

2024_ Numer specjalny

Kwartalnik 2024

ISSN 0239-6858

INDEKS 357278

KWARTALNIK EDUKACJA

Temat numeru:

Edukacja klasyczna – szanse,
potrzeby, możliwości realizacji



IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH

2024_ Numer specjalny

Kwartalnik 2024

ISSN 0239-6858

INDEKS 357278

KWARTALNIK
EDUKACJA

Temat numeru:

Edukacja klasyczna – szanse,
potrzeby, możliwości realizacji

Redakcja kwartalnika

EDUKACJA

Redaktor naczelny: Arkadiusz Jabłoński

Redakcja naukowa numeru: Piotr T. Nowakowski

Członkowie redakcji

Jarosław Charchuła SJ

Tomasz Peciakowski – sekretarz redakcji

Iwona Szewczak

Redaktorzy tematyczni

Bogusława Dorota Gołębnik (pedagogika, pedeutologia)

Agnieszka Gromkowska-Melosik (pedagogika, socjologia edukacji)

Agnieszka Chłoń-Domińczak (ekonomia, statystyka)

Beata Jachimczak (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)

Joanna Kobosko (psychologia, rehabilitacja)

Joanna Minta (pedagogika społeczna, poradownictwo)

Dorota Podgórska-Jachnik (psychologia, pedagogika, logopedia)

Michał Sitek (socjologia)

Hanna Solarczyk-Szwec (pedagogika dorosłych)

Bożena Stawoska-Jundziłł (dydaktyka)

Marta Wieczorek (pedagogika kultury fizycznej)

Katarzyna Wiejak (psychologia)

Redakcja i korekta

Renata Botor-Pławecka (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

Słowo wstępne	5
PAWEŁ SKRZYDLEWSKI	
Naturalne kręgi wychowania człowieka	7
PAWEŁ MILCAREK	
Co to jest <i>Kanon Autorów</i> i jak z nim być na co dzień	23
GRZEGORZ KUCHARCZYK	
Christianitas a edukacja współczesna	40
ANDRZEJ HOŁOWIŃSKI	
Powrót do ogrodu: nauczanie kultury klasycznej w polskiej szkole	49
PAWEŁ GONDEK, JOANNA KIEREŚ-ŁACH	
O potrzebie nauczania argumentacji retorycznej na poziomie edukacji szkolnej	58
ARTUR MAMCARZ-PLISIECKI	
Retoryka w szkole wobec edukacji klasycznej	75
PIOTR T. NOWAKOWSKI	
Aretologiczna kategoria pamięci i jej miejsce w wychowaniu	85
Noty biograficzne	93

© Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa 2024
Kwartalnik EDUKACJA
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Projekt dofinansowany ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu „Doskonała Nauka II”.

Słowo wstępne

Edukacja klasyczna stanowi program i proces kształcenia oraz wychowania, który ma na celu optymalizację ludzkiej natury, rozumianą jako jej możliwie pełny rozwój. W przeciwieństwie do nowoczesnych form nauczania, zorientowanych bardziej na kształcenie umiejętności praktycznych i technicznych, edukacja klasyczna koncentruje się na rozwijaniu myślenia krytycznego, umiejętności argumentacji oraz głębokiego zrozumienia ludzkiej kultury i historii. W sferze wychowania model ten dąży do ukształtowania człowieka pięknego i dobrego (gr. *kalos kagathos*), czyli takiego, który rozwija się zarówno w sferze duchowej, jak i fizycznej. Według myślicieli starożytnych podstawą tego rozwoju było odpowiednie kształtowanie cnót, które Arystoteles dzielił na cnoty *dianoetyczne* (intelektualne), rozwijane poprzez naukę i doświadczenie, oraz cnoty *etyczne* (moralne), nabywane poprzez praktykę i powtarzanie dobrych działań. W kolejnych wiekach chrześcijaństwo nadało temu greckiemu ideałowi wymiar transcendentny, lokując człowieka w perspektywie wieczności. Współcześnie model edukacji klasycznej, tak w Polsce, jak i na Zachodzie, zdaje się przeżywać swój mały renesans.

