

# 4\_2021

KWARTALNIK 2021, 4(159)

ISSN 0239-6858

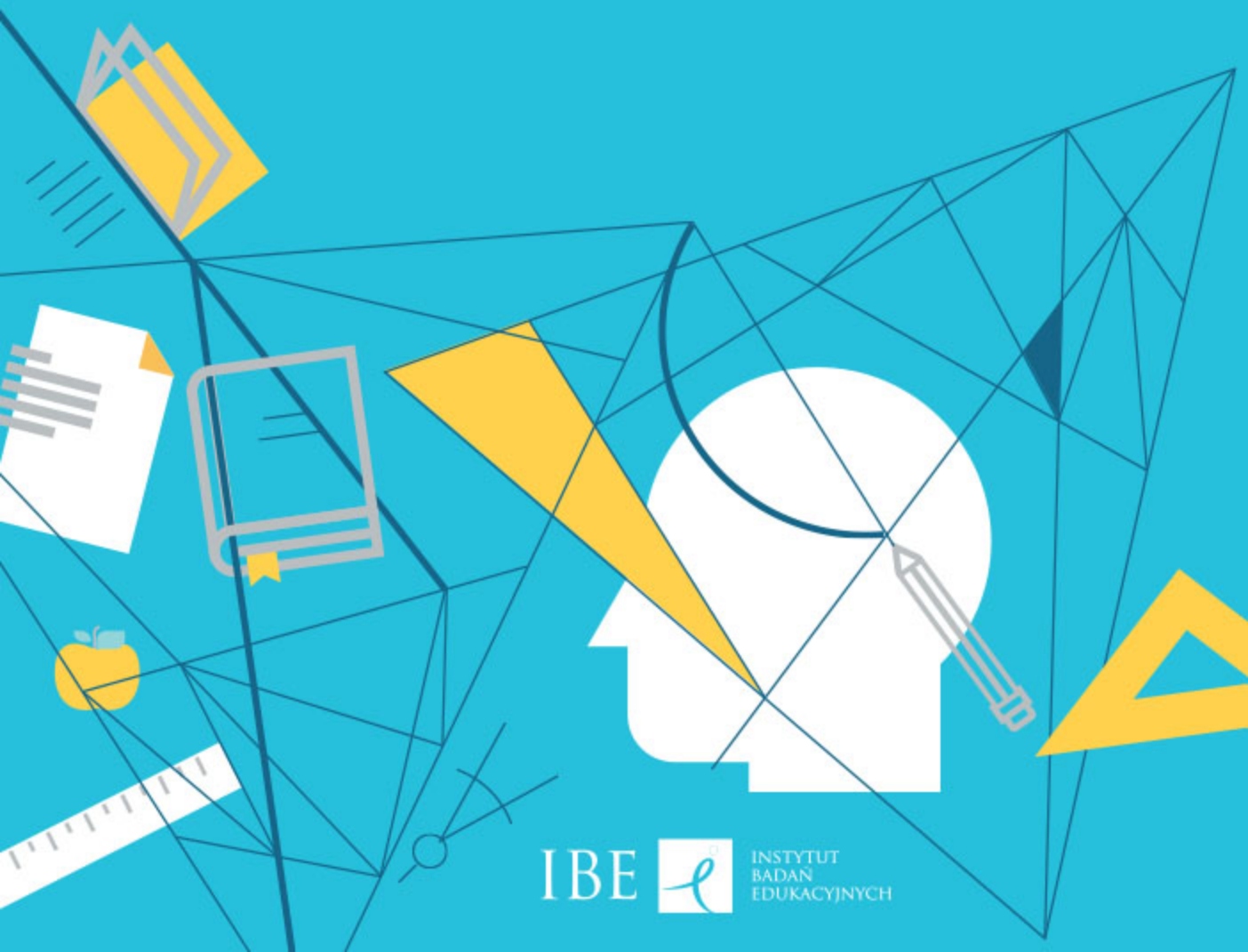
INDEKS 357278

cena 13,00 zł (w tym 8% VAT)

# KWARTALNIK EDUKACJA

**Temat numeru:**

Edukacja klasyczna w obronie  
cywilizacji



IBE



INSTYTUT  
BADAN  
EDUKACYJNYCH

**4\_2021**  
KWARTALNIK 2022, 4(159)

KWARTALNIK NAUKOWY  
**EDUKACJA**

**Temat numeru:**

Edukacja klasyczna w obronie cywilizacji

## Redakcja kwartalnika

# EDUKACJA

© Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa 2023

Kwartalnik EDUKACJA

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

e-mail: [kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl](mailto:kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl)

### Redaktor naczelny

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

### Członkowie redakcji

JAROSŁAW CHARCHUŁA SJ

TOMASZ PECIAKOWSKI – sekretarz redakcji

IWONA SZEWCZAK

### Redaktorzy tematyczni

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK (pedagogika, pedeutologia)

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK (pedagogika, socjologia edukacji)

AGNIESZKA CHŁON-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

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 PAWEŁ MILCAREK  
*Edukacja dla sprawności umysłu i woli*
- 15 PAWEŁ MILCAREK  
*Education for a proficient mind and will*
- 25 GOŚCIWIT MALINOWSKI  
*Sztuki wyzwolone w curriculum edukacji europejskiej*
- 32 GOŚCIWIT MALINOWSKI  
*Liberal arts in the curriculum of European education*
- 39 PETER A. KWASNIEWSKI  
*Sztuki wyzwolone we współczesnej edukacji – przykład amerykański*
- 54 PETER A. KWASNIEWSKI  
*Liberal Arts in Contemporary Education: The American Example*
- 68 KATARZYNA OCHMAN  
*Kulturowe i edukacyjne znaczenie łaciny*
- 77 KATARZYNA OCHMAN  
*The cultural and educational significance of Latin*
- 86 DARIUSZ ZALEWSKI  
*Sprawności moralne u podstaw wychowania*
- 94 DARIUSZ ZALEWSKI  
*Moral faculties at the heart of child development in education*
- 102 JACEK BANAŚ  
*O potrzebie filozofii we współczesnej edukacji*
- 110 JACEK BANAŚ  
*On the Need for Philosophy in Modern Education*
- 118 O autorach



# Edukacja dla sprawności umysłu i woli

PAWEŁ MILCAREK\*

Kwartalnik „Christianitas”, Polska

Od dawna poszukuje się innej niż encyklopedyczna zasady wykształcenia ogólnego. Artykuł ukazuje syntetycznie historię tych poszukiwań, zastanawiając się, czy taką zasadą nie mogłaby się stać na nowo edukacja klasyczna. Tekst przedstawia charakterystykę natury edukacji klasycznej w czterech aspektach, traktując kolejno o jej rdzeniu, obszarze-korpusie, macierzystym środowisku kulturowym oraz o ramie wyższych zasad.

SŁOWA KLUCZOWE: artes, edukacja, edukacja klasyczna, macierz kulturowa, trivium.

## Wprowadzenie

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

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

## 1. Krótka charakterystyka edukacji klasycznej

W starożytnym greckim punkcie wyjścia było to kilka praktyk szkolnych – które swego słynnego kompletu siedmiu sztuk dopracowały się dopiero dobre kilka wieków później, w hellenistycznej kulturze cywilizacji rzymskiej. Próbuąc bardzo różnych proporcji sztuk literacko-logicznych (*trivium*) i matematycznych (*quadrivium*) oraz wahając się między raczej retoryczną i raczej dialektyczno-filozoficzną orientacją całej edukacji, formuła edukacji klasycznej odnalazła się pewnego dnia jako program szkolny świata chrześcijańskiego. A tutaj – po raz pierwszy w swych dziejach – miała być drogą jedynie wstępnej inicjacji dla ludzi, którzy już wyznają i praktykują społecznie „prawdziwą filozofię”, zatem potrzebują wsparcia w przygotowaniu się do odczytania i zgłębienia czegoś, co już posiadają w ortodoksji kultu

\* E-mail: milcarek@gmail.com

i wiary. I tak edukacja przez *artes* została wpasowana w drogę do filozofii – i oczywiście do teologii. Postawiono ją ponadto obok sztuk mechanicznych, które – niewątpliwie z racji chrześcijańskiego szacunku dla pracy ręcznej – przestały być jedynie zadaniem niewolników lub ludzi niewykształconych.

Dwie epoki dawnego świata – tę starożytną około Marcjana Kapelli i tę średniowieczną między Alkuinem i wiktorynem Hugonem – zwykliśmy traktować jako wiek złoty edukacji klasycznej. Czas jej intensywnej żywotności i rozwoju pokrywa się z epoką katedr i uniwersytetów. Co surowszy strażnik tego kanonu za jego pierwszą poważną konkurentkę uzna już edukację humanistyczną typu renesansowego, jednak – zwłaszcza w swej najbardziej wpływowej postaci szkoły jezuickiej – konkurentka ta dzieliła z edukacją klasyczną większość założeń, a nawet – na sposób właściwy odrodzeniu – licytowała się z nią w wierności hellenistycznemu klasycyzmowi. Przy okazji jednak poddawała w wątpliwość klasyczność dziedzictwa nieantycznego, czyli średniowiecznego. Jednak mimo tego napięcia między chrześcijańską tradycją edukacji klasycznej a trochę antykwarycznymi programami humanizmu renesansowego dopiero programy oświeceniowe i pozytywistyczne wytworzyły konkurencję zapowiadającą prawdziwy zwrot w samych fundamentach edukacji.

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

Z perspektywy ponad 200 lat zauważymy dzisiaj, że wielki zwycięzca tamtego przełomu sam jest teraz na cenzurowanym: oczywiście nikt nie kwestionuje wagi nauk szczegółowych – ale też nie ma chyba obecnie większego przekleństwa w dyskusjach o szkole niż encyklopedyzm. Dawne, ufundowane na *Wielkiej Encyklopedii Francuskiej*, hasło światopoglądu naukowego pojawia się już tylko w charakterze ideologicznego upiora. O wiele skromniejsze wymaganie, żeby edukacja była głównie sprawozdaniem ze stanu wiedzy naukowej, upada właśnie jako ów encyklopedyzm, czyli usilne pompowanie uczniom porcjami wiadomości z mnóstwa dziedzin. Od dawna poszukuje się więc innej niż encyklopedyczna zasady wykształcenia ogólnego. Poszukiwania te są naznaczone modernistycznym przesądem „nowego lepszego”, więc z zasady nie można w ich granicach postawić tego prostego pytania: co byłoby, gdyby tą zasadą stała się jednak edukacja klasyczna, tym razem uwolniona od anachronicznego sporu o fizykę Arystotelesa i pozostająca w dialogu z naukami szczegółowymi?

Pytanie to zakłada możliwość nie tylko przekroczenia przesądów modernizmu, ale i ujrzenia edukacji klasycznej poza jej zupełnie przebrzmiałym kontekstem dziejowym. Czy to rzeczywiście możliwe? I czy warto? Wołałbym, żeby każdy próbował odpowiedzieć na te pytania dopiero po rozważeniu tego, czym jest edukacja klasyczna (EK) – nie tylko na podstawie rozmaitych skojarzeń, które wszyscy wiążemy z brzmieniem nazwy tej tradycji szkolnej. Spróbuję tu wykonać pracę, która może nas przybliżyć do spełnienia tego warunku. Charakterystykę natury edukacji klasycznej przeprowadzę w czterech aspektach, mówiąc kolejno o jej rdzeniu, obszarze-korpusie, macierzystym środowisku kulturowym oraz o ramie wyższych zasad.

## 2. Rdzeń

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

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

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

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

## 3. Obszar przedmiotowy

Skoro powiedzieliśmy o rdzeniu EK, narzuca się pytanie, czym jest jej cały obszar przedmiotowy? Nazwiemy tak wszystkie materie, których dotyczy i wobec których rozwija się owe ćwiczenia i prace właściwe sztukom wyzwolonym. Groźną rafą, którą należy tu wyminąć, jest najpierw proste przypisanie samym sztukom pozycji przedmiotów szkolnych. Chyba każdy, kto spotyka się z tradycją EK, odczuwa pokusę skopiowania do swego idealnego ramowego planu przedmiotów treści podręcznikowej – tabelki z wykazem siedmiu sztuk wyzwolonych. Najpierw *trivium*: gramatyka, retoryka, dialektyka (brzmi dobrze – z wyjątkiem owej tajemniczej dialektyki, ale przerabiamy ją sobie w myślach na logikę). Do tego, kto odważny, doda *quadrivium*: geometria, arytmetyka – na razie idzie pozornie łatwo – ale do tego jeszcze astronomia i... muzyka.

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



Dlatego ci najbardziej przekonani czy pociągani przez wdzięk EK zdecydują się zapewne na coś innego: będą starali się wydzielić w siatce godzin jakieś z konieczności niewielkie klitki dla skromniutkiej prezentacji tego, co ukochali. Można przewidywać, że dość szybko owe klitki wypadną tak, jak wpadły – gdyż wszystko będzie działało przeciw nim (przede wszystkim logika utylitarna rządząca naszymi szkołami), a one same dadzą wyjątkowo marne doświadczenie owocności. Na pewno powinniśmy podążać innymi drogami niż usilne kopiowanie pradawnych list przedmiotów, ale też innymi niż tworzenie bezpłodnych, ciekawostkowych kół zainteresowań, z retoryką i dialektyką na marginesie rzeczywiście docenianych i premiovanych ważnych przedmiotów.

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

Przedstawiane tu uwagi i wnioski zawdzięczają bardzo dużo pracy włożonej kilka lat temu przez grono przyjaciół w realne, szkolne zastosowanie sztuk – co ukierunkowało i przyspieszyło refleksję w tej dziedzinie. Wówczas jeden z nas – na kanwie swoich wtedy bardzo intensywnych doświadczeń w dydaktyce retoryki, dialektyki i filozofii – zaproponował szereg rozstrzygnięć i sprecyzowań, które były pomocą również przy sformułowaniu niniejszego przedłożenia. To właśnie od Piotra Kaznowskiego (bo o nim wspominam wyżej) pochodzi m.in. pojęcie *connexio atrium*, czyli powiązanie sztuk (analogiczne do Tomaszowej *connexio virtutum*) – wszystkie sztuki wyzwolone należy traktować jak różne aspekty jednego procesu kształcenia (Kaznowski, bdw). Przy czym wielość sztuk wyzwolonych nie powinna nas zmylić, co podpowiada nam Hugo ze św. Wiktora: w rzeczywistości tak jak jedno (z *trivium*) z nich sprowadzają się do wieloaspektowej pracy ze słowem (i mogą być uznane za różne modalności logiki), tak inne (z *quadrivium*) są ćwiczeniami z liczbą czy wielkością (i można je uznać za modalności matematyki). Chodzi nam jednak teraz przede wszystkim o zwrócenie jeszcze raz uwagi na to, że sztuki są praktykami do zaaplikowania wobec treści różnych przedmiotów szkolnych – gdyż ćwiczone przez nie umiejętności odnoszą się do wszystkich miejsc, w których pozyskuje się wiedzę, analizuje dostępne treści, buduje dowody i perswazuje.

Zatrzymajmy się przy *trivium*, czyli logice. Posłużę się przy tym krótkimi charakterystykami sformułowanymi przez tego samego autora praktyka<sup>1</sup>. Gramatyka „uczy dostrzegać strukturę języka i mowy [...], rozwija wrażliwość na znaczenia [...], tłumaczy figury poezji [...], uczy dostrzec *logos* w miecie [...], uczy czytać i komentować każdy tekst [...]” (Kaznowski, bdw). Dialektyka „uczy dostrzegać powiązanie języka z rzeczywistością oraz zapośredniczenie sensów w pojęciach (relacja między słowami, powszechnikami oraz rzeczami), uczy reguł dociekania i dowodzenia, wprowadza umiejętność naukową” (Kaznowski, bdw). Retoryka, „łącząc elementy poetyki i dialektyki, uczy, jak skutecznie przekonywać w dziedzinach spornych (prawdopodobnych, gdzie dociekanie naukowe nie ma miejsca), tj. uczy społecznej i politycznej wrażliwości językowej” (Kaznowski, bdw).

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

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

zlokalizowane i jest naturalnie oczekiwane w szeregu przedmiotów szkolnych. W praktyce wydaje się więc – co prawda nadal niezbędne – żeby w ramowym programie nauczania przewidzieć też osobne wprowadzenia do *artes* (zwłaszcza może do retoryki i dialektyki), ale ich zaistnienie tam ma sens przede wszystkim wtedy, gdy operacje i dzieła właściwe sztukom wejdą do dydaktyki innych przedmiotów – gdzie jest ich miejsce i gdzie powinny wydawać swoje owoce usprawnień. Oto godna naszych czasów linia aktualizacji tradycyjnego programu *artes* – a równocześnie zasilenie nimi tego, co w różnych przedmiotach racjonalne, argumentatywne, wiedzotwórcze, rzeczywiście naukowe, właściwe umysłowi pociąganemu ciekawością prawdy.

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

#### 4. Macierz kulturowa (kanon)

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

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

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

## 5. Rama wyższych zasad

Sprawa owego bardziej inkluzywnego, bardziej rozległego określenia macierzy kulturowej EK jest ważna, zwłaszcza na tle schematu kultury antycznej, jednak o wiele ważniejsze jest zarysowanie ramy wyższych pojęć dotyczących człowieka i jego celu. Oczywiście edukacja klasyczna to praktyka, a nie porcja założeń filozoficznych. Kulturowana przez wieki, poprawiana i doskonalona na mocy wielu doświadczeń, edukacja przez *artes* pozostaje zawsze domeną empiryka, czyli artysty-rzemieślnika, technika znającego niezbędne ćwiczenia obecne w dziedzinie. Jest z nią po trosze tak jak z muzyką tradycyjną (którą zwykliśmy nazywać muzyką ludową): prym wiodą w niej nie teoretycy grania, lecz umiejętni grajkowie, w których gra tradycja grania. Niemniej, ta mało teoretyzowana tradycja racjonalnej edukacji ma właściwe sobie ramy określonych założeń dotyczących człowieka i jego celu.

### 5.1 Człowiek

Wszystkie znane od starożytności próby określenia człowieczeństwa posługują się – w różnym wyborze i zestawieniu – trzema lub czterema elementami czy aspektami. Jednym z nich jest biologiczna naturalność czy po prostu zwierzęcość. Innym – rozumność, jako „nadzwierzęca” zdolność poznawania rzeczy i podejmowania decyzji różnych od odruchów i emocji. Jeszcze innym – więź społeczna, traktowana jako wchodząca do samej natury człowieka. Docierając ponownie, od innej strony, do początku tego wyliczenia, trzeba by do tych trzech klasycznych aspektów antropologii dodać jeszcze jeden, znowu biologiczny: cielesną ograniczoność, kruchość, śmiertelność jednostki. Właściwie każdy z tych aspektów miał w swojej historii czasy i miejsca swojej hegemonii, czyli podporządkowania sobie wszystkich innych. Również podręczniki dziejów pedagogiki są pełne koncepcji, które wynikały lub wynikają z niekoniecznie świadomego uznania tej czy innej hegemonii w pojmowaniu człowieka.

Wróćmy jednak do EK i jej ramy antropologicznej, której niezwykłość polega na tym, że zbiera wszystkie wspomniane motywy określenia człowieka – łącząc je. W tradycji macierzystej EK określenia te zwykle chodzą jakby parami, w których podstawą jest wskazanie na żywą cielesną naturę – a jako sprecyzowanie jej bytu dodaje się któreś z pozostałych. Tak zbudowana jest jedna z najbardziej filozoficznych i potocznych definicji: *animal rationale* – żywa istota rozumna. Podobnie zabrzmiało określenie stosowane jakby zamiennie z tym ostatnim: *animal sociale, sive politicum*. Interesującym przypadkiem jest też trójelementowe określenie: *animal rationale mortale* – żywa istota rozumna śmiertelna, przy czym śmiertelność jest tu tyleż określeniem aktu zamykającego procesy życiowe, ile najostrzejszym akcentem ograniczoności i niesamowystarczalności jednostki.

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

W każdym razie z faktu nie zwierzęcej, ale specyficznie ludzkiej racjonalności wynika niesłychanie ważne dla kształtu EK przeświadczenie, że poznaniu ludzkiemu dostępny jest ogół rzeczywistości, i to nie wyłącznie jako zbiór rzeczy, lecz także jako ich

ujęcia uniwersalne, włącznie z transcendentaliąmi prawdy w ogóle i dobra w ogóle. Po zostaje to nie w napięciu, lecz w ścisłym powiązaniu z przeświadczeniem o społecznej naturze człowieka: bycie w społeczeństwie i odniesienie do dobra wspólnego jest dla człowieka nie skutkiem racjonalnej kalkulacji i negocjacji, lecz konsekwencją tego, kim jest człowiek.

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

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

## 5.2 Cel

Razem z określeniami natury człowieka ramą dla EK jest głęboko osadzone przekonanie o istnieniu pewnego *telos* – wpisanego w człowieczeństwo celu nadrzędnego. Posługujemy się w związku z tym tradycyjnym pojęciem eudajmonii – które jednak nawet w swoim łacińskim odpowiedniku *beatitudo* nie oznacza po prostu szczęścia jako stanu przeżyć. Oznacza realizujące się spełnienie tego, co było potencjalnością ludzkiej natury w konkretnym człowieku. Chodzi więc właśnie o cel będący spełnieniem natury ludzkiej w człowieku, a nie tylko o cel czy cele wybierane dla zadowolenia aktualnego interesu lub apetytu jednostek.

Racja teleologiczna jest zasadniczą podporą jednej z głównych zasad fundujących edukację jako akt wspólnotowy: tylko bowiem przekonanie o istnieniu wspólnej i wrodzonej celowości związanej z człowieczeństwem uprawomocnia wewnętrznie tworzenie i egzekwowanie wspólnych zasad kierunkowych edukacji. Wspólne każdej rzetelnej edukacji i przeświadczeniu teleologicznemu jest przekonanie o istnieniu obiektywnych racji dla hierarchizowania dóbr i ich selekcjonowania na swej drodze ze względu na dobro wyższe i najwyższe. Wiąże się z tym dwa motywy podstawowych cnót: sprawiedliwości poruszającej do wykonania dobrych należności oraz roztropności (*phronesis*) wiążącej dobra mniejsze z większymi, tak jak środki z celami.

O człowieku naprawdę wykształconym napisał Robert Spaemann (2006, s. 540), że „prawie wszystko jest dla niego interesujące, ale tylko nieliczne rzeczy są rzeczywiście ważne”. Doprawdy niezwykła jest ta harmonia szerokiego zaciekawienia całym światem i nielicznych mocnych zakorzenień i życiowych wyborów. Podobnie jak w przypadku zasady antropologicznej, tak i w związku z zasadą teleologiczną edukacja otrzymuje horyzont znajdujący się poza jej praktykami i przedmiotami, w świecie dorosłości. Zmierzając do swych dzieł, sztuki są pośrednio warsztatami dla dóbr wewnętrznych tych, którzy się w nich ćwiczą. Ale te przecież zyskuje się nie po to, żeby coraz sprawniej rozwiązywać zadania szkolne – lecz żeby po promieniu tych zadań pójść do zadań godnego życia. Jak daleko prowadzi ta droga?

Odnosząc się do uwarunkowania edukacji przez telos, Alasdair MacIntyre zarysowuje dynamikę odśladania się jego kolejnych horyzontów: „Żyć dobrze to postępować tak, żeby zmierzać do osiągnięcia najlepszych dóbr, znajdujących się w naszym zasięgu, i stać się osobą zdolną do osiągnięcia tych dóbr. [...] Doskonałość i spełnienie życia polegają na tym, że osoba wytrwała w drodze ku najlepszym dobrom, jakie zna, nie zatrzymuje się na nich. A zatem zakłada się istnienie jakiegoś dalszego dobra, obiektu pragnień wykraczającego poza wszelkie konkretne i skończone dobra, dobra, ku któremu skierowane jest nasze pragnienie, niezaspokojone przez nawet najbardziej pożądane skończone dobra, osiągnane w dobrym życiu” (Kaźmierczak, 2019, s. 46). Formuła zaproponowana przez MacIntyre’a pozwala zobaczyć problem ukonkretnienia ludzkiego celu życia w kategoriach po prostu racjonalnych i etycznych. Ta jej zaleta jest również jej ograniczeniem: w praktyce życiowej nikt lub mało kto z nas odbywa taką modelową drogę, w której dobro większe odśladania się dopiero wraz z przesunięciem horyzontu po osiągnięciu mniejszego celu. Ten proces jest zawsze niezbędny w osobistym potwierdzeniu lub odrzuceniu doświadczenia wcześniej nam przekazanego – ale to jednak właśnie ono, czyli określona tradycja, ustala nam zwykle dalsze dobro czy wręcz dobro najwyższe, zanim ewentualnie sami do niego dotrzemy. Trudno więc pojąć rzeczywistość edukacji bez odniesienia do konkretnych tradycji. Tradycje zaś są własnością wspólnot. A tradycje trudno pojąć bez ich transcendentnego „pozahoryzontu”, bez odniesienia do religii i wiary.

### 5.3 Znaczenie wyższych zasad

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

Jednak zlekceważenie realnego, choć niemanifestowanego związku sztuk i ramy antropologiczno-teleologicznej (lub zakładającej ją tradycji intelektualno-obyczajowej), wprowadza ryzyko oddania sztuk wyzwolonych w niewolę (!) nieklasycznych pedagogik nowoczesności, które z reguły przenoszą akcent oczekiwań z dóbr wewnętrznych edukacji na jej dobra zewnętrzne. Cytowany już wyżej Alasdair MacIntyre mówi o trzech charakterystycznych postaciach emotywistycznej, czyli postoświeceniowej kultury nowoczesności: bogatym estecie, terapeutce i menedżerze. Można powiedzieć, że – razem z pogardzanym przez nich trzech oświeceniowym encyklopedystą – te „osobowości wzorcowe” są też patronami konkurencyjnych (lecz wspólnie antyklasycznych) odmian edukacji współczesnej.

Bogaty esteta, symbol kultury konsumpcjonizmu, zajmuje się jedynie zaspokajaniem upodobań (niekoniecznie tylko swoich). Niewątpliwie jest to dobry patron antypedagogiki lub edukacji pojętej jako nieautorytarne towarzyszenie naturalnemu rozwojowi, czyli pielęgnowanie witalności biopsychicznej, z natury różnej i bardziej przeżywanej niż komunikowanej. Szkoła zaprogramowana przez bogatego estetę mogłaby docenić edukację klasyczną – ale w wersji elitarnych smaczków „kultury wyższej”. Terapeuta jest rzecznikiem psychologicznej skuteczności, zastępującej zainteresowanie prawdą obiektywną. Jego panowanie nad edukacją zmierza do podporządkowania jej zapewnianiu dobrego samopoczucia nawet wobec oczywistych braków i niedomagań. Menedżer interesuje się jedynie skutecznymi technikami osiągnięcia zaprogramowanych celów (których nie dyskutuje i nie kwestionuje). W dziedzinie

edukacji menedżer reprezentuje Boga i władcę w postaci pożytku społecznego, z czego wynika edukacja jako technologia produkcji typów ludzkich aktualnie potrzebnych państwu (lub – w wymiarze bardziej uniwersalnym – także nowego człowieka, odpowiedniego dla naszych czasów). Doprawdy strzeżmy się oddać nasze dzisiejsze kielkujące intuicje, dotyczące potrzeby edukacji klasycznej, w ręce bogatego estety, terapeuty czy menedżera.

## 6. Natura, czyli duch

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

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

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

## 7. Owocność. Podsumowanie

Wśród nienaruszalnych założeń edukacji klasycznej znajduje się prawda antropologiczna o predyspozycji człowieka do uzyskiwania sprawności umysłowych, wśród których są i te niedające się źle użyć w działaniu, czyli cnoty. Myśląc o celach nauczania w szkole, koncentrujemy uwagę na uzyskiwaniu sprawności intelektualnych, takich jak pojętność (*intellectus*), wiedza i mądrość, ale utrzymujemy w polu uwagi także to, co stanowi bliższy cel wychowania: uzyskiwanie cnót takich jak roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo.

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

Różnicę między sprawnościami i tym, co zwykle nazywa się dzisiaj kompetencjami miękkimi (tak cenionymi na rynku pracy), można by – bez niepotrzebnego ich przeciwstawiania



sobie – krótko podsumować tak, że sprawności są rzeczywistymi sterownikami w używaniu kompetencji, w związku z czym posiadanie samych kompetencji (nawet takich jak zewnętrzny dynamizm i kreatywność) nie czyni człowieka samosterownym (umysłowo i moralnie), choć może czynić skutecznym w wykonaniu jakiegoś projektu. W systemach edukacji, zmierzających głównie do ukształtowania kadr wykonujących prace i zadania, będzie się więc zabiegało o uzyskanie przez wszystkich pewnych rudymenarnych kompetencji twardych (znajomość języków obcych, posiadanie prawa jazdy etc.) oraz o wyselekcjonowanie posiadaczy określonych kompetencji miękkich, równocześnie samobieźnych w wykonywaniu zadań i jednak zewnątrzsterownych. Natomiast w systemach edukacji zmierzających przede wszystkim do ludzkiej dojrzałości wychowanków będzie się zabiegało głównie o sprawności, o kompetencje także, lecz niejako mimochodem, dbając o to, by powstawały w powiązaniu ze sprawnościami, a nie zamiast nich. Edukacja klasyczna jest właśnie takim systemem.

### Bibliografia

- Kaznowski, P. (bdw.) *Zarys programów dla zajęć: Retoryka, Dialektyka, Kultura antyczna, Historia filozofii* [materiał niepublikowany, udostępniony przez autora].
- Każmierczak, P. (2019). *Neoarystotelesowska filozofia edukacji w ujęciu Alasdaira MacIntyre'a*. Kraków: Akademia Ignatianum.
- Spaemann, R. (2006). *Granice. O etycznym wymiarze działania*. Przeł. J. Merecki, Warszawa: Oficyna Naukowa.

# Education for a proficient mind and will

PAWEŁ MILCAREK\*

„Christianitas”, Poland

For a long time, people have been looking for a principle of general education other than the encyclopedic one. The article synthetically presents the history of these searches, wondering whether classical education could become such a principle again. The text presents the characteristics of the nature of classical education in four aspects, treating respectively its core, area-corpus, parent cultural environment and the framework of higher principles.

KEYWORDS: artes, classical education, cultural matrix, education, trivium.

## Introduction

The ideal of education that we call classical education is undoubtedly the most enduring educational meta-programme in our cultural circle. Generated in the Hellenistic era, namely, in an environment that could not yet know Christianity, and far removed from biblical culture, it was adopted without much reservation and change in the Christian world, seeking a culture helpful in the knowledge of Revelation. In subsequent centuries, inspired by Augustine, Cassiodorus and Boethius, it became *Christianitas'* own educational ideal.

The astonishing persistence of the formula, called *paideia* by the Greeks, *humanitas* by the Romans and today sometimes liberal education, by no means proves its strict immutability. On the contrary, while remaining faithful to a few basic assumptions, this formula has, as it were, gathered experience and gained solidity on the long journey of internally changing moral or religious ideals, social conditions, and educational communities and institutions.

## 1. A brief overview of classical education

At the ancient Greek starting point, these were several school practices, which only developed their famous set of seven arts a good several centuries later in the Hellenistic culture of the Roman civilisation. Trying out very different proportions of the literary-logical arts (*trivium*) and mathematical arts (*quadrivium*) and fluctuating between a somewhat rhetorical and a rather dialectical-philosophical orientation of the whole of education, the formula of classical education found itself one day as the school curriculum of the Christian world. For the first time in its history, it was intended to be a path of merely preliminary initiation for people who already profess and socially practise the “true philosophy” and therefore need support in preparing themselves to read and explore something they already possess in the orthodoxy of worship and faith. And thus, education through the *artes* was fitted into the

\* E-mail: milcarek@gmail.com



path to philosophy, and of course to theology. It was placed beside the mechanical arts, which – undoubtedly because of the Christian reverence for manual labour – ceased to be only the task of enslaved or uneducated people.

We used to consider the two eras of the ancient world – the ancient one around Martianus Capella and the medieval one between Alcuin and Hugo of Saint-Victor – the golden age of classical education. The time of its intense vitality and development coincides with the era of cathedrals and universities. A strict guardian of this canon will already regard Renaissance-type humanist education as its first serious rival. However, especially in its most influential form of the Jesuit school, this rival shared most of its assumptions with classical education and even bid against it in its fidelity to Hellenistic classicism in a manner peculiar to the Renaissance. In the process, however, it questioned the classicism of the non-antique, that is, medieval heritage. Nonetheless, despite the tension between the Christian tradition of classical education and the somewhat antiquarian programmes of Renaissance humanism, it was not until the competition produced by Enlightenment and positivist programmes that a real turnaround was heralded in the very foundations of education.

Today we see this deepest core of the change, after which indeed nothing was as it had been before: the turnaround was based on removing theological orientations and changing the anthropological foundation. However, in the 17th or 18th centuries, the clash between the new didactics and the old school still mainly took place in the dispute over the distinct methods of the natural sciences and the importance of experimental knowledge. Young empiricism won that dispute, so the new school, created under the tutelage of modern states, was modelled essentially along those lines. From then on, the old liberal education was increasingly constricted and transformed until it became nothing more than classical education in the sense of the study of ancient languages and literature.

From the perspective of more than two hundred years, we note today that the great victor of that breakthrough is now itself censored: undeniably, even though no one questions the importance of the exact sciences, there is probably no greater curse in discussions about schooling today than encyclopaedism. The old Encyclopaedia-founded slogan of a scientific worldview now appears only as an ideological phantom. The much more modest requirement that education should be a report on the state of scientific knowledge collapses just like the aforementioned encyclopaedism, namely, the strenuous pumping of students with portions of knowledge from a multitude of fields. For a long time, therefore, there has been a search for a principle for general education other than the encyclopaedic one. The search is marked by the modernist superstition of “new is better” so that, as a matter of principle, this straightforward question cannot be posed within its boundaries: What if this principle were nevertheless classical education, this time freed from the anachronistic dispute over Aristotle’s physics and remaining in dialogue with the exact sciences?

The question presupposes the possibility of transcending the prejudices of modernism and seeing classical education beyond its completely outdated historical context. Is this possible? And is it worth it? I urge everyone to answer these questions only after considering what classical education (CE) is, not just based on the various associations which we all connote with the sound of the name of this school tradition. Here I will do some work that might bring us closer to fulfilling this condition. I will characterise the nature of CE in four aspects, speaking in turn of its core, subject area, native cultural environment and framework of higher principles.

## 2. The core

The core of CE are the arts (*artes*). According to the traditional definition, the arts refer to practices whose performance results in a particular product or work (*opus*), which is significant for obtaining specific external and internal goods. The arts proper to education were once called liberal arts (*liberales*). Irrespective of numerous interpretations of the term, it is always intended to indicate that this is a question of those arts whose works are not required to secure basic material needs (with which the so-called servile arts (*serviles*) are associated).

One can understand this in different ways, but in our present lecture, I propose the following interpretation: proper CE liberal arts are practices selected and adapted to the school due to a particular internal good expected from the performance of the work of a given art. The intrinsic good is the student's mental proficiency, regardless of the field in which it is realised.

The core of CE is thus present wherever the basis of didactics is such an exercise, that is, the activity (practice) of students, whose goodness is measured simultaneously by the correctness of the performed work and the obtainment of the associated culture of improvement. From the point of view of the essence of CE (though certainly not from the point of view, for example, of a promotion system, etc.), achieving an external effect in the form of exam success, prestige, direct adaptation to the labour market, well-being, or finally, the accumulation of knowledge, the provision of entertainment for others, etc. is at most secondary.

At first glance, these reservations seem obvious in education. But in reality, they are highly subversive of a system that operates by permanently preparing for final exams with exercises entirely subordinated to the utilitarian imperative of getting a high mark.

## 3. The subject area

Now that we have described the core of CE, the question arises about its entire subject area. This is what we shall call all the matter to which it refers and for which these exercises and works proper to the liberal arts are developed. The dangerous reef to be avoided here is to simply assign these very arts as school subjects. Probably everyone who encounters the CE tradition is tempted to copy the textbook content – a table listing the seven liberal arts – into their ideal framework plan of subjects. First, the *trivium*: grammar, rhetoric, dialectics (sounds good except for that mysterious dialectics, but we recast it in our minds as logic). Whoever is brave will add the *quadrivium*: geometry, arithmetic – so far, it goes seemingly easily – but then there's astronomy and... music.

Trying to understand what it's all about, based on our school memories of grammar, arithmetic or music, most of us probably still feel at this stage some interest in the strange smells of this unfamiliar world, but we also sense helplessness in trying to fit this set into today's scheme of school subjects. We have a – rightful – hunch that, first, it is unfeasible to fit our present subjects within the framework of the seven arts (where is history? where is geography? where is biology? etc.) and, second, that mechanically subjecting the scope of teaching to a criterion taken from ancient and medieval schools must result in the loss of a substantial part of the achievement of experimental science, significant both at school and in the world today.

Therefore, those most convinced or attracted by the charm of CE will probably opt for something else: they will try to carve out some necessarily small blocks in the hour grid for a modest presentation of what they love. It can be predicted that these blocks will quickly fall

out the way they fell in since everything will work against them (above all, the utilitarian logic governing our schools), and they will give an abysmal experience of fruitfulness. Undoubtedly, we should pursue other ways than strenuously copying ancient subject lists, but differing also from establishing sterile, curiosity-driven interest circles, with rhetoric and dialectic at the margins of the genuinely valued and rewarded important subjects.

Thus, if the liberal arts are the core of CE, its subject area is not the arts themselves but all the subjects of study whose didactics absorb the principle of the *artes* or are formed by it. Through the presence of the arts, these various subjects become, as it were, a single corpus of differentiated knowledge and skills. In practice, this can and should include all the main subjects taught at school, including those that we have no way of historically associating with the curricula of pre-modern schools – those that are as exciting and vital as physics, chemistry, history, geography, etc.

The comments and conclusions presented here owe a great deal to the work performed a few years ago by a group of friends in the real-life school application of the arts – which guided and accelerated reflection on the issue. At that time, one of us – based on his then very intensive experience in the didactics of rhetoric, dialectics and philosophy – proposed several solutions and specifications, which were also helpful in formulating this presentation. Piotr Kaznowski (I mention him above) originated the notion of *connexio atrium*, i.e., linking the arts (analogous to Thomas's *connexio virtutum*) – all the liberal arts should be treated as different aspects of a single educational process (Kaznowski, no date). At the same time, the multiplicity of the liberal arts should not mislead us, as Hugo of Saint-Victor suggests: in fact, just as some of them (the *trivium*) amount to multi-aspectual work with words (and can be regarded as different modalities of logic), others (the *quadrivium*) are exercises in numbers or magnitude (and can be considered as modalities of mathematics). Our main point now, however, is to emphasise again that the arts are the practices to be applied to the content of various school subjects – because the skills they practise apply to all places where knowledge is acquired, available content is analysed, evidence and persuasion is built.

Let us stop at the *trivium*, that is, logic. I will use the brief characteristics formulated by the same author-practitioner<sup>1</sup>. Grammar “teaches one to perceive the structure of language and speech..., develops sensitivity to meaning..., explains the figures of poetry..., teaches one to see the *logos* in myth..., teaches one to read and comment on any text...” Dialectics “teaches one to see the connection between language and reality and the mediation of meaning in concepts (the relation between words, universals and things), teaches rules of inquiry and proof, introduces scientific skill.” Rhetoric, “combining elements of poetics and dialectics, teaches how to persuade effectively in contentious domains (plausible domains, where scientific inquiry has no place), i.e., it teaches social and political linguistic sensibility.” (Kaznowski, no date)

It appears relatively evident that grammar will remain an art specific to introductory language and literature subjects. However, the radiation of the other two arts is not equally localised and is naturally expected in many school subjects. In practice, providing separate introductions to the *artes* (perhaps especially rhetoric and dialectics) in the framework curriculum still seems necessary. However, it makes sense for them to be there first and foremost when the operations and works specific to the arts enter the didactics of the other subjects – where they belong and where they should bear their fruits of improvement. Here

<sup>1</sup> Cf. Piotr Kaznowski, *Zarys programów dla zajęć: Retoryka, Dialektyka, Kultura antyczna, Historia filozofii* (unpublished material, made available to me by the author).

is the line, worthy of our time, of updating the traditional programme of the arts and at the same time strengthening them with that which is, in various subjects rational, argumentative, knowledge-generating, genuinely scientific, proper to a mind drawn to the curiosity of truth.

It should be mentioned that already, especially at its height in the Middle Ages, the liberal *artes* were merely an introduction to knowledge, only that the holistic understanding was philosophy, in turn introducing sacred knowledge, i.e., theology. These orientations remain relevant today, especially in schools with a defined confessional foundation. On a broader level, the idea of providing a dimension of wisdom through the presence of philosophy as a separate subject should be important for the school as such.