Szukając sposobności do wymiany myśli i doświadczeń między reprezentantami środowisk zajmujących się edukacją klasyczną w jej różnorodnych aspektach, w 2021 roku został zainicjowany cykl kongresów oferujących możliwość nawiązywania kontaktów i agregacji wiedzy w omawianym obszarze: począwszy od filozoficznej refleksji nad człowiekiem, poprzez rozważania natury pedagogicznej, a skończywszy na praktycznej implementacji narzędzi dostarczanych przez ten model edukacji w sferze wychowania i kształcenia. Oczekiwany efektem tego cyklu wydarzeń jest zwiększenie zainteresowania edukacją klasyczną, które motywowałoby poszczególne osoby i środowiska do pogłębionych rozważań nad poruszonymi zagadnieniami. Ideą towarzyszącą organizatorom i prelegentom jest również próba przypomnienia – doniosłego historycznie – znaczenia edukacji klasycznej dla wszechstronnego rozwoju młodego pokolenia, m.in. kształtowania hierarchii wartości i postaw, umiejętności refleksyjnego myślenia i formułowania sądów, a także jej roli w poszukiwaniu uniwersalnych prawd towarzyszących ludzkiej cywilizacji od wieków.

W dniu 20 września 2023 roku w Sali Wielkiej Zamku Królewskiego w Warszawie odbyła się już trzecia edycja Kongresu Edukacji Klasycznej, którego organizatorami były Ministerstwo Edukacji i Nauki, Instytut Badań Edukacyjnych, Ośrodek Rozwoju Edukacji oraz Akademia Zamojska. W wydarzeniu uczestniczyli kuratorzy oświaty, dyrektorzy ośrodków doskonalenia nauczycieli, dyrektorzy wojewódzkich bibliotek pedagogicznych, dyrektorzy placówek oświatowych, nauczyciele oraz pozostali goście zainteresowani tematem. Oprawę artystyczną wydarzenia stanowił koncert fortepianowy w wykonaniu prof. Piotra Szychowskiego. Prowadzącym Kongres był redaktor Krzysztof Ziemięc. W tematykę całego wydarzenia wprowadził uczestników Radosław Brzózka, pełnomocnik ministra edukacji i nauki ds. strategii edukacyjnej. W dalszej części konferencji wystąpili: prof. Grzegorz Kucharczyk z wykładem *Christianitas a edukacja współczesna*, prof. Paweł Skrzydlewski – *Naturalne kręgi wychowania człowieka*, prof. Artur Mamcarz-Plisiecki – *Retoryka w szkole wobec edukacji klasycznej*, Radosław Brzózka – *Edukacja klasyczna w strategii edukacyjnej ministra Przemysława Czarnka*, prof. Paweł Gondek – *Czerpiąc z dziedzictwa edukacji klasycznej*, dr Paweł Milcarek – *Czym jest Kanon Autorów i jak z nim być dziś na co dzień?* oraz Andrzej Hołowiński – *Powrót do ogrodu. Nauczanie kultury klasycznej w polskiej szkole*. Ostatnią część Kongresu wypełniła dyskusja panelowa, w której udział wzięli: o. prof. Zdzisław Klafka, prof. Włodzimierz Dłubacz i dr Artur Górecki.

W niniejszym numerze kwartalnika „Edukacja” zamieszczono zapis większości wspomnianych wyżej wystąpień, które zostały zaadaptowane do przystępnej dla Czytelnika formy artykułów. Zapraszamy do lektury!