#### 4. Cultural matrix (canon)

The native environment of CE is the cultural context in which this educational tradition emerged and developed. Thus, one automatically identifies the cultural matrix with the heritage which we call “ancient culture”. Such identification is partly justified and practically harmful at the same time. It is harmful because it kills CE in the philological-historical box: CE becomes only the study of ancient languages for the purpose of reading ancient authors in the original. On the other hand, it does not change the fact that, indeed, the cultural matrix of liberal education is the culture in which the classics are Homer, Plato, Aristotle, Cicero, Ovid, Virgil, Livy, as well as Jerome, Augustine, Prudentius, Boethius, Sedulius, Alcuin and many others.

The nature of this intuitive list requires immediate clarification in two respects. First, the cultural matrix of CE is, after all, not only works classified today as fine literature, but equally works of wisdom, scientific and political treatises, monuments to rhetoric, historical works, musical compositions, and certainly those material artefacts that are also testimony to high-level spiritual culture. Second, in addition to this expansion beyond literary boundaries – in the narrow sense of the adjective – it needs to be emphasised that our list does not close itself within the historical limits of antiquity, even extended clearly beyond the framework of textbook antiquity. It should be alternately said that the natural, cultural matrix of CE is also medieval and modern works, even those contemporary to us, which owe their character and shape to the formative influence of CE. This has to be said, because even then and there, where CE ceased to be a mass or dominant proposition, its presence and impact – concentrated or diffused, integral or partial – continued.

Going further or more profoundly, notice that the reverence for *Auctores* proper to liberal education is not about placing oneself in the tower of so-called classicism, but about simultaneously applying *ratio* and *auctoritas*: communing with the texts of the Authors means becoming acquainted with the genealogy of discoveries, knowledge and other achievements, and being able to walk their paths as exercises of one’s mind. Just as reading great literature is an opportunity to find oneself confronted with their protagonists’ dilemmas and decisions.

#### 5. The higher principles framework

The case for this more inclusive, more expansive definition of CE’s cultural matrix is critical, especially against the background of the scheme of ancient culture, but it is far more crucial to outline a framework of higher notions about human beings and their purpose. By all means, classical education is a practice, not a portion of philosophical assumptions. Cultivated over the centuries, improved and perfected through many experiences, education by the *artes*

always remains the domain of the empiricist, that is, the artist-craftsperson, the technician familiar with the essential exercises present in the heritage. It is like traditional music (which we used to call folk music): it is led not by theoreticians of playing but by skilful players in whom the tradition of playing is at play. Nevertheless, this little theorised tradition of rational education has its own proper framework of specific assumptions about the human being and his/her purpose.

### 5.1 The human being

All the attempts to define humanity known since antiquity use three or four elements or aspects in different choices and combinations. One is biological naturalness or simply animalism. Another is mindfulness – the supra-animal ability to know things and make decisions that vary from reflexes and emotions. Still another is social connectedness, recognised as entering into the very nature of being human. Reaching again, from another angle to the beginning of this list, one would have to add another aspect to those three classical anthropological ones, again biological: the individual's corporeal limitation, fragility and mortality. Each aspect has had times and places of its hegemony, namely, subordinating all the others. The textbooks of the history of pedagogy also contain concepts that resulted or stem from a not necessarily conscious acknowledgement of one or another hegemony in understanding the human being.

However, let us return to CE and its anthropological framework, whose uniqueness lies in collecting all the motives mentioned above for defining the human being and combining them. In the native tradition of CE, these terms usually go as if in pairs, in which the basis is to point to the living corporeal nature and add any of the others to specify its being. This is how one of the most philosophical and colloquial definitions is constructed: the *animal rationale* – the rational living being. A similar sounding term is used somewhat interchangeably with the latter: *animal sociale, sive politicum*. Yet another interesting case is the three-element term: *animal rationale mortale*, namely, a mortal rational living being, where mortality is as much a term for the act of closing the life processes as it is the sharpest accent on the limited and non-self-sufficient nature of the individual.

With all the wealth of philosophical divergence in the authors theorising the classical definitions of the human being in the cultural matrix proper to CE, an outline emerged based on harmonising the aforementioned aspects. At its centre is the most widely shared conviction that in the world of living beings, humanity is distinguished by reason, that is, by a logos enabling it to reflect the order of things in the world in its knowledge; to reflect means to learn the truth about reality. Moreover, reason is treated almost unanimously as participation in the divine prerogatives or, at any rate, a likeness or kinship with the higher world of the divine.

In any case, the conviction, which is extremely important for the shape of CE, that the whole of reality is available to human cognition, and not only as a collection of things but also as their universal expressions, including the transcendentals of truth in general and goodness in general, stems from not animal but precisely human rationality. This remains not in tension but in close connection with the conviction of the human's social nature: for the human, being in society and relating to the common good is not the result of rational calculation and negotiation, but a consequence of who the human being is.

The innate social belonging of the human is treated not as something polar in relation to their rational autonomy, but as a modus of rationality. The social aspect of the very existence of a rational entity means that the traditions common to communities are also treated as particular manifestations of rationality, illuminations that sometimes support and sometimes

significantly anticipate the effectiveness of individual human explorations and discoveries. Noteworthy is the distinction between the dimension of synchrony (relationship to the identifications and lives of the people of our communities today) and diachrony (relationship to that which is the same in historical continuity).

CE is a social practice, as it implies living within a community of tradition and a community of practice. One of its aspects is the relationship of CE to communities such as schools. Moreover, this is far more fundamental than the mythologised and idealised motif of the master-apprentice relationship (the intensity and exclusivity of this ideal were perhaps most fulfilled in the Spartan motif of school pederasty, but after all, this is not what today's eulogists of the ideal think). Classical education needs the school, that is, a community, an ensemble of pupils and, among them, a teacher, more a craftsman-artist than a detached virtuoso.

## 5.2 The aim

Together with the definitions of human nature, the framework for CE is the deep-seated conviction of the existence of a certain *telos*, a supreme objective inscribed in humanity. Therefore, we use the traditional concept of *eudaimonia*, though even in its Latin counterpart, *beatitudo*, it does not simply mean happiness as a state of experience. It signifies the realised fulfilment of that which was the potentiality of human nature in a specific human being. This is precisely the aim – the fulfilment of human nature in a person, and not merely the goal or goals chosen to satisfy the current interests or appetites of individuals.

The teleological rationale is the essential support of one of the main founding principles of education as a communal act: for only the conviction of the existence of a common and innate purpose associated with humanity intrinsically legitimises the creation and enforcement of common directional principles of education. Common to every sound education and teleological conviction is the belief that there is an objective rationale for prioritising what is good and selecting them along one's path for the sake of a higher and supreme good. Related to this are two motifs of the fundamental virtues: justice – moving one to perform good duties, and prudence (*phronesis*) linking the lesser goods to the greater ones, like the means to the ends.

Robert Spaemann (2006, p. 540) wrote of the truly educated man that "almost everything is interesting to him, but only a few things are really important". This harmony of broad curiosity about the whole world and a few firm roots and life choices is truly remarkable. As with the anthropological principle, in connection with the teleological principle, education is given a horizon beyond its practices and subjects in the world of adulthood. By aiming at their works, the arts are indirectly workshops for the inner good of those who exercise themselves in them. But these, after all, are gained not in order to solve school tasks increasingly more efficiently, but to follow the radius of these tasks to the tasks of a dignified life. How far does this path lead?

In referring to the conditioning of education by the *telos*, Alasdair MacIntyre outlines the dynamics of unveiling its successive horizons: "To live well is to act in such a way as to aim at the best good within our reach, and to become a person capable of achieving such good. (...) The perfection and fulfilment of life consist in the person persevering on the path towards the best good he knows without stopping there. Thus, it presupposes the existence of some further good, an object of desire beyond all tangible and finite good, a good towards which our desire is directed, unsatisfied by even the most desirable finite good achieved in a good life." (Kaźmierczak, 2019, s. 46). The formula proposed by MacIntyre allows the problem of concretising the human purpose of life to be seen simply in rational and ethical terms. This



advantage is also its limitation: in the practice of life, none or few of us follow such a model path, in which the greater good is only revealed as the horizon shifts after the lesser goal is achieved. The process is always necessary for the personal confirmation or rejection of an experience previously handed down to us – but it is nevertheless this, or a particular tradition that usually defines for us the further good or even the highest good before we eventually reach it ourselves. Thus, it is difficult to grasp the reality of education without reference to specific traditions. Traditions are the property of communities. And traditions are difficult to grasp without their transcendent extra-horizon, without reference to religion and faith.

### 5.3 The importance of higher principles

As stated above, the framework described here, that is, the anthropological-teleological conceptual warp, does not enter into CE practice. One can be an adept in the liberal arts, or even their master practitioner, without being aware of many of these issues, and especially without being willing and able to verbalise them. In a world of communities cultivating traditions based implicitly on our warp, one could or could continue to practise the *artes* quite fruitfully without entering into the theory of human beings and human purposes.

However, disregarding the real, albeit unmanifested, relationship between the arts and the anthropological-teleological framework (or the intellectual-behavioural tradition that presupposes it) introduces the risk of placing the liberal arts in thrall (!) to the non-classical pedagogies of modernity, which tend to shift the emphasis of expectations from the internal goods of education to its external goods. MacIntyre, quoted above, speaks of three characteristic figures of the emotivist, or post-Enlightenment, culture of modernity: the wealthy aesthete, the therapist and the manager. It could be said that these “exemplary personalities”, along with the despised Enlightenment encyclopaedist, are also the patrons of competing (but collectively anti-classical) varieties of modern education.

The wealthy aesthete, a symbol of consumerist culture, is concerned only with satisfying tastes (not necessarily only their own). Undeniably, they are a good patron of anti-pedagogy, or education understood as a non-authoritarian accompaniment of natural development, that is, the nurturing of psychobiological vitality, by nature diverse and more lived than communicated. A school programmed by a wealthy aesthete could appreciate classical education – but in a version of the elitist flavours of “higher culture”. The therapist advocates psychological effectiveness, replacing interest in objective truth. Their mastery over education tends to subordinate it to ensuring well-being even in the face of obvious deficiencies and inadequacies. The manager is only interested in effective techniques for achieving programmed goals (which they do not discuss or question). In the field of education, the manager represents God and the ruler in the form of a social benefit, from which education emerges as a technology for the production of the human types currently needed by the state (or also, more universally, the new human being, suitable for our times). Indeed, let us beware of putting our present germinating intuitions about the need for classical education into the hands of a wealthy aesthete, therapist or manager.

## 6. Nature, or the spirit

By passing through the successive points of the features of CE, we gradually obtained a picture of its nature. At the centre are always the practices of the liberal arts, that is, the exercises whose works, and more generally the logical and mathematical works, bring the performer

certain inner goods, making them a human following the path of education, capable of using the language of argument and persuasion, of informed debate and scientific thinking. Here, however, is a warning against the pragmatism of the “pure arts” (for instance, in new rhetoric).

Nonetheless, liberal arts practices do not occur in a vacuum or alongside the ordinary subjects of modern school – but within them. The material connatural with the tradition of classical education is, admittedly, first the classics of the so-called “old culture” (here: be careful with antiquarianism), but without completely closing such a time frame. In short: without this frame, what is important for CE is to bring the student into contact with the high-quality source material, the exercise of which gives the satisfaction of interacting with something cognitively valuable, with a particular focus on sources that testify to how certain discoveries are reached and that store a record of model solutions to problems. This contains an aspect of the traditionality of CE, a genealogy of achievement.

The framework safeguarding the integrity of CE is the anthropology that emphasises the importance of reason, naturalness, the sagacity of society (and tradition) and the existence of an aim – the telos. However, here comes a warning against theorising or ideologising and abstract moralising – though on the other hand, the arts alone do not fulfil their purpose, they work within a corpus, with the proper material and protection of their framework.

## 7. Fruitfulness. Conclusions

Among the inviolable presuppositions of classical education is the anthropological truth about humans’ predisposition to acquire mental faculties, among which are also those that cannot be misused in action, that is, the virtues. In thinking about the aims of school education, we focus on attaining intellectual faculties such as comprehension (*intellectus*), knowledge and wisdom. However, we also keep in sight that which is closer to the aim of upbringing: the attainment of virtues such as prudence, justice, temperance and fortitude.

The mental faculties of classical education are neither mechanically developed habits nor exposed elements of innate individual predispositions, they are not accumulated practical experience or a stock of knowledge, nor mere technical skills. They are mental abilities which, on the one hand, require a more extended stage of patient training (rather than instant mechanical training) and, on the other hand, grant a person more extraordinary independence of action (rather than merely activating ready-made variants of solutions).

The difference between faculties and what is usually referred to today as soft competencies (so valued in the labour market) could, without unnecessarily juxtaposing them, be briefly summarised as follows: faculties are the actual drivers in the use of competencies, so that the possession of competencies alone (even such as external dynamism and creativity) does not make a person self-directed (mentally and morally). However, it may make them effective in implementing some project. Educational systems aiming primarily at the formation of human resources for the performance of jobs and tasks will therefore seek to ensure that everyone has acquired specific rudimentary hard skills (knowledge of foreign languages, possession of a driving licence) and to select those who have specific soft competencies, which are at the same time self-propelled in the performance of tasks and yet extrinsically steerable. Meanwhile, in educational systems aimed primarily at pupils’ human maturity, the main focus will be on faculties, as well as on competencies, but parenthetically, as it were, making sure that they are developed in conjunction with faculties and not instead of them. Classical education is just such a system.



### References

- Kaznowski, P. (no date) *Zarys programów dla zajęć: Retoryka, Dialektyka, Kultura antyczna, Historia filozofii* [unpublished material, made available by the author].
- Kaźmierczak, P. (2019). *Neoarystotelesowska filozofia edukacji w ujęciu Alasdaira MacIntyre'a*. Kraków: Akademia Ignatianum.
- Spaemann, R. (2006). *Granice. O etycznym wymiarze działania*. Transl. J. Merecki, Warszawa: Oficyna Naukowa.

# Sztuki wyzwolone w curriculum edukacji europejskiej<sup>1</sup>

GOŚCIWIT MALINOWSKI\*

Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, Polska

W tekście omówione zostały sztuki wyzwolone: gramatyka, dialektyka i retoryka zwane trivium oraz matematyka, muzyka, geometria i astronomia jako quadrivium. Autor ukazuje miejsce i sposoby rozumienia sztuk wyzwolonych w nurcie myśli europejskiej w kontekście różnych prób budowania zestawień i systemów oświatowych, wyróżniając i omawiając między innymi podział na nauki logiczne, nauki praktyczne, nauki teoretyczne i nauki mechaniczne.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, edukacja klasyczna, quadrivium, sztuki wyzwolone, trivium.

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

Na tym przepięknym fresku mamy wyrażone alegorycznie różne rzeczy, które możemy sobie tutaj zinterpretować. Oczywiście pośrodku znajduje się tronujący święty Tomasz z Akwinu. Nad nim są wyobrażone trzy cnoty teologalne: *Fides, Spes et Caritas* – Wiara, Nadzieja, Miłość. Fresk ten ułożony jest oczywiście hierarchicznie – to, co u góry, jest najważniejsze, to, co na dole, nie jest mniej ważne, ale jest podstawą tego, do czego dążymy. Po bokach tronu, przy samej głowie świętego, są wyrażone cnoty kardynalne: *Prudentia* lub też *Sapientia, Temperantia, Iustitia, Fortitudo*, czyli Roztropność lub Mądrość, Umiarkowanie, Sprawiedliwość, Męstwo. Kiedyś była jeszcze piąta cnota – u Platona – Pobożność, ale później wypadła, ponieważ to trzy plus cztery daje siedem. A siedem jest tą liczbą, do której dążymy, opisując wiele aspektów świata. Obok świętego Tomasza, z obu stron, umieszczeni są autorzy różnych części Starego i Nowego Testamentu – bezpośrednio ewangeliści: Marek, Jan, Mateusz, Łukasz,

<sup>1</sup> Tekst jest zapisem wykładu wygłoszonego 24 listopada 2021 r. podczas I Kongresu Edukacji Klasycznej, zorganizowanego w Warszawie przez Ministerstwo Edukacji i Nauki.

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

Wśród 28 postaci, które dzielimy na dwie grupy, jest 14 kobiet i 14 mężczyzn. Kobiety są alegoriami sztuk i nauk, a mężczyźni – najwybitniejszymi przedstawicielami tychże nauk, wedle Andrei di Bonaiuto i stanu wiedzy z jego czasów. Te 14 postaci znów dzielimy na dwie części, a mianowicie *siedem nauk świętej wiedzy i siedem nauk wyzwolonych* – septem artes liberales. Jeśli chodzi o nauki święte, które do dzisiaj uprawia się na kościelnych uniwersytetach, to ich zestawienie może troszkę zaskoczyć, ponieważ zaczyna się od prawa cywilnego, którego reprezentantem jest cesarz Justynian, autor kodeksu. Następnie jest prawo kanoniczne i papież Klemens V, filozofia – Arystoteles, Pismo Święte – święty Hieronim, autor wulgaty, czyli tłumaczenia łacińskiego, teologia – święty Jan Damasceński, kontemplacja – święty Dionizy Areopagita i na koniec kaznodziejstwo, przedstawione przez świętego Augustyna.

Nas jednak bardziej interesują sztuki wyzwolone i tutaj – co już wielokrotnie padało – jest ich siedem. Są one następujące: arytmetyka, którą uosabia Pitagoras, geometria z Euklidesem, astronomia z Ptolemeuszem, muzyka z Tubalkainem. Tu może słowo wyjaśnienia: Tubalkain jest biblijnym protektorem, czy też protoplastą kowali, i to jego brat Jubal był pierwszym muzykiem, ale jakoś przyjęło się w tradycji biblijnej, interpretowanej w średniowieczu, że to właśnie Tubalkain jako kowal jest taką bardziej ikonograficzną postacią łączoną z muzyką. Następnie jest dialektyka i tutaj – Piotr Hiszpan, co może być trochę zaskakujące dla nas dzisiaj, ale w XIII w. była to niesamowicie wpływowa książka dla ówczesnych kręgów uniwersyteckich, więc Piotr Hiszpan być może jest tożsamy z papieżem Janem XXI. Kolejne nauki to retoryka – Cyzeron i gramatyka – Pryscjyan z Cezarei. Jeśli chodzi o gramatykę, to zwykle jest przedstawiana w sposób specyficzny, mianowicie ma w ręku różgę i często też do jej kolan przypadają dzieci. Stąd też gramatyka jest tą nauką pierwszą, podstawową, gdzie wedle pewnej praktyki nauczycielskiej czasów starożytnych, w średniowieczu też kontynuowanej, różga była bardzo istotnym elementem nauczania.

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

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

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

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

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

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

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

Samo określenie sztuk wyzwolonych było później w różny sposób przerabiane. Przerabiano je na *disciplinae liberales, studia liberalia*, było też określenie *artes saeculares*, czyli sztuki świeckie, czy też *artes magnae*, czyli sztuki wielkie, a kanoniczną liczbę siedmiu ustalił u schyłku samodzielnej państwowości rzymskiej na Zachodzie, w latach 410–420, Martianus Capella w dziele *De nuptiis Philologiae et Mercurii* o zaślubinach Filologii i Merkurego. Jest to

też bardzo ciekawe dzieło, ponieważ po raz pierwszy filologia jest rozpropagowana w takim znaczeniu, w jakim dzisiaj ją mniej więcej rozumiemy.

Jedną z wielu definicji sztuk wyzwolonych podał Joannes de Janua, pisząc tak: „Gramatykę, dialektykę i retorykę nazywa się *trivium* z powodu pewnego podobieństwa, jakby potrójną drogę do tego samego, prowadzącą do elokwencji [czyli sensem pierwszego etapu nauczania jest elokwencja]. Matematykę, muzykę, geometrię i astronomię nazywa się *quadrivium*, jakby czterema drogami prowadzącymi do tego samego, to jest do mądrości”. Stąd trywialnymi nazywa się tych, którzy nauczają lub studiują w *trivium*, tak jak kwadrywialnymi tych z *quadrivium*. Ten drugi termin w ogóle się nie przyjął w polszczyźnie, ale pierwszy – trywialny – z całą pewnością jest doskonale znany. Aczkolwiek jego znaczenie troszkę nam się oddaliło od godności i zacności związanych ze sztukami wyzwolonymi. W *trivium* jest gramatyka, a gramatyka, to jest pierwszy wsad, który należy się ludzkiemu umysłowi, żeby w ogóle mógł zacząć cokolwiek myśleć, rozumować i też tworzyć, co jest nie tylko związane z samym pisaniem, samym językiem, ale także z lekturami.

Greckie *grammata* oznacza oczywiście litery, oznacza także to, co jest napisane. W związku z tym rzeczą najbardziej istotną było, żeby człowiek młody zaczął od czytania i rozumienia, gdyż dopiero, jak pewna masa rzeczy jest już przez niego przyjęta, przysposobiona, przetrawiona w jakiś sposób, to – jak mówił wspomniany przez Hugo, opat świętego Wiktora w Paryżu – najważniejszą rzeczą w nauce jest czytanie i rozmyślanie. Potem można przejść do rzeczy kolejnej, a mianowicie do retoryki. Retoryka jest nauką mówienia, która w oczywisty sposób wiąże się jeszcze głęboko z czasami starożytnymi, przede wszystkim czasami demokracji w Grecji, gdzie przemawianie, zjednywanie sobie zwolenników na zgromadzeniu ludowym, czy też w sądzie, było czymś najważniejszym.

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

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

*Quadrivium* natomiast jest już skupione na rzeczach odmiennych – zasadniczo na tym, co dzisiaj można by nazwać naukami ścisłymi. Wszystkie te cztery nauki są naukami ścisłymi, rozumowymi, poczynając od arytmetyki – nauki o liczbach, geometrii – nauki o płaszczyźnie, astronomii – nauki o ruchu i czasie, oraz muzyki, która jest w rzeczywistości – dzisiaj to zadziwiające skojarzenie – w dużej mierze matematyką. Jeśli porównać *trivium* i *quadrivium*, to *trivium* jest pewnego rodzaju załączkiem humanistyki w szkole, *quadrivium* zaś załączkiem czegoś, co nazywa się *scientia*, czyli nauk ścisłych. Nie bez powodu w starożytności określono

więc *quadrivium* słowem *mathematica*. Dzisiaj matematyka jest przedmiotem, ale po grecku matematyka są to rzeczy, których należy się nauczyć. Teraz nie ma za bardzo miejsca, żeby o tym dyskutować czy rozmawiać, trzeba tylko poznać zasady, ewentualnie – jeśli widzimy w nich błąd – udoskonalić je. Stąd *quadrivium* było uczeniem czegoś, co jest *epistemae* nauki, natomiast *trivium* to były prawdziwe *artes*, były to sztuki.

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

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

Ze średniowiecza pochodzi sporo różnych zestawień spisujących sztuki niewolnicze, żeby można je było przeciwstawić. Ja sobie pozwolę przeczytać jedno z takich zestawień, które jest pierwotnym, wywodzącym się jeszcze od Martianusa Capelli, a powtórzonym przez bardzo wpływowego XII-wiecznego autora, którym był Hugon od świętego Wiktora. Otóż sztuki pospolite podzielił on następująco: *Lanificjum*, czyli sztuka zaopatrywania się w ubranie, przyodziewek. *Armatura* – sztuka, umiejętność zaopatrywania się w broń lub narzędzia pracy. *Agricultura* – rolnictwo. *Venatio* – łowiectwo. *Medicina* – oczywiście, co to jest. *Navigatio* – nawigacja, sztuka żeglowania oraz *theatrica*, czyli sztuka teatralna, sztuka urządzania widowisk. Niektórzy dodawali do tego na przykład *ars negotiatoria* albo *mercatura*, czyli sztukę prowadzenia negocjacji czy też handel. Dodawano także *metallaria*, sztukę obróbki metalu.

Było tego wiele, natomiast – co bardzo istotne – Hugo podzielił nauki na cztery kategorie. Są to nauki logiczne, nauki praktyczne, nauki teoretyczne i nauki mechaniczne. Samo *trivium* i *quadrivium* nie odpowiadają w pełni temu, co szkoła powinna przekazać, z czego zdawał sobie sprawę już w XII w. Hugo od świętego Wiktora. W związku z tym zaproponował następujący model, w którym istotne jest, żeby uczyć się wedle pewnej kolejności, a nie przeskakiwać i zaczynać od końca.

Otóż zacząć należy od nauk logicznych, które dzielą się na *logica rationalis*, czyli pewnego rodzaju logikę myślenia, tę najważniejszą, której dzisiaj tak brakuje, czyli dialektykę, ale także na *logica sermocinalis*, czyli podstawy, gramatykę i retorykę. I to jest *trivium*, to jest początek. Następnie, kiedy uczeń przez to przejdzie, powinien zająć się naukami praktycznymi. Nauki praktyczne dzielą się na trzy części: indywidualną, rodzinną i państwową. Indywidualna to etyka dotycząca zachowania osobistego. Rodzinna – ekonomia, nauka prowadzenia spraw związanych z gospodarstwem. I trzecia, państwowa, to polityka, umiejętność dbałości



o wspólnotę. Celem nauk praktycznych jest górowanie cnót nad występkami – cnót indywidualnych, rodzinnych i państwowych. Trzecim dopiero elementem są nauki teoretyczne, które mają dać mądrość i zniszczyć niewiedzę. I tu pojawiają się nauki takie jak matematyka, czyli właśnie *quadrivium* – arytmetyka, muzyka, geometria, astronomia. Czyli liczby, harmonia, przestrzeń i czas.

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

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

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

Natomiast zupełnie nie interesowały ich elementy gramatyki, retoryki i zwłaszcza dialektyki. Jest to inne podejście niż Rzymian, którzy przekładając na łacinę dzieła greckie, tłumaczyli je w całości i wychodzili od tych właśnie trzech elementów, twórczo je rozwijając w swoim własnym systemie edukacyjnym. Z tego powodu, kiedy przyszły na świat islamu trudne czasy, wielkość tamtejszej kultury, cywilizacji rozpadła się w proch i w pył. Nastąpiło, jak to sami orientaliści mówią, 1000 lat barbarzyństwa po czasach wielkiego kalifatu dlatego, że wielkość ta nie miała podstaw, nie była ugruntowana. Brakowało zasadniczego elementu, którym jest edukacja.

Natomiast Europa ze swoją edukacją przeszła 2000 lat wzlotów i upadków, zachowując zawsze najważniejszą rzecz, a mianowicie umiejętność myślenia, opartą na umiejętności powiedzenia tego, co się myśli, jak również na pewnego rodzaju kulturowym wsadzie, którym były lektury dzieł czytanych w językach oryginalnych. Dzisiaj wszyscy czytają lektury, przełożone oczywiście, ale lepiej tak niż wcale. Niezwykła umiejętność Europy, odnajdywania i odbudowywania się w różnych elementach czasu i świata, jest zauważalna najlepiej właśnie w XIII w., kiedy działał święty Tomasz. Jest to epoka pierwszej globalizacji, no może drugiej, jeśli

weźmiemy czasy rzymskie czy wczesnobizantyjskie, kiedy Zachód też spotykał się ze Wschodem. Wtedy, w czasach globalizacji, którą zagwarantowało imperium mongolskie, podbijając całą Azję i pół Europy, doszło do spotkań Wschodu z Zachodem oraz do poselstw wysyłanych przez papieża czy króla Francji na dwór chana mongolskiego. W poselstwach tych brali udział zakonnicy wyszkoleni w ówczesnej szkole, opartej na *trivium* i *quadrivium* oraz w oczywisty sposób na rozwijających się uniwersytetach. Mongołowie oprócz wielu różnych specyficznych cech swojej cywilizacji charakteryzowali się indyferentyzmem religijnym, a z drugiej strony zainteresowaniem debatami teologicznymi. W związku z tym, jeśli zbierali się na ich dworze przedstawiciele różnych religii, Mongołowie urządzali dysputę, aby sprawdzić, która religia jest prawdziwa. W dysputach tych brali udział chrześcijanie różnych obrządków – łacińskiego, Kościoła Wschodu (nestoriańskiego), muzułmanie, buddyści.

Zachowała się relacja z takiej dysputy, autorstwa Wilhelma Rubruka, który zobaczył, jak bezradni są jego bracia ze Wschodu, którzy próbują przekonać do chrześcijaństwa chana mongolskiego, opowiadając opowieści biblijne, różnego rodzaju zdarzenia z czasów biblijnych, cuda Chrystusowe i inne, których nie byli w stanie powtórzyć. W dyskusjach tych przegrywali zarówno z muzułmanami, jak i buddystami. Wtedy Wilhelm Rubruk – może trochę koloryzował – ale powiedział, że postanowił wyjść od dialektyki, od logiki. W tym momencie podczas dysputy udało mu się – dzięki znalezieniu ogromnej ilości elementów wspólnych właśnie z muzułmanami – udowodnić, że prawdziwa jest religia chrześcijańska. Żeby to wykazać posłużył się też logiką. Oczywiście historycznie niewiele to przyniosło, gdyż chan mongolski, zanim doszło do końca dysputy, upił się i nie pamiętał, co się działo. Ale ważne jest to, że dzięki połączeniu podstaw naukowych, myślowych, logicznych, wypracowanych przez starożytną Grecję, można było – i co średniowiecze doskonale robiło – wykazywać i udowadniać prawdy zawarte w Ewangelii



# Liberal arts in the curriculum of European education<sup>1</sup>

GOŚCIWIT MALINOWSKI\*

University of Wrocław, Poland

The text discusses the liberal arts: grammar, dialectic, and rhetoric as the trivium, as well as mathematics, music, geometry, and astronomy as the quadrivium. The author reveals the place and ways of understanding the liberal arts in the currents of European thought in the context of various attempts to build juxtapositions and educational systems, distinguishing and discussing the division into logical sciences, practical sciences, theoretical sciences, and mechanical sciences, among others.

KEYWORDS: classical education, education, liberal arts, quadrivium, trivium.

I would like to say a few words about liberal arts in the *curriculum* of European education. Let us start with Florence and the Basilica of Santa Maria Novella. This is a Dominican church, which also includes a Dominican monastery with a chapter house, that is, a meeting room of the chapter of canons, called today Capellone degli Spagnoli. The Basilica, built in the 14th century, was decorated with beautiful frescoes by Andrea di Bonaiuto, which I can only tell you about. Among these various frescoes, there is one of particular interest to us, namely “The Triumph of Saint Thomas Aquinas”, a Doctor of the Church, a person who most probably reached unmatched heights in linking theology and, what may seem strange to some but is natural to our version of Christianity – rationalism.

This beautiful fresco depicts various things expressed in an allegorical way, which offer us several possibilities of interpretation. In the middle, of course, Saint Thomas Aquinas is enthroned. Above him are depicted the three theological virtues: *Fides, Spes et Caritas* – Faith, Hope and Charity. This fresco is, of course, arranged in a hierarchical order – what is at the top is most important, what is at the bottom is no less important, but is the foundation for what we are striving for. On the sides of the throne, by the very head of the saint, the cardinal virtues are presented: *Prudentia* or *Sapientia*, *Temperantia*, *Justitia*, *Fortitudo* – Prudence or Wisdom, Temperance, Justice, Fortitude. There used to be five virtues – Plato also included Piety, but it was later omitted because it is three plus four that makes seven. And seven is the number we want to reach when describing many aspects of the world. Next to Saint Thomas, on either side, are placed the authors of the various parts of the Old and New Testaments

---

<sup>1</sup> This text is based on a lecture delivered on 24 November 2021 at the First Congress of Classical Education, organised in Warsaw by the Ministry of Education and Science.

– the evangelists directly on either side: Mark, John, Matthew, Luke, a little further away: Job, David, Paul of Tarsus, Moses, Isaiah and Solomon. The most important thing, however, is what is located under the feet of the biblical figures just mentioned, as well as under Saint Thomas himself. It is actually not directly under his feet, for under his feet we find the three heretics: Sabellius, Averroes (Ibn Rushd) and Arius, but it is the basis and foundation of the knowledge by which Saint Thomas became a Doctor of the Church, and consists in general of 28 figures.

These 28 figures can be divided into two groups: 14 women and 14 men. The women are allegories of the arts and sciences, while the men are the most outstanding representatives of these sciences, according to Andrea di Bonaiuto and the state of knowledge during his time. These 14 figures are again divided into two parts, namely the 7 disciplines of sacred knowledge and the 7 liberal arts – *septem artes liberales*. When it comes to the sacred teachings, which are still practised in ecclesiastical universities today, their juxtaposition may surprise you a little, as they start with the civil law represented by Emperor Justinian, author of the code. Then comes canon law and Pope Clement V, philosophy – Aristotle, Holy Scriptures – Saint Jerome, author of the Vulgate or Latin translation, theology – Saint John Damascene, contemplation – Saint Dionysius the Areopagite, and finally preaching, represented by Saint Augustine.

However, we are more interested in the liberal arts, and here – as it has been said many times – there are seven. The first five are the following: arithmetic represented by Pythagoras, geometry with Euclid, astronomy with Ptolemy, music with Tubalcain. This perhaps requires a short explanation. Tubalcain is the biblical protector or progenitor of blacksmiths, and it was his brother, Jubal, who was the first musician, but somehow it was accepted in the biblical tradition, as interpreted in the Middle Ages, that it is Tubalcain, as the blacksmith, who is linked to music in iconography. Then there is dialectics, and here – Peter of Spain, which may be a bit surprising to us today, but in the 13th century, his book was incredibly influential in university circles. Peter of Spain is sometimes identified as Pope John XXI. The next discipline is rhetoric – Cicero, and grammar – Priscan of Caesarea. As far as grammar is concerned, it is usually presented in a specific way, namely with a birch in her hand, often with children gathered around her knees. Hence, grammar is this first, basic science, where, according to a certain teaching practice of ancient times – also continued in the Middle Ages – birch was a very important element.

In addition to the fresco in the monastery in Florence, we also have dozens, hundreds and perhaps even thousands of representations of the liberal arts in medieval and later art. One of these appears on the invitations you hold, with a work by Herrad of Landsberg, *The Garden of Delights*, which features philosophy and the seven liberal arts. The arts are all presented in a circle with philosophy in the middle, Plato with Socrates at the bottom, and the poets outside the circle at the bottom.

As for the definition itself of liberal arts, let me read one from the book *Kurs poezji* (A Course in Poetry), written by Józef Korzeniowski. It was not written by the author of the most outstanding sea stories in British literature, but by a teacher at the Krzemieniec Lyceum, the personal teacher of the Polish poet Zygmunt Krasiński: “The arts are divided into liberal and mechanical. The name comes from the manner in which the mind is employed in making of works of art. If the employment of the mind is free and self-interested, then the arts are called liberal, whereas if the employment of the mind is organised in such a way that it is always obligatory to act in accordance with purposes determined by someone else, then the arts are mechanical. Mechanical arts are moreover divided into higher and lower. They

are higher when the head is working, for example during the art of measuring or medicine. They are lower when the hands are working, as in the craft arts.”

And here it must be said that liberal arts would not exist without the Latin language, because in Greek we refer to this as *enkyklioi paideiai*, which means, in general, education, upbringing. What kind of upbringing? *Enkyklios* – circular education, education in a cycle, that is, universal, everyday education. And it is only the Latin interpretation, which we first learnt from Cicero – although it is possible that he is not the originator of it, because it appears in his work *De invention*, which was written when the author was in his twenties, so he probably took it from some earlier tradition – that it was called *artes liberales*, which literally means free arts. Polish, on the other hand, has again transformed this meaning a little more, emphasising “liberation”, as the Polish term *sztuki wyzwolone* literally means “liberated arts”. This is already very far from the original Greek, further from the Latin, but it offers some interpretative possibilities in Polish that are not available in other languages.

What are these liberal arts? Here, once again, we have an unusual word, namely *ars*, *artes*, the Greek word *techne*, which has replaced the original *paideia*. At this point, it is no longer just upbringing, but upbringing elevated to the status of an art. At the same time, art was understood differently in ancient times and in the Middle Ages: art was a skill and art could also be a craft. Art may also have been a higher skill, not necessarily limited to the fine arts as we understand it today. This narrowed understanding of art appears for the first time in the Renaissance with *arte di disegno*, or perhaps even later, in the epoch that gave us the building in which we are meeting today [the Royal Castle – ed.], the classicist era, with the concept of beaux arts – the fine arts, that is, the visual arts, which today also includes the performing arts and so on.

The second Latin word is also very interesting because *liberales* can evoke many different connotations. Of course the first is freedom, derived from the adjective *liber*. And it was precisely this definition that Cicero adopted. Free arts are those in which free people engage. People who are free because they can afford it, or people who are free because they devote themselves to these arts, avoiding all other troubles and thoughts. This thinking is Greek in nature, as it was in Greece that, generally speaking, the occupation of philosopher belonged to the free man, because only he has enough money to afford it, and this applied to Cicero as well, or it was someone who has no money at all, but thinks about wisdom only and exclusively, as did Diogenes of Sinope.

Cassiodorus pointed out another possibility. He noted that *liber* in Latin also means *book*. This led him to launch the concept of *artes liberales* as the arts we learn through books. Cassiodorus also divided the scientific disciplines into *Institutiones divinarum et saecularium litterarum* – the divine sciences and secular sciences. *Artes liberales* are also a sort of secular introduction to theology. The last connotation with this term is *liberi*, which in Latin means “children”. This association is absent in the texts, but it was, I think, sitting in the back of everyone’s head.

This is why the Greeks pointed to a certain cyclical nature, a kind of generality or universality of teaching that was needed. This is, by the way, the etymology of terms such as “curriculum”, which comes from the verb *curro* – to run, and means route, course, school programme, or the term *cursus*. We could also refer here to the Far East and the term *dao* – the way of knowledge; however, the West is not really taking the road, but rather speeding along it as if riding a chariot.

The term liberal arts itself was later reworked in various ways. It was recast as *disciplinae liberales*, *studia liberalia*; there was also the term *artes saeculares*, which means secular arts, or

*artes magnae*, which means great arts. The canonical number of seven was established at the end of the independent Roman statehood in the West, between 410 and 420, by Martianus Capella in his work *De nuptiis Philologiae et Mercurii* (*On the Marriage of Philology and Mercury*). This is also a very interesting work, because philology is for the first time disseminated in the sense in which we more or less understand it today.

Joannes de Janua gave us one of the many definitions of liberal arts, writing this: "Grammar, dialectic and rhetoric are called the *trivium* because of a certain similarity, as if they were a triple way to the same thing, leading to eloquence [that is, the meaning of the first stage of learning is eloquence]. Mathematics, music, geometry and astronomy are called the *quadrivium*, as if they were four ways leading to the same thing, that is, to wisdom". Hence, the "trivials" are those who teach or study the *trivium*, just as the "*quadrivials*" are those who teach or study the *quadrivium*. The latter term has not caught on at all in Polish, but the former, translated as "*trywialny*", is certainly very familiar to you all. However, its original meaning has deviated a little from the dignity and nobility associated with the liberal arts. *Trivium* includes grammar, and grammar, ladies and gentlemen, is the first input that the human mind needs in order for it to be able to start thinking, reasoning and also creating anything at all, which is not only connected to writing itself, to the language itself, but also to reading.

The Greek word *grammata* obviously means letters, but it also means that which is written with them. It was therefore most important for a young person to begin their studies by reading and understanding, for only when a certain number of things had been absorbed, adopted, digested in some way – let me remind you the abbot of Saint Victor in Paris, Hugo, mentioned by my esteemed previous speaker, who said that the most important thing in learning is to read and reflect – then you can move on to the next thing, namely rhetoric. Rhetoric is the art of speaking, which is obviously still deeply connected to ancient times, above all to the times of democracy in Greece, where speaking, winning over supporters in the popular assembly or in court, was absolutely essential.

The final element is dialectics, or logic – the science of reasoning properly. This is probably the most important part of the *trivium*, because a person can reason, can argue, can find flaws in other people's arguments, and can also accept someone finding flaws in their own arguments. Logic was the ultimate goal of preparing for the further profession.

If there is something missing from our time, our education, it is probably this last element. Because we do read at school. We have the required reading lists, even though we sometimes invest too much in the untested novelties, introducing things that were written a few years ago and are already considered everlasting. This was not the case in antiquity. As far as rhetoric is concerned, today in school you write rather than speak, but writing is also a certain form of expression of thought. The form of writing was brought by the Jesuits from China, where there were written examinations. These exams appealed so much that they were introduced in Europe, which today translates into, for example, the secondary school completion exam – *matura*. Without the Jesuits and their Chinese experience, there would be no such thing, exams would rather take the form of a colloquium: a conversation eventually taking the form of an examination. The last element – reasoning – is unfortunately very scarce, resulting in the shortcomings of today's humanities, which are often based on emotions, connotations and ignorance.

*Quadrivium*, on the other hand, is already focused on different things: essentially on what today would be called the exact or hard sciences. Each of these four disciplines is exact, a reason-based science, starting with arithmetic – the science of numbers, geometry – the science

of the plane, astronomy – the science of motion and time, and music, which actually – today this is an astonishing association – is largely based on mathematics. When we compare the *trivium* and the *quadrivium*, *trivium* is a kind of nucleus of the humanities at school, while *quadrivium* is the nucleus of what is called *scientia*, or the exact sciences. It is therefore not without reason that *quadrivium* was referred to in antiquity by the word *mathematica*. Today, mathematics is a subject, but in Greek, “mathematics” are the things to be learned. Now there is not much room to discuss or talk about this, you just have to learn the rules or – if you see an error in them – to improve them. Hence the *quadrivium* was the teaching of something, which is the *epistemae* of science, while the *trivium* were the true *artes*, they were the arts.

This is the beginning of the humanities, sometimes also called *artes rationales* or *sermocinales*. *Artes reales*, focused on things, gave rise in the future to the term: “real schools”. In addition to real schools, the 19th century also offered classic schools. They remained focused on reasoning and speaking, which is also a continuation of two certain elements of the ancient tradition. On one hand, the first philosophers such as Pythagoras or Archytas of Tarentum, who tried to describe the whole nature of the world with numbers, and on the other hand, philosophers such as Socrates or Plato, who focused on the human being, on inner thoughts and tried to work primarily with ethical philosophy, or, finally, a figure such as Isocrates, the first teacher of Greek eloquence, who did not speak himself because he had a weak voice and was ashamed of public speaking. In the Middle Ages and earlier, the free arts were contrasted with *artes serviles* – the servile arts, *artes vulgares* – the common arts or *artes mechanicae* – the mechanical arts, as we would call them today.

We find all sorts of juxtapositions in these arts. These are arts associated with – what we would call today – various kinds of specialised, technical skills. There are also sciences that we do not consider to be sciences today; they were considered to be a kind of opposite of the liberal arts – for example, sciences relating to superstition, such as necromancy, alchemy, or in a way also astrology, although the approach to astrology was mixed.

The Middle Ages brought quite a number of different juxtapositions, listing the servile arts so that they could be contrasted. I will take the liberty of reading one such juxtaposition, which is the original one, still derived from Martianus Capella himself, and repeated by a very influential 12th-century author, Hugo of Saint-Victor. He divided the common arts as follows: *Lanificium*, the art of providing clothing, apparel. *Armature* – the art, skill of providing weapons or working tools. *Agricultura* – agriculture. *Venatio* – hunting. *Medicina* – this one is obvious. *Navigatio* – navigation, the art of sailing. And *theatrica*, or theatrical art, the art of arranging a performance. Others added to this list, for example *ars negotiatoria* or *mercatura*, the art of negotiation, or commerce. *Metallaria*, the art of metalworking, was also placed on the list.

There were many, but what is very important – Hugo divided the sciences into four categories, namely the logical sciences, practical sciences, theoretical sciences and mechanical sciences. Hugo of Saint-Victor realised as early as the 12th century that the *trivium* and *quadrivium* alone do not fully correspond to what the school should convey. He therefore proposed the following model, in which it is important to learn in a certain order, rather than skipping around and starting from the end.

So, we should start with the logical sciences, which are divided here into *logica rationalis*, or a certain type of logic of thinking, the most important one, which is so missing today, that is, dialectics, and *logica sermocinalis*, or the fundamentals, grammar and rhetoric. They all comprise the *trivium*, this is the beginning. Then, once the student has gone through this, they should proceed to the practical sciences, divided into three parts: individual, family

and state. Individual refers to the ethics of personal behaviour. Family refers to economics, learning how to run the affairs of the farm. And the third one, the state, refers to politics, the ability to care for the community. The aim of practical science is to elevate the virtues of the individual, family and state over the vices. Theoretical teachings are reached only in the third stage, which are intended to give wisdom and eliminate ignorance. And this is where sciences such as mathematics, or precisely the *quadrivium*, consisting of arithmetic, music, geometry and astronomy, enter the stage – numbers, harmony, space and time.

But in addition to this, theology and physics also appear. Physics was by no means absent from medieval and ancient schools. Aristotle even started by describing the whole world, every science. The Peripatetic school decided to codify this and, significantly, to place the mechanical sciences, performed by humans out of necessity to somehow prevent human weakness in some way, only in fourth place. Obviously, this does not refer to ordinary craftsmen, uneducated people, but if someone is engaged in any specialised science, for example, clothing manufacture, arms manufacture, agriculture, hunting, medicine, sailing, transport, performing arts – all the things that are available today at non-academic higher education institutions, this person should have passed the three previous elements of education: logical, practical and theoretical.

This created the foundation of our European civilization. The fact that the first level in the universities was the faculty of arts, *facultas artium*. Hence the term Master of Arts, or *magister artium*, which has remained in English to this day. After passing this first stage, one could become an *iuris doctor* – a doctor of law or a *legum doctor* – a doctor of laws, *utriusque iuris* – a doctor of both canon and civil laws, *medicinae doctor*, *theologiae doctor*. Over time, a separate level called *philosophiae doctor* was also emancipated from the Master of Arts, and so that today most humanists receive the title called Ph.D. in English.

These foundations have given a certain specificity and uniqueness to European civilisation that is alien to all other civilisations. Here, as an example of a close, sisterly but nevertheless completely different civilization, one can cite Islam, which derives from the same biblical pattern. As far as the sciences are concerned, there was a time when they flourished in the Arab world, while barely smouldering in Europe. This was the golden age of the Baghdad caliphate, a time of institutions such as the Bayt al-Hikma, or house of wisdom, and a huge translation movement, which translated all the important ancient works into Arabic. The Arabs, taking only what was important, focused on the mechanical sciences. They translated medical works, they translated works relating to mechanics *sensu stricto*, they translated geographical works.

On the other hand, they were completely uninterested in the elements of grammar, rhetoric and especially dialectics. This approach differs from that of the Romans, who, when translating Greek works into Latin, translated them in their entirety and started from these three elements, creatively developing them in their own educational system. This is why, when the world of Islam entered a difficult period, the greatness of that culture, its civilisation collapsed into dust and ashes. It was followed by something that the Orientalists themselves call 1,000 years of barbarism after the time of the great caliphate, because this greatness was not well founded, not grounded. An essential element was missing, namely education.

Europe, on the other hand, with its education, has gone through 2,000 years of ups and downs, always retaining the most important thing, namely the ability to think, based on the skill of saying what one thinks, as well as a certain type of cultural basis, consisting of reading works in their original languages. Today, obviously, everybody reads such works in translation, but better that way than not at all. Europe's extraordinary ability to find and rebuild itself in



different historical periods is most noticeable precisely in the 13th century, when Saint Thomas was active. This is the era of the first globalisation, or maybe the second globalisation if we count the Roman or early Byzantine eras, when the West also was meeting the East. It was then, in the era of globalisation guaranteed by the Mongol Empire conquering the whole of Asia and half of Europe, that encounters between East and West occurred, and envoys were being sent by the Pope or the King of France to the court of the Mongol Khan. These missions were accomplished by monks trained in the schools of the time, based on the *trivium* and *quadrivium*, and obviously in the universities developing at that time. In addition to the many various, specific features of their civilisation, the Mongols were characterised by religious indifference, but on the other hand, they had an interest in theological debates. This is why when representatives of different religions gathered at their court, the Mongols would hold a disputation to see which religion was true. Christians of various rites, including Latin, Church of the East (Nestorian), as well as Muslims and Buddhists all took part in these disputes.

An account of such a dispute was preserved by William of Rubruck, who saw how helpless his brothers from the East were in trying to convince the Mongol Khan to Christianity by recounting biblical stories, all sorts of events from biblical times, Christ's miracles and others, which they were unable to reproduce. They were losing in disputes to both Muslims and Buddhists. Then came William of Rubruck and – obviously his version of the facts may have been somewhat embellished – decided to start from dialectics, from logic. He then managed, by finding a huge number of elements in common precisely with the Muslims, to prove in the dispute that the Christian religion was the true one. He also used logic to demonstrate this. Historically, of course, this did not have much of an effect, as by the time the dispute was over, the Mongol Khan had become drunk and could not remember what had happened. What is important, however, is that by combining the scientific, mental and logical foundations developed by ancient Greece, it was possible – and the Middle Ages did this perfectly – to demonstrate and prove the truths contained in the Gospel.

# Sztuki wyzwolone we współczesnej edukacji – przykład amerykański<sup>1</sup>

PETER A. KWASNIEWSKI\*

Artykuł omawia amerykański ruch społeczny wokół budowania programów nauczania opartych na podstawie „wielkich ksiąg”, który w Stanach Zjednoczonych traktowany jest jako synonim klasycznej edukacji liberalnej. W tekście przedstawione zostały sztuki wolne, edukacja liberalna/klasyczna oraz ich znaczenie dla nowoczesnego świata. Autor ukazuje także pozytywne przykłady edukacji liberalnej (klasycznej) w Ameryce.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, edukacja klasyczna, edukacja liberalna, sztuki wyzwolone.

## Wprowadzenie

Chciałbym opowiedzieć o czymś bardzo dla mnie ważnym, a mianowicie o ogromnej wartości klasycznej edukacji liberalnej (*liberal education*)<sup>2</sup> jako takiej oraz w kontekście nowoczesnego świata. Tematem mojego artykułu będą pozytywne przykłady edukacji liberalnej w Ameryce – obszarze tematycznym, w którym mam bogate osobiste doświadczenie. Zdefiniuję ponadto kilka stosowanych przeze mnie terminów i uzasadnię pilną potrzebę istnienia tego rodzaju edukacji oraz wyjaśnię, jakich korzyści możemy się spodziewać, gdy na nią postawimy.

## 1. Historia i definicje

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

Prof. John Erskine z Uniwersytetu Columbia był pionierem programów nauczania na tej uczelni na podstawie „wielkich ksiąg”, a po 1923 r. dołączyli do niego Mark van Doren oraz

<sup>1</sup> Tekst jest zapisem wykładu wygłoszonego 24 listopada 2021 r. podczas I Kongresu Edukacji Klasycznej, zorganizowanego w Warszawie przez Ministerstwo Edukacji i Nauki.

<sup>2</sup> Od tłumacza: termin *liberal education* jest tłumaczony w polskim piśmiennictwie na wiele sposobów, jak choćby „kształcenie ogólne”, „edukacja kulturalna, a czasem nawet „kształcenie humanistyczne”. Przyjęty tu wariant „edukacja liberalna” jest najbardziej zbliżony do wersji angielskiej.



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

W 1952 r. wydawnictwo Encyclopaedia Britannica opublikowało 54-tomowy księgozbiór najbardziej wpływowych dzieł *Największe dzieła zachodniego świata (The Great Books of the Western World)*, obejmujący prawie 3000 lat cywilizacji Zachodu<sup>3</sup>. W przedmowie Hutchins pisał:

Do niedawna na Zachodzie uważano za oczywiste, że wykształcenie zdobywa się w drodze lektury wielkich dzieł. Człowiek nie był wykształcony, jeżeli nie znał największych dzieł swojego kręgu kulturowego. Większość nie miała wątpliwości co do tego, które pozycje uważa się za arcydzieła. Były to lektury, które wytrzymały próbę czasu i które powszechnie uznaje się za największe dzieła zachodniego piśmiennictwa<sup>4</sup>.

Katolickie uczelnie, które w pierwszej połowie XX w. były w USA bardzo liczne i konserwatywne, realizowały zmodyfikowane programy nauczania *artes liberales*, kładąc nacisk na literaturę i historię, a także teologię, filozofię oraz czasami apologetykę (w związku z tym, że większość obywateli była wyznania protestanckiego). Przez pierwsze 100 lat istnienia np. Uniwersytet Notre Dame w stanie Indiana postrzegał swoją misję jako realizację przesłania serii wykładów Johna Henry'ego Newmana z 1852 r. *The Idea of a University* (wyd. pol. 1990), w których postuluje on potrzebę systematycznej edukacji odpowiedniej dla katolickiego dżentelmena, czyli posiadającego szeroką wiedzę laika. W okresie po Soborze Watykańskim II konsensus ów, promujący dżentelmenów (bądź damy), którzy odebrali wykształcenie liberalne, uległ szybkiemu rozpadowi i zastąpiony został typowo pruskim, czy też germańskim podejściem, kładącym nacisk na specjalizację oraz żenującym zainteresowaniem najnowszymi modami i trendami akademickimi, najczęściej o charakterze progresywnym i buntowniczym.

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

<sup>3</sup> Pewien precedens stanowiła publikacja Uniwersytetu Harvarda z 1909 r. w postaci 51-tomowego wydawnictwa *Harvard Classics*, mającego na celu udostępnienie wielkich dzieł literackich rosnącej rzeszy czytelników. Niemniej jednak znaczna odmienność sytuacji – jeden księgozbiór wydano przed I wojną światową i miał on bardzo niewielką grupę odbiorców, a drugi w okresie prosperity po II wojnie światowej, kiedy to wiele osób chciało zdobyć wykształcenie – pomaga wyjaśnić różnicę w skali oddziaływania.

<sup>4</sup> *Great Books of the Western World* (Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1952), 1:xi. Por. Marcus Berquist, <https://www.thomasaquinas.edu/about/why-great-books>

Ruch Wielkich Ksiąg po raz pierwszy pojawił się w latach 20. XX w. i osiągnął swoje apogeum w latach 50.; do końca lat 60. instytucje edukacyjne zaczęły od niego odchodzić, uważając go za staroświecki, *passé* i mało znaczący w warunkach zmieniającego się świata. W edukacji katolickiej, która (z oczywistych względów) kładła podobny nacisk na pochwałę zachodniej cywilizacji i korzyści płynące ze studiowania *artes liberales*, także nastąpił ostry zwrot w stronę sekularyzacji, pragmatyzmu i utylitaryzmu. W takiej oto gorączkowej atmosferze powstało, niemal równocześnie, kilka kontrkulturowych i tradycyjnych katolickich uczelni, w tym Thomas Aquinas College (założony w 1971 r. – roku moich urodzin – pozwolę sobie skrócić tę nazwę do inicjałów TAC), jak również Christendom College (założony w 1977 r.) oraz Thomas More College of Liberal Arts (założony w 1978 r.)<sup>5</sup>. Wizja TAC została przedstawiona w krótkim, ale dogłębnym dokumencie, zatytułowanym *A Proposal for the Fulfillment of Catholic Liberal Education* (Propozycja realizacji katolickiej edukacji liberalnej). Trudno przecenić wagę tego opracowania: jest to prawdziwe arcydzieło w dziedzinie filozofii kształcenia i zasługuje na dogłębną analizę.

## 2. Młody człowiek odkrywa „wielkie księgi”

Jak dałem się uwieść „wielkim księgom”? W ostatniej klasie liceum zapisałem się na lekcje filozofii prowadzone przez nauczyciela, który zdobył wykształcenie w ramach programu „wielkich ksiąg” w Kenyon College i na Uniwersytecie Chicagowskim. Zamiast podręczników, tak jak na innych lekcjach, nasz nauczyciel wyznaczył każdemu zadanie przeczytania kilku dialogów Platona, części *Etyki nikomachejskiej* Arystotelesa i innych dzieł, części *Państwa Bożego* św. Augustyna oraz pytań i odpowiedzi przedstawionych przez św. Tomasza z Akwinu w *Summa theologiae*. Była to intelektualna uczta dla 18-latk! Lektura tych dzieł, wraz z umiejętnie prowadzonymi lekcjami, wywarła na mnie przemożny wpływ. Byłem całkowicie zaabsorbowany przedstawionymi w nich argumentami, podekscytowany rzucanymi wyzwaniem „prawd objawionych nowoczesnego świata”, które prowokowały mnie do samodzielnego myślenia. Pamiętam, że po zapoznaniu się z pięcioma dowodami na istnienie Boga według św. Tomasza z Akwinu byłem przekonany, po raz pierwszy w życiu, że Bóg istnieje, że musi istnieć i tym samym, że jest to najważniejsza prawda, wokół której powinno obracać się wszystko inne. Całe moje życie uległo zmianie. Postanowiłem, że będę kontynuował naukę filozofii oraz ogólnie dzieł największych umysłów Zachodu. Wtedy jeszcze nie wiedziałem, w jakiej dziedzinie chciałbym się realizować; większość 18-latków tego nie wie, o ile nie pracują w rodzinnym biznesie, co wśród Amerykanów jest dość rzadkie. Wiedziałem jedynie, że pragnę prawdy, mądrości, piękna, których niewielkiej części doświadczyłem dzięki tym starym dziełom, które dla mnie były jednak świeższe, bardziej wyraziste i ekscytujące niż praktycznie cała literatura nowoczesna, którą znałem.

Zapytałem więc nauczyciela, gdzie musiałbym się udać, by móc dogłębniej studiować księgi tego rodzaju, a on odpowiedział: Thomas Aquinas College w Kalifornii. Moi rodzice (świeć Panie nad ich duszami) nie chcieli, bym studiował na maleńkiej uczelni, która (przynajmniej w tamtych czasach) była kompletnie nieznaną i jednocześnie znajdowała się bardzo daleko

<sup>5</sup> Owe instytucje – co trzeba zauważyć – są jednymi z nielicznych, które dobrowolnie i z dumą wdrażały zalecenia Jana Pawła II zawarte w encyklice *Ex Corde Ecclesiae* z 1990 r., która stała się wzorem i normą dla Cardinal Newman Society założonego w 1993 r. w celu monitorowania przestrzegania przez instytucje katolickie norm *Ex Corde Ecclesiae*, promowania tych, które spełniały jej postanowienia, oraz wywierania presji na te, które ich nie spełniały.

od domu (ok. 4800 km od miejsca, gdzie się wychowałem, na drugim końcu kraju). W imię zażegnania konfliktu z rodziną zgodziłem się iść na inną uczelnię, a mianowicie Uniwersytet Georgetown w Waszyngtonie. Po pierwszym roku byłem jednak tak zniesmaczony panującą tam niemoralną atmosferą i akademickim chaosem, że odszedłem i zacząłem wszystko od nowa na TAC. Była jednak jedna niezwykle ważna rzecz, której nauczyłem się w Georgetown. Zapisalem się na specjalny zaawansowany program (*honors program*), poświęcony „wielkim księgom”. Jednak zamiast zacząć od dzieł starożytnych Greków, program nauczania rozpoczynał się od literatury i filozofii XIX w.: czytaliśmy Blake’a, Wordswortha, Hegla i Feuerbacha. Większość moich kolegów i koleżanek nigdy nie przeczytała żadnej z „wielkich ksiąg”, więc czuła się kompletnie zagubiona. Przyrównałbym to uczucie do próby włączenia się do rozmowy, która trwa już od dłuższego czasu, nie mając pojęcia o jej temacie, której wszyscy uczestnicy oczekują, że będziemy wiedzieć, o co chodzi. Dało mi to ważną lekcję, że nauka powinna postępować według pewnego porządku. Można go postrzegać dwojako. Istnieje porządek rozumienia: musimy doskonalić swoje zdolności intelektualne w odpowiedniej kolejności – przykładowo zaczynając od logiki, przejść do gramatyki i retoryki; zacząć od filozofii naturalnej i psychologii racjonalnej, zanim przejdziemy do metafizyki oraz zacząć od etyki, zanim przejdziemy do polityki. Istnieje również porządek historii i kultury: zanim przejdziemy do dzieł nowożytnych, dobrze jest najpierw zapoznać się z twórczością wcześniejszych poetów, artystów i myślicieli, z uwagi na prowadzoną przez nich „wielką rozmowę”, w której późniejsi twórcy nawiązywali do twórczości swoich poprzedników, wchodzili z nimi w interakcje, rozwijali ich myśli. Każdy myśliciel, poeta czy intelektualista Zachodu dołączył do toczącej się własnym życiem rozmowy, która rozpoczęła się na długo przed jego narodzeniem i która będzie trwała długo po jego śmierci. Nawet nihilści, destrukcyjniści i absurdyści są zależni od tradycji, którą krytykują czy parodiują, jak pasożyty na organizmie gospodarza. Jeżeli wolno mi sparafrazować Arystotelesa, jedynym sposobem na uniknięcie udziału w „wielkiej rozmowie” jest albo wznieść się ponad nią w mistycznej ciszy i jedności z Bogiem, który wymyka się słowom, albo zejść poniżej niej w świat zwierzęcych pochrząkiwań, krzyków i wrzasków. W sztuce to drugie przyjmuje formę pogoni za tanią sensacją lub politycznych gestów. Bycie człowiekiem oznacza dopasowanie się do innych ludzi, bycie uczniem, który powiela wielkie wzorce i uczy się od nich, bycie partnerem w rozmowach wykraczających poza nasz umysł i epokę, w której żyjemy. Myśleć lub tworzyć dobrą sztukę można jedynie w ramach pewnej tradycji.

### 3. Studia w Thomas College

Tym samym zdałem sobie sprawę, że jeżeli chcę uzyskać wszechstronne, spójne i uporządkowane wykształcenie, muszę pójść na studia w TAC i zacząć wszystko od nowa. Zawierzając swoim nauczycielom i programowi nauczania, kolejne cztery lata życia (1990–1994) poświęciłem lekturze i dyskusjom na temat dzieł takich autorów, jak: Homer, Wergiliusz, Sofokles, Ajschylos, Eurypides, Plutarch, Liwiusz, Horacy, Cyceon, Dante, Chaucer, Cervantes, Szekspir, Goethe, Tołstoj, Dostojewski, Flaubert, Elliot i innych. Czytaliśmy, co prawda, tylko tłumaczenia ich dzieł, ale w pełnej wersji. Nie jestem szczególnie dobry z matematyki ani nauk ścisłych, musiałem jednak nauczyć się, w jaki sposób dowieść przy tablicy każdego twierdzenia zawartego w największym dziele w dziedzinie geometrii: *Elementach* Euklidesa. Studiowałem dzieła matematyczne Archimedesza, Apoloniusza, Kartezjusza, Łobaczewskiego i Dedekinda, odkrycia astronomiczne Ptolemeusza, Keplera, Kopernika, Galileusza, Newtona i Einsteina,

teorie biologiczne Galena, Linneusza, Harveya, Darwina i Mendla. By móc zrozumieć, w jaki sposób doszło do stworzenia teorii atomów, kawałek po kawałku do jej obecnej formy, a także docenić jej ograniczenia, śledziliśmy jej rozwój w pracach Lavoisiera, Avogadra, Daltona, Gay-Lussaca i Mendelejewa.

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

Proszę nie przypuszczać, że gdy powołuję się na starożytnych, że odnosząc się do dzieł starożytnych, przenoszę świat dwa tysiące lat wstecz i próbuję zakuć filozofię w kajdany pogańskiego rozumowania. Dopóki istnieje świat, trwać będzie nauka Arystotelesa o dochodzeniu do prawdy. Wielki filozof stanowi bowiem wyrocznię w problematyce przyrodniczej i zagadnieniach dotyczących pojęcia bytu. Będąc ludźmi, nie potrafimy na to nic poradzić, że jesteśmy zwolennikami Arystotelesa, gdyż Mistrz nie czynił nic innego, jak tylko analizował ludzkie myśli, uczucia, przekonania i poglądy. On to odkrył przed nami znaczenie naszych własnych słów i pojęć, jeszcze przed naszym urodzeniem się. W odniesieniu do wielu zagadnień rozumować prawidłowo znaczy myśleć tak jak Arystoteles. Wszyscy jesteśmy jego uczniami, czy tego chcemy, czy też nie, chociaż możemy nawet nie zdawać sobie z tego sprawy<sup>6</sup>.

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

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

Edukacja oparta na studiowaniu „wielkich ksiąg” daje człowiekowi coś na kształt zdolności prześwietlania idei promieniami rentgenowskimi. Wszystkich zalet takiego wykształcenia nie sposób przecenić: otwiera ono drzwi nie tylko do świata idei, ale świata w ogóle, pozwala dostrzec jego kształt i poznać jego historię. Osobie, która je odebrała, daje niemal medyczną zdolność do zauważania objawów, diagnozy i leczenia ran czy chorób intelektualnych, a także stosowania lub wydawania zaleceń w celu ich wyleczenia dzięki zdrowej intelektualnej diecie

<sup>6</sup> J. H. Newman, *Idea of a University*, Discourse 5, §5. W innych swoich pracach Newman opisuje go jako „najwszechstronniejszy umysł antyku... człowieka, który wpadł na wspaniałą pomysł stworzenia mapy całej ludzkiej wiedzy i poddania wszystkiego jednej gruntownej analizie” (*Rise and Progress of Universities*, rozdz. 16).

i ćwiczeniu umysłu. Edukacja liberalna to potężne narzędzie mogące prowadzić zarówno do oczarowania, jak i rozczarowania. Pomaga wzbudzić zachwyt nad otaczającą nas rzeczywistością, historią ludzkości, tym, co boskie i święte; ukazuje piękno, godność i poświęcenie dla wspólnego dobra. Może również pomóc wyeliminować romantyzowanie zła i błędów, ukazując ich korzenie i konsekwencje w najczystszej formie<sup>7</sup>.

#### 4. Czym są sztuki wyzwolone?

Chciałbym teraz omówić ważną cechę programu kształcenia oferowanego przez TAC. W Ameryce wiele szkół twierdzi, że uczy sztuk wyzwolonych, jednak używa tej frazy w bardzo luźnym rozumieniu, bliższym terminowi: nauki humanistyczne bądź kształcenie ogólne<sup>8</sup>. W edukacyjnej tradycji Zachodu termin *artes liberales* ma specyficzne znaczenie i obejmuje siedem dyscyplin opisanych przez Hugona ze św. Wiktora jako „sposoby, podług których dusza wkracza w świat tajemnic filozofii”<sup>9</sup>, które przygotowują studenta do studiowania głębszych nauk. *Trivium* (trzy dziedziny) to gramatyka, logika i retoryka, tzn. sztuka komponowania wypowiedzi, sztuka komponowania i rozwijania argumentacji oraz sztuka perswazji. *Quadrivium* (cztery dziedziny) to geometria, arytmetyka, astronomia i muzyka, tzn. nauka o wielkościach ciągłych, nauka o wielkościach dyskretnych (policzalnych), nauka o obrotach ciał niebieskich oraz nauka o współczynnikach liczbowych przekładanych na dźwięk. Zaniedbanie edukacji w zakresie *artes liberales* ma zgubny wpływ na kompetencje studentów uczelni wyższych, czy też raczej na kompetencje uczniów na każdym poziomie<sup>10</sup>.

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

<sup>7</sup> Przykładowo prawie żaden luteranin nie wierzy dokładnie w to, w co wierzył Marcin Luter; jego opinie zostały ugrzecznione i kosmetycznie upiękkszzone. Lektura jego dzieł – a robiliśmy to na TAC – stawia nas twarzą w twarz z nieracjonalnością i arbitralną egzegezą protestantyzmu, które, jak to wykazał Brad Gregory w *The Unintended Reformation (Niezamierzona reformacja)*, leżą u podstaw nowoczesnego sekularyzmu.

<sup>8</sup> The Liberal Arts and Sciences (bdw.). Pobrano 11 lipca 2023 z <https://www.thomasaquinas.edu/a-liberating-education/liberal-arts-sciences>

<sup>9</sup> Cytat z: *A Proposal for the Fulfillment of Catholic Liberal Education* (1968), wyd. 2010, s. 44.

<sup>10</sup> W 1947 r. Dorothy Sayers opublikowała ważny esej *The Lost Tools of Learning (Zagubione narzędzia do nauki)*, odnoszący się do *trivium* i *quadrivium*. Można o nim powiedzieć, że był jak *Magna Charta* dla ruchu promującego klasyczną edukację liberalną w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w Stanach Zjednoczonych. Bardziej szczegółowe omówienie *trivium* i *quadrivium* można znaleźć w świetnych książkach Stratforda Caldecotta pt. *Beauty in the Word* oraz *Beauty for Truths' Sake*.



z elementów, których nie można tak po prostu nazwać, czy zademonstrować. W tym sensie większość Pisma Świętego jest dziełem retoryki, tak samo jak liturgia.

*Quadrivium* składa się z nauk o wielkościach w ich najszerszym możliwym rozumieniu: ma na względzie zasady wszystkiego, co zostało stworzone przez Boga „według liczby, wagi i miary” oraz otwiera drogę do dalszych odkryć matematycznych i naukowych dotyczących ładu oraz struktur kosmosu. Wykazuje ono najjaśniej zdolność umysłu do abstrahowania od fantazmatów i do dedukcyjnego rozumowania, co wynosi nas ponad to, co tylko zwierzęce, natomiast stawia poniżej tego, co należy do poznania rzeczy anielskich i boskich. „Sztuki wyzwolone nie są jedyną ani nawet najważniejszą częścią edukacji liberalnej, pozostają jednak jej podstawą. Tylko zdyscyplinowane, energiczne i ożywiane ciekawością myślenie prowadzi do wiedzy i mądrości” (*The Liberal Arts and Sciences*, bdw.)<sup>11</sup>.

### 5. Czym zatem jest edukacja liberalna?

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

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

Człowiek to istota niedoskonała, urodzona jako czysta karta; według słów Arystotelesa – istota, którą należy nauczyć od podstaw. Każdy z nas nosi w sobie załączki, pierwsze zasady rozumowania – pierwsze zasady rozumowania praktycznego (prawo naturalne: czynienie

---

<sup>11</sup> Z moich doświadczeń w zdobywaniu i przekazywaniu wiedzy w kilku uczelniach sztuk wyzwolonych wynika, że nie ma lepszych narzędzi propedeutycznych przygotowujących do studiów wyższych niż *trivium* i *quadrivium*. Wraz z językami klasycznymi *artes liberales* stanowiły przedmiot studiów zarówno dzieci, jak i młodych dorosłych i w idealnym świecie ukończenie nauki w tym zakresie stanowiłoby wprowadzenie do studiów uniwersyteckich. Niestety, w dzisiejszym świecie nie można założyć, że kandydaci na studia posiadają tę wiedzę i dlatego właśnie jest ona nadal włączana do większości programów nauczania o „wielkich księgach”, realizowanych na uczelniach.

i dążenie do dobra oraz unikanie zła) oraz pierwsze zasady rozumowania spekulatywnego (np. zasada niesprzeczności, zasada tożsamości) – nie mamy jednak żadnych doświadczeń, musimy je zdobyć, a następnie zastosować do nich nasze rozumowanie. Niestety, zdolności przedracjonalne i racjonalne mogą pozostać prawie całkowicie nierozwinięte i łatwo wypaczone w toku ich niewłaściwego wykorzystania, złych nawyków, życia poświęconego pogoni za przyjemnością, jak to robią zwierzęta. Innymi słowy, w tradycji Zachodu od zawsze było wiadomo, że człowiek jest wyjątkowo podatny na popełnianie błędów, uleganie ignorancji i własnym namietnościom. Można powiedzieć, że prawdą jest odwrotność twierdzenia Jeana-Jacquesa Rousseau: człowiek rodzi się niewolnikiem i tylko dzięki dobremu ukształtowaniu może stać się wolnym.

Tradycyjnie edukację postrzegano jako środek, dzięki któremu człowiek może dorosnąć do dojrzałości własnej natury, dzięki czemu jego naturalne zdolności rozwijają się zgodnie z ich właściwym i najlepszym zastosowaniem. Taka wizja jest w sposób nieunikniony teologiczna: wymaga dostrzeżenia tego, czym w istocie jest ludzka natura, jej zdolności oraz tego, w jaki sposób zdolności te można rozwijać dzięki zdyscyplinowanemu zastosowaniu ich do realizacji najbardziej wartościowych celów. Na edukację składają się wszystkie sposoby kształtowania istoty ludzkiej zgodnie z jej inherentnymi potrzebami<sup>12</sup>. Dlatego właśnie nie ma nic ważniejszego ani bardziej decydującego dla danej osoby albo narodu jako całości niż edukacja młodzieży i dlatego właśnie niezapewnienie właściwego wykształcenia oznacza upadek człowieka, kultury, narodu<sup>13</sup>.

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

Jeden pogląd na edukację bierze pod uwagę indywidualne i funkcjonalne różnice [między ludźmi] i stwierdza, że ludzie stają się lepsi poprzez dostosowanie się do swojego zawodu, stając się lepszymi cieślami, dentystami, murarzami, innymi słowy, doskonaląc swoje umiejętności zgodnie ze swoimi naturalnymi talentami. Drugi pogląd głosi natomiast, że głównym celem edukacji jest rozwój człowieka nie pod względem tego, co różni go od innych, ale tego, co wszyscy ludzie mają wspólne. Zgodnie z tą teorią głównym obszarem kształcenia powinny być rzeczy, które może robić każdy człowiek albo pewne rzeczy, które każdy człowiek musi robić<sup>14</sup>.

Komentarz do tego fragmentu podaje Robert Carlson:

<sup>12</sup> Jeremy Holmes wyraził to w następujący sposób: „Edukacja w zakresie sztuk wyzwolonych oznacza stawanie się człowiekiem: czymś więcej niż kamieniem, rośliną czy zwierzęciem – najwyższą istotą w materialnym świecie, istotą ludzką [...] Tak jak świat roślin jest bardziej złożony od świata kamieni, świat zwierząt bardziej niż świat roślin, tak świat człowieka stanowi cały kosmos, a poznać go można tylko stając się człowiekiem”.

<sup>13</sup> Charles De Koninck: „Sentencji *liberum est quod causa sui est* nie należy rozumieć tak, że człowiek sam sobie jest panem i jako taki stanowi jedyną przyczynę swojego działania, czy też że jest doskonałością, na rzecz której działa, ale raczej że człowiek, poprzez swój intelekt i wolę, jest sam przyczyną swoich działań w wyznaczonym mu celu. Można również powiedzieć, że człowiek sam stanowi przyczynę swego działania w sensie przyczyny ostatecznej, w miarę dążenia do celu wyznaczonego mu jako inteligentnej i wolnej istocie, czyli zgodnie z samymi zasadami jego natury. Celem tym jednak jest głównie dążenie do wspólnego dobra. Człowiek będzie tym bardziej wolny i szlachetny, im bardziej poświęci się osiągnięciu wspólnego dobra. Tym samym widać, dlaczego to drugie twierdzenie stanowi pierwszą zasadę bycia wolnym. Człowiek wolny sam stawia się w pozycji niewolnika, jeżeli nie potrafi lub nie chce działać w celu innym niż wyłącznie dla własnego dobra. Równie wolnym pozostaje człowiek, który w wyniku własnego rozumowania i z własnej woli podda się rozsądkowi i woli, które są wobec niego nadrzędne. Tym samym obywatele mogą działać dla wspólnego dobra, będąc wolnymi ludźmi”. *Primacy of the Common Good* (tłum. S. Collins), s. 70–71. Por. Pius XI, *Divini Illius Magistri*.

<sup>14</sup> WCC's *Philosophical Vision Statement*, „Education Defined”, s. 15.



Obydwie formy edukacji mają na celu uczynienie człowieka lepszym poprzez tworzenie dobrych sprawności, jednak edukacja liberalna ma za cel kształtowanie jego samego, tak by stał się on dobrym człowiekiem, a jego wartość mierzona jest dobrem, które niesie. Jest to cel wewnętrzny. Edukacja nieliberalna (*illiberal*) czyni człowieka lepszym w tym sensie, że staje się on dobrym pracownikiem, a jego wartość mierzona jest podług jakości wykonywanej przez niego pracy. Jest to cel zewnętrzny<sup>15</sup>.

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

Zanim staną się prawnikami czy lekarzami, czy kupcami, czy wytwórcami, ludzie pozostają ludźmi – i jeżeli zrobimy z nich zdolnych i rozsądnych ludzi, sami przemienią się w zdolnych i rozsądnych prawników czy lekarzy. Wykształceni profesjonalści powinni wynieść z uniwersytetu nie tyle wiedzę zawodową, co zasady, którymi powinni się kierować w wykorzystaniu tej wiedzy i które pozwolą im oświecić kagankiem ogólnej kultury techniczne aspekty swojej specjalistycznej dziedziny. Człowiek może stać się kompetentnym prawnikiem bez wykształcenia ogólnego, dzięki niemu jednak może stać się prawnikiem–filozofem, który domaga się i sam jest zdolny do postępowania według pewnych zasad, a nie tylko napycha sobie umysł informacjami. I tak samo sprawa ma się we wszystkich użytecznych dziedzinach, nawet związanych z mechaniką<sup>16</sup>.

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

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

Absolwenci TAC i podobnych uczelni wykazują te cechy w sposób trudny do przeoczenia. Osiągają oni również niezwykle wysokie wyniki w wielu różnych dziedzinach: nie tylko w filozofii, teologii czy matematyce, jak można by się spodziewać, ale również w prawie, biznesie, medycynie, inżynierii, polityce, aktywizmie społecznym, wojskowości, architekturze i sztukach pięknych. Duży odsetek zostaje nauczycielami edukacji domowej, w szkołach podstawowych, ponadpodstawowych i na uczelniach wyższych, co stanowi świetną wiadomość: nauczyciele o takim wykształceniu nie są specjalistami o wąskich horyzontach, ale raczej osobami o wszechstronnej wiedzy, którzy do swojego zawodu wnoszą wszechstronny,

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

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

polifoniczny, interdyscyplinarny sposób myślenia i potrafią zarazić innych zamiłowaniem do nauki<sup>17</sup>. W istocie wielu absolwentów założyło nowe szkoły albo zaangażowało się w pomoc szkołom borykającym się z trudnościami na każdym poziomie nauczania<sup>18</sup>.

## 6. Wypoczynek i wyzwolenie

Jedną z oznak braku kształcenia człowieka jako człowieka jest w dzisiejszym świecie podwójna tragedia wielu zachodnich społeczeństw. Z jednej strony ludzie nie pracują, aby żyć (i żyć, by cieszyć się wyższymi i lepszymi aspektami życia), ale żyją, aby pracować (i pracują, jakby była to jedyna rzecz, która nadaje życiu sens i wartość). Josef Pieper użył pamiętnego sformułowania: „świat pracy totalnej”, mówiąc o świecie, który ma niewiele wspólnego z godnością i rozkwitem człowieka<sup>19</sup>. Z drugiej strony ludzie ci nie wiedzą, co mają ze sobą zrobić, kiedy nie pracują, nie jedzą, nie śpią, czy nie oddają się innym niskim przyjemnościom. Sprawia to wrażenie, jakby ich umysły i serca zostały pozbawione jakiegokolwiek treści. Robert Carlson stwierdza:

Należy zauważyć, że inaczej niż studia nieliberalne, które przygotowują wyłącznie do pracy, studia liberalne – przedmioty stałe – przygotowują do wypoczynku, który według Josefa Piepera jest podstawą kultury. Prawdziwa i dobra kultura nie może zaistnieć, jeżeli ludzie nie są do tego przygotowani poprzez wypracowanie odpowiednich nawyków angażowania się w owocne sposoby wypoczynku. Należy przy tym zauważyć, że wypoczynek nie oznacza po prostu czasu wolnego. Jest to raczej czas wolny odpowiednio wykorzystany na działania mające na celu poprawę swojego życia<sup>20</sup>.

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

Edukacja liberalna uwalnia współczesnego człowieka od dwóch szczególnie niebezpiecznych błędów: po pierwsze tego, co można nazwać modernizmem, który cechuje racjonalizm, scjentyzm, redukcjonizm i materializm, zaś po drugie od postmodernizmu, charakteryzującego się relatywizmem, sceptycyzmem oraz zaprzeczającą sobie tezę, że twierdzenia o prawdzie są jedynie formą narzucania władzy (już Sokrates miał do czynienia z takimi poglądami, głoszonymi przez sofistów). Edukacja oparta na „wielkich księgach”, oferowana przez uczelnie takie jak Thomas Aquinas College, pomaga ludziom dostrzec istnienie odwiecznych pytań oraz

<sup>17</sup> Duża liczba osób, które ukończyły uczelnie sztuk wyzwolonych, zakłada klasyczne akademie w całych Stanach Zjednoczonych, uczestnicząc w renesansie klasycznej edukacji. Przykładowo wielu absolwentów WCC pracuje obecnie w sieci szkół „Great Hearts”, która z państwowym wsparciem prowadzi autonomiczne szkoły (*charter schools*), których programy nauczania sztuk wyzwolonych opierają się na lekturze „wielkich ksiąg”.

<sup>18</sup> Należy również zauważyć, że wielu z nich zostaje kapłanami albo wstępuje do zakonów – proporcjonalnie znacznie więcej niż w przypadku absolwentów świeckich uczelni oferujących wyspecjalizowane programy nauczania albo przypadkowo dobrane kierunki „podstawowe”.

<sup>19</sup> Utylityzm to wielki „demon” nowoczesnej edukacji, ponieważ przestaliśmy wierzyć (jako cywilizacja) w immanentną wartość prawdy i dobro płynące z podporządkowania człowieka prawdzie. Tak więc zamiast tego mamy niemalże marksistowską redukcję człowieka do pracownika – nowy feudalizm, pozbawiony transcendentnych wartości, które oferuje Kościół katolicki.