Piotr T. Nowakowski

Naturalne kręgi wychowania człowieka

PAWEŁ SKRZYDLEWSKI*

Akademia Zamojska

W artykule omówiono miejsce i rolę naturalnych kręgów ludzkiego życia i wychowania, do których zaliczono w pierwszej kolejności rodzinę, następnie zaś – społeczność lokalną (gminę), naród i państwo. Zwrócono również uwagę na funkcję religii, która jest szczytem i najwyższym wyrazem życia osobowego człowieka. Troska o prawidłową realizację wychowawczej misji owych naturalnych kręgów ma także ogromne znaczenie dla implementacji edukacji klasycznej.

SŁOWA KLUCZOWE: wychowanie, rodzina, gmina, naród, państwo, Kościół

Natural circles of human education

The paper discusses the place and role of the natural circles of human life and upbringing, which include first the family, then the local community (commune), the nation and the state. Attention was also paid to the function of religion, which is the peak and highest expression of a person's life. Care for the proper implementation of the educational mission of these natural circles is also of great importance for the implementation of classical education.

KEYWORDS: education, family, commune, nation, state, Church

Wstęp

Do naturalnych kręgów ludzkiego życia i wychowania zaliczymy w pierwszej kolejności rodzinę, następnie społeczność lokalną – gminną, także społeczność państwową oraz naród jako najszerszy krąg dojrzałego życia osobowego człowieka. Naturalność tych zrzeszeń wpływa przede wszystkim z ich przystawania do ludzkiej natury oraz z faktu, że powstają one na mocy tkwiących w jednostce naturalnych inklinacji (do zachowania życia, przekazania życia i jego rozwoju). Nie przekreśla to faktu kształtowania ich przez ludzkie decyzje, przez to, co wiążemy z kulturą – bo chodzi tu o naturę ludzką, a nie o czynnik biologiczny. W naturze człowieka leżą wszak rozumność i wolność, które owocują określonymi wyborami.

*E-mail: pawel.skrzydlewski@akademiazamojska.edu.pl

ORCID: 0000-0003-2647-5939

Charakterystyczne dla naturalnych kręgów życia ludzkiego jest to, że powstają na skutek pewnego rodzaju rodzenia – nie zaś na drodze sztuki. Do swego zrozumienia wymagają one znajomości natury człowieka i tego, ku czemu się ona skłania. Można przez naturalność wspomnianych kręgów rozumieć taki stan rzeczy, który jest właściwy, stosowny w znaczeniu greckiego słowa *orthos*, stan rzeczy normalny i dobry, piękny. Warto w tym kontekście przywołać Arystotelesa, który posługuje się takim właśnie rozumieniem natury i tego, co prawidłowe:

Jeżeli przeto sztuka naśladuje naturę, to z tego wynika, że jej wytwory powstają w jakimś celu. Powinniśmy bowiem przyjąć, że wszystko, co powstaje właściwie (*orthos*), powstaje w jakimś celu; tak więc to, co jest piękne, powstało w sposób właściwy; i wszystko, co powstaje albo powstało, staje się piękne, jeżeli proces ten przebiega zgodnie z naturą [tzn. normalnie], natomiast to, co jest niezgodne z naturą [tzn. jest nienormalne], jest złe i przeciwne temu, co jest zgodne z naturą; powstawanie zgodne z naturą, czyli normalne, dokonuje się w jakimś celu (1988, 14).

Przywołane społeczności naturalne otrzymują w cywilizacji Zachodu bardzo ważne wsparcie w Kościele, który pełni także misję formacyjną. Jeśli zwracamy dziś uwagę w stronę naturalnych kręgów ludzkiego wychowania, to czynimy to powodowani przede wszystkim obawą i troską o należyte wypełnianie przez nie wychowawczej misji w stosunku do osoby ludzkiej. Liczne bowiem ideologie i mitologie, wraz z utopiami, wydały walkę nie tylko owym naturalnym zrzeszeniom, samemu ich istnieniu, ale i pedagogii, która się w nich spełnia. Słabość współczesnego dyskursu nad wychowaniem i edukacją – koncentrującego się nie tyle na sprawach istotnych, co pobocznych – sprawia, że wielu pedagogów, rodziców, ogółem osób realizujących wychowanie, nie dostrzega poważnego niebezpieczeństwa osłabiania i niszczenia wychowawczych działań naturalnych kręgów ludzkiego życia.