<sup>20</sup> WCC's *Philosophical Vision Statement*, s. 16.

pewnej liczby prawdopodobnych odpowiedzi; możemy odkryć, że większość przedstawicieli zachodniej tradycji motywowała miłość do prawdy, a nie żądza władzy. Edukacja liberalna wyzwala studentów od prowincjonalizmu, a także od internacjonalizmu, który jest pozbawiony patriotyzmu i poszanowania dla lokalnej kultury. Pozwala nam odpowiedzieć – lub zacząć odpowiadać – na najważniejsze pytania. Co jest naprawdę ważne w życiu? Czy życie ma sens? Czy istnieje szersza perspektywa i jak ją odkryć? Czym jest dobro wspólne? W jaki sposób jestem zależny/zależna od innych, od swojego kraju, narodu, historii, tradycji? W jaki sposób spędzam czas wolny, wakacje? Czy mam cel poza pracą i spaniem? W jaki sposób radzę sobie z chorobą lub niesprawnością? Jak przygotować się na śmierć?

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

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

Na przekór obłąkanym fantazjom Unii Europejskiej, która chce na nowo napisać historię, ignorując wkład Kościoła katolickiego we wszystkie pozytywne i chwalebne aspekty naszej cywilizacji – nic niewartej fikcji, wyśmiewanej wprost nawet przez francuskiego ateistę Michela Onfraya<sup>21</sup> – fakty są takie, że bez Kościoła nie byłoby uniwersytetów, tak samo jak nie byłoby szpitali, parlamentów czy laboratoriów.

<sup>21</sup> „Bóg nie jest częścią mojego świata, ale mój świat powstał dzięki Bogu chrześcijan. Wbrew opinii tych, którzy uważają, że Francja zaczęła istnieć z chwilą podpisania *Deklaracji praw człowieka i obywatela* – co jest poglądem równie głupim jak to, że Rosja zaczęła istnieć w 1917 r. – to chrześcijaństwo zbudowało cywilizację, którą nazywam swoją, którą mogę kochać i bronić jej bez bicia się w piersi, bez proszenia o wybaczenie za jej wady, bez oczekiwania na zbawienie po spowiedzi, okazaniu skruchy i padnięciu na kolana. Jakimiż głupcami są ci, co nienawidzą

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

## 7. Założenie nowej uczelni

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

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

---

chrześcijaństwa i udają, że nigdy nie istniało, a jednocześnie są nim przesiąknięci jak biskopt rumem!”. *From Benedict's Peace to Francis's War*, red. Peter Kwasniewski, Brooklyn, NY: Angelico Press, 2021, s. 68.

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

Różnice między nimi są jednak godne uwagi. Robert Carlson – główny naukowiec twórca WCC i autor deklaracji filozoficznej wizji tej uczelni *Born in Wonder, Brought to Wisdom* – był uczniem i długoletnim współpracownikiem słynnego amerykańskiego dydaktyka Johna Seniora, który brał udział w stworzeniu krótkotrwałego, ale niezwykle wpływowego programu nauczania humanistycznego Pearson Integrated Humanities Program (IHP) na Uniwersytecie Kansas w latach 1970–1979<sup>22</sup>. Senior jest najbardziej znany jako autor dwóch książek: *Upadek kultury chrześcijańskiej* (*The Death of Christian Culture*, 1978) oraz *Odbudowa kultury chrześcijańskiej* (*The Restoration of Christian Culture*, 1983)<sup>23</sup>, ukazujących jego wizję na temat edukacji, życia i losów chrześcijaństwa. IHP miał pewne szczególne cechy, które odróżniały go od innych programów nauczania. Studenci nie omawiali „wielkich ksiąg”, ale raczej uważnie słuchali ożywionych dyskusji na temat tych dzieł, prowadzonych przez grupę trzech profesorów, w tym Seniora. W małych grupach uczyli się na pamięć dużej ilości poezji, śpiewali pieśni ludowe, uczyli się tańca, kaligrafii, wychodzili podziwiać gwiazdy wzbudzające zachwyt nad cudem stworzenia i podróżowali do Europy, by odwiedzać klasztory i słuchać chorału gregoriańskiego. W tym sensie wizja Seniora zawsze była bardziej praktyczna, eksperymentalna, wynosząca wszechstronną edukację ponad samo rozwijanie intelektu. Pomimo że IHP istniał mniej niż dekadę, miał olbrzymi wpływ na Kościół w Ameryce, skutkując licznymi przejściami na wiarę katolicką i powrotami do niej, święceniami zakonników i księży, dwoma biskupami, opatem i wykształceniem założycieli wielu szkół w całym kraju.

<sup>22</sup> Jak tłumaczy nazwę IHP sam Senior:

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

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

„PROGRAM oznacza «to, co zapowiada główne wydarzenia»; jest to odpowiednik «agendy» [...] Jeżeli istnieje coś takiego, jak ludzka natura, to z uwagi na fakt, że przed nami żyły niezliczone pokolenia, teatr życia, można by rzec, wielokrotnie wystawia powtórki, których «program» jest czymś [tak] znajomym i nieznanym, jak *Sen nocy letniej* – znajomym, ponieważ jest to historia naszego życia; nieznanym, ponieważ nigdy w pełni nie rozumiemy sami siebie; życie jest tajemnicą. Integrated Humanities Program nie jest kursem, ustaloną z góry sekwencją nauczania przedmiotów humanistycznych [...] Nie jest próbą poszerzenia wiedzy, ale raczej, jak sugeruje słowo «program», przeczytania tego, co największe umysły przeszłych pokoleń uważały za konieczne, jeżeli każdy człowiek miałby żyć inteligentnie, wedle własnego uznania i z pewną dozą wyrafinowania” (z prywatnego dokumentu *Integrated Humanities Program: A Definition*).

<sup>23</sup> W wydaniu polskim obie książki zostały połączone w jednym tomie: *Upadek i odbudowa kultury chrześcijańskiej*, tłum. P. Milcarek, B. Biały, Dębogóra 2022.



WCC naśladuje IHP w wielu aspektach: poza podziwianiem gwiazd, nauką tańca i uczenia się poezji na pamięć studenci spędzają wiele tygodni w ciągu czterech lat nauki na zajęciach plenerowych, takich jak piesze wędrowki, spływy kajakowe i tratwowe, wspinaczka skałkowa, kanioning, narciarstwo, łyżwiarstwo, budowanie igloo. Studenci pierwszego roku przebywają 21 dni w dzicy, bez kontaktu z cywilizacją. Może się to wydawać nielogiczne dla uczelni, której studenci spędzają czas na nauce, dyskusjach i pisaniu o „wielkich księgach” zachodniej cywilizacji, ale w rzeczywistości ma na celu zapełnienie, ożywienie i rewitalizację ich wyobraźni dzięki mocnym i pamiętnym doświadczeniom z „pierwszą boską księgą” – światem przyrody. Jest to tym ważniejsze w naszych czasach, że zmysły młodych ludzi, którymi postrzegają świat zewnętrzny i wewnętrzny, nie są dostatecznie stymulowane przez naszpikowane technologią miejskie lub podmiejskie środowisko, w którym dorastali. Obcowanie z boskim stworzeniem daje im narzędzia, dzięki którym będą mogli lepiej zrozumieć księgi, czy będzie to „druga boska księga” – Biblia, czy też dowolne inne ludzkie dzieło włączone do programu nauczania. Studenci mogą dokładniej przeanalizować historię *exodusu* ludu Izraela czy kuszenia Chrystusa na pustyni, jeżeli sami zostali na trzy tygodnie pozostawieni w dzicy, która rzuca wyzwanie sile ich charakteru, gdzie potrzeba bycia osobą moralną i cnotliwą była mocno wyeksponowana i gdzie interakcja między wspólnym dobrem grupy a dobrem jednostki realizowana jest w sposób rzadko spotykany w dzisiejszym społeczeństwie. Prawie wszyscy studenci twierdzili, że część programu zorientowana na zajęcia plenerowe popchnęła ich do granic możliwości i pomogła zdać sobie sprawę, że potrafią znacznie więcej niż przypuszczali. Studenci WCC spędzają również jeden semestr, ucząc się jazdy konnej i zajmowania się końmi.

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

Powiedziałbym, że WCC ma na celu zbalansowanie elementów koniecznych do wszechstronnego doskonalenia człowieka. Celem tej uczelni jest uformowanie człowieka katolika, nierozpoczynające ani niekończące się na intelekcie, ale rozpoczynające się (w pewien sposób) od ciała, przechodzące do intelektu będącego głównym przedmiotem programu kształcenia i idące dalej w kierunku duszy, najważniejszej domeny ze wszystkich: relacji studenta z Bogiem<sup>24</sup>. Nacisk kładzie się naturalnie na formowanie intelektu, ponieważ jest to *raison d’être* college’u czy uniwersytetu. Jednocześnie formowanie intelektu w oderwaniu od moralności może prowadzić do samozniszczenia, a przynajmniej być społecznie sterylne, niewyposażone

<sup>24</sup> Można w pewnym sensie połączyć podejście WCC z grecką koncepcją *paideia*, a podejście TAC z cycerońską *cultura animi*. Pierwsza jest bardziej holistyczna, a druga zorientowana na kulturyzację intelektu.

do służenia wspólnemu dobru; podobnie intelekt bez duchowości ulega ciekawości, próżności i dumie. Ludzką wiedzę trzeba uzupełniać boską mądrością – umysł uzdrowia się i wynosi na piedestał tylko z łaski Bożej. Uważam, że program WCC, w pewnym sensie, ma przede wszystkim na celu zanurzyć studentów w rzeczywistym świecie, we wszystkich możliwych formach jego postrzegania i wyrażania. Kształtowanie człowieka oznacza formowanie go według zdolności percepcji, refleksji, osądu, analizy i syntezy – tego, co poetyckie, i tego, co filozoficzne, tego, co nadprzyrodzone, i tego, co naturalne; moralności i umysłowego wyrafinowania; nie tylko bycie uczniem w ramach Tradycji, ale również przywództwo w obronie i poszerzaniu zasięgu Tradycji<sup>25</sup>.

Celem moich uwag nie jest wyrażenie opinii, że program WCC jest lepszy niż program TAC, ani nawet, że którykolwiek z nich w pełni realizuje przyświecające mu idee. Jestem wdzięczny za istnienie obydwu – w rzeczywistości, po 50 latach istnienia, program TAC okazał się tak skuteczny, że uczelnia otworzyła drugi kampus na wschodnim wybrzeżu, w stanie Massachusetts. WCC w tym roku miało rekordową liczbę kandydatów na studia – a ja osobiście doświadczyłem ich ogromnych zalet, zarówno w swoim życiu, jak i życiu innych. Chciałbym raczej podkreślić, że w ramach klasycznej edukacji liberalnej i ruchu „wielkich ksiąg” można przyjąć bardzo różne podejścia, kładące nacisk na odmienne dziedziny. W moim przekonaniu jak najbardziej możliwe jest, by dowolna szkoła osiągnęła każdy wart zachodu cel; istoty ludzkie są *capax Dei* – otwarte na Boga, i ta nieograniczona zdolność oznacza, że edukacja będzie zawsze początkiem, otwarciem, częściową realizacją człowieczeństwa, a nigdy końcem, zamknięciem, całą rzeczywistością. Niemniej jednak dobrze skonstruowany program edukacji liberalnej, osadzony w wielkiej tradycji zachodniej i katolickiej, ucłowieczy, wzbogaci i przekształci życie wewnętrzne i zewnętrzne studenta, który będzie miał szczęście takie wykształcenie odebrać. Otworzy ona przed nim życie moralnej wolności, sumiennego działania, dobroczynnych skutków spędzania czasu wolnego i przyjaźni opartych na mądrości. Dzięki temu taka edukacja nie jest luksusem dostępnym tylko uprzywilejowanym, egzotyczną potrawą podawaną w środowisku akademickim, dziwnym i staroświeckim posmakiem przeszłości. Jest ona absolutnie konieczna dla rozkwitu społeczeństwa ludzi wolnych, którzy nie są oderwani od boskiego stworzenia, od swojej własnej historii czy wreszcie od samych siebie – mężczyzn i kobiet, u których obraz Boga jest żywy, widoczny, akceptowany i prowadzi do spełnienia.

<sup>25</sup> Można zasugerować, że WCC stara się pełną piersią oddychać klasyczną tradycją: poetycką i filozoficzną (przywołajmy dwie główne dziedziny: nauki humanistyczne i teologię), które od zawsze pozostawały w konflikcie i z których jedna zawsze zdawała się dominować w danej instytucji: filozofia na TAC, poezja na Uniwersytecie Dallas czy St John's University. Jest to podejście znacznie ambitniejsze – bardziej holistyczne i zróżnicowane niż program TAC, skoncentrowany na Tomaszu z Akwinu, czy relatywistyczny program „zwiedzania Luwru na wrotkach”, oferowany przez St John's University. Dlatego też lektury powinny być krótsze, by pozwolić na odpowiednie skupienie się na nich oraz dać czas na działania rozwijające nieintelektualne czy ponadracjonalne aspekty osoby (np. wycieczki, praktyki wiary). Oczywiście wszystko ostatecznie dotyczy właściwie rozumianej ludzkiej racjonalności, ale są rzeczy, które z góry przypisuje się działaniu rozumu, oraz rzeczy, które sprawiają, że rozum wykracza poza własne ograniczenia; ponadto istnieją również sposoby zastosowania rozumu do rzeczy, które należy zrobić, i rzeczy, które należy stworzyć. Wszystkie te wymiary są zawarte w sformułowaniu: całościowa edukacja człowieka. Czy ta ambitna wizja realizowana jest przez wielu czy tylko przez niektórych studentów WCC – to zupełnie inna kwestia; nie należy dziwić się, że sukces edukacji liberalnej jest zawsze bardziej nieuchwytny niż można by przypuszczać.



# Liberal Arts in Contemporary Education: The American Example<sup>1</sup>

PETER A. KWASNIEWSKI\*

The article discusses the American social movement around building curricula based on the ‘Great Books’, which in the United States is seen as synonymous with classical liberal education. The text presents the liberal arts, liberal/classical education and their relevance to the modern world. The author also shows positive examples of liberal (classical) education in America.

KEYWORDS: classical education, education, liberal arts, liberal education.

## Introduction

I would like to tell you about a subject dear to my heart, namely, the immense value of classical liberal education in itself and in the modern world. I will write about successful examples of liberal education in America with which I have had extensive personal experience; along the way I will define my terms and propose why we have an urgent need for this kind of education, as well as the fruits we can expect from a serious investment in it.

## 1. History and Definitions

As background, I will begin with a brief history of twentieth-century America’s “Great Books” movement that, for us, is basically synonymous with classical liberal education. In the 1920s and 1930s, American educators at a number of universities began to notice and lament their students’ increasing ignorance of the cultural monuments of the past, and embarked on an ambitious program of reviving wide-ranging knowledge of the sources of Western civilization. Professor John Erskine of Columbia University pioneered Great Books courses at Columbia University; he was joined after 1923 by Mark van Doren and Mortimer Adler. Dr. Adler went to the University of Chicago in 1929, where he worked closely with Robert Maynard Hutchins. In 1937, St. John’s College in Annapolis, Maryland—a school that had been founded in 1784—was *re-founded* with an *integrated* Great Books curriculum, the first of its kind in the United States. St. John’s College still offers this program today, with an additional campus in Santa Fe, New Mexico. Students sign up for no majors or minors, and have no electives; instead, over the course of four years, they all study together in a required sequence the

---

<sup>1</sup> This text is based on a lecture delivered on 24 November 2021 at the First Congress of Classical Education, organised in Warsaw by the Ministry of Education and Science.

most influential and decisive writings in literature, philosophy, and science, following either a chronological or logical order; the program leads to a single degree called a Bachelor of Arts in Liberal Arts. In 1952, the Encyclopedia Britannica published an influential library of books called *The Great Books of the Western World*, in 54 volumes, ranging over nearly 3,000 years of Western thought.<sup>2</sup> In the general preface, Hutchins wrote:

Until lately the West has regarded it as self-evident that the road to education lay through great books. No man was educated unless he was acquainted with the masterpieces of his tradition. There never was very much doubt in anybody's mind about which the masterpieces were. They were the books that had endured and that the common voice of mankind called the finest creations, in writing, of the Western mind<sup>3</sup>.

Catholic colleges and universities, which were numerous and conservative in the United States throughout the first half of the twentieth century, tended to follow a modified form of the *artes liberales*, with an emphasis on literary arts and history and an important place for theology, philosophy, and sometimes apologetics (given the historical majority of Protestants in the nation). For the first hundred years of its existence, The University of Notre Dame in Indiana, for example, would have seen its mission as an American realization of John Henry Newman's 1852 lecture series *The Idea of a University*, in which Newman argues for a broad and systematic education suitable for the "Catholic gentleman," that is, the well-rounded layman. After the Second Vatican Council this consensus in favor of the liberally educated gentleman (or lady) quickly fell apart, to be replaced by the typically Prussian or Germanic emphasis on specialization together with an embarrassing interest in current academic fads and trends, mostly of a progressive or rebellious kind. In the summer of 1967, several Catholic university leaders gathered in Land O' Lakes, Wisconsin, to discuss "the nature and role of the contemporary Catholic university."<sup>4</sup> The statement they eventually approved was a catastrophic repudiation of the Catholic intellectual tradition and of the requirement of religious fidelity; it came exactly one year before the fateful encyclical *Humanae Vitae* of Paul VI, which unleashed yet another firestorm of revolt from the institutional Church—dramatically exhibited at my other alma mater, The Catholic University of America, in the public and stubborn dissent of the theologians headed by Fr. Charles Curran.

The Great Books movement had begun in the 1920s and reached its apogee in the 1950s; by the end of the 1960s it had already begun to be abandoned by institutions as old-fashioned, *passé*, irrelevant to a changing world. Similarly, the world of Catholic education that (for obvious reasons) displayed a similar emphasis on the glories of Western civilization and the benefits of the *artes liberales* also took a sharp turn towards secularization, pragmatism, and utilitarianism. This was the feverish atmosphere in which several "countercultural" and traditional Catholic colleges were founded, nearly simultaneously, including Thomas Aquinas College (founded in 1971, the year I was born—I will call this institution by its initials, "TAC"), Christendom College (founded in 1977), and Thomas More College of Liberal Arts (founded 1978).<sup>5</sup>

<sup>2</sup> There was a certain precedent in Harvard University's 1909 publication of the 51-volume *Harvard Classics*, intended to make great literature available to a growing audience of leisure readers. But the very different situations—one set released before World War I and appealing to a small audience, the other released in the prosperous period after World War II, with many more people seeking education—helps to explain the difference in their impact.

<sup>3</sup> *Great Books of the Western World* (Chicago: Encyclopedia Britannica, 1952), 1:xi. Por. Marcus Berquist, <https://www.thomasaquinas.edu/about/why-great-books>

<sup>4</sup> <http://archives.nd.edu/episodes/visitors/lol/idea.htm>.

<sup>5</sup> These institutions, it should be said, are among the few that willingly and proudly adhered to John Paul II's prescriptions in *Ex Corde Ecclesiae* of 1990, which in turn became a template and standard for the Cardinal Newman

TAC's vision is set forth in a compact but profound vision statement called *A Proposal for the Fulfillment of Catholic Liberal Education*. I cannot recommend this booklet too highly: it is truly a masterpiece in the philosophy of education and deserves your closest attention.<sup>6</sup>

## 2. A Young Man Discovers the Great Books

How did I discover the “seduction” of the Great Books?

In my final year of high school, I enrolled in a philosophy course taught by a teacher who had been trained in the Great Books at Kenyon and the University of Chicago. Instead of the textbooks we used for most of my other classes, this teacher assigned to us several dialogues of Plato, sections from Aristotle's *Nicomachean Ethics* and other works, parts of St. Augustine's *The City of God*, and questions from the *Summa Theologiae* of St. Thomas Aquinas. That was a quite an intellectual feast for an 18-year-old! These readings, which were taught skillfully by the teacher, had a profound effect on me. I was absorbed and fascinated by the arguments, exhilarated and provoked by their obvious challenges to the “self-evident truths” of modernity. After working through Aquinas's Five Ways of proving the existence of God, I remember being really intellectually convinced for the first time that God exists, that He must exist, and therefore that this is the single most important truth, around which everything else should revolve. The entire course of my life was changed. I knew that I had to continue studying philosophy, and, in general, the writings of the great minds of the West. I didn't know what “career” I wanted to pursue; most 18-year-olds do not, unless they are already working in a family business, which is rare for Americans. I only knew that I desired the truth, the wisdom, the beauty, of which I had caught a glimpse in these old writings, which to me were fresher and more vivid and more exciting than almost any modern literature I had read.

So I asked my teacher where I could go to study more books like these, and he said: “Thomas Aquinas College in California.” My parents (may they rest in peace) did not want me to go to a tiny college that (at least at the time) had no worldly reputation and was, moreover, very far away (a distance of nearly 3,000 miles from where I grew up, on the opposite coast of the country). For the sake of keeping peace within the family, I agreed to try out a different school, Georgetown University in Washington, D.C. After one year there, I was so disgusted with its immoral environment and academic incoherence that I left and started over again at TAC. But I did learn one very important lesson at Georgetown. I was enrolled there in a special Great Books honors program. Instead of beginning with the ancient Greeks, however, the program began with 19th-century literature and philosophy: we were reading Blake and Wordsworth, Hegel and Feuerbach. Most of my fellow students had never read any Great Books at all, so they were utterly confused. It was like stepping late into a long conversation, knowing nothing of what had been said—and then being expected to participate. This taught me the crucial lesson that there is an *order* in learning. The order can be seen in two ways. There is the *order of understanding*: we must perfect our intellectual abilities in sequence—for example, starting with logic, then moving to grammar and rhetoric; starting with natural philosophy and rational psychology before we move to metaphysics, and doing ethics before politics. And there is the *order of history and culture*: we do well to study the earlier poets, artists,

---

Society, which was founded in 1993 to monitor the compliance of Catholic institutions with *Ex Corde Ecclesiae*, to promote those that did and to put pressure on those that did not.

<sup>6</sup> It is available online for free download: <https://www.thomasaquinas.edu/sites/default/files/2021-06/BlueBook-2020-email.pdf>.

and thinkers prior to the later ones, because of the “Great Conversation” in which they are engaged—the later alluding to, interacting with, and creatively developing the earlier. Every thinker, poet, or intellectual in the West has entered into a living conversation that began long before him and will continue long after him. Even nihilists, deconstructionists, and absurdists depend on the tradition they critique or parody, like parasites on a host organism. If I may paraphrase Aristotle, the only way to avoid entering the Great Conversation is either to rise above it in mystical silence and union with the God who is beyond human words, or to sink beneath it into bestial grunting, shouting, and screaming. In the arts, this descent takes the form of cheap sensationalism or effete political gesturing. To be human is to be attuned to other men, to be a student who copies and learns from great models, to be a partner in conversations that extend beyond our minds and our time-period. One can think or make art well *only within a tradition*.

### 3. A Student at Thomas Aquinas College

I realized, therefore, that I must go to TAC after all, and start over, in order to get a thorough, coherent, well-ordered education. Entrusting myself to my teachers and to the curriculum, I devoted the next four years of my life (1990–1994) to reading and discussing in class the works of such authors as Homer, Virgil, Sophocles, Aeschylus, Euripides, Plutarch, Livy, Horace, Cicero, Dante, Chaucer, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Tolstoy, Dostoyevsky, Flaubert, T. S. Eliot, and the like. We read their works in translation, but without abridgement. I’m not especially good at mathematics or the hard sciences, yet I had to learn how to demonstrate at the blackboard every proposition of the single greatest work of geometry, Euclid’s *Elements*. I studied the mathematical works of Archimedes, Apollonius, Descartes, Lobachevsky, and Dedekind; the astronomical discoveries of Ptolemy, Kepler, Copernicus, Galileo, Newton, and Einstein; the biological theories of Galen, Linnaeus, Harvey, Darwin, and Mendel. In order to understand how atomic theory was built up, piece by piece, to its present form, as well as to appreciate its limitations, we followed its unfolding in Lavoisier, Avogadro, Dalton, Gay-Lussac, and Mendeleev. In this way, I learned “from within” how the greatest minds of the Western tradition had arrived at their discoveries, how they explained them, and why they were important for shaping the world in which we live, and (more importantly) for understanding reality—that is why we have minds, after all, to know the truth, so that we can be liberated from ignorance and error. In the theology tutorial we read the Bible from cover to cover, followed by major works of Boethius, St. Augustine, St. Athanasius, St. Anselm, St. John Damascene, and St. Thomas Aquinas. In the philosophy tutorial we read the major works of Aristotle—the one of whom John Henry Newman said:

Do not suppose, that in thus appealing to the ancients, I am throwing back the world two thousand years, and fettering Philosophy with the reasonings of paganism. While the world lasts, will Aristotle’s doctrine on these matters last, for he is the oracle of nature and of truth. While we are men, we cannot help, to a great extent, being Aristotelians, for the great Master does but analyze the thoughts, feelings, views, and opinions of human kind. He has told us the meaning of our own words and ideas, before we were born. In many subject-matters, to think correctly, is to think like Aristotle; and we are his disciples whether we will or no, though we may not know it.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> John Henry Newman, *Idea of a University*, Discourse 5, §5. Newman elsewhere describes him as “the most comprehensive intellect of Antiquity...the one who had conceived the sublime idea of mapping the whole field of knowledge, and subjecting all things to one profound analysis” (*Rise and Progress of Universities*, ch. 16).

Of course we also read representative works by most of the other major philosophers of the Western tradition, including those unhappy souls, the modern existentialists and nihilists. We spent two years learning Latin, which initiated me into an entire world that would otherwise have been closed off, especially the Roman liturgical tradition to which I have subsequently devoted many of my published books and articles.

As a result of this education, I do not have to blindly trust superficial, second-hand, and often incorrect summaries of intellectual or cultural history offered in textbooks or by the newspapers. I have the equipment necessary to make reasonably good judgments about assertions and arguments put forward by authors and speakers. I know, for example, how the architects of the scientific revolution reasoned—the truths they saw and, equally, the errors into which they fell. I know why the modern world is trapped in the ideology of materialism, because I studied the works of the philosophers who led us to this dead end. I know what the ideologies of capitalism, socialism, and communism stand for, because I studied their original propagators; this is why I can easily recognize ideological features in the words and actions of today's ruling class.

An education in the Great Books gives a person something like X-ray vision for ideas. The personal benefits of such an education are impossible to exaggerate: it opens up not just a world of ideas, but the world itself, the shape and story of the world. It gives its recipient an almost “medical” ability to perceive the signs of, diagnose, and treat intellectual wounds or diseases, and to follow or prescribe a good regimen for their cure, with a healthy intellectual diet and exercise. Liberal education is a powerful means of both enchantment and disenchantment. It helps us to revive our wonder at reality, at human history, at the divine and the sacred; it gives us splendid examples of beauty, dignity, and self-sacrifice for the common good. It can also help to purge away the romanticization of evil and error, by showing their roots and their consequences in pure form.<sup>8</sup>

#### 4. What Are the “Liberal Arts”?

Here I would like to comment on an important feature of the education offered at TAC. At least in America, many schools *say* that they teach “the liberal arts,” but they use this phrase very loosely to refer to something like “humane studies” or “general education.”<sup>9</sup> In the educational tradition of the West, the *artes liberales* have a specific meaning: they are seven introductory disciplines—described by Hugh of St. Victor as “certain ways by which the lively soul enters into the secrets of philosophy”<sup>10</sup>—that prepare the student to engage with more profound subjects. The *trivium* (“three ways”) consists of grammar, logic, and rhetoric, that is, the art of composing a statement, the art of composing or developing an argument, and the art of persuasive speech. The *quadrivium* (“four ways”) consists of geometry, arithmetic, astronomy, and music, that is, the science of continuous quantity, the science of discrete quantity, the science of the motions of the heavenly bodies, and the science of numerical ratios

<sup>8</sup> To take one example, almost no Lutheran holds exactly what Martin Luther held; they have sanitized it and cosmetically beautified it. Reading Luther himself—as we do at TAC—brings one face to face with the irrationality and arbitrary exegesis of Protestantism, which, as Brad Gregory demonstrated in *The Unintended Reformation*, is at the root of modern secularism.

<sup>9</sup> <https://www.thomasaquinas.edu/a-liberating-education/liberal-arts-sciences>.

<sup>10</sup> Cited in *A Proposal for the Fulfillment of Catholic Liberal Education* (1968), 2010 ed., p. 44.

translated into sound. The neglect of these *arts liberales* has deplorable effects on students' competence for higher studies or really for any study.<sup>11</sup>

The *trivium* comprises the arts of the word: grammar concerns how we name and speak of things, which is a reflection of both the human soul's faculties and the ontological articulation of the external world; logic concerns the categories to which our terms belong and how they are joined together as statements and arguments, whether demonstrative or dialectical; and rhetoric concerns the good, useful, and beautiful use of language for the purpose of persuasion to the good or away from evil. These three arts are foreshadowed in the creation account in Genesis. First, man names the animals that are brought to him; then he reasons about his condition of original solitude and companionship; and finally he lets the devil's rhetoric from the tree undermine his resolve to remain faithful to God's commandment, and attempts, unsuccessfully, to use rhetoric with God. Rhetoric is the most two-faced (or Janus-like) of the trivium arts, and yet social animals cannot avoid speaking to one another in advocacies or rebuttals, since there is far too much in the reality in which we dwell that cannot be *simply* named or demonstrated. Much of Sacred Scripture is, in this sense, a work of rhetoric, as is the sacred liturgy. The quadrivium comprises the sciences of quantity, taken in the broadest sense: it looks to the principles of all that God created "in number, weight, and measure," and opens the way to further mathematical and scientific discoveries about the order and structures of the cosmos. The *quadrivium* shows most clearly the mind's power of abstraction from phantasms and of deductive reasoning, which elevate us above the merely animal, while placing us at a disadvantage when it comes to the knowledge of the angelic and the divine. "These liberal arts are not the only or even the most important part of liberal education, but they are fundamental to it. Only thinking which is disciplined, vigorous, and animated by wonder produces knowledge and wisdom."<sup>12</sup>

## 5. What, Then, Is "Liberal Education"?

In a similar way, many colleges and universities, at least in America, wish to describe themselves as proponents or purveyors of "liberal education." However, they are not, because they do not understand what this expression even means.

The term "liberal" here implies the claim that this education will free or liberate a person. Liberate him—from what? From ignorance, error, and, to some extent, vice; from preoccupation with immediate gratification and self-interest; from a narrow horizon and a lack of *humanitas*, of humaneness. In the modern world we see an alarming increase in slavery. I do not refer only to the return of literal forms of slavery such as sex trafficking. I mean primarily intellectual slavery: the slavery of men to their passions, to cheap slogans, to commercial and cultural propaganda, to technology that has become a master rather than a servant. Those

<sup>11</sup> In 1947, Dorothy Sayers published an important essay called "the lost tools of learning" (referring to the *trivium* and *quadrivium*). This essay could well be described as the Magna Charta of the classical liberal education movement in the United States for primary schools and high schools. For a fuller treatment of the trivium and the quadrivium, see Stratford Caldecott's excellent books *Beauty in the Word* and *Beauty for Truths' Sake*.

<sup>12</sup> <https://www.thomasaquinas.edu/a-liberating-education/liberal-arts-sciences>. From my experience learning and teaching at several liberal arts institutions, there is simply no substitute for the trivium and the quadrivium as propaedeutic tools to prepare the way for the higher studies. The *artes liberales* together with classical languages were once studied by children and young adults, and in an ideal world they would be finished prior to the university level. Unfortunately, this cannot be assumed as it once could be, and that is why most Great Books colleges still incorporate them into their programs.



who are not capable of using their intellects will adopt the loudest and most repeated slogans, almost by osmosis. Those who do not know how to control their passions for the sake of adhering to the truth will be easily manipulated and drafted into the service of ideology.

*Liberal education therefore presupposes and relies upon a knowledge of human nature.* Man has a nature that is capable of being perfected—or capable of being diminished and distorted. We are living through an anthropological crisis, a denial that man even *has* a nature, an essence, that exists as a stable reality and is not determined by our will or our feelings. Man is a unified composite of spirit and flesh, the *animal rationalis*—an animal, yes, but an animal uniquely spiritual, with the power of understanding the truth and willing the good. His animal nature is permeated with reason, and the exercise of his reason is to some extent conditioned by his placement in the physical world, which is a world of food and drink, of sentiment, emotion, and imagination. Man is an *imperfect* being, one who is born as a “blank slate,” as Aristotle says, one who must be educated “from the ground up.” We carry within ourselves the seeds, the first principles, of reason—the first principles of practical reason (natural law: do and pursue good, and avoid evil) and the first principles of speculative reason (e.g., the law of non-contradiction, the law of identity)—but we must acquire all of our experience, and then exercise our power of reasoning upon it. Tragically, the pre-rational and rational powers can be left almost totally undeveloped and can easily be perverted by misuse, bad habits, a life immersed in sense pleasures like that of beasts. In other words, as the Western tradition has always known, man is particularly vulnerable to error, ignorance, and vice. We could say that the *opposite* of Rousseau’s famous dictum is true: man is born a slave, and only by good formation can he be made free.

Traditionally, education has been seen as the means by which a man grows into the maturity of his own nature, by which his natural powers are developed according to their right and best use. This vision is unavoidably *teleological*: it requires seeing what human nature is, what its powers are, and how they are perfected by disciplined exercise on the best objects. Education comprises all the ways in which we form the human person according to its inherent needs and demands.<sup>13</sup> This is why there is nothing more important or more decisive for the individual or for a nation than the education of youth, and why the failure to educate well means the downfall of a people, a culture, a nation.<sup>14</sup>

We are now in a position to say what liberal education essentially is, as distinguished from any other kind of education. In the words of Mortimer Adler:

One view of education is that which takes these individual and functional *differences* [among men] into consideration and says that men are made better by adjusting them to their occupations,

<sup>13</sup> Jeremy Holmes expresses it this way: “Liberal Arts Education means becoming human: more than a rock, more than a plant, more than an animal—that pinnacle of the material world, the human being. ... As plants have a greater world than rocks, and animals than plants, so man’s world is the entire cosmos, and he knows it by becoming it.

<sup>14</sup> Charles De Koninck: “The proposition *liberum est quod causa sui est* must be understood not as meaning that the free agent is the cause of himself, or that he is, as such, the perfection for which he acts, but as meaning rather that he is himself, by his intellect and will, the cause of his act for the end to which he is ordered. One could also say that he is cause of himself in the line of final cause, insofar as he bears himself towards the end to which he is called as an intelligent and free agent, that is according to the principles themselves of his nature. But this end consists principally in the common good. The agent will be so much the more free and noble as he orders himself more perfectly to the common good. Hence one sees how the latter is the first principle of our free condition. The free agent would place himself in the condition of a slave if by himself he could not or would not act except for the singular good of his person. Man retains no less his free state when, by his own reason and will he submits himself to a reason and will which are superior. Thus it is that citizen subjects can act as free men, for the common good. *Primacy of the Common Good* (Collins trans.), 70–71. See also Pius XI, *Divini Illius Magistri*.



by making them better carpenters or better dentists or better bricklayers, by improving them, in other words, in the direction of their own special talents. The other view differs from this, in that it makes the primary aim of education the betterment of men not with respect to their differences but with respect to the *similarities* which all men have. According to this theory, if there are certain things that all men can do, or certain things that all men must do, it is with these that education is chiefly concerned.<sup>15</sup>

Dr. Robert Carlson comments on this passage:

Both kinds of education aim at making a man better through good habit formation, but liberal education educates him as an end in himself so that he is a *good man* and his worth is measured by his goodness as a man. This is an *intrinsic* end. Illiberal education improves man so that he is a *good worker* and his worth is measured by the goodness of his work. This is an *extrinsic* end.<sup>16</sup>

Ironically, the famous utilitarian John Stuart Mill held a highly positive view of liberal education, offering this magnificent praise of it in his inaugural address as rector of St. Andrew's University:

Men are men before they are lawyers, or physicians, or merchants, or manufacturers; and if you make them capable and sensible men, they will make themselves capable and sensible lawyers or physicians. What professional men should carry away with them from a University, is not professional knowledge, but that which should direct the use of their professional knowledge, and bring the light of general culture to illuminate the technicalities of a special pursuit. Men may be competent lawyers without general education, but it depends on general education to make them philosophic lawyers—who demand, and are capable of apprehending principles, instead of merely cramming their memory with details. And so of all other useful pursuits, mechanical included.<sup>17</sup>

More succinctly, John Henry Newman wrote: "A cultivated intellect, because it is a good in itself, brings with it a power and a grace to every work and occupation which it undertakes." Mill's and Newman's remarks remind us that there *is* a certain practical advantage or utility in liberal education—paradoxically one that relies on escaping pragmatism and careerism. Liberal education is not intended, in and of itself, to "make a better world" or "make the world a better place." Its specific aim—indeed, its exclusive boast and justification—is that it makes a better *man*, by perfecting his mind and, to some extent, his heart; it is a leading forth (*e-ducatio*) of distinctively human rational, linguistic, cultural powers into actualization. But it is not at all surprising that those who have been brought to greater perfection in themselves by such an education will be able to do great things in their lives, in their families and neighborhoods, in their careers, in the public and political sphere, and in their service to their country. The graduates of TAC and of similar colleges demonstrate this in unmistakable ways. Alumni have shown a remarkable ability to excel across many fields of endeavor: not only philosophy, theology, and mathematics, as one might expect, but also law, business, medicine, engineering, politics, social activism, the military, architecture and the fine arts. A large number of alumni become teachers at the homeschool, primary school, high school, or university levels,

<sup>15</sup> WCC's *Philosophical Vision Statement*, "Education Defined," p. 15.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 16. We can, in fact, go one step further, with Robert Hutchins: "The liberal arts are not merely indispensable; they are unavoidable. Nobody can decide for himself whether he is going to be a human being. The only question open to him is whether he will be an ignorant, undeveloped one, or one who has sought to reach the highest point he is capable of attaining. The question, in short, is whether he will be a poor liberal artist or a good one" (cited in the *Wyoming Catholic College Catalog*, 2020–21 edition, p. 3). Concerning the discipline of law in particular and the effects of several generations of legal positivism detached from a philosophical and religious foundation, see Valentin Tomberg, *The Art of the Good: On the Regeneration of Fallen Justice* (Brooklyn, NY: Angelico Press, 2021).

which is very good news: teachers with such a background are not narrow-minded specialists but generalists who bring to their work a versatile, polyphonic, interdisciplinary mind and an infectious example of the *love* of learning.<sup>18</sup> In fact, many alumni have gone on to establish new schools or to rescue struggling schools at all academic levels.<sup>19</sup>

## 6. Leisure and Liberation

One of the telltale signs of the lack of an education of man *as man* in today's world is the twofold tragedy that afflicts people in many Western societies. On the one hand, they do not work in order to live (and live, in order to enjoy the higher and better things in life), but rather, they live in order to work (and work, as if the only thing that gives meaning and value to life is work or the immediate fruits of work). Josef Pieper memorably spoke of "the world of total work," which is far removed from the dignity and flourishing of man.<sup>20</sup> On the other hand, they do not know what to do with themselves when they are not working, eating, sleeping, or enjoying other lower pleasures. It is as if their minds have been sucked dry and their hearts emptied of substance. Dr. Robert Carlson observes:

It is important to note that, unlike illiberal studies that prepare men only for work, liberal studies—the permanent studies—prepare them for *leisure*, which, as Josef Pieper says, is the basis of culture. True and good culture cannot come into existence unless people are prepared by good habit formation to engage in fruitful leisure activities. Leisure, it must be understood, is not simply free time. It is free time put to good use by engaging in activities that aim at perfecting one's life.<sup>21</sup>

Such leisure activities would include "thinking or learning, reading or writing, conversation or correspondence, love and acts of friendship, political activity, domestic activity, artistic and aesthetic activity," and, of course, religious worship and contemplation. In short: we can assess the quality of a nation's spirit by how its men and women use their leisure. If education prepares us only for work, for a job or a career that builds up personal or national material wealth, it is illiberal; if it prepares us to desire and look forward to leisure and to make of it a joyful, beneficial, wise, and friendship-oriented use, then it is liberal. It should be obvious which of the two is superior.

Liberal education frees modern man from two particularly dangerous errors: first, from what we may call "modernism," characterized by rationalism, scientism, reductionism, and materialism; and from "post-modernism," characterized by relativism, skepticism, and the self-refuting assertion that truth-claims are mere impositions of power (Socrates was already familiar with such views in the Sophists of his day). The Great Books education offered by a place like Thomas Aquinas College helps us to see that there *are* perennial questions as well as a certain number of plausible answers to them; we can discover that it has been

<sup>18</sup> Indeed, graduates of the liberal arts colleges are seeding classical academies all over the USA, taking part in a revival of classical education. For example, many alumni of WCC are now being employed by the "Great Hearts" academies, which are government-supported charter schools with Great Books liberal arts curricula.

<sup>19</sup> It should also be noted that many alumni from the colleges about which I am speaking become priests and members of religious orders—a proportion far greater than is observed at secular schools that offer only specialized programs or a random smattering of "core" courses.

<sup>20</sup> Utilitarianism is the great "demon" in modern education, because we no longer (as a culture) believe in the inherent value of the truth and the ordering of man to it as his good. So in its place we have an almost Marxist reduction of man to worker—a new feudalism, without the benefit of the Catholic Church offering her transcendent blessings.

<sup>21</sup> WCC's *Philosophical Vision Statement*, p. 16.

the love of truth, not the lust for power, that has motivated most of the representatives of the great Western tradition. Liberal education liberates students from provincialism as well as the internationalism that has no patriotism or respect for local culture. It enables us to answer—or to start answering—the ultimate questions. What is really important in life? Does life have a meaning? Is there a “big picture,” and where do I fit into it? What is the common good? How am I dependent on other men, on my country, on my people, on my history, on my tradition? What do I do with my free time, on vacation? Do I have a purpose beyond working and sleeping? How do I handle sickness or incapacity? How do I prepare for death?

Someone might object that the study of the Great Books could, in fact, induce a form of relativism, because the authors of these works frequently disagree with one another over fundamental matters, and do not present a coherent worldview. I think this is a legitimate but not a fatal objection. It is true that a Great Books education with no existential commitments or teleological framework could produce a sophisticated skepticism. This does seem to happen with some secular Great Books programs in America, such as that of St. John’s College, whose students are infamous for hedonism and nihilism, although some of its alumni have converted to Roman Catholicism or Eastern Orthodoxy. Some of the founders of TAC were educated at St. John’s College, and while they appreciated the emphasis on the Great Books, they realized that the program *as a whole* was essentially agnostic and relativistic: it had no center, no framework, within which to place the various authors and disciplines. It was, in a sense, purely historicist. Perhaps, then, we can say that liberal education without divine revelation and without an ecclesial “home” that provides it with a context and a center of gravitation is doomed to be like Icarus, flying so near the sun that his wings melt and he falls to his death.

Liberal education opens up to an infinite and transcendent vista. It can therefore serve as a foundation or preparation for the spiritual elevation of man by grace: it’s not accidental that the greatest Christian thinkers were liberally educated. *Gratia supponit naturam*. Holiness does not require a perfected intellect—we have many saints who were not liberally educated—but it is clear that normally and ideally, *ceteris paribus*, we should want the entire *imago Dei* to be developed according to its own potentialities and possibilities. And it is also clear that those who are to exercise roles of responsibility in society must have this kind of education, otherwise they will fall into the various forms of intellectual slavery mentioned earlier (modernism, post-modernism, internationalism, provincialism).

Contrary to the demented fantasies of the European Union, which wishes to rewrite history by ignoring the contribution of the Catholic Church to every positive and praiseworthy aspect of our civilization—an unworthy fiction that even the French atheist Michel Onfray roundly mocks<sup>22</sup>—it is a simple fact that without the Church, there would be no universities, just as without the Church there would be no hospitals, parliaments, or laboratories.

I would like to respond to one more objection. Some people say: “We already know about all these famous authors. They are from long ago, from totally different situations than ours. They are just not relevant any more. We need to focus our education on *today’s* problems

<sup>22</sup> “God is not part of my world, but my world was made possible by the God of the Christians. *Pace* anyone who thinks France began with the Declaration of the Rights of Man—a notion as stupid as the belief that Russia was born in October 1917—Christianity has built the civilization I call my own and that I feel I can love and defend without beating my breast, without having to ask forgiveness for its faults, without waiting for redemption after confession, contrition, and getting on my knees. How foolish they who despise Christianity and pretend it never happened, yet are as soaked in it as rum cakes!” (*From Benedict’s Peace to Francis’s War*, ed. Peter Kwasniewski [Brooklyn, NY: Angelico Press, 2021], 68).

with *today's* solutions." In response, I say: most people have *heard* of famous authors and perhaps read *about* them or read *summaries* of their works, but few have actually studied these works, and therefore few can be said to be imbued with their wisdom and beauty. Our contemporaries do not realize how remarkably *relevant* the classics are to the human situation at *any* time and in *any* place—one learns this only by embarking on the discovery of the classics. The fictional or semi-fictional figures of literature and the real persons of history amply show the sameness and continuity of human nature and its exigencies: Achilles, Nestor, Paris, Helen, Aeneas, Dido, Anchises, Roland, Dante, Beatrice, Portia, Iago, Hamlet, Don Juan, Don Quixote, Faust, Raskolnikov, Alyosha, Father Zosima, J. Alfred Prufrock. All are human; all subjects of the same virtues and vices, all "relatable." The "permanent things" of which Russell Kirk speaks are permanent precisely because human nature and its necessary relationship to God and to the ultimate questions do not change. Our problems in 2021 are not different in kind, only in appearance, from the problems that faced the Greek or Hebrew or Roman thinkers, or the medievals, or the early moderns. Our deepest needs are not dependent on technology but reside at the level of the mind and the heart, where our ancestors often surpassed us in virtue, eloquence, and wisdom.

## 7. Founding a New College

After graduate school at the Catholic University of America in Washington, D.C., I was hired as assistant professor of philosophy at the International Theological Institute in Gaming, Austria (today in Trumau, closer to Vienna), where I taught from 1999 to 2006. I would like to mention that the founding president of this Institute, Michael Waldstein, was an early graduate of Thomas Aquinas College; at the Institute he established what is probably still the world's only Great Books program towards the pontifical degree of Baccalaureate of Sacred Theology (STB). In other words, the students do their graduate-level work not from textbooks, monographs, and professors' lecture notes, but from the writings of great philosophers and literary figures, Church Fathers and Doctors (Eastern and Western), conciliar, papal, and curial documents, and prominent modern figures such as Newman, Scheeben, Journet, Ratzinger, and, of course, Wojtyła. Students who enroll in the entire five-year program are required to make a beginning in the traditional *artes liberales*, which, again, is unique among pontifical schools.

In more recent years, the Institute introduced a one-year "Studium Generale" program, consisting of Great Books courses in liberal arts, literature, philosophy, Scripture, catechism, social teaching, and law, combined with retreats, pilgrimages, and cultural excursions.<sup>23</sup> It is intended as a "gap year" between high school and further university studies or vocational training. In my opinion, this program presents a creative solution to the increasingly serious problem of the lack of rootedness, among Europeans, in their own classical Western and Catholic intellectual tradition, and I believe it should be emulated elsewhere.

In 2006, I was hired as the first professor and director of admissions for a newly-established liberal arts Great Books undergraduate college in the western Rocky Mountain state of Wyoming. Although many of the eventual faculty and staff of Wyoming Catholic College (which I will call by its initials "WCC") would turn out to be graduates of Thomas Aquinas College, nevertheless from the beginning the "character" of the program was intentionally

<sup>23</sup> For more information, see [https://iti.ac.at/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload/Academic-Life/Studium\\_Generale\\_Information\\_text\\_\\_March\\_2019\\_.pdf](https://iti.ac.at/fileadmin/user_upload/user_upload/Academic-Life/Studium_Generale_Information_text__March_2019_.pdf)

different—similar, to be sure, but not identical. Both colleges are faithfully Catholic; both have a four-year integrated all-mandatory Great Books curriculum; both emphasize small class size, a heightened teacher-student interaction, and the importance of discussing the texts rather than simply having lectures.

The differences, however, are noteworthy. Dr. Robert Carlson—the principal academic founder of WCC and the author of its philosophical vision statement *Born in Wonder, Brought to Wisdom*<sup>24</sup>—was a disciple and long-time associate of a famous American educator named Dr. John Senior, who helped create the short-lived but highly influential Pearson Integrated Humanities Program (which I will call “the IHP”) at the University of Kansas from 1970–1979.<sup>25</sup> Dr. Senior is especially known for his two books, *The Death of Christian Culture* (1978) and *The Restoration of Christian Culture* (1983), which encapsulate his vision of education, life, and the fate of Christendom. The IHP had some special features that set it apart from other programs. The students themselves did not discuss the Great Books, but rather listened carefully to animated discussions of these works by a group of three professors, one of whom was Dr. Senior. They memorized a great deal of poetry in small groups, sang folks songs, learned formal dancing, practiced calligraphy, went out stargazing to ignite their wonder at creation, and traveled to Europe to visit monasteries and listen to monks singing Gregorian chant. In this way, the Senior vision was always more “hands-on,” more experiential, emphasizing an education of the “whole person” rather than of the intellect alone. The IHP, although it existed less than a decade, had a remarkable impact on the Church in America, yielding innumerable conversions and reversions to the Faith, many religious and priests, two bishops, an abbot, and founders of many schools across the country.

WCC emulates the IHP in a number of ways: in addition to stargazing, dancing, and poetry memorization, the students spend many weeks during their four years engaged in outdoor activities such as backpacking and hiking, canoeing, kayaking, and rafting, rock-climbing, canyoneering, skiing, skating, and igloo-building. The freshmen spend twenty-one days in the wilderness, having no contact with civilization. This may seem counterintuitive for a college whose students spend their time mostly studying, discussing, and writing about the Great Books of Western Civilization, but it serves the crucial purpose of populating, invigorating, and revitalizing their imaginations with direct, powerful, and memorable experiences of “God’s

<sup>24</sup> This statement, too, is available for free download: <https://wyomingcatholic.edu/wp-content/uploads/WCCVision1.pdf>.

<sup>25</sup> As Senior himself says, explaining the name of the IHP:

“INTEGRATED means ‘united by a reason within the nature of the thing,’ like an organism, rather than externally, like a collection, say of books in a library arranged for our convenience. ... the great tradition in philosophy has held that knowledge is analogous, that is one integral structure having many parts but moving together and arranged from within by its intrinsic nature. ...

“HUMANITIES means those aspects of integral knowledge directly bearing on the human species insofar as it is human—that is, insofar as man has intelligence, memory and will and the properties that follow from these faculties such as freedom, laughter, the enjoyment of poetry and the other arts, the appreciation of formal excellence in nature, workmanship or sports. The humanities are pre-scientific, based on ordinary experience. ...

“PROGRAM means ‘that which announces the main events’; it is equivalent to ‘agenda’... If there is such a thing as human nature, since many generations have lived, the theater of life, as we might say, plays a long re-run whose ‘program’ is [as] familiar and strange as *A Midsummer-Night’s Dream*—familiar because it is the story of our own lives, strange because we never wholly understand ourselves; life is a mystery. The Integrated Humanities Program is not a course, not the running through of a prescribed sequence in the humanistic sciences... It is not an attempt to advance knowledge at all, but rather, as the word ‘program’ in the proper sense implies, to read what the greatest minds of all generations have thought about what must be done if each man’s life is to be lived with intelligence, discretion, and refinement.” (From a private document entitled “Integrated Humanities Program: A Definition.”)

First Book," the natural world. This is all the more necessary in our times, when the outer and inner senses of modern youths are poorly nourished, and at times malnourished, by the limits of the urban or suburban technologically saturated environments in which they grow up. The raw exposure to creation equips them for reading books with greater sympathy and understanding, whether "God's Second Book," the Bible, or any of the merely human works in the curriculum. Students can grapple better with the story of the Exodus of Israel or the temptation of Christ in the desert when they themselves have been plunged for three weeks deep in the wilderness, where their character was strongly challenged, where the need for moral virtue was so plainly exposed, and where the interplay between the common good of the group and the private good of individuals was made manifest in a way that seldom happens in society. Nearly all of the students say that the outdoor program pushes them to their limits and makes them realize that they are capable of much more than they thought they were. WCC students also spend a semester learning how to ride horses, and how to take care of them.

Wyoming Catholic College gives more attention to several subjects than Thomas Aquinas College does. The trivium, especially oral and written rhetoric, enjoys a greater prominence. The program includes semesters devoted to the fine arts, that is, the history of the visual arts of architecture, sculpture, mosaics, manuscripts, painting, etc., and the history of music in its various phases. Literature receives a more careful and deliberate treatment. These curricular expansions are obtained by decreasing the time given to the mathematical and scientific subjects that are prominent in the TAC curriculum. Latin at WCC is taught by the so-called "nature method": in other words, it is learned by speaking and listening to it in an immersive context, so that Latin is acquired as a functional tool of communication. The list of Great Books studied at TAC generally follows the secular canon established at the University of Chicago and St. John's College, whereas the list studied at WCC includes authors that did not "make the Britannica cut" because they were not deemed "influential enough"—and yet, they were in fact far more influential than most of the authors who *are* included in Britannica's set. Examples include St. Benedict, St. Gregory Nazianzen, St. John of the Cross, and St. John Henry Newman.

I would say that WCC aims at a certain *balance* of elements, all of which are necessary for the perfection of the whole person. Its goal is the formation of a Catholic human being, not beginning and ending with the intellect, but beginning (in a way) with the body, moving on into the intellect which is the primary focus of the curriculum, yet continuing further into the "spirit," into the domain that is most important of all: the student's relationship with God.<sup>26</sup> Naturally, the intellectual formation is emphasized because that is the *raison d'être* of a college or university. At the same time, intellectual formation bereft of moral character is potentially self-destructive and, at a minimum, socially sterile, ill-equipped to serve the common good; in like manner, intellect divorced from spirituality yields to curiosity, vanity, and pride. Human knowledge must be completed by divine wisdom, the mind healed and elevated by divine grace. I would suggest that, in a way, WCC's program aims above all to *immerse students in reality*, in the many ways it has been and can be perceived and expressed. The formation of the whole person means a formation according to all the faculties of perception, reflection, judgment, analysis, and synthesis—the poetic as well as the philosophical, the supernatural

---

<sup>26</sup> One might, perhaps, associate WCC's approach with the Greek concept of *paideia* and TAC's with the Ciceronian *cultura animi*—the first more holistic, the second more oriented towards cultivating intellect.



as well as the natural, moral character as well as mental refinement, not only discipleship within a Tradition but also leadership in defending and extending Tradition's empire.<sup>27</sup>

My remarks are not meant necessarily as a judgment that WCC's program is superior to TAC's, or even that either program is fully living up to its own ideals. I am glad and thankful that both colleges exist—in fact, TAC has been so successful after fifty years that it opened a second campus on the East Coast, in Massachusetts, while WCC this year had a record enrollment—and I have seen their tremendous good fruits in my own life and in the lives of others. Rather, I would like to emphasize that within the realm of classical liberal education and the Great Books movement, there is room for a variety of approaches with different emphases or priorities. It is my conviction that it is impossible for any one school to accomplish every worthwhile educational goal; human beings are *capax Dei*, capacious for God, and that infinite capacity means that education will always be a beginning, an opening, a partial realization of humanity, and never the end, the closure, the total actuality. But a well-ordered liberal education deeply rooted in the great Western and Catholic tradition will profoundly humanize, enrich, and transfigure the inner and outer life of the student who is blessed to receive it. It will open for him a life of moral liberty, conscientious action, beneficial leisure, and friendships centered on wisdom. In this way, it is not a luxury for the privileged, an exotic dish served in the academic marketplace, a strange old-fashioned taste for the past. It is a burning necessity for a flourishing society of free men and women who are not alienated from creation, from their own history, or from their very selves; men and women in whom the image of God is alive, seen, embraced, and on the way to fulfillment.

---

<sup>27</sup> One might suggest that WCC is seeking to “breathe with both lungs” of the classical tradition: the poetic *and* the philosophical (recall the two foci: humanities and theology), which have been seen to be perpetually in conflict, and one of which, in fact, always seems to dominate an institution: the philosophical at TAC, the poetic at Dallas or St. John's. This is far more ambitious—because more holistic and diversified—than the Aquinas-aimed program of TAC or the “roller skating through the Louvre” relativism of St. John's. Hence, the readings *must* be shorter, to permit the requisite focus and to allow time for activities that develop the non-intellectual or supra-rational facets of the person (e.g., outdoor trips; theology practica). Everything, of course, in the end, pertains to human rationality correctly understood, but there are things that are presupposed to the operation of reason and things that carry reason beyond itself and out of itself; there are, moreover, the applications of reason to things to be done and things to be made. All of these dimensions are implied in the phrase “educating the whole person.” Whether this ambitious vision is actualized in many or some of WCC's students is a different question; nor could one be surprised that success in liberal education is always more elusive than one might wish.



# Kulturowe i edukacyjne znaczenie łaciny

KATARZYNA OCHMAN\*

Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, Polska

W kontekście rozważań o roli łaciny w dzisiejszej kulturze autorka artykułu stara się wyjaśnić, kto na przestrzeni dziejów posługiwał się językiem łacińskim: jakie grupy ludzi, w jakim celu, kiedy i w jakich okolicznościach używały łaciny. Odpowiada także na pytania o to, czy łacina jest językiem żywym, czy też martwym, zastanawiając się nad definicją tych kategorii językoznawczych jako takich. W końcu, odnosi się do objętości tekstów w języku łacińskim, które są dzisiaj do naszej dyspozycji, oraz tego, jaka część z tych tekstów jest przetłumaczona i przebadana.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja klasyczna, Europa, język łaciński, łacina.

## Wprowadzenie

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

Mam tu na uwadze takie perspektywy myślenia o języku łacińskim, o tekstach łacińskich i o przeszło 2000 lat kultury klasycznej na szeroko pojętym Zachodzie, które często nie są znane nawet moim kolegom łacinnikom. Nierzadko zdarza się, że również i oni w najlepszej wierze powtarzają utarte slogany na temat łaciny, które jednak raczej zaciemniają obraz i nie pozwalają dostrzec tego, co – jak się zdaje – jest właśnie istotą rzeczy.

Chciałabym mianowicie skupić się przede wszystkim na trzech tematach:

1. Kwestii tego, czym językiem była i – jest – łacina. Wiele już powiedziano o tym, jaki to jest język, jakie są jego charakterystyczne cechy strukturalne, jaki jest jego wpływ na inne języki, jaka literatura powstaje po łacinie. W kontekście rozważań o roli łaciny w dzisiejszej

kulturze istotniejsze wydaje się jednak to, kto na przestrzeni dziejów posługiwał się językiem łacińskim: jakie grupy ludzi, w jakim celu, kiedy i w jakich okolicznościach używały łaciny.

2. Kwestii tego, czy łacina jest językiem żywym, czy też martwym, i nad definicją tych kategorii językoznawczych jako takich. Skąd wzięły się te pojęcia? Co to tak naprawdę znaczy, że o jakimś języku mówimy, że jest żywy albo martwy?
3. Kwestii objętości tekstów w języku łacińskim, które są dzisiaj do naszej dyspozycji, oraz tego, jaka część z tych tekstów jest przetłumaczona, przebadana, czy w ogóle nam znana. Dane na ten temat są rzadko nagłaśniane, a bardzo zaskakujące.

## 1. Czym językiem jest łacina?

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

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

W pewnym momencie w I w. n.e. na terenie Cesarstwa Rzymskiego pojawia się nowa religia, która od razu staje się zarazem nowym prądem kulturowym, coraz silniejszym, a mianowicie chrześcijaństwo. Rodzi się ono w dalekiej prowincji, Judei, i chrześcijanie najpierw posługują się lokalnym językiem aramejskim, ale są bardzo otwarci na inne grupy, a przede wszystkim mają misję: „iść i nauczać wszystkie narody” (Mt. 28:19,20). Skoro wszystkie narody, to wybór języka jest oczywisty: greka *koine*, która pełniła podobną funkcję jak dzisiaj angielski. Przez pierwsze sto kilkadziesiąt lat chrześcijanie pozostawiają po sobie przede wszystkim teksty w języku greckim. Ale gdy już na dobre zadomowią się także w zachodniej części cesarstwa i w samym Rzymie, mniej więcej od II w n.e., to rzeczą naturalną jest, że będą także mówić i pisać po łacinie – chrześcijanie są po prostu częścią tego świata.

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

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

W V w. rozpada się Cesarstwo Rzymskie, a wraz z nim zanika struktura administracyjna, która była gwarantem życia łaciny na tych ogromnych terenach. Następują wielkie migracje, w tym migracje takich grup ludności, które łaciny wcale nie znają. Pod znakiem zapytania staje to, czy pozostanie ktoś, kto dalej by się łaciną posługiwał. Okazuje się jednak, że tak, ponieważ łacina, mimo że nie jest już niczym językiem ojczystym, to już wcześniej, jeszcze za czasów świetności cesarstwa, zyskała sobie w Europie zachodniej niepodważalny status jedyne go języka edukacji, a co więcej, jedyne go języka literackiego! Inne języki, które zaczynają się rozwijać we wczesnośredniowiecznej Europie, przybiorą formę pisaną dopiero dużo później – a tymczasem każdy, kto w ogóle chce pisać, pisze po łacinie. To właśnie dlatego w VIII w. Karol Wielki wybrał łacinę jako oficjalny język swojego imperium i jako język zorganizowanego przez siebie systemu edukacji. Mógł przecież spróbować podnieść do takiej rangi swój ojczysty język frankoński – mógł, ale byłoby to dużo trudniejsze, bo frankoński nie był jeszcze językiem tak ustabilizowanym, nie miał własnej literatury. Dlatego Karol Wielki zdecydował się na łacinę. I ten status języka edukacji, nauki i w ogóle międzynarodowego życia intelektualnego łacina odtąd miała przez kolejne 1000 lat. Warto zwrócić uwagę na symboliczne daty tego „łacińskiego tysiąclecia”: od koronacji Karola Wielkiego w roku 800 do abdykacji Franciszka II Habsburga w 1806.

Co takiego stało się w XVII–XVIII w., że łacina zaczęła gwałtownie oddawać pole językom narodowym? To fascynujące zagadnienie jest tak złożone, że wymyka się prostym generalizacjom, a jego wyjaśnienie wymaga ogromnej erudycji, która znalazła już zresztą wyraz w innych publikacjach<sup>1</sup>. Ja natomiast chciałabym skupić się na tych „dobrych” czasach – na tym właśnie „łacińskim tysiącleciu” Europy, a konkretnie na edukacji.

Trudno mówić w tym czasie o systemie szkolnictwa, chociaż oczywiście były sieci szkół parafialnych, były doskonale zarządzane kolegia jezuickie, były uniwersytety... W kształceniu dzieci i młodzieży panowała wówczas jednak duża swoboda, wolność – właśnie owa słynna *libertas*, o której jest mowa w wielu innych miejscach niniejszego numeru. Ale wspólną cechą zarówno rozmaitych placówek edukacyjnych, jak i kształcenia prywatnego było to, że nauka odbywała się w dużej mierze po łacinie i – można też powiedzieć – dla łaciny. Łacina była nośnikiem treści intelektualnych, była zarazem celem i środkiem. Warto to sobie dobrze uświadomić: jeśli wyobrazimy sobie dla przykładu 11- czy 12-letniego chłopca we Francji czy w Niemczech w XVI w., to zobaczymy, że szedł on do szkoły nie po to, żeby uczyć się matematyki, geografii, historii oraz łaciny, ale że uczył się matematyki, geografii i historii po łacinie. Oprócz tego, oczywiście, ćwiczył się w czytaniu literatury i pisaniu własnych kompozycji w języku łacińskim, co miało mu umożliwić w przyszłości uczestniczenie w normalnym życiu społecznym. Jego sytuację można częściowo porównać do sytuacji rodziny polskich emigrantów, np. w Anglii: w domu posługują się językiem polskim, ale dziecko chodzi do

<sup>1</sup> Zob. zwłaszcza znakomite historyczno-socjolingwistyczne opracowanie J. Leonhardta (2013).

szkoły, w której mówi się tylko po angielsku, i to właśnie będzie dla takiego ucznia główny język, w którym poznaje on świat. Jeśli rodzice nie zadbają o to, aby córka czy syn czytał także polską literaturę i zanurzał się w polską kulturę, to z czasem głównym językiem wszelkiej wyższej aktywności intelektualnej stanie się dla takiego młodego człowieka język angielski.

I tak właśnie było z łaciną przez całe stulecia – nasi przodkowie, a przynajmniej ci, którzy mieli szczęście zdobyć wykształcenie, a co za tym idzie mieć większy wpływ na kreowanie otaczającej ich rzeczywistości, byli po prostu dwujęzyczni. Od setek lat nie było już łacińskich *native speakerów*, nie rodziły się dzieci w łacińskojęzycznych rodzinach, ale jednak kontakt z językiem łacińskim następował tak wcześnie, był tak intensywny, a w niektórych tematach wręcz wyłączny, że pozwalało to na pełne, twórcze i satysfakcjonujące uczestnictwo w łacińskiej kulturze literackiej. Absolwenci łacińskojęzycznych szkół, którzy później zostawali literatami, naukowcami, duchownymi czy mężami stanu, nawet jeśli posługiwali się w swojej działalności językiem narodowym, to byli wewnątrznie ukształtowani przez świat klasyczny – język i literatura łacińska w dużej mierze warunkowała ich sposób patrzenia na rzeczywistość. Bardzo lubię to stwierdzenie Ludwiga Wittgensteina (1997), że granice naszego języka są granicami naszego świata. Jeśli jest to prawda, to intelektualny świat europejskich warstw wykształconych nie zamykał się tylko w granicach poszczególnych języków narodowych, ale był znacząco poszerzony o łaciński sposób formułowania myśli, który w dodatku jest istotnie odmienny od myślenia w językach nowożytnych<sup>2</sup>. Ciekawe jest również, że ludzie średnio-wieczna, renesansu i baroku – a niektórzy jeszcze w późniejszych epokach – funkcjonowali w tym łacińskim świecie intelektualnym w sposób w gruncie rzeczy nieróżniący się istotnie od sposobu, w jaki robili to starożytni.

## 2. Łacina językiem żywym czy martwym?

Jest to zagadnienie, które czasami wywołuje gorące dyskusje. Na początku warto sobie uświadomić, że określenia: żywy i martwy nie należały pierwotnie do terminologii językoznawczej. Wywodzą się one z dziedziny nauk biologicznych – zoologii, botaniki, medycyny. To właśnie te nauki, a nie filologia, dysponują właściwymi sobie kryteriami do oceny, czy dana istota jest żywa czy martwa. Jeżeli używamy pojęć: żywy albo martwy do opisu zjawiska kulturowego czy społecznego, jakim jest język, to są to tylko metafory. Mamy oczywiście pełne prawo ich używać – język metaforyczny jest jak najbardziej uprawniony również w nauce – ale gwoli uczciwości powinniśmy te pojęcia najpierw precyzyjnie zdefiniować. Zamieszanie z łaciną wynika właśnie z tego, że określenia: język żywy i język martwy bywały definiowane różnie<sup>3</sup>.

Spróbujmy się przyjrzeć tym definicjom: możemy na przykład zaproponować, że język żywy to taki, który ma rodzimych użytkowników. Wiemy, że przynajmniej od V w. n.e. nie ma już łacińskojęzycznych rodzin, w których wychowywałyby się łacińskojęzyczne dzieci<sup>4</sup>. Według zaproponowanej definicji łacina jest zatem językiem martwym. Inna definicja, jaką czasem się podaje: język żywy to język używany w komunikacji<sup>5</sup>. Tutaj sprawa śmierci łaciny

<sup>2</sup> Ciekawie pisał o tym Wilfried Stroh w swoim bestsellerze *Latein is tot. Es lebe Latein!*, Berlin 2007 (Stroh, 2016).

<sup>3</sup> O zagadnieniach tych szczegółowo pisze Marcin Loch (2015).

<sup>4</sup> Pomijam tu pedagogiczne eksperymenty miłośników łaciny, którzy mówią do swoich pociech w języku Rzymian. Z ilości nagrań z takich uroczych rozmów, które są zamieszczane w internecie, można wnioskować, że praktyka ta jest w ostatnich latach coraz częstsza. Nawet dla tak kształconych dzieci łacina nie będzie nigdy językiem głównym.

<sup>5</sup> Uściśliliśmy: komunikacji synchronicznej – bo mogłabym przecież nalegać, że skomunikował się ze mną sam Ciceron, gdy 2000 lat temu napisał *Tuskulanki*, które ja teraz czytam.

się komplikuje, bo aby udowodnić, że łacina jest językiem żywym, wystarczy znaleźć przynajmniej dwie osoby, które są w stanie przeprowadzić krótką konwersację w języku łacińskim, albo wymienić między sobą łacińskie SMS-y. Takich osób na całym świecie są tysiące – jako przykład mogę podać choćby moich studentów na Uniwersytecie Wrocławskim. Z tego wynikałoby, że – według takiej definicji komunikacyjnej – łacina to jednak język żywy, a nie martwy.

Do mnie osobiście najbardziej przemawia inna definicja: język żywy to taki, który podlega zmianom. Mówimy dzisiaj nieco inną polszczyzną niż nasi dziadkowie, a nawet nasi rodzice. Możemy zaobserwować, że współcześnie te zmiany językowe postępują coraz szybciej, chociaż akurat polszczyzna tradycyjnie, ze względów społeczno-historycznych, była językiem dość konserwatywnym w porównaniu z innymi językami, np. z językiem angielskim. Wystarczy rzucić okiem na Kochanowskiego, którego my jeszcze dzisiaj spokojnie możemy dawać do czytania dzieciom w szkole podstawowej, i porównać go z Szekspirem, który dla przeciętnego Anglika czy Amerykanina może być niebywale trudny do zrozumienia. Minęło 500 lat i jeden język się zmienił bardziej, a drugi mniej – i to jest normalne, bo to są języki żywe. A łacina? Otóż łacina literacka nie zmienia się od 2000 lat. Strukturalnie jest to cały czas ten sam język – łacina Cyserona, Cezara, Tomasza z Akwinu, Erazma z Rotterdamu i Kartezjusza to jest ta sama łacina. Oczywiście przez cały ten czas bywały wprowadzane nowe słowa, jednak moim zdaniem nowości leksykalnych nie należy klasyfikować jako zmian językowych. Trzeba raczej powiedzieć, że to świat się zmienia, a nie wprost język: powstają nowe przedmioty, obserwujemy nowe zjawiska, dokonujemy odkryć, np. geograficznych czy subtelniejszych: filozoficznych, i język stara się za tymi zmianami nadążyć. Język mocuje się sam ze sobą, żeby opisać zmieniającą się rzeczywistość. Ale gramatyka: morfologia, fleksja, składnia, również do pewnego stopnia fonetyka, czyli te cechy charakterystyczne, które stanowią o istocie języka – to wszystko jest nadal takie samo. Cyseron, gdyby mu dać do przeczytania *Colloquia Familiaria* Erazma z Rotterdamu, zapewne zrozumiałby większą część tekstu. Co więcej, można pokusić się o tekst bardziej abstrakcyjny: jeżeli ktoś dziś napisze coś po łacinie, to istnieje pewna szansa, że za 500 czy 100 lat tekst będzie nadal równie zrozumiały<sup>6</sup>.

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

Moim zdaniem nie ma jednak powodu do oburzania się na stwierdzenie, że łacina to martwy język, o ile pamiętamy, że – jak była mowa wcześniej – w kontekście filologicznym określenia: żywy i martwy to tylko metafora. Tę metaforę można zresztą podmienić na inną: jeżeli mówimy o zmianach, to zmiany czasem są dobre (np. rozwój, ulepszenie, postęp technologiczny), ale są też przecież złe zmiany, jak na przykład mutacje. Mutacje – termin również zaczerpnięty z biologii – kojarzą nam się bardzo negatywnie, czasem budzą wręcz lęk. Mutują komórki rakowe, słyszymy o kolejnych mutacjach wirusa... Nikt nie powie dzisiaj przecież, że wirus SARS-COV2 się rozwija! Chociaż tak naprawdę chodzi przecież o to samo: po prostu o zmianę. Osobom, którym z trudem przychodzi uznanie, że język łaciński, ulubiony

<sup>6</sup> Oczywiście przy optymistycznym założeniu, że nasza cywilizacja po tak długim czasie nadal będzie trwać. Ale warto w tym miejscu nadmienić, że w ostatnich latach obserwuje się coraz większe zainteresowanie filologią klasyczną w krajach azjatyckich, więc jeśli nawet nie w Europie, to przynajmniej w Azji mogą uchwycić się specjaliści od łaciny – i to będzie nadal ta sama łacina, co 2000 i 1000 lat temu.

przedmiot ich zainteresowań naukowych czy wieloletniej aktywności zawodowej, miałby być czymś, co kojarzy się ze śmiercią, stagnacją i marazmem – takim osobom proponuję, aby o łacinie mówić właśnie, że jest to język, który nie mutuje. Takie sformułowanie oznacza to samo, ale wywołuje skojarzenia pozytywne: łacina nie podlega chorobotwórczym zmianom, jest językiem zdrowym, jest trwała, stabilna, niezachwiana, ugruntowana.

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

### 3. Ile jest łaciny?

Ten trwały, niezmienny język był więc używany w naszej wspólnej, międzynarodowej kulturze europejskiej i szerzej – w ogólnie rozumianej kulturze Zachodu – na przestrzeni przeszło 2000 lat. Na koniec warto w związku z tym zastanowić się nad tematem chyba najistotniejszym: o jakich ilościach tekstów mówimy? Do czego tak naprawdę może mieć dostęp ktoś, kto nabędzie biegłości w języku łacińskim? Przeprowadźmy prosty eksperyment myślowy. Wyobraźmy sobie, że drukujemy wszystkie zachowane teksty łacińskie – od starożytności aż po czasy nam współczesne – w kolejnych tomach, każdy tekst tylko w jednym egzemplarzu, a tomy ustawiamy na standardowych regałach. Na każdym z regałów mieści się około 100 książek – mówiąc: książki mam na myśli tomy, a nie tytuły dzieł, bo przecież niektóre z tych utworów są bardzo krótkie – nie zważajmy jednak na to i przyjmijmy, że całą zachowaną literaturą łacińską wypełniliśmy kolejne regały, ustawiając na nich kilkusetstronicowe tomy.

Książki i regały w naszej mentalnej bibliotece będziemy ustawiać chronologicznie. Pierwsze pięć regałów, czyli około 500 tomów, wypełni nam starożytna literatura rzymska<sup>7</sup>. Mówimy tu o okresie od III w. p.n.e. do V w. n.e., który obejmuje około 800 lat historii Rzymu. Literaturę powstałą w tym czasie zwyczajowo dzieli się na tzw. literaturę klasyczną (pogańską) i literaturę chrześcijańską. Podział ten wydaje mi się mało zasadny, ponieważ rozróżnienia są niekiedy bardzo nieostre<sup>8</sup> – przyjmijmy go jednak dla uproszczenia. Okazuje się, że wśród pierwszych 500 tomów zaledwie 100 – czyli jeden regał – należy do kanonu tzw. literatury klasycznej:

<sup>7</sup> Dane te są oczywiście bardzo przybliżone, ale istotne jest przedstawienie czytelnikowi rzędów wielkości, a nie konkretnych liczb. Bardziej szczegółowo przedstawia te statystyki J. Leonhardt w pierwszym rozdziale cytowanej wyżej książki.

<sup>8</sup> Przez pierwsze 400 lat rozwoju historii literatury rzymskiej chrześcijaństwo jeszcze nie istniało, cała literatura była więc tzw. pogańska, w związku z czym podział ten był niepotrzebny. Począwszy od II w. n.e., gdy chrześcijanie zaczęli już pisać po łacinie, autorzy pogańscy i chrześcijańscy koegzystowali w tym samym świecie, posługiwali się tym samym językiem, a różnica między nimi była tylko taka, że chrześcijanie często poruszali nową tematykę religijno-filozoficzną, która wcześniej była nieznaną.



do tej grupy należą właśnie Cyceron, Cezar, Wergiliusz, Horacy, Owidiusz, Seneka, Tacyt i inni autorzy, których arcydzieła przetrwały próbę czasu. To jest ten korpus, na którym zwyczajowo opierało się kształcenie klasyczne i który jest nadal intensywnie studiowany przez filologów klasycznych – są to teksty ponadczasowe, a każda epoka zadaje im nowe pytania i pogłębia ich rozumienie, redaguje nowe tłumaczenia<sup>9</sup>.

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

Zanim zajmujemy się kolejnymi naszymi regałami, czyli kolejnymi epokami literatury już nie „rzymskiej”, nadal „łacińskiej”, warto jeszcze raz objąć umysłem zachowany dorobek literacki Rzymian: owe pierwsze 100 tomów klasycznej literatury łacińskiej to korpus, z którym – przy odpowiedniej znajomości języka – łatwo można się zapoznać; gdyby ktoś czytał, dla przykładu, jeden tom tygodniowo, to ma szansę zapoznać się z tym korpusem arcydzieł w dwa lata. Nawet pozostałe 400 tomów może stać otworem dla pasjonata, który poświęci na ich lekturę kolejne osiem lat życia. Zapamiętajmy to: w ciągu 10 lat można zapoznać się z całą zachowaną łacińską literaturą starożytną.

Kluczowe dla nas pytanie brzmi: jaka ilość tekstów łacińskich zachowała się z późniejszych epok, tj. od VI w. n.e. do czasów obecnych? Z samej starożytności, czyli z 800 lat historii Rzymu: od III w. p.n.e. do V w. n.e., mamy do naszej dyspozycji ok. 500 tomów. Od VI do XXI w. n.e. upłynęło 1500 lat, czyli niespełna dwa razy więcej – jest zatem oczywiste, że tekstów łacińskich zachowanych z tego okresu powinno być więcej. Różnica w samym rzędzie wielkości okazuje się jednak ogromnym zaskoczeniem: jest ich aż 5 000 000 tomów! (Oczywiście nadal pozostajemy w naszym eksperymencie myślowym i liczymy każdy utwór w jednym egzemplarzu.). Twórczość łacińska powstała od średniowiecza po czasy współczesne przekracza więc objętością literaturę antyczną aż 10 000 razy. Oznacza to, że teksty, którymi na co dzień zajmuje się większość badaczy reprezentujących filologię klasyczną, stanowią 0,1 promila całego łacińskiego dziedzictwa.

Otrzymaliśmy ogromny spadek po naszych przodkach, ale nie jesteśmy zorientowani, co się w tej spuściźnie znajduje. Oczywiście możemy wymieniać nazwiska słynnych autorów: Tomasz z Akwinu, Erazm, Kartezjusz, nasz Jan Kochanowski czy Jan Dantyszek – ale są oni bardzo nielicznymi szczęściarzami wśród innych tysięcy pisarzy, których dzieła uległy

<sup>9</sup> Nie należy sobie jednak nie wyobrażać, że wszystko z tych 100 tomów zostało przetłumaczone – a już na pewno nie na język polski. Największa moda na tłumaczenia z łaciny na języki narodowe panowała w XVIII i XIX w., czyli w czasie, kiedy polscy literaci mieli na głowie pilniejsze zadania. Porozbiorowe zaległości w zakresie tłumaczeń literatury klasycznej zaczynamy dopiero nadrabiać. Literaturoznawcy wprowadzili podział na literaturę łacińską pogańską i chrześcijańską i wykorzystują go głównie do tego, żeby w odpowiedni sposób dzielić podręczniki do literatury rzymskiej na kolejne rozdziały. Przeciętny człowiek nie myśli jednak w ten sposób o literaturze: jeśli idę dzisiaj do księgarni czy do biblioteki, to zastaję książki podzielone według gatunków i tematów, a nie według tego, czy autor jest protestantem, żydem czy ateistą. Podobnie przy klasyfikowaniu literatury rzymskiej II–V w. n.e., logiczniej byłoby mówić o kolejnych podokresach historycznych, o gatunkach i o poruszanej tematyce, a nie o tym, czy pisarz był poganinem czy chrześcijaninem.

zapomnieniu. Po całym świecie porozrzucane są pojedyncze instytuty badawcze i realizuje się pojedyncze projekty grantowe, które zajmują się pojedynczymi autorami, a nawet pojedynczymi utworami. Nie ma opracowanej historii literatury łacińskiej dla średniowiecza czy renesansu, tak jak mamy podręczniki do literatury starożytnej. Nie mamy wydań, nie mamy przekładów, nie mamy nawet porządných katalogów. Przedstawiciele poddyscyplin filologicznych: mediewistyki i neolatynistyki prowadzą intensywne badania, ale z perspektywy zachowania ciągłości kulturowej trzeba powiedzieć, że nie ma dużych szans, abyśmy w ciągu najbliższych kilku pokoleń usystematyzowali naszą wiedzę na temat mediewistycznego i neolatynistycznego korpusu tekstów. Nie tylko nie mamy wystarczającej liczby specjalistów, aby dogłębnie studiować te teksty, ale też nie jesteśmy w stanie nawet pobieżnie się z nimi zapoznać: gdyby jedna osoba chciała przejrzeć całą tę spuściznę, to przyjmując, że czytałaby już nie jedną książkę na tydzień, jak przy antycznych tekstach, ale jedną książkę dziennie, to zajęłoby jej to 14 000 lat.