Co więcej, działania różnych organizacji międzynarodowych dążących do swoiście pojmowanego globalnego resetu skłaniają do wielkiej troski o poszanowanie owych naturalnych kręgów i spełnianej w nich misji wychowawczej. Misja ta nie może być w pełni realizowana przez sztuczne, często doraźnie formowane wspólnoty. Zagroza tej misji także pewien trend do migracji, swoistego nomadyzmu, ciągłej zmienności połączonej z odrzucaniem tego, co było w przeszłości. Z tej racji istnieje pilna potrzeba namysłu nad naturalnymi kręgami ludzkiego życia i spełnianą w nich misją wychowania.

Rodzina pierwszym kręgiem wychowania

Rodzina staje się niszą zaistnienia i utrzymania przy życiu człowieka, usprawniając go do dalszego rozwoju. W praktyce każda jednostka jest związana jakimiś relacjami rodzinnymi – już poprzez sam fakt zaistnienia jako osoba ludzka. Rodzina jest z zasady osadzona w więzi małżeńskiej, która wraz z majątkiem tworzy ognisko życia rodzinnego, zwane domem. Jest to zrzeszenie poniekąd podstawowe z racji wielorakiego „rodzenia się” i dojrzwania w nim człowieka. Ale jest to również zrzeszenie najbardziej narażone na rozkład i deficyty, zwłaszcza powstające wskutek migracji. Owe deficyty siłą rzeczy oddziałują także na zrzeszenia zakładające istnienie rodziny. Dlaczego?

Jak wiadomo, migracja całej rodziny – choć możliwa i praktykowana, niekiedy będąca koniecznością – jest związana z pozostawieniem dziedzictwa materialnego i tego, co ono ze sobą niesie, co osadzone jest w tradycji i kulturze przodków (zob. Tarasiewicz, 2003, s. 139–231). Wiąże się również z pozostawieniem krewnych i znajomych współtworzących dotąd środowisko życia. Jak poucza doświadczenie, migracja całej rodziny nie gwarantuje automatycznie sukcesu (szczęścia), łącząc się przeważnie z przykrymi dolegliwościami związanymi z opuszczeniem domu oraz trudnościami, jakie niesie nowe miejsce życia. Bywa, że jej realnym skutkiem jest nędza, częstokroć większa od biedy, którą przyszło cierpieć „u siebie”, nędza spowodowana utratą rodzimej formy życia (zob. Skrzydlewski, 1998, s. 203–233; 2000, s. 219–236; 2001, s. 527–543). Toteż migracja całej rodziny może nierzadko prowadzić do zubożenia, i to nie tylko w wymiarze materialnym, lecz przede wszystkim duchowym, a zatem w wymiarze istotnie ludzkim.

Jest jeszcze jeden aspekt, o którym nie należy w tym miejscu zapominać. Dojrzałość uzyskiwana przez człowieka w rodzinie wymaga nie tylko obecności w niej różnorodnych dóbr (duchowych i materialnych), ale i stabilności, którą jakże trudno uzyskać, gdy rodzina jest poddawana czy to cyklicznym, czy permanentnym zmianom związanym z migracją. Brak stabilności stanowi zagrożenie związane nie tylko z brakiem równowagi gwarantującej prawidłowy rozwój młodego człowieka, ale także z brakiem możliwości uzyskania przez niego świadomości własnej tożsamości.

Nie zapominajmy, że migracja i współczesna polityka społeczna prowadząca do tzw. wielkiego resetu, wywołując różnorodne fluktuacje i przemiany, godzi w zaistnienie najważniejszego dobra dla każdej formy zrzeszenia, jakim jest przyjaźń. To z kolei przyczynia się do atomizacji samej rodziny, która tracąc jedność i organiczny charakter, staje przed wyzwaniem zachowania własnego bytu. Niesie to następnie ze sobą nieudane

próby jej odrodzenia, zjednoczenia i budowania w oparciu o dobra materialne, przyjemne, użyteczne albo przez zewnętrzny przymus. Lecz cóż mogą te wysiłki faktycznie dobrego uczynić, jeśli nie uzyskają realnego umocnienia w autentycznej ludzkiej przyjaźni i życzliwości? Wiadomo przecież, że bez przyjaźni i jej źródła, jakim jest miłość drugiego człowieka, zwłaszcza miłość przyjacielska (*filia*), nic się nie ostoja ani w życiu rodzinnym, ani w jakimkolwiek innym kręgu ludzkim.

A przecież rodzina jest tym pierwszym i podstawowym kręgiem, w którym człowiek korzysta z jej owoców, umacnia się jej siłą i wzrasta dzięki jej trwaniu. W rodzinie uczy się także przyjaźni, by potem przenosić ją do pozostałych kręgów.

Zauważmy, że również migracja części rodziny, w postaci opuszczenia jej przez ojca lub matkę, stanowi dla niej zagrożenie. Jest to przecież jakaś forma jej zdekompletowania, która może prowadzić do jej osłabienia, a nawet unicestwienia. Ojciec, matka, potomstwo – to elementy integralne pełnej rodziny. Oddalenie się jednego z jej członków w inne miejsce nie tylko osłabia istniejące między nimi więzi, ale prowadzi też częstokroć do ich zerwania choćby poprzez fakt nawiązania nowych związków w nowym miejscu życia.

Jest oczywiste, że cierpieć na tym musi przede wszystkim najsłabsza część rodziny, tj. dzieci pozbawione w praktyce jednego z rodziców.

Gmina jako krąg życia lokalnego

Doświadczenie życia ludzkiego w jego wymiarze społecznym ukazuje nam istnienie drugiego kręgu naturalnego życia ludzkiego, jakim jest społeczność lokalna, zwana potocznie gminą. W sposób naturalny ten krąg staje się dopełnieniem i przedłużeniem życia rodzinnego. Jak już to zauważano, rodzina nie ma pełni autarkii i dostatecznego bogactwa środków, nie jest zatem zrzeszeniem doskonałym. Staje się ona takim przez jej dopełnienie ze strony społeczności lokalnej, która uzupełnia i daje to, czego rodzina dać człowiekowi nie może.

Gmina, tak jak ujmowała ją tradycja filozofii realistycznej (Arystoteles, św. Tomasz z Akwinu, Feliks Koneczny, Henryk Romanowski, Mieczysław A. Krąpiec), była zawsze osadzona na istnieniu i działaniu rodzin, częstokroć spokrewnionych ze sobą i powiązanych różnorodnymi relacjami. O jej tożsamości nie stanowiło wyłącznie prawo powołane przez władzę publiczną, lecz szereg czynników o charakterze duchowym. Należy też pamiętać o tym, że gminny krąg życia jest dla człowieka nie tylko przestrzenią zdobywania środków do życia, ale też rzeczywistością życia duchowego i – jak można sądzić – to właśnie ten wymiar, umożliwiając rozwój człowieka, jest istotnym i zasadniczym zadaniem gminy.

Realizacja wspomnianego zadania, oprócz konieczności posiadania odpowiednich środków, zakłada pewien specyficzny ład tegoż zrzeczenia, a także jego fundamentu, jakim jest wzajemna przyjaźń i życzliwość, które umożliwiają i stymulują wzajemną współpracę. Choć przyjaźń ta nie ma tak silnego charakteru jak w rodzinie, choć najczęściej jej podłożem nie jest dobro godziwe, lecz użyteczne, choć nie obejmuje ona w jednakowym stopniu wszystkich – to jednak wydaje się podstawową zasadą jednoczącą gminę. Nie jest więc w gminie, podobnie jak w rodzinie, „kością pacierzową” zespół norm prawa stanowionego ani też jakiś czynnik operujący siłą fizyczną. Tym, na czym byt zrzeczenia gminnego jest nabudowany, są przede wszystkim więzi międzyludzkie i niepisane prawa o charakterze obyczajowym, moralnym.