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

Można oczywiście wysunąć zastrzeżenie, że ów ogrom tekstów to nie są wyłącznie arcydzieła, że z pewnością większość to grafomania, rzeczy niewarte czytania. To prawda. Ale jednak wśród tej grafomanii kryją się niewątpliwie wartościowe utwory literackie czy istotne teksty źródłowe, a my nawet o ich istnieniu nie wiemy. Znaleźliśmy się w takim momencie dziejowym, w którym na nowo stawiamy sobie pytania o kulturę, tożsamość, identyfikację, weryfikujemy utarte schematy i spoglądamy w przeszłość, żeby zrewidować nasz obraz teraźniejszości i plany na przyszłość.

Niestety, jako społeczeństwo zrezygnowaliśmy już ze znajomości języka, który jest wspólnym językiem Europy od 2000 lat. Jeśli nie przekazujemy tego narzędzia kolejnym pokoleniom, to musimy pogodzić się z tym, że będą to pierwsze pokolenia całkiem nowej, nieznannej jeszcze cywilizacji. Cywilizacja ta nie ma przeszłości, do której mogłaby się odwołać: dobrych wzorców, które mogłaby powielać, ani złych przykładów, których powinna unikać. Najdalszą perspektywą, do jakiej sięga zbiorowa pamięć takiego społeczeństwa, oderwanego od 2000 lat historii i kultury, jest, jak się zdaje, katastrofa II wojny światowej. Cywilizacja, którą chyba w największym skrócie można określić jako Europa bez Grecji, bez Rzymu i bez chrześcijaństwa nie ma jeszcze określonej tożsamości, jej przedstawiciele z trudem się identyfikują i nawzajem rozpoznają. Nie ma wypracowanego systemu wartości, trwałych instytucji społecznych i sprawdzonych modeli komunikacyjnych – musiano by się tego wszystkiego dopiero z czasem nauczyć. Z tego względu pod dużym znakiem zapytania stoi nawet to, czy ta nowa cywilizacja, którą niektórzy próbują budować na gruzach cywilizacji klasycznej, będzie miała w ogóle jakąś przyszłość – być może po prostu rozplynie się i rozmyje w morzu innych, precyzyjnie określonych projektów kulturowych.

Nasze pokolenie jest prawdopodobnie ostatnim, które może zapobiec takiemu rozwojowi wydarzeń. My możemy jeszcze uchwycić ostatnie nitki wiążące nas z odchodzącym w niebyt światem arcybogatej i wciąż niemal zupełnie nieznannej literatury, sztuki i filozofii. Nie byłyby to pierwszy raz w historii Europy, kiedy kultura klasyczna niepojętym wysiłkiem garstki ludzi

została wydobyta z przepaści zapomnienia. Jestem głęboko przekonana, że taki kolejny renesans jest możliwy, co więcej – że już się rozpoczęło<sup>10</sup>.

### Bibliografia

- Leonhardt, J. 2013. *Latin. Story of a World Language*, przeł. K. Kronenberg, London: Cambridge MA.
- Loch, M. (2015) Latine loquor! – czyli „żywa łacina” jako metoda dydaktyczna, *Symbolae Philologorum Posnaniensium*, 25(2), 137–151.
- Ochman, K. (2017). Zmierzch cywilizacji łacińskiej czy początek szóstego renesansu?, *Nauka. Kwartalnik Polskiej Akademii Nauk*, 4, 129–140.
- Stroh, W. 2016. Łacina umarła. Niech żyje łacina. Mała historia wielkiego języka, przeł. A. Arndt, Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk Redakcja Wydawnictw.
- Wittgenstein, L. (1997). *Tractatus logico-philosophicus*. Przeł. B. Wolniewicz. Warszawa: PWN.

---

<sup>10</sup> Dowodów na początek nowego renesansu jest wiele. W innym tekście podjęłam próbę ich przedstawienia: K. Ochman, *Zmierzch cywilizacji łacińskiej czy początek szóstego renesansu?*, *Nauka. Kwartalnik Polskiej Akademii Nauk*, 4/2017, s. 129–140.

# The cultural and educational significance of Latin

KATARZYNA OCHMAN\*

University of Wrocław, Poland

In the context of considerations about the role of Latin in today's culture, the author of the article tries to explain who has used the Latin language throughout history: what groups of people, for what purposes, when and in what circumstances. It also answers questions about whether Latin is a living or dead language, considering the definition of these linguistic categories as such. Finally, it refers to the volume of texts in Latin that are at our disposal today and what proportion of these texts are translated and studied.

KEYWORDS: classical education, Europe, Latin language, Latin.

## Introduction

Readers of this text need no convincing that the Latin language is an essential element of our education and culture since they reached for this volume devoted to classical education. For this very reason, this article will not be persuasive. I have no intention of showering readers with a rain of arguments in favour of, for example, teaching Latin in schools and universities. Instead, I would like to share some personal “discoveries” that have profoundly impacted, in their time, my thinking and career as a classical philologist. I did not make these “discoveries”. Undeniably, they are scientific facts, most of which have been known for a long time but which, for various reasons, have unfortunately not found their way into the general philological discourse. When I present this content to students or others, the audience often experiences – what we colloquially call a “Wow!” moment – surprise combined with cognitive enlightenment, permanently changing the way reality is perceived that until now seemed perfectly familiar. I hope that a similar “wow” effect will also be experienced by the readers of the following reflections.

I have in mind here perspectives on the Latin language, on Latin texts, and on more than two thousand years of classical culture in the broadly-understood West that are often not known even by my fellow Latin scholars. It is also not uncommon for them to repeat clichés about Latin with the best of intentions, but these tend to obscure the picture and prevent us from seeing what, it seems, is precisely the essence of this issue.

I would like to focus mainly on three topics:

1. The issue of whose language was – and is –Latin. Much has already been said about what kind of language it is, its structural characteristics, its influence on other languages, and

what kind of literature is produced in Latin. However, considering Latin's role in today's culture, it seems more relevant to consider who has used Latin throughout history: which groups of people, for what purpose, when and under which circumstances.

2. The issue of whether Latin is a living or dead language and the definition of these linguistic categories as such. Where did these concepts come from? What does it really mean to say that a language is alive or dead?
3. The issue of the volume of Latin texts at our disposal today and what proportion of these texts are translated, studied and known to us at all. The data on this subject are rarely publicised, and very surprising.

### 1. Whose language is Latin?

First of all, of course, it has to be said that Latin was the national language, the mother tongue of the ancient Romans. To be even more precise, it was the language of the Latins, a tribe that lived in central Italy, in what is now Lazio, in the first millennium BC – hence, the name: the language of the Latins is the Latium language or Latin. In this area – in Lazio – the city of Rome was founded, and it was this city that later gave the name to a full statehood: the Roman Republic and then the empire. The statehood subjugated first the whole of Italy and then other regions, also overseas, very far away. So gradually, in the following centuries, the language of the Romans, i.e., Latin, displaced other languages, first from Italy and then even from other, further provinces.

Actually, the only language that did not succumb to the expansion of Latin in antiquity was Greek, which much earlier had already been not only the language of the Greeks but, in general, the shared international language in the eastern Mediterranean. While Greek was a standard language earlier and later, Latin also partly found its place as the language of Roman administration, legislation and trade. It is worth remembering here that not only did the Romans learn Greek, but the Greeks learned Latin as well, although undoubtedly, the Latin world, especially Latin literature, gained much more from these cross-cultural contacts. Be that as it may, in antiquity, Latin was the language of the Romans and other peoples subjugated by them – the language not only of much of Europe but also of Africa and Asia.

At a certain point in the 1st century AD, a new religion appeared in the Roman Empire, which immediately became, at the same time, a new cultural current, increasingly powerful, namely Christianity. It was born in the far-flung province of Judea, where the Christians first spoke the local Aramaic language but were very open to other groups, and above all, had a mission: “to go and make disciples of all nations”. Since “all nations”, the choice of language was obvious: *Koine* Greek, which served a similar function to English today. For the first hundred or so years, Christians mainly left behind texts in Greek. But once they were also firmly established in the western part of the Empire and in Rome itself, somehow, from the 2nd century AD onwards, it was only natural that they would also speak and write in Latin – Christians are simply part of this world.

Let me digress slightly at this point: it is sometimes emphasised that Latin is the official language of the Catholic Church, which is true. The often already erroneous notion that the use of Latin by Christians contributed to its popularity or its perpetuation after the fall of the Roman Empire is derived from that. However, if we look carefully at the historical context just outlined, it seems more appropriate to take the opposite perspective: Christianity was initially simply a cultural current and an environment of people who spoke Latin because

they were part of the Latin world. Christians did not choose this language from the many other options available, as they had no choice. They used the language that was their mother tongue and also their international language. Over time, Latin – already after the fall of the Empire – established itself as the universal language of education and culture. Had this not been the case, the Church would certainly have adapted and adopted another language, as evidenced, for example, by Greek, which remained the language of Christians for many centuries in the East, or Coptic in Egyptian communities.

The Roman Empire collapsed in the 5th century, and with it, the administrative structure that had guaranteed the use of Latin in these vast territories disappeared. Great waves of migration followed, including the migration of population groups who did not know Latin. It is questionable whether there would be anyone left who would continue to speak Latin. It turns out, however, that there was because Latin, even though it was no longer anyone's mother tongue, had already, during the height of the Empire, acquired the unassailable status of being the only language of education in Western Europe and, even more so, the only literary language! The other languages that began to develop in early medieval Europe would only take written form much later, and in the meantime, everyone who wanted to write did so in Latin. It is precisely why Charlemagne chose Latin as the official language of his Empire and as the language of his organised education system in the 8th century. After all, he could have tried to elevate his native Franconian language to such a status; he could have, but it would have been much more difficult because Franconian was not yet such an established language and had no literature of its own. Therefore, Charlemagne opted for Latin. And so Latin henceforth held its status as the language of education, science and international intellectual life in general for another thousand years. The symbolic dates of this "Latin millennium" are worth noting: from Charlemagne's coronation in 800 to the abdication of Franz II of Habsburg in 1806.

What happened in the 17th and 18th centuries that Latin began to surrender rapidly to national languages? This fascinating question is so complex that it defies simple generalisations, and its explanation requires a great deal of erudition, which has already found expression in other publications.<sup>1</sup> I would like to focus on the "good" times, on this "Latin millennium" of Europe, and more specifically on education.

It is hard to speak of an education system at that time, even though there were parish school networks and superbly run Jesuit colleges and universities. However, there was a great deal of freedom and liberty in educating children and young people – precisely that famous *libertas* referred to elsewhere in this volume. The common feature of the various educational institutions as well as private schooling was teaching mainly in Latin and – one might also say – for Latin. Latin was the vehicle for intellectual content and was both an end and a means. It is worth becoming well aware of this: if we imagine, for example, an eleven or twelve-year-old boy in France or Germany in the 16th century, we see that he went to school not to learn mathematics, geography, history and Latin but that he learned mathematics, geography and history in Latin. Furthermore, he practised reading literature and writing his compositions in Latin to enable him to participate in everyday social life in the future. His situation can be partly compared to that of a family of Polish emigrants, for example, in England: they speak Polish at home, but the child goes to school where only English is spoken, and for such a pupil, this will be the primary language in which he gets to know the world. If parents do

---

<sup>1</sup> See especially the excellent historical-sociolinguistic study by Jürgen Leonhardt, *Latin. Story of a World Language*, Transl. K. Kronenberg, London: Cambridge MA2013.



not ensure that their daughter or son also reads Polish literature and immerses them in Polish culture, then English will become the leading language of such a young person's higher intellectual activity over time.

This was the case with Latin for centuries – our ancestors, or at least those lucky enough to get an education and thus have a more significant influence on creating the reality around them, were simply bilingual. For hundreds of years, there were no longer any Latin native speakers, and no children were born into Latin-speaking families. Nevertheless, contact with the Latin language occurred so early, was so intensive, and in some subjects even exclusive, that it allowed for a full, creative and satisfying participation in Latin literary culture. Graduates of Latin-speaking schools who later became writers, scientists, clergy or state leaders, even if they used the national language in their activities, were nevertheless internally shaped by the classical world. The Latin language and literature essentially conditioned their way of looking at reality. I am very fond of Wittgenstein's statement that the limits of our language are the limits of our world. If this is true, the intellectual world of Europe's educated strata was not just confined within the boundaries of individual national languages, but was significantly extended by the Latin way of formulating thought, which, additionally, differs considerably from the thinking in modern languages.<sup>2</sup> Interestingly, people of the Middle Ages, Renaissance and Baroque – and some still in later eras – functioned in that Latin intellectual world in a way that was essentially no different from the way the ancients did.

## 2. Latin – a living or dead language?

This issue sometimes provokes heated debates. To begin with, it is worth realising that the terms living and dead did not originally belong to linguistic terminology. They originated in the biological sciences, such as zoology, botany, and medicine. These sciences, not philology, have their own criteria for assessing whether a being is alive or dead. If we use the terms living or dead to describe a cultural or social phenomenon such as language, these are only metaphors. Unquestionably, we have every right to use them, as metaphorical language can also be legitimately used in academic disciplines, but to be fair, these terms should first be precisely defined. The confusion with Latin stems precisely from the fact that the notions of *a living language* and *a dead language* have sometimes been defined differently.<sup>3</sup>

Let us look at these definitions: we can, for example, propose that a living language has native speakers. We know that, at least since the 5th century AD, there are no longer any Latin-speaking families with Latin-speaking children.<sup>4</sup> According to this proposed definition, Latin is a dead language. Another explanation says that a living language is used in communication.<sup>5</sup> Thereby, the case for the death of Latin gets complicated because it is enough to find at least two people who can carry on a short conversation in Latin or exchange Latin text messages with each other to prove that Latin is a living language. There are thousands

<sup>2</sup> Wilfried Stroh addressed this in an interesting way in his bestseller *Latein is tot. Es lebe Latein!*, Berlin 2007.

<sup>3</sup> Marcin Loch (2015) discusses these issues in detail

<sup>4</sup> I exclude the pedagogical experiments of Latin aficionados who speak to their children in the language of the Romans. From the number of recordings of such charming conversations posted on the Internet, one can conclude that this practice has become increasingly common in recent years. Even for children so educated, Latin will never be their primary language.

<sup>5</sup> Let us put it more precisely: synchronous communication; I could insist that Cicero communicated with me by himself two thousand years ago when he wrote *Tusculan Disputations*, which I am now reading.

of such people worldwide; I can cite my students at the University of Wrocław as an example. This would suggest that, following the communicative definition, Latin is a living language, not a dead one.

Another definition appeals most to me: a living language is subject to change. Today, we speak a slightly different Polish than our grandparents or parents did. We can observe that these contemporary linguistic changes are accelerating, although Polish has traditionally been a relatively conservative language for social and historical reasons compared to other languages, such as English. It is enough to look at Kochanowski, whom we can still safely give to primary school children for reading, and compare him with Shakespeare, which can be extremely difficult for the average English person or American to understand. It has been 500 years, and one language has changed more and the other less, and it does not come as a surprise because these are living languages. And Latin? Well, literary Latin has not changed for two thousand years. Structurally, it has always been the same language – the Latin of Cicero, Caesar, Thomas Aquinas, Erasmus of Rotterdam, and Descartes is the same Latin. Without a doubt, new words have been introduced throughout that time, but to my mind, lexical novelties should not be classified as linguistic changes. Instead, it has to be said that the world changes, not language itself: new objects are created, new phenomena are observed, discoveries such as geographical or, subtler, philosophical ones are made, and a language tries to keep up with these changes. A language wrestles with itself to describe the changing reality, while the grammar: morphology, inflexion, syntax, and also, to some extent, phonetics, that is, those characteristics which constitute the essence of language, remain the same. If Cicero had been given Erasmus of Rotterdam's *Colloquia Familiaria* to read, he would probably have understood most of the text. Moreover, one might be tempted to make the text more abstract: if someone writes something in Latin today, one may assume that the text will still be just as comprehensible in five hundred or a thousand years.<sup>6</sup>

Thus, if we accept a definition based on language mutability, we should state that Latin does not change nor develop and is, therefore, a so-called dead language. Some Latinists rebel against this because human nature is already such that we dislike what is dead because it arouses our revulsion. We associate death with the worst possible things; we prefer life, spring and joy. And if something does not change or develop, it is often a sign of stagnation, marasmus, ossification, stiffness, and paralysis. Such an image evokes the worst possible associations.

In my opinion it is unreasonable to be indignant about the statement that Latin is a dead language as long as we remember, as mentioned earlier, that the terms living and dead are only a metaphor in a philological context. Another can replace this metaphor: if we talk about change, it is sometimes good (e.g., development, improvement, technological progress), but there are also bad changes, such as mutations. We associate mutations – a term also taken from biology – negatively, sometimes even arousing fear. Cancer cells mutate, and we hear about further modifications of the virus. No one would say today that the SARS-CoV-2 virus is evolving! Although it is the same thing: just a change. For those who find it difficult to accept that Latin, a favourite subject of their academic interests or professional activity for many years, should be associated with death and stagnation, I suggest that Latin should be described as a language that does not mutate. Such a formulation means the same thing,

---

<sup>6</sup> All this is on the optimistic assumption that our civilisation will still be around after such a long time. It is worth mentioning that in recent years, there has been growing interest in classical philology in Asian countries, so if not in Europe, at least in Asia Latin specialists may survive, and it will still be the same Latin as two thousand or a thousand years ago.

but it evokes positive associations: Latin is not subject to pathogenic changes, it is a healthy language, it is durable, stable, unwavering, and grounded.

This is one of the features of the Latin language that makes it unique. If we use a strange or incorrect form or a word with a different, new, false meaning in a living language, and other people accept this wrong form, after a while it is recognised as correct – *usus lex*. On the other hand, if I try to do the same thing in Latin, this strange or incorrect formulation I have used will forever remain exactly what it was at first: simply a linguistic error. I leave the consequences of this feature of Latin and its value to our culture to the reader's reflections, and thereby again, a very wide panorama of different conclusions and associations unfolds before us. The most critical observation seems to be that this stability and immutability of Latin gives its users – especially the youngest pupils and students – a sense of security in our beautiful, fascinating, but frantic and hectic 21st century. With its permanence, Latin can become an oasis of intellectual calm for our culture.

### 3. How much Latin is there?

This enduring, unchanging language has been used in our shared, international European culture and, more broadly, in Western culture for more than two thousand years. Finally, it is worth considering what seems to be the most crucial topic connected to this: how many texts are we discussing? What does someone who becomes proficient in Latin have access to? Let us conduct a simple thought experiment. Imagine that we print all extant Latin texts from antiquity to the present day in successive volumes, only one copy of each text, and set the volumes in standard bookcases. Each bookcase holds about a hundred books – when I say books, I mean volumes, not titles of works, as some of these works are short – but disregard this and assume that we have filled the entire surviving Latin literature in successive bookcases, placing volumes of several hundred pages on them.

We will arrange the books and bookcases in our mental library chronologically. The first five bookcases, or about five hundred volumes, will be filled with ancient Roman literature.<sup>7</sup> We are talking about the period from the 3rd century BC to the 5th century AD, which covers about eight hundred years of Roman history. The literature produced during that period is customarily divided into the so-called classical (pagan) literature and Christian literature. Even though such a division seems to have little validity, as the distinctions are sometimes very blurred,<sup>8</sup> let us accept it for the sake of simplicity. It turns out that among the first five hundred volumes, only a hundred – that is, one bookcase – belong to the canon of what is known as classical literature: this group includes Cicero, Caesar, Virgil, Horace, Ovid, Seneca, Tacitus and other authors, whose masterpieces have stood the test of time. It is the corpus on which classical education has customarily been based and which is still intensively studied

<sup>7</sup> These numbers are very approximate, but it is important to present the reader with orders of magnitude rather than specific numbers. J. Leonhardt provides these statistics in more detail in the first chapter of his book cited above.

<sup>8</sup> For the first four hundred years of the development of Roman literary history, Christianity did not yet exist, so all literature was so-called pagan, and therefore this division was unnecessary. From the 2nd century AD onwards, when Christians had already begun to write in Latin, pagan and Christian authors co-existed in the same world and used the same language, and the only difference between them was that Christians often covered new religious-philosophical topics that had previously been unknown.

by classical philologists. These are timeless texts, and each epoch asks them new questions, deepens their understanding, and edits new translations.<sup>9</sup>

As for the other four bookshelves, about four times as much of the so-called Latin Christian literature has survived compared to the so-called pagan literature. There are various reasons for this, but first and foremost, these texts were written at the end of antiquity and therefore had a greater chance of survival than those of authors from earlier centuries. It is imperative to realise here that scholarly research on this entire group of texts – despite their large volume – is dramatically less advanced than on pagan literature. Most often, late antiquity authors were the subject of critical editions of their texts only in contemporary times, and let's not even mention translations. If one is interested in studying this fascinating and academically very neglected group of texts, one has no choice but to know Latin well.

Before we turn our attention to our next bookshelves, i.e., to the successive eras of literature that are no longer "Roman" but still "Latin", it is worth embracing once again the surviving literary output of the Romans. These first one hundred volumes of classical Latin literature constitute a corpus with which one can quickly become acquainted with a sufficient command of the language; if one reads, for example, one volume a week, there is a chance of familiarising oneself with this corpus of masterpieces in two years. Even the remaining four hundred volumes can become known to an enthusiast who devotes another eight years to reading them. Remember this: it is possible to familiarise oneself with all extant ancient Latin literature in ten years.

The critical question for us is: how many Latin texts have survived from later eras, i.e., from the 6th century AD until now? From antiquity alone, i.e., eight hundred years of Roman history from the 3rd century BC to the 5th century AD, we have about 500 volumes at our disposal. From the 6th to the 21st century AD, 1,500 years elapsed, almost twice as much time, so it is apparent that more Latin texts should be preserved from this period. The sheer order of magnitude of the difference is a huge surprise: there are as many as five million volumes! (Of course, we are remaining in our thought experiment and counting one copy of each work.) Latin works from the Middle Ages to the present day thus exceed ancient literature by as much as ten thousand times in volume. This means that the texts dealt with daily by most scholars of classical philology represent 0.1 per mill of the entire Latin heritage.

We have received a vast inheritance from our ancestors, but we are not aware of what this legacy contains. Of course we can mention the names of famous authors – Thomas Aquinas, Erasmus, Descartes, our own Jan Kochanowski or Jan Dantyszek – but they are the lucky few among the other thousands of writers whose works have been forgotten. There are single research institutes scattered worldwide and single grant projects that are devoted to single authors or even single works. There is no compiled history of Latin literature for the Middle Ages or the Renaissance, as there are textbooks on ancient literature. We have no editions,

<sup>9</sup> However, one shouldn't imagine that everything from these hundred volumes was translated – and certainly not into Polish. The most outstanding vogue for translations from Latin into national languages was in the 18th and 19th centuries, when Polish writers had more pressing tasks on their minds. The post-partition backlog of translations of classical literature is only just beginning to catch up. Literary scholars have distinguished between Latin pagan and Christian literature and use it mainly to divide textbooks on Roman literature into successive chapters in an appropriate manner. However, the average person does not think about literature in this way: if I go to a bookshop or library today, I find books divided by genre and subject matter, not by whether the author is Protestant, Jewish or atheist. Similarly, when classifying Roman literature of the 2nd to 5th centuries AD, it would be more logical to consider the successive historical sub-periods, the genres and the themes covered rather than whether the writer was a pagan or a Christian.

translations, or even decent catalogues. Representatives of the philological sub-disciplines of medieval and neo-Latin studies are conducting intensive research. However, from the perspective of preserving cultural continuity, it has to be said that there is little chance that we will systematise our knowledge of the medieval and neo-Latin corpus of texts in the next few generations. Not only do we not have a sufficient number of specialists to study these texts in depth, but we also are incapable of even a cursory perusal. If one person wanted to go through the entire legacy, assuming that they would no longer read one book a week, as with the ancient texts, but just one book a day, it would take 14,000 years.

The greatest paradox is that these texts are remarkably easy to access today – easy as never before. Several years ago, the mass digitisation of books began, which is a revolution comparable to the print revolution, except that it is progressing much faster and more intensively. Every day, gigabytes of scanned Latin books from the 16th, 17th and 18th centuries are uploaded to databases such as Googlebooks or Archive.org and can be downloaded with the click of a button. The only barrier for readers is the requirement of knowing Latin.

One could also, of course, raise the objection that this vast array of texts is not composed exclusively of masterpieces; most are graphomania, things not worth reading. This is true. However, there are undoubtedly valuable literary works or important source texts among this graphomania, but we do not even know they exist. We have reached a point in history where we are asking ourselves questions about culture, identity and identification, verifying established patterns and looking to the past to revise our image of the present and our plans for the future.

Unfortunately, as a society, we have already given up on knowing a language that has been the common language of Europe for two thousand years. If we do not pass this tool on to the next generation, we must accept the fact that this will be the first generation of a completely new, as yet unknown civilisation. This civilisation has no past to which it can refer, no good examples it can replicate and no wrong models it should avoid. Detached from two thousand years of history and culture, it seems that the furthest the collective memory of such a society reaches is the catastrophe of World War II. A civilisation that can be described in the shortest terms as a Europe without Greece, without Rome and Christianity does not yet have a defined identity, in which its representatives can barely identify and recognise each other. There is no developed system of values, no enduring social institutions or proven communication models. All this would have to be learned over time. For this reason, it is highly questionable whether this new civilisation, which some are trying to build on the ruins of classical culture, will have any future. It may simply dissolve and blur in a sea of other, more precisely defined cultural projects.

Our generation is probably the last to be able to prevent such a turn of events. We can still grasp the previous threads binding us to an especially rich and almost completely unknown world of literature, art and philosophy that is passing away into oblivion. It would not be the first time in European history that classical culture has been brought back from the abyss of ignorance by the inconceivable efforts of a handful of people. I firmly believe that another such renaissance is possible, moreover – that it has already begun.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Evidence of the beginning of a new renaissance is abundant. I have attempted to present them in another text: K. Ochman, *Zmierzch cywilizacji łacińskiej czy początek szóstego renesansu?* [The Twilight of Latin Civilisation or the Beginning of the 6th Renaissance?], *Nauka. Kwartalnik Polskiej Akademii Nauk*, 4/2017, pp. 129–140.

### References

- Leonhardt, J. 2013. *Latin. Story of a World Language*. Transl. K. Kronenberg, London: Cambridge MA.
- Loch M., Latine loquor! – czyli „żywa łacina” jako metoda dydaktyczna [Latine loquor! – or “living Latin” as a didactic method]. *Symbolae Philologorum Posnaniensium*, 25(2), 2015, pp. 137–151.
- Ochman K., Zmierzch cywilizacji łacińskiej czy początek szóstego renesansu? [The Twilight of Latin Civilisation or the Beginning of the 6th Renaissance?], *Nauka. Kwartalnik Polskiej Akademii Nauk*, 4, pp. 129–140.
- Stroh, W. 2016. Łacina umarła. *Niech żyje łacina. Mała historia wielkiego języka*. Transl. A. Arndt. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk Redakcja Wydawnictw].



# Sprawności moralne u podstaw wychowania

DARIUSZ ZALEWSKI\*

Artykuł charakteryzuje sprawności moralne, tj. powtarzalną gotowość do zachowań, które ukierunkowane są na czynienie dobra, w kontekście wychowania. Nie wystarczy sam nawyk, należy wprowadzić element świadomego działania, aby uruchomić dyspozycję moralną. W praktyce można wyakcentować trzy obszary działań wychowawczych: w wymiarze intelektualnym – przekonanie ucznia do danego zachowania; w wymiarze emocjonalno-popędliwym – wyrobienie określonych nawyków; w wymiarze religijnym (duchowym) – otwieranie się na działanie Boże.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, edukacja klasyczna, sprawności moralne, wychowanie.

## Wprowadzenie

Grecka *arete* (ἀρετή) pochodzi od przymiotnika *aristos* (najlepszy – gr. ἄριστος) i dosłownie przełożona oznacza po prostu: najlepszość (Pańpuch, 2015). Najczęściej była tłumaczona jako: dzielność etyczna, dyspozycja do dobrego działania, cnota czy po prostu sprawność moralna. Jedna z definicji *arete*, sformułowana przez Arystotelesa, brzmi: „dzielność etyczna jest trwałą dyspozycją do pewnego rodzaju postanowień, polegającą na zachowywaniu właściwej ze względu na nas średniej miary, którą określa rozum, i to w sposób, w jaki by ją określił człowiek rozsądny” (Arystoteles, wyd. 2012, 1106b–1107a).

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

## 1. Podział sprawności

Owe dzielności etyczne (czyli cnoty) odróżniamy od sprawności dianoetycznych. Te pierwsze kształtują zachowania w odniesieniu do woli i popędów; drugie – w kontekście pracy umysłu. Jeśli ukierunkowujemy wolę na czynienie dobra w wymiarze indywidualnym czy społecznym, to mamy sprawiedliwość, która umiarkowanie opanowuje popęd do przyjemności, męstwo – popęd zdobywczy (siłę gniewliwą). Sprawnościom tym towarzyszą tzw. sprawności pokrewne, które w jakiś sposób łączą się z głównymi. I tak np. z męstwem, które zasadniczo dotyczy niebezpieczeństwa śmierci, łączą się odwaga cywilna, cierpliwość, wytrwałość, bo również zawierają element przewyciężenia lęku<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Przy czym w kontekście sprawności moralnych nie chodzi o swoiste zduszenie tego, co niesie natura, ale właściwe ukierunkowanie na czynienie dobra.

Sprawności umysłu to: mądrość rozumiana jako znajomość pierwszych zasad, inteligencja (błyskotliwość myślenia), sztuka (tworzenie rzeczy pięknych i użytecznych). Sprawności rozumowe nie doskonalą zatem władz pożądanyczych, lecz rozum. Jest jeszcze roztropność (gr. *φρόνησις*) – mądrość praktyczna, wskazująca, w jaki sposób czynić dobre dzieła. Prowadzi ona niejako pozostałe sprawności moralne, stając się ich przewodniczką.

## 2. Charakterystyka sprawności moralnych w kontekście wychowania

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

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

### 2.1. Sprawności a nawyki

Sprawność moralną od nawyku odróżnia coś, co byśmy określili mianem świadomości moralnej. Nawyk odruchowo powtarza określone czynności, sprawność ingeruje w te zachowania i w zależności od kontekstu sytuacyjnego je modyfikuje. Niewątpliwie na poziomie *arete* również istnieje mechanizm przyzwyczajania do danych zachowań, czy też skłonność do określonego osądzenia sytuacji. Różnica polega na tym, że powtarzalnemu schematowi myślenia w obrębie cnoty towarzyszy czujność. Za każdym razem, choćby przez chwilę, konkretny nowy przypadek jest sprawdzany i w razie potrzeby wyciągane są odpowiednie wnioski. Tak jak strona internetowa jest odświeżana w celu uwzględnienia najnowszych zmian, podobne zjawisko zachodzi w tym przypadku. Następuje „mgnienie interwencji umysłu” (Woroniecki, 2013, s. 392), czyli krótka analiza konkretnego przypadku.

Nieuchronna weryfikacja tworzy zatem jakościową różnicę między nawykiem a dyspozycją moralną do dobrego działania. W przeciwieństwie do nawyku jest ona bardziej mobilna, uwzględnia nowe okoliczności i zarządza np. zmianę zachowań nawykowych, tak aby współpracowały z celem głównym. Jednym z podstawowych zadań, które musi podjąć wychowawca, jest utworzenie tych pierwszych nawyków, które staną się zaczątkiem cnoty moralnej<sup>2</sup>. Ale nie wystarczy tylko kształtować nawyki. Bardzo ważnym zadaniem będzie równoczesne przekonywanie do nich. Jeśli zatem rodzic uczy dziecko sprzątanania po sobie, to oprócz przyzwyczajania do określonych zachowań powinien również tłumaczyć i przekonywać, dlaczego tak właśnie należy postępować. Postawa opierająca się na założeniu, że oto ja jestem rodzicem, a ty masz mnie słuchać – nie zadziała w naszych czasach i myślę, że nie działała również dawniej. Zmuszanie dziecka do określonych zachowań wytworzy co prawda zaczątki nawyków, ale jeśli młody człowiek nie przekona się do tych zachowań, nie powstanie sprawność moralna w klasycznym rozumieniu.

<sup>2</sup> Literatura z zakresu edukacji klasycznej oraz z kręgu psychologii behawioralnej wskazuje na rozmaite sposoby ich tworzenia. Nie miejsce na zagłębianie się w te zagadnienia. Wskazuje tylko kierunki działań, które powinni podjąć rodzice i wychowawcy.

Ponadto łatwiej jest przekonać kogoś, kto ma wyrobiony nawyk. Efekt przyzwyczajenia sprawia bowiem, że dane działanie wykonujemy z łatwością. Nie musimy zatem się przełamywać, szybciej i łatwiej przyjmujemy argumentację drugiej strony. Jeśli zaś akceptacja jakiegoś poglądu wiąże się z koniecznością wysiłku, przełamywania własnych słabości, trudniej jest ją zaakceptować<sup>3</sup>.

## 2.2. Umiar

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

Pytanie brzmi: czy istnieje jakieś uniwersalne kryterium oceny danej sytuacji? W kontekście moralnym wskazówki daje nam właściwie uformowane sumienie. Przy formowaniu *arete* konieczne będzie posiadanie zmysłu moralnego, bo do moralności odnosimy nasze postępowanie – dlatego trudno mówić o sprawności tam, gdzie nie ma umiejętności rozróżnienia dobra od zła. Podstawą będzie zatem odpowiednie kształcenie moralne i wypracowanie roztropności praktycznej. Kierując się decyzjami o charakterze moralnym, powinniśmy brać pod uwagę: umiar rzeczowy i umiar osobisty. Umiar rzeczowy uwzględnia stan faktyczny, wiedzę ogólną i realia życiowe (Woroniecki, 2013). Jeśli pożyczę 100 zł, to oddaję 100 zł, a nie 300 zł. Umiar osobisty kładzie nacisk na realia związane z naszymi możliwościami fizycznymi i psychicznymi (oczywiście uwzględniając też kontekst moralny). Już Arystoteles zwracał uwagę, że niektórzy zapaśnicy powinni jeść więcej, inni mniej, zależnie od ich potrzeb indywidualnych (Arystoteles, IV w. p.n.e./2012). Słowem, uwzględniając ogólne zasady, nie należy lekceważyć indywidualnego kontekstu sprawy.

Arystoteles (wyd. 2012) podkreślił również, że poszukując złotego środka, powinniśmy brać pod uwagę: 1) czas wykonania danej rzeczy, zachowania, 2) przyczynę, 3) konkretną osobę (inaczej zachowamy się wobec dziecka, inaczej wobec osoby dorosłej), 4) cel, 5) sposób działania.

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

## 2.3. Związki między cnotami

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

<sup>3</sup> Można powiedzieć, że na przykład lenistwo swoiście blokuje dotarcie z przekazem do kogoś, kto nie ma nawyku sprzątania po sobie.

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

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

#### 2.4. Spoiwo

Zachodzi tu jeszcze jedno ważne zjawisko. W wymiarze moralnym odrzucenie jedności cnót (czyli związków między nimi i wzajemnego ich wspierania się) w praktyce prowadzi do odrzucenia moralności! Gdy uznamy, że sprawności moralne mogą funkcjonować samodzielnie i nie spaja ich żaden dobry cel, to w efekcie sprowadzimy je do technicznych umiejętności, które funkcjonują niejako poza dobrem i złem. Przykładowo, jeśli przyjmiemy, że męstwo jest tylko umiejętnością zachowania zimnej krwi w obliczu zagrożenia, to złodziej czy zabójca będzie mógł w takim samym stopniu być uznany za męznego jak szlachetny rycerz czy żołnierz broniący ojczyzny przed atakiem nieprzyjaciela. Przesłanki w rodzaju kradzieży czy zabójstwa zawsze wiążą się bowiem z podjęciem ryzyka i w sensie technicznym wymagają odwagi (por. Szutta, 2017).

Musi zatem istnieć coś, co łączy sprawności, co jest ich spoiwem. Bez tego spoiwa pogłębia się wewnętrzna dysharmonia, niepokój i wewnętrzny nieład moralny. Tym, co łączy poszczególne sprawności, jest w sensie technicznym wspomniana już roztropność. Pomaga ona bowiem znaleźć najlepsze rozwiązania, dowodzi cnotami, właściwie dobiera środki i znajduje optymalny umiar w konkretnej sytuacji (por. Tomasz z Akwinu XIII w./1965). Roztropność, dowodząc sprawnościami, musi się kierować jakimś celem. Mówiąc najogólniej, tym celem jest dobro, prowadzące do szczęścia człowieka. W sensie chrześcijańskim miłość Boża realizuje dobro w wymiarze indywidualnym i społecznym.

### 3. Arete a samokontrola

Cnota wiąże się z harmonią w działaniu: rozum wskazuje cel i środki do niego, wola zgadza się z nimi, a siły popędliwe, można rzec, prą w tym samym kierunku. To wszystko w efekcie końcowym daje wewnętrzną radość, która jest gwarantem, że mamy do czynienia z autentyczną *arete*, a nie jej podróbką (Woroniecki, 2013). Problem w tym, że łatwo się o tym mówi, ale osiągnięcie takiego stanu jest bardzo trudne. Niepokoje i niepewności, które sprawiają, że emocje rozjeżdżają się z wolą czy wskazaniem rozumu, pojawiają się przez całe życie. A to oznacza, że w ramach *arete* wciąż wpływowe będą elementy tzw. *enkratei* (gr. ἐγκράτεια).

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

Jednak czy ten stan automatyzmu czynienia dobra i radości z niego płynących uda się utrzymać zawsze i w kontekście każdej sprawności? Bądźmy realistami – raczej nie. Wydaje się, że naszym celem jest, aby czynnik związany z *arete* w naszych zachowaniach przeważał nad *enkrateią*, a nawet doprowadził do jej zmarginalizowania. Wypracowanie odpowiedniej dyspozycji moralnej jest zatem trudne, ale... nie wyklucza stopniowego dochodzenia do niej (Szutta, 2017). Już u Sokratesa nie musiała być osiągalna, raczej stanowiła pewien ideał, do którego należało dążyć. Ten ideał leży zresztą u podstaw tego, co nazywa się kształtowaniem człowieka, i ukierunkowuje ludzkie dążenia ku trudnemu celowi (Legutko, 2013). Mamy zatem elementy, które będą nam potrzebne w kontekście wychowania: rozróżnienie nawyku i sprawności właściwej; umiejętność poszukiwania umiaru (wychowanie roztropności); związki między cnotami i w konsekwencji wzajemne budowanie się cnot; cel, który łączy cnoty; wpływ *enkratei* na *arete*.

### 3.1. Jak formować *arete*?

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

Po pierwsze – w wymiarze intelektualnym – mamy przekonać ucznia do danego zachowania. W rozmowie indywidualnej, ewentualnie podsuwając odpowiednie książki, filmy, wskazując wartościowe strony www, dbając o środowisko wychowawcze (kolegów itp.) czy generalnie o edukację dziecka. Po drugie – w wymiarze emocjonalno-popędliwym – wyrobić określone nawyki. Przyzwyczajając do obowiązków, wprowadzając zwyczaje domowe, samemu dawać przykład w kontekście formowania danej sprawności itd. Dodatkowo chrześcijaństwo – w wymiarze religijnym (duchowym) – powinni jeszcze starać się otwierać na działanie Boże, czyli wychowywać sprawności w wymiarze religijnym. W praktyce poszczególne sprawności formowane są albo spontanicznie w odpowiedzi na pojawiające się wady (np. bałaganiarza uczymy porządku), albo planowo po kolei, np. w jednym miesiącu – pracowitość, w drugim – pilność itd. Istnieją jednak dwie lepsze strategie.

### 3.2. Analiza aretologiczna

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

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

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

### 3.3. Strategia unitarna

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

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

Powyższy mechanizm potwierdza znane badanie psychologiczne, które nie dotyczyło cnót bezpośrednio, ale związanych z nimi nawyków. Walter Mischel (2015) na przełomie lat 60. i 70. ubiegłego wieku przeprowadził głośny eksperyment zwany testem cukierka. Postawił badaną grupę czterolatków przed alternatywą: albo od razu zjedzą jeden cukierek, albo poczekają dwadzieścia minut i dostaną drugi. Gdy po latach przeszedzono koleje życia tych dzieci, okazało się, że te, które zdecydowały się zaczekać (innymi słowy posiadały już w dzieciństwie cierpliwość), w życiu dorosłym częściej były lepiej wykształcone, lepiej radziły sobie w związkach, potrafiły powściągać emocje itp. Cierpliwość pozwoliła im osiągać większe sukcesy życiowe, niż dzieciom z grupy niecierplivej. Można powiedzieć, że wzmocniła inne pozytywne sprawności.