Z jednej strony daje to znaczną autonomię i elastyczność funkcjonowania, z drugiej zaś – nakłada na członków społeczności szereg powinności o charakterze moralnym, a zatem dobrowolnym, z których zostają oni rozliczani w sposób przypominający wymiar sprawiedliwości w rodzinie. W efekcie to, co sprawiedliwe, może zawsze zostać dopełnione i umocnione nie tylko poczuciem moralnym, ale także aktami miłosierdzia, które sprawiają, że społeczność lokalna zacieśnia więzi wewnętrzne, przypominając coraz bardziej rodzinę.

Wyakcentowanie powyższych wątków jest konieczne dla właściwego ujęcia konsekwencji, jakie przynosi dla gminy i jej funkcji wychowawczej choćby zjawisko migracji oraz przybywający do niej imigranci. Cechujący imigrantów brak znajomości zastanej kultury utrudnia nie tylko zdobywanie środków do życia, ale i nawiązywanie przyjaźni z nimi, bo przecież przyjaźń rodzi się ze zrozumienia, życzliwości i wzajemnego poznania, prowadząc tym samym do współpracy. Jak jednak to wszystko osiągnąć, gdy nie ma wzajemnego poznania i zrozumienia? Jak spełniać dobro we wzajemnych relacjach, gdy nie ma zgody co do sposobu pojmowania kategorii dobra?

Trudności te potęgują się znacząco, gdy emigranci pochodzą z odmiennych cywilizacji, gdy różni ich nie tylko język i religia, ale diametralnie cały światopogląd (zob. Skrzydlewski, 2007, s. 21–33). Ich przybycie może być spowodowane jakimś obiektywnym stanem konieczności, wynikającym np. z potrzeby ratowania życia własnego i osób najbliższych, jednak może być również kierowane chęcią łatwego życia, wygodnictwem oraz wykorzystaniem ludzkiej naiwności i łatwowierności. Z tej racji zgoda na tak motywowaną imigrację w życiu gminnym stanowi lekceważenie zasad moralnych, a nawet przejaw zwykłej głupoty, która może sprzyjać rozstrojowi ładu społeczności lokalnej, przede wszystkim zaś przynieść wymierne szkody w obszarze wychowania.

Jako że krąg życia gminnego tworzy określona wielość osób i działań, a zazwyczaj wielość ta występuje na stosunkowo dużym obszarze, znacznie większym niż pojedynczy dom i związany z nim teren, każda wspólnota lokalna wymaga istnienia w jej granicach instytucji władzy oraz prawa pojętego jako reguły funkcjonowania umożliwiające realizację naczelnego celu gminy, jakim jest dobro człowieka. W realnym życiu elementy te są ściśle zespolone z szeroko pojętą kulturą i obyczajowością, które stanowią ich integralny składnik. Migranci nieznający kultury, w którą wkraczają, lub znający ją tylko literalnie, pobieżnie – siłą rzeczy muszą popadać w konflikt z lokalnym prawem.

Gmina stanowi też krąg, w którym człowiek niejako w szerszym zakresie niż w rodzinie styka się z bogactwem kultury i środków do życia. Z tej racji realnym owocem jej istnienia będzie nie tylko rodzący się u jednostki silny związek przywiązania do najbliższych i tego, co oni reprezentują, ale także głębokie życie duchowe, ukształtowane częstokroć za sprawą świadomości powinności wobec najbliższych. Powinności te człowiek nakłada na siebie niejako spontanicznie i dobrowolnie, otwierając się na współpracę z innymi. W ten sposób spełnia on swą społeczną naturę, tj. zaczyna żyć i działać nie tylko dla siebie, ale i dla innych. Z tej racji gmina rodzi człowieka do życia społecznego, do pogłębionej przyjaźni z innymi, do ofiarności i pracy, do służby, a przez to do pełni ludzkiej egzystencji. Jest więc niezwykle ważnym, naturalnym kręgiem wychowania.