W kontekście praktycznym, mając świadomość takich związków między cnotami, wystarczy odnaleźć trzy najważniejsze z naszego punktu widzenia i systematycznie nad nimi pracować. Uformowanie ich doprowadzi niemal automatycznie do wzmocnienia kilkunastu innych i równocześnie wyeliminowania całej grupy wad istotnie osłabiających charakter. Tym samym w stosunkowo krótkim czasie osiągamy znaczące postępy w pracy wychowawczej. (Kwestie szczegółowe omawiam w swoich książkach i na szkoleniach, tutaj nie ma czasu na ich rozwijanie).

## 4. Krytyka

Wielu badaczy redukuje człowieka do wymiaru biologicznego i ulega pewnym liberalnym tendencjom w wychowaniu. Sprawności moralne wskazują na konkretną postawę, co w czasach relatywizowania dobra i zła jest trudne do przyjęcia. Jeśli każdy ma swoje dobro, to *arete* ze swej natury narzuca ograniczenia<sup>4</sup>.

Część psychologów społecznych akcentuje w swoich pracach obraz człowieka rozszarpywanego przez różne naciski zewnętrzne i popędy wewnętrzne. W efekcie nie da się wskazać na pewną stałość, dyspozycję do określonych zachowań. Każdy człowiek ma bowiem działać pod wpływem określonej sytuacji, a nie gotowej, ukształtowanej sprawności<sup>5</sup>.

Na przykład niektórzy twierdzą, że o ludzkich wyborach decyduje wpływ autorytetu [słynny eksperyment Stanleya Milgrama (1963)], ale może to być też gorszy nastrój, zmęczenie itp. Trudno nie dostrzegać wpływu tych czynników na ludzkie zachowania, ale negowanie istnienia pewnych, w miarę stałych tendencji w ludzkich zachowaniach jest pójściem o krok

<sup>4</sup> W ogóle pomysł organizowania ludzkich zachowań w ramach stałych dyspozycji, w sposób powtarzalny, realizujących określone cele, jest sprzeczny z „chaotycznym spontanem”, który wyraża rzekomo autentyczną wolność człowieka. Mówiąc wprost: samoograniczenie, wedle tych teorii, zabija wolność!

<sup>5</sup> Zagadnienia te w polskiej literaturze przedmiotu szczegółowo omawia prof. Natasa Szutta. Poniżej przedstawiam własne refleksje w nawiązaniu do prac wspomnianej autorki.



za daleko. Innymi słowy, sytuacjoniści uważają, że „na nasze zachowanie największy wpływ ma sytuacja, w jakiej zostaliśmy postawieni” (Szutta, 2015, 19–23), a nie to, jak zostaliśmy wychowani, jakie mamy wypracowane dyspozycje. Pamiętajmy jednak, że jest to głos pewnej grupy psychologów, bo są też i tacy, którzy nawiązując do behawioryzmu, podkreślają znaczenie nawyków, a te mają związki ze sprawnościami, o czym wspominałem wyżej, dając przykład konsekwencji testu cukierka.

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

### **5. Jak promować wychowanie w oparciu o sprawności moralne?**

Podejmując temat badań nad sprawnościami, trzeba jeszcze zwrócić uwagę na jedną ważną kwestię. Ojciec prof. Mieczysław A. Krąpiec (1996) w pracy *Psychologia racjonalna* wskazuje dwa sposoby uprawiania psychologii. Oto cytat:

Zjawiska życia psychicznego można badać dwojako – metodą eksperymentalną i analizą racjonalną. Jeśli przejawy życia będziemy obserwować, opisywać, klasyfikować i ustalać pewne zasady, wówczas znajdziemy się na terenie nauki psychologii eksperymentalnej. Jeśli natomiast przejawy życia zechcemy wytłumaczyć w świetle naczelných zasad bytu, a więc zasady niesprzeczności i racji dostatecznej, która rozpada się na cztery dziedziny przyczyn (materialna, formalna, sprawcza, celowa) – wówczas znajdziemy się na terenie psychologii filozoficznej (spekulatywnej) (Krąpiec, 1996, s. 8)

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

Innym dosyć ciekawym zjawiskiem jest konieczność powoływania się na badania nad mózgiem. Wyjątkową rolę neurobiologii w przekonywaniu i dowodzeniu potwierdzają notabene badania psychologiczne. Diego Fernandez-Duque (2015) wraz z zespołem przebadali amerykańskich studentów psychologii. Eksperyment polegał na tym, że mieli oni ocenić jakość wyjaśnień dotyczących zjawisk psychologicznych (np. stanów emocjonalnych). Jeśli do dowodzonej tezy dorzucano jakieś zbyteczne (mało ważne) wyjaśnienie powołujące się na badania neurobiologiczne, wówczas w oczach studentów był to silny argument za prawdziwością danego wywodu.

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

Co ciekawe, gdy na podobnej zasadzie podrzucano studentom argumenty z nauk społecznych, w ogóle nie wzmacniało to siły przedstawianej argumentacji. Nawet argumenty z nauk doświadczalnych i mierzalnych (twardych nauk), jak np. chemia, fizyka, matematyka czy nawet genetyka, nie dawały takiego efektu jak wspomnienie o neurobiologii (Fernandez-Duque, Evans, Christian i Hodges, 2015).

Nie chcę tu absolutnie deprecjonować znaczenia neuronauk. Wskazuję tylko, że odpowiednio żonglując badaniami, da się udowodnić prawie wszystko, mówiąc laikowi, że daną tezę potwierdzają badania nad mózgiem. Co zatem robić? Jak docierać do ludzi? Stać na gruncie psychologii racjonalnej i jej metod czy dążąc do upowszechniania edukacji klasycznej, otwierając się na współczesne metody. Wydaje się, że ze względów praktycznych najlepszym rozwiązaniem jest szukanie złotego środka. Trzeba stać na gruncie zasady niesprzeczności w rozumowaniu, a dodatkowo szukać argumentów na polu psychologii eksperymentalnej. Jeśli dana teza jest prawdziwa, powinna przecież znaleźć potwierdzenie w doświadczeniach.

### Bibliografia

- Arystoteles (wyd. 1996). *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa: PWN.
- Fernandez-Duque, D., Evans, J., Christian, C. i Hodges, S. D. (2015). Superfluous neuroscience information makes explanations of psychological phenomena more appealing. *Journal of Cognitive Neuroscience* 27(5), 926–944.
- Krąpiec, M. A. (1996). *Psychologia racjonalna*. Lublin: Wyd. TN KUL.
- Legutko, R. (2013). *Sokrates*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 67, 371–378.
- Mischel, W. (2015). *Test marshmallow. O korzyściach płynących z samokontroli*. Przeł. A. Nowak-Młynikowska. Sopot: Smak Słowa.
- Pańpuch, Z. (2015). *W poszukiwaniu szczęścia. Śladami aretologii Platona i Arystotelesa*. Lublin: Academicon.
- Szutta, N. (2017). *Czy istnieje coś, co zwiemy moralnym charakterem i cnotą?* Lublin: Academicon.
- Szutta, N. (2015). Wprowadzenie, czyli o co chodzi w dyskusji nad moralnym charakterem. W: N. Szutta i A. Szutta (red.), *W poszukiwaniu moralnego charakteru* (s. 19–23). Lublin: Academicon.
- Tomasz z Akwinu (XIII w./1965). *Summa teologiczna*. Przeł. o. Feliks W. Bednarski. Londyn: Veritas.
- Woroniecki, J. (2013). *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.

# Moral faculties at the heart of child development in education

DARIUSZ ZALEWSKI\*

The article characterises moral skills, i.e. repeated readiness to behave in a way that is aimed at doing good, in the context of upbringing. Habit alone is not enough, an element of conscious action must be introduced to trigger the moral disposition. In practice, three areas of educational activities can be emphasised: intellectually - convincing the student to engage in a given behavior; in the emotional and impulsive dimension - developing certain habits; in the religious (spiritual) dimension – opening to God’s action.

KEYWORDS: child development in education, classical education, education, moral faculties.

## Introduction

The Greek *arete* (ἀρετή) is derived from the adjective *aristos* (best; Gr. ἄριστος) and literally translated means simply: the best (Pańpuch, 2015). It has most often been translated as: ethical courage, the disposition to act well, virtue or simply moral faculty. One definition of *arete*, formulated by Aristotle, reads: “ethical courage is an enduring disposition to a certain kind of resolution, consisting of the observance of an appropriate average measure relative to the persons concerned, which is determined by reason and in such a manner that would be determined by a reasonable person” (Aristotle, ed. 2012, pp. 1106b–1107a).

What we have then is a disposition, i.e., a repeated readiness to behave in a way that is directed towards doing good. At the same time, although this disposition has features of permanence, it is not a permanent state, it does not exclude variability, i.e., breakdown or collapse. However, the more perfect it is, the less likely is it to collapse.

## 1. The distribution of faculties

These ethical faculties (i.e., virtues) are distinguished from dianoetic abilities. The former shape behaviour in relation to the will and drives; the latter in terms of how the mind works. If we direct the will to do good on an individual or social level, we have justice, which moderates the drive to seek pleasure; we have valour, which masters the drive to conquer (the force of anger). These faculties are accompanied by the so-called related faculties, which are in some way linked to the main ones. Thus, for example, valour, which essentially concerns

the danger of death, is combined with civil courage, patience, perseverance, because they also contain the element of overcoming fear.<sup>1</sup>

The faculties of the mind include: wisdom understood as the knowledge of first principles, intelligence (brilliance of thought), and art (creating beautiful and useful things). Reasoning abilities, therefore, do not perfect the powers of desire, but reason. Then there is prudence (Gr. *φρόνησις*), i.e., practical wisdom, indicating how to perform good deeds. It guides, as it were, the other moral faculties, becomes their guide.

## 2. The characteristics of moral faculties in the context of child development in education

The ideal of *καλὸς καὶ ἀγαθός* (*kalokagathia*) sought to create a morally beautiful human being. Moral faculties have been the cornerstone of education for centuries. Once they were treated as the means to pursue the main goal, other times as smaller, specific goals, so to speak. The general idea was to ennoble humans, to tame their wild, uncouth nature and direct it towards good. This task can be compared to growing a garden. When cultivated properly, a wild, overgrown grove blossoms into a beautiful garden. We are dealing with something analogous in this context.

The formation of a certain set of faculties built their unique character. The question is: how do we practically educate people in the context of moral faculties? To answer this question, we need to dig deeper into the nature of *arete*.

### 2.1. Faculties and habits

Moral faculty is distinguished from a habit by what we would call moral awareness. Habit means repeating certain actions reflexively, while faculty intervenes in these behaviours and, depending on the situational context, modifies them. Undoubtedly, at the level of *arete*, there is also a mechanism of habituation to a given behaviour, or a tendency to judge a situation in a certain way. The difference is that the repetitive pattern of thinking within virtue is accompanied by vigilance. Each time, if only for a moment, the particular new case is examined and, if necessary, appropriate conclusions are drawn. Just as a website is refreshed to reflect the latest changes, a similar phenomenon is taking place here. A “flicker of mind intervention” (Woroniecki, 2013, p. 392) occurs, i.e., a brief analysis of the specific case.

Thus, the inevitable verification creates the qualitative difference between habit and a moral disposition to act well. Unlike habit, it is more mobile, takes account of new circumstances and manages, for example, the change of habitual behaviours so that they work towards the main goal. One of the fundamental tasks that an educator must undertake is to form these first habits that will become the seeds of later moral virtue.<sup>2</sup> But it is not enough just to form habits. Simultaneously persuading people to acquire them is a very important task. Therefore, if a parent teaches a child to clean up after themselves, in addition to getting them used to certain behaviours, the parent should also explain in a persuasive way why this is the right thing to do. An attitude based on the assumption that, “behold, I am the parent and you

<sup>1</sup> However, in the context of moral faculties, this is not a question of essentially suppressing what nature brings us, but rather of a proper orientation towards doing good.

<sup>2</sup> Literature from the field of classical education and behavioural psychology points to various ways of developing them. This is not the place to analyse such issues in detail. I am only indicating the courses of action that parents and educators should take.

have to listen to me” will not work these days and I do not think it actually worked in the past either. Although forcing a child to behave in a certain way will create the beginnings of habits, if the young person is not convinced to act in such a way, moral faculty in the classical sense will not develop.

On the other hand, it is easier to persuade someone who has a developed habit, because the effect of habit makes us perform a given action with ease. Thus, we do not have to overcome ourselves, we will accept the other side’s argument more quickly and easily. On the contrary, if acceptance of a view involves effort or overcoming one’s own weaknesses, it is more difficult to accept the argument.<sup>3</sup>

## 2.2. Moderation

Each moral faculty seeks its own moderation, its golden mean. This is not a geometric mean, for that would be easy to determine. Life has such a level of complexity that it requires prudence to properly recognise a given situation. In many cases, it is easy to establish a golden mean. However, there are some situations that are particularly difficult to assess.

The question is: is there any universal criterion for judging a given situation? In a moral context, a properly formed conscience gives us guidance. In the formation of *arete*, it will be necessary to have a moral sense, because we relate our behaviour to morality – it is thus difficult to speak of faculty where there is no capacity to distinguish between right and wrong. Adequate moral education and the development of practical prudence will therefore be fundamental. When guiding ourselves with decisions of a moral nature, we should consider factual moderation and personal moderation. Factual moderation takes into account the facts, general knowledge and realities of life (Woroniecki, 2013). If I borrowed 100 zlotys, I give back 100 zlotys, not 300. Personal moderation emphasises the realities of our physical and mental capacities (of course also taking into account the moral context). Already Aristotle pointed out that some wrestlers should eat more, others less, depending on their individual needs (Aristotle IV c. BC/2012). In short, while taking into account general principles, the individual context of the case should not be neglected.

Aristotle (ed. 2012) also emphasised that when looking for the golden mean, we should take into account: 1) the time of doing the thing, the behaviour, 2) the cause, 3) the specific person (we will behave differently towards a child than towards an adult), 4) the aim, 5) the way of acting.

Failure to grasp the golden mean leads in practice to the emergence of a vice. Intemperance in eating leads to gluttony, but exaggeration in the other direction (undereating) is also a vice. The lack of valour is bravado or cowardice; the lack of justice is injustice or super-righteousness, which, by following the provisions of the law too closely, leads to its negation.

## 2.3. The relationships among the virtues

It is very important to realise that the faculties in question should not function in a dispersed manner. Although they are assigned to different areas, they pursue a single goal, supporting each other, as it were. I will illustrate this with the example of valour. Valour facilitates the ability of prudence to make specific choices. So, if we are overcome by cowardice, it will, as it were, subconsciously begin to force wrong decisions, obviously under the guise of rationality. We can find arguments for everything, but these arguments are evoked by fear, not by a rational,

<sup>3</sup> It could be said, for example, that laziness essentially blocks the message from reaching someone who lacks the habit of cleaning up after themselves.

cool-headed assessment of the given situation. The person in question does not notice the bias resulting from this subtle pressure of the vice.

Similarly, prudence can become distorted by laziness. It will be easier to explain that you do not need to tidy your desk by saying, for example, that clutter characterises great minds. But it also works the other way round. A healthy approach to prudence will control the valour which is prone to turn into bravado. We are thus dealing here with an example of the principle of communicating vessels. Valour influences prudent choices, and prudence limits valour to some extent. Having one ability strengthens the other, which in turn strengthens the next one.

However, the aforementioned principle of mutual influence only applies to moral faculties. Intellectual faculties have a different nature, which is why, for example, knowledge of history does not automatically entail knowledge of the natural sciences (although it does not exclude it either). Similarly, in the context of the fine arts, a musician does not have to be a good painter.

#### **2.4. Bonds**

There is another important phenomenon taking place here. In moral terms, rejecting the unity of the virtues (i.e., the relationship between them and their mutual support) leads in practice to the rejection of morality! When we recognise that moral faculties can function independently and are not bound together by any good purpose, we end up reducing them to technical skills that function, as it were, outside of good and evil. For example, if we assume that valour is just the ability to keep one's cool in the face of danger, then a thief or assassin could be considered just as brave as a noble knight or soldier defending the homeland against enemy attack. Indeed, crimes such as theft or murder always involve taking risks and technically require courage (cf. Szutta, 2017).

Therefore, there must be something that binds the faculties together, that is their glue. Without this bond, inner disharmony, anxiety and inner moral disorder deepen. What unites the individual faculties, in a technical sense, is the already mentioned prudence. For it helps to find the best solutions, commands the virtues, chooses the right means and finds the optimum moderation in a particular situation (cf. Thomas Aquinas XIII c./1965). When commanding the faculties, prudence must be guided by a goal. Generally speaking, this goal is goodness, leading to human happiness. In the Christian sense, God's love realises goodness in individual and social terms.

### **3. Arete and self-control**

Virtue involves harmony in action: reason indicates the goal and the means to it, the will agrees with them, and the driving forces, one might say, push in the same direction. All of this ultimately results in an inner joy, which guarantees that we are experiencing authentic *arete* and not its counterfeit (Woroniecki, 2013). The problem is that it sounds easy, but achieving such a state is very difficult. The anxieties and uncertainties that cause emotions to diverge from will or the indications of reason occur throughout life. And this means that elements of the so-called *enkrateia* (Gr. ἐγκράτεια) will still have their say within *arete*.

Let me remind you that this term means being in control, but through constant struggle. An inner struggle is required to stay on the right course, to persevere against emotions, drives, desires, cravings. For example, if someone knows they should clean their room but laziness somehow prevents them from doing so, they are fighting precisely such a battle. In



short, *enkrateia* is a constant, unpleasant struggle. In the case of *arete*, the struggle, as it were, ceases; we perform what is good automatically, as it were, without any struggle. At the same time, we feel the joy of such actions.

But can we manage to always maintain this state of automatically doing good and enjoying it, and in the context of any faculty? Let's be realistic – this is not very likely. Our aim seems to be to make the factor associated with *arete* in our behaviour outweigh *enkrateia*, or even lead to its marginalisation. Developing the right moral disposition is therefore difficult, but... does not preclude its gradual attainment (Szutta, 2017). Already Socrates claimed that it did not necessarily have to be achievable, it rather represented a certain ideal to be pursued. This ideal, by the way, lies at the heart of what is called human formation and guides human endeavour towards a difficult goal (Legutko, 2013). We thus have the elements that we will need in the context of child development in education: the distinction between habit and proper faculty; the ability to seek moderation (the formation of prudence); the relationships between the virtues and consequently, the mutual building up of the virtues; the goal that unites the virtues; the influence of *enkrateia* on *arete*.

### 3.1. How to form *arete*?

Knowing these basic elements relating to the functioning of the virtues will help us to develop them. We already know that habit alone is not enough, that we need to introduce an element of conscious action to trigger a moral disposition. In practice, we can emphasise three areas of educational action.

First – in the intellectual dimension – we are to persuade the student to adopt the behaviour in question. In a one-to-one conversation, possibly suggesting relevant books, films, pointing out valuable websites, paying attention to the educational environment (peers, etc.) or the child's education in general. Second – on the level of emotions and drives – we are to promote the development of certain habits: accustom them to duties, introduce household habits, set an example ourselves in the context of the formation of a particular faculty, etc. In addition, Christians – in the religious (spiritual) dimension – should still try to open themselves to God's action, i.e., to develop the faculties of the religious dimension. In practice, individual faculties are either formed spontaneously in response to emerging vices (e.g., a messy person is taught tidiness), or they are formed in a planned sequence, e.g., industriousness one month, diligence the next, and so on. However, there are two better strategies.

### 3.2. Aretalogical analysis

The first one relies on what might be called aretalogical analysis. We start with a specific behavioural problem, for example, a tendency to sit for long periods of time in front of the computer, an aversion to learning, a tendency to get into conflicts with peers, etc. We then analyse the disadvantages that the behaviour in question activates and try to work on them.

So, if someone sits in front of a computer for a long time, we consider the reason for this, which vices, dependencies or addictions does it activate. It can be, for example, excessive and misdirected curiosity (browsing, surfing the Internet). Other possible vices that can activate long hours in front of a computer are: laziness, procrastination, soft personality traits (in the case of a tendency to play easy games that require no effort), lack of civil courage, succumbing to the fashions of subcultures and peer influence. Finally, a specific psychological addictive mechanism, typical of computer games (the screen is addictive as such), may play decisive role here.

If we find that these defects and conditions underlie the child's behaviour, then we begin to combat them by forming corresponding faculties.

### 3.3. Unitarian strategy

The second strategy is to select the two or three most important moral dispositions and focus on them. The aforementioned strategy, in a way, accelerates, and certainly rationalises formation activities. This rationalisation takes into account the fact that moral faculties are interrelated (as I have already mentioned above).

How does this work? Life experience shows that, for example, patience helps to tame hatred, irritability, while truthfulness eliminates the vices of speech (lying, slander, detraction). There are plenty of such relationships. As we can see, by forming one faculty, we not only strengthen others, but also eliminate many vices.

The above mechanism is confirmed by a well-known psychological study that did not deal with virtues directly, but with the habits associated with them. Walter Mischel (2015) conducted a famous experiment called the candy test in the late 1960s and early 1970s. He confronted a study group of four-year-olds with an alternative: either they would eat one candy right away, or wait twenty minutes and get a second one. When the lives of these children were traced years later, it became apparent that those who chose to wait (in other words, who already possessed patience in childhood) were more likely to be better educated in adulthood, to have better relationships, to be able to restrain their emotions, etc. Patience allowed them to be more successful in life than in the case of children from the impatient group. It could be said that it reinforced other positive faculties.

In a practical context, if we are aware of such relationships between the virtues, it is enough to find the three most important ones from our point of view and systematically work on them. Forming them will almost automatically lead to the strengthening of a dozen others and, at the same time, the elimination of a whole group of vices that significantly weaken character. Thus, in a relatively short period of time, we achieve significant progress in our formative work. (I discuss these issues in detail in my books and training courses, there is no time to elaborate on them here).

## 4. Criticism

Many researchers reduce the human being to the biological dimension and succumb to certain liberal tendencies in upbringing. Moral faculties indicate a precise attitude, which is difficult to accept in times of the relativisation of right and wrong. If everyone has their own goodness, then *arete* by its very nature imposes limitations.<sup>4</sup>

In their work, some social psychologists emphasise the image of a human being torn apart by various external pressures and internal drives. As a result, it is impossible to point to any constancy, a disposition towards certain behaviours. This is because each person is supposed to act under the influence of a specific situation, not based on a readily available, formed faculty.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> In general, the idea of organising human behaviour within a framework of fixed dispositions, in a repetitive manner, pursuing specific goals, is at odds with the "chaotic spontaneity" that is supposed to express authentic human freedom. To put it simply: according to these theories, any self-restraint kills freedom!

<sup>5</sup> In the Polish literature, these issues are discussed in detail by Professor Natasza Szutta. The following are my own reflections with reference to the work of the aforementioned author.

For example, some argue that human choices are determined by the influence of authority (Stanley Milgram's famous experiment of 1963), but having worse moods, fatigue, etc. could also come into play. It's hard to overlook the influence of these factors on human behaviour, but to deny the existence of certain, fairly constant trends in human behaviour is to go a step too far. In other words, situationists believe that "our behaviour is most influenced by the situation in which we have been placed" (Szutta, 2015, pp. 19–23), rather than how we have been brought up, what dispositions we have developed. However, let us remember that this is the position of only a certain group of psychologists, because there are also those who, referring to behaviourism, emphasise the importance of habits, which are linked to the faculties, as I mentioned earlier in the example of the consequences of the candy test.

In the context of the study of virtue, we have to remember that virtue is a disposition towards certain good behaviours, but it is not determinative (as I have already mentioned above, pointing out that it is actually a certain intensity of the faculty). In other words – the fact that a moral disposition has the characteristics of constancy, but is not a fixed disposition, makes it possible to speak of its possession to a greater or lesser degree. Therefore, if one decides to experimentally study the classical virtues, they should take this into account.

### **5. How to promote education based on moral faculties**

When approaching the topic of research on the faculties, one more important point must be noted. The Reverend Professor Mieczysław A. Krąpiec (1996), in his work *Psychologia racjonalna* (Rational Psychology), identifies two ways of practising psychology. Let me quote his words:

The phenomena of mental life can be studied in two ways: by experimental method and by rational analysis. If we observe the manifestations of life, describe them, classify them and establish certain principles, then we will be in the field of experimental psychology. If, on the other hand, we wish to explain the manifestations of life in the light of the supreme principles of being, that is, the principle of non-contradiction and sufficient reason, which breaks down into four domains of causation (material, formal, causal, purposive) – then we find ourselves in the field of philosophical (speculative) psychology (Krąpiec, 1996, p. 8)

Rational analysis in psychology, as defined by Rev. Krąpiec, is barely practised today. The nature of modern psychology is mainly experimental. Most educators and parents do not distinguish the philosophical nuances mentioned by Rev. Krąpiec. They are not familiar with philosophical, rational psychology, and consider only experimental (statistical) psychology to be reliable. This kind of knowledge is indispensable to reach some parents today.

Another rather interesting phenomenon is the need to refer to brain research. The unique role of neuroscience in persuasion and proof is, by the way, confirmed by psychological research. Diego Fernandez-Duque (2015) and his team surveyed psychology students in the USA. The experiment required them to assess the quality of explanations for different psychological phenomena (e.g., emotional states). If a superfluous (unimportant) explanation citing neuroscientific research was added to the thesis being argued, then in the eyes of the students this was a strong argument for the veracity of the given argument.

This was true for students with different views and talents. So, no matter if they were students who were described as religious or non-religious, gifted or less gifted, they all proceeded on the assumption that since neuroscience shows the validity of the thesis being propounded, the case is basically determined from the very start.

Interestingly, when arguments from the social sciences were suggested to students on a similar basis, this did not at all enhance the persuasive strength of the argument presented. Even arguments from the experimental and measurable disciplines (hard sciences), such as chemistry, physics, mathematics or even genetics, did not have the same effect as mentioning neuroscience (Fernandez-Duque, Evans, Christian and Hodges, 2015).

I have absolutely no intention to depreciate the importance of neuroscience here. I am simply pointing out that by properly juggling the research, one can prove almost anything by telling a layperson that the given thesis is supported by brain research. So, what can we do? How can we gain people's attention? Stand on the ground of rational psychology and its methods or, with the aim of spreading classical education, open up to contemporary methods? It seems that for practical reasons, the best solution is to look for the golden mean. We should stand by the principle of non-contradiction in reasoning and, in addition, seek arguments in the field of experimental psychology. If a given thesis is true, it should, after all, be confirmed by experiments.

### References

- Aristotle (ed. 2012). *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa: PWN.
- Fernandez-Duque, D., Evans, J., Christian, C. and Hodges, S. D. (2015). Superfluous neuroscience information makes explanations of psychological phenomena more appealing. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 27(5), 926–944. [DOI: 10.1162/jocn\_a\_00750]
- Krąpiec, M. A. (1996). *Psychologia racjonalna*. Lublin: Wyd. TN KUL.
- Legutko, R. (2013). *Sokrates*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371–378.
- Mischel, W. (2015). *Test marshmallow. O korzyściach płynących z samokontroli*. Transl. A. Nowak-Młynikowska. Sopot: Smak Słowa.
- Pańpuch, Z. (2015). *W poszukiwaniu szczęścia. Śladami aretologii Platona i Arystotelesa*. Lublin: Academicon.
- Szutta, N. (2017). *Czy istnieje coś, co zwiemy moralnym charakterem i cnotą?* Lublin: Academicon.
- Szutta, N. (2015). Wprowadzenie, czyli o co chodzi w dyskusji nad moralnym charakterem. In: N. Szutta i A. Szutta (ed.), *W poszukiwaniu moralnego charakteru* (pp. 19–23). Lublin: Academicon.
- Tomasz z Akwinu (XIII c. BC/1965). *Summa teologiczna*. Transl. o. F. W. Bednarski. Londyn: Veritas.
- Woroniecki, J. (2013). *Katolicka etyka wychowawcza*, vol. 1. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.

# O potrzebie filozofii we współczesnej edukacji

JACEK BANAS<sup>✉\*</sup>

Ministerstwo Edukacji i Nauki, Polska

Autor omawia współczesne problemy edukacji (takie jak eliminacja mądrościowego wymiaru kształcenia, silne zsubiektywizowanie wszelkich sfer aktywności człowieka, brak zasady integrującej aspekty poznawcze, brak spójnego modelu kształcenia humanistycznego, bezradność wychowawcza systemu edukacji), stawiając tezę, że w ich rozwiązaniu dużą rolę powinna odegrać filozofia, która wraz z należącą do niej etyką są dziś dla edukacji wielką szansą na to, by odbudować współcześnie edukację klasyczną.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, edukacja klasyczna, filozofia, system edukacji.

**P**odejmując refleksję nad znaczeniem filozofii w edukacji, w sposób szczególny chcę pokazać, jaką rolę filozofia ma szansę odegrać w odniesieniu do najważniejszych problemów, z jakimi od lat boryka się współczesna edukacja. Na początek chciałbym przypomnieć oczywistą prawdę na temat filozofii, która dla wielu nauczycieli brzmi sensacyjnie: filozofia jest matką i jednocześnie królową nauk, a ponadto jest dziedziną nieeliminowalną do tego stopnia, że każda świadoma, przemyślana próba kwestionowania filozofii jest też filozofią. Znany francuski filozof Etienne Gilson zauważył, że „filozofia zawsze grzebie swoich grabarzy” (Gilson, 1965, s. 306) – odradza się, zanim jeszcze umrą ci, którzy ogłaszali jej koniec.

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

To uderzenie w rozum jest jednym z najważniejszych wyróżników dominującego dziś w kulturze nurtu zwanego postmodernizmem. To właśnie na jego gruncie możliwe stało się lansowanie tak radykalnych postulatów, jak: śmierć filozofii, śmierć sztuki, a nawet Boga i religii. Ma to oznaczać, że te rozumiane na sposób tradycyjny kwestie są skompromitowane i martwe, nie są także w stanie twórczo wpływać na kulturę (Kiereś, 1998). Wszystko to wywiera przemożny wpływ na edukację, która stoi dziś wobec poważnych dylematów. Do najistotniejszych problemów współczesnej edukacji należy zaliczyć:

\* E-mail: : jacek.banas@mein.gov.pl

1. Po pierwsze zapoznanie, czyli świadome, niestety, wyeliminowanie mądrościowego, sapiencjalnego wymiaru kształcenia na rzecz wszelkiej maści redukcjonizmów. Te zawężone, wypaczone lub całkiem zdeformowane koncepcje kształcenia mają dziś wspólny mianownik – jest nim fetysz użyteczności. Mądrość przegrywa z szukaniem doraźnych korzyści. Takim podejściem kieruje się wielu, może większość nauczycieli w szkołach. Mądrość jest bowiem postrzegana co najwyżej jako abstrakcyjny ideał, niezyciowy cel, tyleż wzniosły, co anachroniczny, do którego miałby dążyć – nie wiedzieć czemu – cały proces edukacji. Poznanie mądrościowe to jednak nie sprawa ilości wiedzy, erudycji, lecz kwestia fundamentalnego rozumienia rzeczywistości, opartego na znajomości najgłębszych jej przyczyn. A to ma decydujące znaczenie dla edukacji.
2. Kolejny problem to silne zsubiektywizowanie wszystkich sfer aktywności człowieka: poznawczej – w odniesieniu do prawdy; moralnej – do dobra; wytwórczej – do doskonałości dzieła i piękna; i wreszcie: religijnej – by przywołać klasyczny podział kultury. To zsubiektywizowanie dotyczy całej wiedzy humanistycznej, ale również edukacji filozoficznej, wciąż za mało obecnej w polskiej szkole.
3. Następnym problemem to brak zasady integrującej aspekty poznawcze młodego człowieka w spójny obraz świata.
4. Z powyższym zagadnieniem łączy się kolejny problem, a mianowicie brak spójnego modelu kształcenia humanistycznego; obserwujemy ponadto u uczniów coraz większe trudności w posługiwaniu się językiem: zastąpienie czytania wielkich dzieł literatury atrapą streszczeń, bryków i opracowań, nieobecność sztuki mówienia, zanik kultury słowa oraz brak kultury logicznej (kultury myślenia).
5. I wreszcie ostatni wielki problem – bezradność wychowawcza systemu edukacji mimo deklarowanej w przepisach prawa oświatowego funkcji wychowawczej szkoły.

Przechodzę teraz do omówienia tych problemów i roli, jaką może w ich rozwiązywaniu odegrać filozofia. Dlaczego tak ważne okazuje się przywrócenie polskiej szkole dawno zagubionego wymiaru edukacji, jakim jest sapiencjalny, czyli mądrościowy, wymiar kształcenia? Edukacja oderwana od gruntownej wiedzy filozoficznej pozbawiona jest swego fundamentu, jakim zawsze było poznanie metafizyczne. Wśród dziedzin poznania filozoficznego metafizyka określana była jako *prote philosophia* – filozofia pierwsza; to od niej miało się zaczynać i na jej fundamencie dokonywać wszelkie poszukiwanie i odkrywanie prawdy i mądrości. Metafizyka, jako wiedza mądrościowa, od samego początku stała się synonimem filozofii (Maryniarczyk, 2005). Tak rozumiana filozofia była bezinteresowną kontemplacją rzeczywistości w celu odkrycia ostatecznych jej przyczyn. Ten rodzaj poznania jest warunkiem absolutnie koniecznym (*conditio sine qua non*) – powiedzieliby scholastycy kształcenia filozoficznego i kształcenia w ogóle. Bez znajomości najgłębszych przyczyn (ostatecznych, tj. ostatnich) człowiek nie rozumie siebie, nie rozumie świata, w którym przyszło mu żyć, a jego działanie w świecie skazane jest na przypadkowość.

Wśród znaczeń przypisywanych współcześnie terminowi: metafizyka często spotyka się utożsamienie go z tym, co mroczne, tajemnicze, pozaracjonalne i ponadmysłowe. Towarzyszy temu przenoszenie nazwy: metafizyka do dziedzin pozafilozoficznych (stąd określenia: poezja metafizyczna, sztuka metafizyczna czy przestrzeń metafizyczna) (Świeżawski 1960). To podejście, dominujące wśród humanistów, w tym nauczycieli języka i literatury polskiej, czyni z metafizyki jej przeciwieństwo.

Przypomnijmy zatem, że metafizyka – w podstawowym rozumieniu, jakie nadał jej Arystoteles – jest jak najbardziej nauką empiryczną (realistyczną), gdyż jej przedmiotem



jest rzeczywistość fizyczna, jest też nauką teoretyczną (theoria), gdyż jej celem jest ogląd i kontemplacja prawdy dla niej samej (scire propter scire), którą to prawdę rozum odczytuje w rzeczach danych nam w doświadczeniu empirycznym” (Świeżawski, 1960, s. 34).

Metafizyka dotyczy więc realnie istniejącej rzeczywistości i jest sztuką czytania tejsze, tzn. odkrywania natury rzeczy, najgłębszych (bo ostatecznych) przyczyn istnienia bytów, odnajdywania ich racjonalności, celowości i doskonałości (Świeżawski, 1960). Filozofia rodzi się ze zdziwienia światem i to zdziwienie ma charakter metafizyczny, bo jest to zdumienie faktem istnienia świata i siebie samego. Aby jeszcze lepiej to zrozumieć, przytoczmy ważny cytat:

Każdy człowiek powinien choć raz w życiu przeżyć autentyczne zdumienie nad faktem istnienia rzeczy. [...] Dla Tomasza z Akwinu, filozofii bytu, fundamentalną rolę metafizyki, owej scientia divina, rozumie dopiero ten, którego wstrząsnęła do głębi świadomość faktu istnienia nas samych i tego, co nas otacza [...]. Współczesne warunki życia nie ułatwiają człowiekowi przeżycia tego ‘wstrząsu’ lub ‘szoku’ spowodowanego przez fakt istnienia. (Świeżawski, 1960, s. 108–109)

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

Kolejnym wyzwaniem, przed jakim stoi dziś edukacja, jest powrót do realizmu i obiektywizmu. Obserwuje się bowiem postawę ucieczki w subiektywizm (relatywizm), agnostycyzm, sceptycyzm i irracjonalizm. Należy podkreślić, że stanowiska te jako wewnętrznie sprzeczne (tzn. głoszące to, czemu jednocześnie zaprzeczają) są nie do przyjęcia z punktu widzenia rozumu i należy je zdecydowanie odrzucić (Kiereś, 1998).

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

W funkcjonującym dziś modelu edukacji zajęcia z filozofii sprowadza się ostatecznie do przeglądu stanowisk (to redukcja do historii filozofii) lub problemów, jakie filozofia rozważa. Niezależnie od atrakcyjności stosowanych metod nauczania oraz środków dydaktycznych, uczniowi wpaja się przekonanie o równości wszystkich tzw. opcji w dyskusji, a to pogłębia jeszcze relatywizm (subiektywizm). Należy mocno podkreślić, że prawdziwy obraz rzeczywistości może odkryć umysł, który cechuje się realizmem, obiektywizmem i uniwersalizmem. Co to oznacza? „Nastawienie realistyczne można by scharakteryzować jako: uznanie poza swoim ‘ja’ otaczającej mnie rzeczywistości” (Świeżawski, 1993, 30). [Świat wokół mnie istnieje naprawdę, nie jest iluzją czy pozorem – J.B.]. „Obiektywizm łączący się ściśle z realizmem to głęboko wryta zasada i przeświadczenie, że w zdobywaniu poznawczym rzeczywistości ja jestem od niej zależny i muszę ją z trudem zdobywać, że nie jestem miarą i ośrodkiem świata” (Świeżawski, 1993, 30). [Człowiek w poznaniu nie kształtuje rzeczywistości, lecz z wielkim wysiłkiem odkrywa to, co w rzeczach już jest i to ściśle określone – J.B.]. „Uniwersalizm wreszcie intelektu objawia się w tym, że umysł celowo nie eliminuje ze swej świadomości, ze swego pola obserwacji i badań żadnego odłamku tej rzeczywistości; stara się [...] uwzględnić wszystkie dane, nie przymykać oczu na żadne dziedziny” (Świeżawski, 1993, 30). [Zawężenie poznania, np. do zjawisk, głęboko zubażało rozumienie człowieka oraz jego życia].

Filozofia realistyczna, obiektywistyczna i uniwersalistyczna, czyli filozofia klasyczna (arystotelesowsko-tomistyczna), realizuje wielkie zadanie przywracania „mowy rzeczom”. Ta właśnie filozofia ukazuje i wykazuje (uzasadnia), że każda rzecz w świecie jest nosicielem prawdy (inteligibilność rzeczy), którą człowiek jest zdolny odkryć. Rzeczy są również dobrami i jako takie mogą stać się celem naszego działania. Dobra można uporządkować hierarchicznie, w klasycznym ujęciu wskazuje się na trzy rodzaje dobra: dobro przyjemnościowe (*bonum delectans*), użytkowe (*bonum utile*) oraz dobro godziwe (*bonum honestum*). Dobra przyjemnościowe i użytkowe są środkami do osiągnięcia innych niż one same celów, zaś dobro godziwe, jako dobro osobowe człowieka, musi być zawsze celem. Bez tego rozróżnienia dóbr nauczanie etyki pozbawione jest swego istotnego elementu.

Obecnie w etyce, czyli nauce badającej moralną stronę natury ludzkiej, dobro, które ma wymiar obiektywny, zastępuje się subiektywnym pojęciem wartości. Subiektywizm tego pojęcia widać wyraźniej, kiedy używamy określenia, że coś jest wartościowe (również np. wartościowy człowiek), bo wówczas mamy na myśli jedno z trzech znaczeń tego słowa: 1. Wartość jako cena czegoś, 2. Wartość jako użyteczność czegoś, 3. Wartość jako ideał do zrealizowania lub coś już zrealizowanego (coś, co w mniejszym lub większym stopniu ucieleśnia ten ideał, tj. jakieś idealne właściwości; Kiereś, 2001).

Wartość każdej rzeczy jest zatem stopniowalna, zależna od indywidualnych ocen oraz wyborów. Dla Immanuela Kanta, który był jednym z ojców tradycji wartości (czyli aksjologii), wartość była tylko postulatem woli, tzn. założeniem, bo nie była uchwytana na drodze poznania intelektualnego (Kowalczyk, 1986). Wybór wartości polega więc na akcie woli, przy czym wartością, jak się szybko okazało, może być wszystko – stąd np. u Maxa Schelera podział na wartości pozytywne oraz wartości negatywne, które są pozytywnych przeciwieństwem. Rozumienie dobra uniemożliwia tworzenie tego typu konstruktów, nie do pomyślenia jest zatem dobro negatywne, które miałyby być swoistym nie-dobrem.

W wykładzie etyki pozostaje ciągle nieobecna klasyczna teoria cnót, jedna z pereł kultury filozoficznej Europy. Opracowano ją już w starożytności i przez wieki stanowiła ona podstawę wychowania moralnego. Dziś w etyce dominuje natomiast postawa permissywności, czyli pobłażliwości, oraz tzw. etyka sytuacyjna, które sprowadzają etykę na głębokie intelektualne peryferia i czynią ją wychowawczo bezużyteczną. Z kolei konieczne jest również uporządkowanie wielkiego zamętu w teorii prawa naturalnego, przywrócenie klasycznego, realistycznego ujęcia sumienia ludzkiego oraz ukazanie ostatecznej perspektywy (i spełnienia się) osobowego życia człowieka (także ostatecznej instancji moralności); Jaroszyński, 1996a).

W dziedzinie sztuki konieczny jest powrót do greckiej teorii aspektu, by wyodrębnić i odróżnić sferę sztuki od dziedziny poznania i moralności. Nauczyciel, zwłaszcza nauczyciel filozofii, musi umieć odpowiedzieć na pytanie, czym jest sztuka i dlaczego istnieje, umieć określić relację sztuki do prawdy (tzn. odróżnić prawdę artystyczną i logiczną w dziele sztuki), pokazać piękno jako syntezę prawdy i dobra etc. (Kiereś, 1993, 1998, 2000). Samo postawienie problemu, czy i w jakim sensie sztuka odnosi się do prawdy, już wymaga odwołania się do filozofii.

W dziedzinie sztuki mamy dziś nieobecność teorii sztuki (z uwagi na głoszoną śmierć sztuki) i w związku z tym brak kryterium oceny sztuki, a w konsekwencji niemożność rozwiązywania problemów, jakie rodzi np. antysztuka – przykładowo dylematów natury moralnej, kiedy artysta performer w ramach tzw. sztuki autodestrukcji – na oczach widzów – dokonuje drastycznych aktów okaleczania swojego ciała. Dziedzinę sztuki uczyniono bowiem sferą autonomiczną i zerwano jej związki z moralnością i prawdą, odrzuciwszy również uniwersalne

reguły i tzw. smak, które miały zniewalać sztukę dawną. Współczesny artysta (antyartysta) kieruje się wyłącznie wyborem, bo sztuka według niego to wolność i kreacja (Kiereś, 2001).

W dziedzinie religii (filozofii religii) powrót do filozofii realistycznej (obiektywistycznej i uniwersalnej) – metafizyki jest absolutną koniecznością, jeżeli świat ma stanowić księgę, która mówi również o swoim stwórcy. Filozoficzne wyjaśnianie świata – ostatecznych przyczyn jego istnienia – doprowadza do konieczności przyjęcia jego pierwszej i ostatecznej zasady, jakim jest Absolut (Zdybicka, 1993). Jest to prawda, którą może poznać każdy człowiek, niezależnie od tego, gdzie i jak żyje i czy ma jakieś przekonania na temat istnienia Boga.

Filozofia wyjaśnia też sam fakt istnienia religii, tj. międzyosobowej relacji religijnej. Wyjaśnieniem tego faktu (od strony podmiotowej) jest status bytowy człowieka-osoby w świecie, a mianowicie jego przygodność, tzn. bytowa niedoskonałość (Zdybicka, 1993). Człowiek ze względu na swą naturę szuka zatem Boga i chce z nim obcować – jest religijny z natury, a nie wyłącznie ze względu na jakieś czynniki zewnętrzne, np. kulturę, w jakiej żyje, wychowanie czy warunki materialne. Doniosłe znaczenie na gruncie filozofii religii (ze względu na poznanie natury Absolutu i jego relacji do świata) ma również teoria partycypacji, czyli uczestnictwa, o której nie można mówić poza metafizyką (Zdybicka, 1993, 1972). Relacja bytowej partycypacji Boga do świata ukazuje Boga „jako źródło istnienia, transcendentny wzór oraz cel, czyli naczelne dobro poruszające osobowy dynamizm człowieka i stanowiące o osobowym spełnieniu bytu ludzkiego” (Powszechna Encyklopedia Filozofii, bdw, s. 7). Religia łączy wszystkie działania kulturotwórcze, wskazując kierunek, cel i ostateczny sens tych działań.

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

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

Filozofia człowieka (antropologia filozoficzna) i filozofia jego wytworów, tj. filozofia kultury, filozofia poznania, filozofia moralności, filozofia sztuki, filozofia religii, dają podstawę integracji nauk humanistycznych. Metafizyka ogólna, filozofia przyrody mogą pełnić rolę zasady jednoczącej całe przyrodznawstwo. Filozofia przyrody, która w odróżnieniu od szczegółowych nauk przyrodniczych bada przyrodę jako całość (a nie tylko jej obiekty), pełni również wobec tych nauk funkcję dopełniającą i krytyczną (krytyka założeń, metod i pojęć – pojęcie związku przyczynowego, zasady przyczynowości etc.; Roskał, 2005).

Filozofia służy również naukom teologicznym. Dostarcza teologii najogólniejszej i najgłębiej (ostatecznościowo) uzasadnionej teorii rzeczywistości, ponadto języka i stylu myślenia, a także metod naukowych (Kamiński, 1992). Znany polski logik Tadeusz Czeżowski rolę filozofii ujmował następująco:

...] matematyk, przyrodnik lub humanista nie może bez szkody dla siebie odgradzić się od filozofii [pisownia oryginalna]. Posługuje się on bowiem pojęciami podstawowymi i metodami postępowania,

których badanie nie należy do zakresu jego nauki, lecz do filozofii. Filozofja zatem dopiero daje mu należyty pogląd na podstawy jego nauki, jej stanowisko wśród innych nauk, ona pozwala mu poznać należycie metodę naukową, której używa, ona wreszcie czyni go zdolnym do oceny osiągniętych wyników i ich roli w budowie gmachu wiedzy” (Czeżowski, 1923, s. 5).

Problem czwarty to brak pomysłu. Wypadałoby, niestety, dodać: jakiegokolwiek pomysłu na kształcenie humanistyczne, które nawiązywałoby w jakiś sposób do wielkiej europejskiej tradycji. Zauważmy, że humanistyka ze swej istoty związana jest z kulturą i jest niemalże jej synonimem. Jej zadaniem jest zatem uprawa ludzkiej natury, tzn. pełny rozwój osobowy człowieka, tak by mógł on – w sposób rozumny i wolny – kierować swoim życiem w oparciu o poznane cele, aż do osiągnięcia celu ostatecznego.

Obecnie jednak humanistykę sprowadza się do ideologii, co jest pokłosiem podejścia występującego w systemach totalitarnych, które ją zniewalały i traktowały jako narzędzie walki ideologicznej. Ponadto, wiedzę humanistyczną traktuje się jako ekspresję uczuć humanisty, czyli bardzo osobistą wizję świata. Ostatecznie więc humanistyka stanowi dziś jakiś zbiór wiadomości o charakterze ideologiczno-światopoglądowym, który ma przedstawiać wielość punktów widzenia i możliwości wyboru. Uczeń może z tego hipermarketu idei wybierać wszystko (nawet rzeczy wzajemnie się wykluczające) i ma kierować się przy tym regułą własnych upodobań. Oznacza to w istocie likwidację humanistycznego kształcenia i wychowania oraz skazuje młodego człowieka na przysłowiowe błądzenie w labiryncie, bez nadziei na nić Ariadny (Kiereś, 1998).

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

Nie ma chyba potrzeby uzasadniania kulturotwórczej (i wychowawczej) roli, jaką spełniały języki klasyczne (Jaroszyński, 2001). Podkreślmy tylko, że znajomość tych języków oraz wiedza zdobywana na zajęciach z filozofii i kultury klasycznej umożliwiały bezpośredni dostęp i rozumne (krytyczne) ubogacanie się dwuipółtysiącletnim dziedzictwem kulturowym Europy. To z kolei gwarantowało zachowanie ciągłości cywilizacyjnej naszego narodu.

Wielkim problemem współczesności jest brak kultury myślenia i związany z tym głęboki chaos na poziomie języka (sensów pojęć). Ważną rolę w tym zakresie może odegrać roztropne wprowadzenie do szkolnictwa średniego logiki. Musiałaby to być logika dostosowana do poziomu i potrzeb ucznia, ponadto prawa, reguły i katalog błędów logicznych muszą być podawane w takiej formie, aby wiedza o nich mogła być zastosowana w sferze słowa mówionego i pisanego. Nie może to być tylko sucha logika formalna, czyli logika czysto zakresowa, ale logika uwzględniająca treściowo-egzystencjalny aspekt naszego języka (Jaroszyński, 1996b).

Wielką pomocą w odniesieniu do wskazanych w wykładzie problemów dotyczących używania języka może być również powrót do retoryki klasycznej. Retoryka przez ponad dwa tysiące lat była obecna w kanonie podstawowego wykształcenia (w ramach trivium) jako sztuka mówienia, czytania i pisanie, służąca przekonywaniu, ale nie w sposób dowolny lecz stosownie do tematu, adresata i okoliczności (Jaroszyński, 1996b).

Sztuka retoryki pełni tak ważną rolę, bo – jak przekonywał jej twórca Isokrates – „nic, co jest czynione z rozmysłem, nie dzieje się bez udziału mowy: mowa jest przewodnikiem wszystkich naszych działań i wszystkich naszych myśli” (Nicocles, III 9: za: Jaroszyński, bdw). Retoryka wychodzi naprzeciw obserwowanej współcześnie tendencji do rozwijania umiejętności,

takich jak: pisanie i wygłaszanie mów (prezentacja, autoprezentacja), negocjowanie (techniki negocjacji), przekonywanie, motywowanie etc.

Nie jest tajemnicą, że system szkolny w Polsce od lat boryka się z bezradnością wychowawcą. Jest to oczywiście problem złożony i trudny do rozwiązania. Rolę swobodnego koła ratunkowego dla rachitycznej pedagogii szkolnej pełni dziś w polskiej oświacie katecheza, mimo że w ciągu ostatnich lat obserwuje się wyraźny proces rezygnacji z lekcji religii. Edukacja filozoficzna przynosi ze sobą problematykę etyczną i estetyczną, a są to dziedziny, których wychowawcze oddziaływanie (Śleziński, 2000) jest oczywiste i wyraźne. Wychowawcza funkcja filozofii ma szczególnie duże znaczenie w okresie adolescencji (dojrzwania) młodego człowieka. Na tym etapie rozwoju potrzeba filozofowania ujawnia się z dużą intensywnością (Florek, 2002). Psychologowie wskazują na powszechnie występujący wówczas u młodego człowieka niepokój filozoficzny (Walkiewicz, 1992). W tym właśnie czasie, przechodząc proces konfrontowania się z dorobkiem kulturowym, kształtuje on w sobie dwa fundamentalne elementy dojrzałości osobowej: poczucie niezależności (autonomii) oraz swoją tożsamość (Florek, 2002).

Wprowadzenie na szeroką skalę zajęć szkolnych z etyki może odegrać znaczącą rolę w procesie rozwoju intelektualnego i moralnego ucznia, pod warunkiem jednak, że etyka nie będzie oparta na takiej lub innej formie relatywizmu. Trzeba wyraźnie stwierdzić, że relatywizm czyni edukację i wychowanie czymś nieistotnym. Pełny rozwój osobowy człowieka bez trwałego fundamentu prawdy i dobra nie jest możliwy. Przekonuje o tym wielki klasyk wychowania, niemiecki etyk i pedagog Fryderyk Foerster:

Pytaniem Piłata: Co to jest prawda? nie można wychowywać ani siebie, ani innych. Jeśli cała etyka jest tylko wytworem czasu i wraz z tym czasem znika, jeśli dziś jest nowa moralność, a jutro przyjdzie jeszcze nowsza, to po co miały się ktokolwiek poświęcać. Hipotezom nikt się nie poświęca” (Foerster, 1930, s. 238)

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

## Bibliografia

- Czeżowski, T. (1923). *O filozofii. Wykład wstępny wygłoszony na Uniwersytecie Wileńskim*. Wilno: J. Zawadzki.
- Florek, S. (2002). Nauczanie filozofii w szkole średniej jako forma zaspokojenia potrzeb w okresie adolescencji. W: E. Piotrowska i J. Wiśniewski (red.), *Dydaktyka filozofii: doświadczenia, dylematy, osiągnięcia*. Poznań: Humaniora. Fundacja dla humanistyki.
- Foerster, F. W. (1930). *Wychowanie i samowychowanie: wskazania zasadnicze dla rodziców i nauczycieli, duszpasterzy i piastunów młodzieży* (tłum. J. Kreutz-Mirski). Warszawa–Lublin–Łódź: Gebethner i Wolff.
- Gilson, É. (1965). *The Unity of Philosophical Experience*, New York: Charles Scribner's Sons.
- Jaroszyński, P. (bdw). Isokrates. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*. Pobrano z <http://www.ptta.pl/pef/pdf/i/Isokrates.pdf> (22.11.2021).
- Jaroszyński, P. (1996a). Etyka – dramat życia moralnego. W: M. A. Krąpiec, S. Kamiński, Z. J. Zdybicka i A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński (red.), *Wprowadzenie do filozofii* (s. 515–586). Lublin: Wyd. KUL.
- Jaroszyński, P. (1996b). Elementy retoryki klasycznej. W: M. A. Krąpiec, S. Kamiński, Z. J. Zdybicka i A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński (red.), *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin: Wyd. KUL.
- Jaroszyński, P. (2001). *Ocalić polskość!* Lublin 2001: Instytut Edukacji Narodowej.
- Kamiński, S. (1992). Czy filozofia służy teologii? W: Z. J. Zdybicka (red.), *Zadania filozofii we współczesnej kulturze*. Lublin: RW KUL.
- Kiereś, H. (1993). *Czy sztuka jest autonomiczna? (W związku z tzw. antyszuką)*. Lublin: RW KUL.
- Kiereś, H. (1998). *Służyć kulturze*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.

- Kiereś, H. (2000). *Trzy socjalizmy: tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*. Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Kiereś, H. (2001). *U podstaw życia społecznego: personalizm czy socjalizm?* Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Kowalczyk, S. (1986). Filozoficzne koncepcje wartości. *Collectanea Theologica* 56, 1, 37–51.
- Maryniarczyk, A. (2005). Potrzeba kształcenia metafizycznego. W: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz i I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”, zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*. Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Moskal, P. (bdw). Zdybicka Zofia Józefa. W: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*. Pobrano z <http://www.ptta.pl/efp/pdf/z/zdybickaz.pdf> (22.11.2021).
- Roskal, Z. E. (2005). Edukacyjna ścieżka filozoficzna a filozofia przyrody. W: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz i I. Chłodna (red.), *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”, zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*. Lublin: „Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Śleziński, K. (2000). *Zarys dydaktyki filozofii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Świeżawski, S. (1960). *Rozum i tajemnica*. Kraków: Znak.
- Świeżawski, S. (1993). *Istnienie i tajemnica*. Lublin: RW KUL.
- Walkiewicz, R. (1992). Nauczanie propedeutyki filozofii w szkołach średnich w okresie II Rzeczypospolitej, *Edukacja Filozoficzna*, 13, s. 109.
- Zdybicka, Z. J. (1972). *Partycypacja bytu. Próba wyjaśnienia relacji między światem a Bogiem*, Lublin: TN KUL.
- Zdybicka, Z. J. (1993). *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*. Lublin: RW KUL.



# On the Need for Philosophy in Modern Education

JACEK BANAS<sup>\*</sup>

Ministry of Education and Science, Poland

The author discusses contemporary problems of education (such as the elimination of the wisdom dimension of education, the strong subjectivisation of all spheres of human activity, the lack of a principle integrating cognitive aspects, the lack of a coherent model of humanistic education, the educational helplessness of the educational system), putting forward the thesis that philosophy should play a major role in solving them, which, together with the ethics belonging to it, are a great opportunity for education to rebuild classical education in modern times.

KEYWORDS: classical education, education, education system, philosophy.

In reflecting on the importance of philosophy in education, I specifically want to show the role philosophy could play in relation to the most important problems that contemporary education has been facing for years. To begin with, I would like to recall an obvious truth about philosophy that sounds sensational to many teachers: philosophy is the mother and at the same time the queen of the sciences, and, moreover, it is a non-eliminable field to the extent that any conscious, thoughtful attempt to question philosophy is also philosophy. The well-known French philosopher Etienne Gilson observed that “philosophy always buries its gravediggers” (Gilson, 1965, p. 306) – it is reborn before those who announced its end have even died.

Let us turn to our main issue: why does contemporary education need philosophy? Well, the culture of the Western world, having crossed the threshold of the 21st century, is in a state reminiscent of the periods of great cultural upheaval in Europe (recall, for example, the great breakthrough of the 15th century, when the medieval worldview was being brought to its knees). Contemporary culture, full of contradictions, has become a problem unto itself. Having lost its proper purpose – the cultivation of nature, which the ancient Greeks called *paideia* – it is increasingly becoming a culture that is anti- or an outright anti-culture. For it is opposed to the entire intellectual heritage of Europe. Worse still, this culture is dominated by anti-intellectualism and its related irrationalism.

This assault on reason is one of the most important characteristics of the dominant current in culture today known as postmodernism. It is on its basis that it has become possible to promote such radical postulates as the death of philosophy, the death of art and even God and religion. This is supposed to mean that these issues, understood in a traditional way, are

\* E-mail: : jacek.banas@mein.gov.pl



discredited and dead, and are incapable of having a creative impact on culture (Kiereś, 1998). All this has an overwhelming impact on education, which today is facing serious dilemmas. Among the most significant problems of contemporary education are:

1. First, familiarisation, i.e. the conscious, regrettable elimination of the wisdom-based, sapiential dimension of education in favour of all manner of reductionism. These narrowed, distorted or completely deformed conceptions of education today have a common denominator – it is the fetish of utility. Wisdom loses out to the search for short-term benefits. This is the approach taken by many, perhaps most, teachers in schools. This is because wisdom is perceived at best as an abstract ideal, an unliveable goal, as lofty as it is anachronistic, towards which the whole process of education should – for some reason – be striving. Wisdom cognition, however, is not a matter of the quantity of knowledge, of erudition, but a matter of the fundamental understanding of reality, based on knowledge of its deepest causes. And this is of decisive importance for education.
2. Another problem is the strong subjectivisation of all spheres of human activity: cognitive – in relation to truth; moral – in relation to goodness; productive – in relation to the perfection of work and beauty; and finally: religious – to recall the classical division of culture. This subjectivisation concerns all humanistic knowledge, but also philosophical education, still insufficiently present in Polish schools.
3. The next problem is the lack of a principle integrating the cognitive aspects of a young person into a coherent picture of the world.
4. Another problem is connected with the above issue, namely the lack of a coherent model of education in the humanities; moreover, we can observe increasing difficulties in the use of language among pupils: the replacement of reading great works of literature with a dummy of summaries, briefs and studies, the absence of the art of speaking, the disappearance of the culture of words and the lack of a culture of logic (culture of thinking).
5. And finally, the last great problem – the educational helplessness of the education system, despite the educational function of the school declared in education legislation.

I now proceed to discuss these problems and the role that philosophy can play in solving them. Why is it so important to restore to the Polish school a long-lost dimension of education, namely the sapiential, or dimension of wisdom in education? Education detached from thorough philosophical knowledge is deprived of its foundation, which has always been metaphysical cognition. Among the fields of philosophical cognition, metaphysics was referred to as the *prote philosophia* – the first philosophy; it was from metaphysics that the whole search for and discovery of truth and wisdom was to begin and serve as its foundation. From the very beginning, metaphysics, as the knowledge of wisdom, became synonymous with philosophy (Maryniarczyk, 2005). Philosophy understood in this way was a disinterested contemplation of reality in order to discover its ultimate causes. This kind of cognition is an absolutely necessary condition (*conditio sine qua non*), as the scholastics would say, of philosophical education and education in general. Without knowledge of the deepest causes (the ultimate, i.e., the final), man does not understand himself, he does not understand the world in which he has to live, and his actions in the world are condemned to randomness.

Among the meanings ascribed to the term today, metaphysics is often identified with the dark, the mysterious, the extra-rational and the extra-sensory. This is accompanied by the transfer of the name “metaphysics” to extra-philosophical domains (hence the terms metaphysical poetry, metaphysical art or metaphysical space) (Świeżawski, 1960). This approach,

dominant among humanists, including teachers of Polish language and literature, turns metaphysics into its opposite.

Let us therefore recall that metaphysics – in the basic understanding given to it by Aristotle – is very much an empirical (realistic) science, since its subject is physical reality, and it is also a theoretical science (*theoria*), since its aim is to view and contemplate truth for its own sake (*scire propter scire*), truth which is read by reason in the things given to us in empirical experience” (Świeżawski, 1960, p. 34).

Thus, metaphysics is concerned with actual existing reality and is the art of reading this reality, that is, discovering the nature of things, the deepest (because ultimate) reasons for the existence of entities, finding their rationality, purposefulness and perfection (Świeżawski, 1960). Philosophy is born out of astonishment at the world, and this astonishment is metaphysical in nature because it is astonishment at the fact of the existence of the world and of oneself. To understand this even better, let us cite an important quote:

Every person should at least once in their life experience genuine amazement at the fact of the existence of things. [...] For Thomas Aquinas, the philosophy of being, the fundamental role of metaphysics, this *scientia divina*, will be understood only by one who is deeply shaken by the awareness of the fact of the existence of ourselves and of what surrounds us [...]. Contemporary living conditions do not make it easy for a person to experience this “jolt” or “shock” caused by the fact of existence. (Świeżawski, 1960, pp. 108–109).

I and the world exist, but we did not have to come into existence, and this raises the most important, deeply existential question about the causes – especially the causal and purposeful ones – of our appearance in the world. Only the necessity of our existence and the existence of the world would make these questions unwarranted.

Another challenge faced by education today is the return to realism and objectivity. These days we are observing an escape to subjectivism (relativism), agnosticism, scepticism and irrationality. It must be stressed that these standpoints, as internally contradictory (propagating what they simultaneously denounce), are not acceptable from the point of view of reason and they must be definitely rejected (Kiereś, 1998).

The way truth is addressed in social life (in culture) impacts the way this issue is treated within the walls of the school. Teachers who deliver philosophical education in schools (but also other subjects) are offered a curricular theoretical-cognitive minimalism that makes the problem of truth exclusively personal (relative) or unsolvable. Only a few teachers – showing great courage (as did the famous Socrates in Athens) – are prepared to defend cognitive absolutism (absolutism of the truth), which, in opposing relativism, proclaims that a person has the capacity to arrive at objective truth, which is not variable, has no gradations and is not dependent on who is proclaiming it and under what circumstances.

In the educational model in operation today, philosophy classes are ultimately reduced to an overview of viewpoints (this is a reduction to the history of philosophy) or the problems that philosophy considers. Regardless of the attractiveness of the teaching methods and didactic methods used, the student is instilled with a conviction that all so-called options in the discussion are equal, and this further deepens relativism (subjectivism). It should be strongly emphasised that the true picture of reality can be discovered by a mind that is characterised by realism, objectivity and universalism. What does this mean? “The realist attitude could be characterised as: the recognition beyond one’s ‘self’ of the reality around me” (Świeżawski, 1993, p. 30). [The world around me really exists, it is not an illusion or an appearance – J.B.]. “Objectivism closely linked with realism is the deeply ingrained principle and conviction

that in the cognitive acquisition of reality, I am dependent on it and have to acquire it with difficulty, that I am not the measure and centre of the world” (Świeżawski, 1993, p. 30). [Man in cognition does not shape reality, but discovers with great effort what is already there in things and that is strictly defined – J.B.].

Finally, the universalism of the intellect manifests itself in the fact that the mind deliberately does not eliminate from its consciousness, from its field of observation and research, any faction of this reality; it tries (...) to take into account all the data, not to turn a blind eye to any areas (Świeżawski, 1993, p. 30). [Narrowing cognition, for example, to phenomena, has deeply impoverished the understanding of man and his life].

Realist, objectivist and universalist philosophy, i.e., classical philosophy (Aristotelian-Thomistic), performs the great task of restoring “speech to things”. It is this philosophy that shows and demonstrates (justifies) that everything in the world is the bearer of truth (the intelligibility of things), which the human is capable of discovering. Things also possess goodness and as such can become the goal of our action. Goodness can be ordered hierarchically, the classical understanding points to three types of good: pleasant good (*bonum delectans*), utilitarian good (*bonum utile*) and moral good (*bonum honestum*). Pleasant and utilitarian goods are means to ends other than themselves, while moral good, as the personal good of man, must always be the aim. Without this distinction among the goods, the teaching of ethics is deprived of its essential element.

These days ethics, that is, the science examining the moral side of human nature, goodness, which has an objective dimension, has been replaced by the subjective concept of value. The subjectivity of this concept can be seen more clearly when we use the expression that something is valuable (also, e.g., a valuable person), because then we have in mind one of the three meanings of the word: 1. Value as the price of something. 2. Value as the usefulness of something. 3. Value as an ideal to be pursued or something that has already been accomplished (something that embodies this ideal to a greater or lesser extent, i.e., some ideal properties; Kiereś, 2001).

Hence, the value of each thing has gradations, depending on individual assessments and choices. For Immanuel Kant, one of the fathers of the tradition of values (i.e., axiology), value was only a postulate of will, that is, an assumption, because it was not perceptible on the path of intellectual cognition (Kowalczyk, 1986). Thus, the choice of value is based on an act of will, whereas anything – as has quickly transpired – can be a value; from this approach, Max Scheler, for example, divides values into positive and – their opposite – negative ones. Understanding good prevents the creation of such constructs; it is unthinkable to have such a concept as a negative good, which essentially would be a type of not-good.

The classical theory of virtues, one of the gems of European philosophical culture, remains absent in the lecture on ethics. It was developed in ancient times, and for centuries formed the basis of moral upbringing. Today, ethics is dominated by the attitude of permissiveness, i.e., leniency, and by so-called situational ethics, which reduce ethics to the deep intellectual periphery and renders it educationally useless. In turn, it is also necessary to sort out the great confusion in the theory of natural law, to restore the classical, realistic view of human conscience and to show the ultimate perspective (and fulfilment) of the human’s personal life (also the ultimate instance of morality) (Jaroszyński, 1996a).

In the field of art, it is necessary to return to the Greek theory of aspect in order to distinguish and differentiate the sphere of art from that of cognition and morality. A teacher, especially a philosophy teacher, must be able to answer the question of what art is and why it exists, to determine the relationship between art and truth (i.e., distinguish between artistic

and logical truth in a work of art), and to show beauty as a synthesis of truth and good, etc. (Kiereś, 1993, 1998, 2000). Simply posing the problem of whether and in what sense art relates to truth already requires referring to philosophy.

In the field of art today we have the absence of the theory of art (due to the proclaimed death of art) and, as a result, the lack of a criterion for assessing art, with the consequent inability to solve the problems raised, for example, by anti-art – such as the moral dilemmas when a performer, as part of a so-called art of self-destruction, drastically mutilates his body before the eyes of an audience. For art has been made an autonomous sphere and its links to morality and truth have been severed, having also rejected universal principles and so-called ‘taste’ that were supposed to have enslaved ancient art. Contemporary artists (anti-artists) are guided solely by choice, because they proclaim that art is freedom and creation (Kiereś, 2001).

In the field of religion (philosophy of religion), a turn to realistic philosophy (objective and universal) – metaphysics – is an absolute necessity if the world is to be a book that also speaks of its creator. The philosophical explanation of the world – the ultimate causes of its existence – leads to the necessity of accepting its first and ultimate principle, i.e., the Absolute (Zdybicka, 1993). This is the truth that can be known by every man, regardless of where and how he lives and whether he has any beliefs about the existence of God.

Philosophy also explains the very fact of the existence of religion, that is, the interpersonal religious relationship. The explanation of this fact (from the subjective side) is the existential status of the human-the person in the world, namely his contingency, i.e., existential imperfection (Zdybicka, 1993). Man, therefore by his nature, seeks God and wants to commune with Him – he is religious by nature, and not solely because of some external factors, e.g., the culture in which he lives, his upbringing or material conditions. The theory of participation, which cannot be discussed outside of metaphysics, is also of momentous importance in the philosophy of religion (due to the knowledge of the nature of the Absolute and Its relation to the world) (Zdybicka, 1993; 1972). The relationship of God’s existential participation in the world shows God “as the source of existence, the transcendent model and the goal, i.e., the supreme good moving the personal dynamism of man and constituting the personal fulfilment of human existence” (*Powszechna Encyklopedia Filozofii*, no date, p. 7). Religion combines all culture-forming activities, indicating the direction, purpose and ultimate meaning of these activities.

Another problem facing education today is the lack of a principle that integrates knowledge from various fields into a single coherent picture of the world. General secondary school graduates (matriculants) have knowledge, frequently broad and in-depth, from various cognitive areas. Most often, however, especially if they have never encountered philosophy, their knowledge is a collection of various aspects concerning reality and oneself, which does not form a coherent image of the world, an image that would offer an in-depth explanation of reality and explain man and his presence in the world.

Philosophy can perform a unifying function for both the humanities and the natural sciences, as it creates (based on metaphysics), a single philosophical image of the world and of man, to which all sciences should refer in their cognitive activities. Willingly or not, the sciences refer to some vision of reality (and also of man). Furthermore, philosophical problems emerge on the basis of every science – hence, the reference of these sciences to philosophy may become the principle of knowledge integration.

The philosophy of man (philosophical anthropology) and the philosophy of man’s creations, i.e., the philosophy of culture, philosophy of cognition, philosophy of morality, philosophy of art, philosophy of religion, provide the basis for the integration of the humanities. General metaphysics

and natural philosophy can act as the principle unifying all of natural science. Natural philosophy, which unlike the detailed natural sciences, studies nature as a whole (not only its objects), also has a supplementary and critical function with respect to these sciences (criticism of assumptions, methods and concepts – the concept of causation, the principle of causality, etc.; Roskal, 2005).

Philosophy also serves the theological sciences. It provides theology with the most general and profoundly (definitively) justified theory of reality; moreover, it also supplies the language and style of thinking, as well as scientific methods (Kamiński, 1992). The well-known Polish logician, Tadeusz Czeżowski, presented the role of philosophy as follows:

[...]The mathematician, naturalist or a humanist cannot, without detriment to himself, separate himself from philosophy. For he uses fundamental concepts and methods of conduct, the study of which does not belong to the realm of his science, but to philosophy. Hence, it is philosophy that gives him a proper view of the foundations of his science, its position among other sciences, it allows him to become properly acquainted with the scientific method he uses, and it finally makes him capable of evaluating the results achieved and their role in the construction of the edifice of knowledge (Czeżowski, 1923, p. 5).

The fourth problem is the lack of an idea. Unfortunately, we should add: no idea for a humanities education that in some way relates to the great European tradition. Let us note that the humanities are intrinsically linked to culture and are almost synonymous with it. Its task, therefore, is the cultivation of human nature, i.e., the full personal development of man so that he can – in a rational and free way – direct his life on the basis of known goals until the final goal is reached.

At present, however, the humanities are being reduced to an ideology, an aftermath of the approach present of the totalitarian systems that subjugated it and treated it as a tool of ideological warfare. On the other hand, humanistic knowledge is treated as an expression of the humanist's feelings, i.e., a very personal vision of the world. Ultimately, then, the humanities today constitute some kind of ideological-world-view collection of information, which is supposed to present a multiplicity of viewpoints and choices. The student can choose anything (even mutually exclusive things) from this hypermarket of ideas and is supposed to be guided by the rule of personal preference. In essence, this means the liquidation of humanistic education and condemns the young person to the proverbial wandering in a labyrinth, with no hope of finding Ariadne's thread (Kiereś, 1998).

Many important elements of traditional humanities education were offered by gymnasias in the interwar period. The curriculum of the classical department of a gymnasium during the Second Republic included, in addition to a propaedeutics of philosophy, the subject of classical culture and many hours of Latin and Greek, independently of the modern language taught.

There probably is no need to justify the role that was played by the classical languages in culture formation (and upbringing) (Jaroszyński, 2001). Let us only stress that knowledge of these languages and the knowledge acquired in classes on philosophy and classical culture offered direct access and sagacious (critical) enrichment with the over two and a half thousand years of Europe's cultural legacy. This, in turn, guaranteed the preservation of our nation's civilisational continuity.

The great problem of the present day is the lack of a culture of thought and the resulting profound chaos at the level of language (the meanings of concepts). The prudent introduction of logic into secondary education could play an important role in this respect. It would have to be a logic adapted to the level and needs of students; furthermore, the laws, rules and catalogue of logical errors must be provided in such a form that knowledge of them can be

applied in the sphere of the spoken and written word. It cannot be just a dry formal logic, i.e., a logic merely related to a certain range, but a logic that accounts for the content and existential aspect of our language (Jaroszyński, 1996b).

A return to classical rhetoric may also be a great help in relation to the problems of language use identified in the lecture. For over two thousand years, rhetoric was present in the canon of basic education (as part of the trivium), as the art of speaking, reading and writing to persuade – however, not in an arbitrary manner, but adequately to the subject, addressee and circumstances encountered (Jaroszyński, 1996b).

The art of rhetoric plays such an important role because – as its creator, Isocrates argued – “nothing that is done deliberately happens without the participation of speech: speech is the guide of all our actions and all our thoughts.” (Nicocles, III 9 after: Jaroszyński, no date). Rhetoric addresses the contemporary tendency to develop skills such as writing and delivering speeches (presentation, self-presentation), negotiation (negotiation techniques), persuading, motivating, etc.

It is no secret that the school system in Poland has been struggling with educational helplessness for years. This is obviously a complex and difficult problem to solve. Catechesis has been acting as a kind of lifeline for the rickety school pedagogy in Polish education today, even though a clear process of resignation from religion classes has been observed in recent years. Philosophical education is accompanied by ethical and aesthetic issues, and these are areas whose educational impact (Śleziński, 2000) is obvious and clear. The function of philosophy in upbringing has special significance in the adolescence (maturation) of a young person. At this stage of development, the need to philosophise is manifested with great intensity (Florek, 2002). Psychologists point to the philosophical anxiety commonly occurring in young people during this stage (Walkiewicz, 1992). It is at this very time, during the process of confronting themselves with their cultural legacy, that the young person shapes two fundamental elements of personal maturity: a sense of independence (autonomy) and one’s own identity (Florek, 2002).

The large-scale introduction of ethics classes can play a significant role in the process of a student’s intellectual and moral development, provided, however, that ethics is not based on one form or relativism or another. It must be clearly stated that relativism makes education and upbringing insignificant. Full human personal development without a solid foundation of truth and goodness is not possible. The great classic of education, the German ethicist and teacher Friedrich Foerster, argues this:

By using Pilates’ question: what is truth? one cannot engage in the upbringing of either oneself or others. If all ethics is only a product of a time and disappears with that time, if today there is a new morality and tomorrow will bring an even newer one, why would anyone make a sacrifice? No one makes a sacrifice for hypotheses. (Foerster, 1930, p. 238).

I would like to summarise my text in one sentence: philosophy, together with the ethics belonging to it, are a great opportunity for education today; an opportunity for it to become more of what we call classical education – and such an opportunity has not presented itself since the time of the Second World War.

## References

- Czeżowski, T. (1923). *O filozofii. Wykład wstępny wygłoszony na Uniwersytecie Wileńskim*. Wilno: J. Zawadzki.
- Florek, S. (2002). Nauczanie filozofii w szkole średniej jako forma zaspokojenia potrzeb w okresie adolescencji. In: E. Piotrowska and J. Wiśniewski (ed.), *Dydaktyka filozofii: doświadczenia, dylematy, osiągnięcia*. Poznań: Humaniora. Fundacja dla humanistyki.



- Foerster, F. W. (1930). *Wychowanie i samowychowanie: wskazania zasadnicze dla rodziców i nauczycieli, duszpasterzy i piastunów młodzieży*. Transl. J. Kreutz-Mirski. Warszawa–Lublin–Łódź: Gebethner i Wolff.
- Gilson, É. (1965). *The Unity of Philosophical Experience*, New York: Charles Scribner's Sons.
- Jaroszyński, P. (no date). Isokrates. In: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*. Pobrano 22.11.2021 z <http://www.ptta.pl/pef/pdf/i/Isokrates.pdf>
- Jaroszyński, P. (1996a). Etyka – dramat życia moralnego. In: M. A. Krąpiec, S. Kamiński, Z. J. Zdybicka, A. Maryniarczyk, and P. Jaroszyński (ed.), *Wprowadzenie do filozofii* (pp. 515–586). Lublin: Wyd. KUL.
- Jaroszyński, P. (1996b). Elementy retoryki klasycznej. In: M. A. Krąpiec, S. Kamiński, Z. J. Zdybicka, A. Maryniarczyk, and P. Jaroszyński (ed.), *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin: Wyd. KUL.
- Jaroszyński, P. (2001). *Ocalić polskość!* Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.
- Kamiński, S. (1992). Czy filozofia służy teologii? In: Z. J. Zdybicka (red.), *Zadania filozofii we współczesnej kulturze*. Lublin: RW KUL.
- Kiereś, H. (1993). *Czy sztuka jest autonomiczna? (W związku z tzw. antyszuką)*. Lublin: RW KUL.
- Kiereś, H. (1998). *Służyć kulturze*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.
- Kiereś, H. (2000). *Trzy socjalizmy: tradycja łacińska wobec modernizmu i postmodernizmu*. Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Kiereś, H. (2001). *U podstaw życia społecznego: personalizm czy socjalizm?* Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Kowalczyk, S. (1986). Filozoficzne koncepcje wartości. *Collectanea Theologica*, 56, 1, 37–51.
- Maryniarczyk, A. (2005). Potrzeba kształcenia metafizycznego. In: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, and I. Chłodna (ed.), *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”, zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*. Lublin: Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Roskał, Z. E. (2005). Edukacyjna ścieżka filozoficzna a filozofia przyrody. In: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, and I. Chłodna (ed.), *Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość cywilizacji Zachodu”, zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL*. Lublin: „Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej”.
- Śleziński, K. (2000). *Zarys dydaktyki filozofii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Świeżawski, S. (1960). *Rozum i tajemnica*. Kraków: Znak.
- Świeżawski, S. (1993). *Istnienie i tajemnica*. Lublin: RW KUL.
- Walkiewicz, R. (1992). Nauczanie propedeutyki filozofii w szkołach średnich w okresie II Rzeczypospolitej, *Edukacja Filozoficzna*, 13, 109.
- Zdybicka, Z. J. (1993). *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*. Lublin: RW KUL.
- Zdybicka, Z. J. (1972). *Partycypacja bytu. Próba wyjaśnienia relacji między światem a Bogiem*, Lublin: TN KUL.
- Zdybicka Z. J. (no date) *Powszechna Encyklopedia Filozofii*. Retrived from <http://www.ptta.pl/epf/pdf/z/zdybickaz.pdf>.



# O autorach

## **BANAŚ Jacek**

– Dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego w Ministerstwie Edukacji i Nauki. Filozof, publicysta, wykładowca w Instytucie Edukacji Narodowej Fundacji Servire Veritati. W latach 2007–2020 był nauczycielem filozofii w szkole średniej, publikował w kwartalniku „Cywilizacja”, „Naszym Dzienniku”, „Zeszytach Społecznych Klubu Inteligencji Katolickiej” w Lublinie, w dwumiesięczniku „WychowujMY”, autor haseł do Powszechnej Encyklopedii Filozofii.

## **KWASNIEWSKI Peter A.**

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

## **MILCAREK Paweł**

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

## **MALINOWSKI Gościwit**

– Filolog klasyczny, literaturoznawca, profesor w Zakładzie Filologii Greckiej Instytutu Studiów Klasycznych, Śródziemnomorskich i Orientalnych Uniwersytetu Wrocławskiego. Autor książek i artykułów naukowych, kierował projektami badawczymi: „Hellenopolonica” [greckie źródła do dziejów Rzeczypospolitej Obojga Narodów] i „Biblioteka Antyczna”. Zajmuje się starożytną kulturą grecką i hellenistyczną oraz jej stykiem z kulturami orientalnymi, a także dziejami polsko-greckimi. ORCID: 0000-0003-2159-4154

## **OCHMAN Katarzyna**

– Filolog klasyczny, adiunkt w Instytucie Studiów Klasycznych, Śródziemnomorskich i Orientalnych Uniwersytetu Wrocławskiego, prezes Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Filologicznego. Należy do zespołu redakcyjnego pisma „Eos. Commentarii Societatis Philologiae Polonorum”. Zajmuje się m.in. historią języka łacińskiego oraz dydaktyką łaciny

i greki od starożytności do XXI wieku. Prowadzi wideoblogi: „Łacina na skraju” (po polsku) i „Noctes Vratislavienses” (po łacinie), a także dwie grupy face-bookowe dla klasyków: „Collegium Gellianum” i „Dydaktyka języków klasycznych”. ORCID: 0000-0003-1554-1531

### **ZALEWSKI Dariusz**

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



ISSN 0239-6858



9 770239 685101

12 >