Jest sprawą oczywistą, że to, co będzie szkodziło rodzinie, musi też szkodzić gminie, bo jest ona w praktyce kręgiem osadzonym na wielości rodzin. I na odwrót – to, co służy rodzinie i ją umacnia, w jakimś stopniu doskonali również gminę.

Migracja dotyka gminę i jej posługę wychowawczą w innym aspekcie i z innym skutkiem niż rodzinę, która przez własną emigrację może narażać się na poważne konsekwencje. Z racji wielości osób tworzących rzeczywistość gminną – emigracja jednej rodziny lub jednej osoby nie będzie na ogół narażała jej na jakieś poważne niebezpieczeństwo. Podobnie nie będzie znaczącym wyzwaniem dla gminy przyjęcie jednej rodziny lub kilku rodzin. Dostrzegamy zatem, że nie da się w jednoznaczny sposób utożsamić dobra konkretnej rodziny z dobrem gminy, choć istnieją między nimi realne powiązania i analogie.

Nie należy w tym kontekście zapominać o fundamentalnym prawie wszelkich zrzeczeń ludzkich, które stanowi, że społeczność nie może być cywilizowana na dwa lub więcej sposobów, że pożytek przynosi tylko dochowanie jedności zasad cywilizacyjnych (zob. Koneczny, 1935; 1932; 1937a; 1937b). Dowodem na to jest sytuacja, gdy przed

społecznością lokalną staje konieczność konfrontacji ze zwyczajami imigrantów, którzy przynoszą poligamię tam, gdzie jest monogamia, sakralizm – gdzie panuje autonomiczność życia religijnego, kolektywizm – gdzie występuje personalizm, relatywizm – gdzie istnieje poszanowanie dla prawdy i dobra, irracjonalizm z woluntaryzmem – gdzie punktem odniesienia są dobro i słuszność wynikające z odczytania naturalnego porządku.

Naród i państwo jako kręgi wychowania

Wypada także skierować uwagę na zrzeszenie największe w porządku życia społecznego, jakim jest naród. Nie jest on tożsamy z państwem ani też nie jest jego dziełem. Jak doskonale wyjaśnił to Feliks Koneczny:

Narodowość nie jest tedy siłą antropologiczną, przyrodniczą, lecz jest siłą wytworzoną przez człowieka, a wytworzoną dopiero na pewnym stopniu rozwoju zrzeszeniowego. Dlatego właśnie narodowość jest nam tak drogą, jako wcielenie wielkich ideałów życia, bo jest wytworem pracy, nabytkiem rozwoju, świadectwem udoskonalenia, do jakiego doszło się ciężkim trudem pokoleń, wśród walk, bólów, zawodów, ale też z myślą przewodnią mającą prowadzić do coraz większego uduchowienia. Tak pewien przyrodzony materiał etnograficzny wznosi się na szczybel narodu przez dostojeństwo pracy kulturalnej. Kwiatem rozwoju i dumą ludów jest poczucie narodowe dlatego właśnie, że narodowość nie jest w historii niczym apriorycznym, danym z góry i nieuchronnym, lecz trzeba się jej dorobić własną wolą i własną pracą (1997b, s. 349).

Jest zatem naród kręgiem niezwykle ważnym z racji jego związku z osobowym rozwojem człowieka. Podkreślmy też, że naród nie jest prostym efektem przynależności do jakiejś grupy etnicznej czy językowej ani nie utożsamia się z obywatelstwem, byciem częścią określonego państwa. Naród to zrzeszenie osób połączonych nie tylko więzami krwi, ale przede wszystkim wspólną kulturą, która twórczo przeżywana i chroniona – staje się najszerszym naturalnym kręgiem życia ludzkiego. Krąg ten zawiera w sobie rodziny oraz kręgi życia lokalnego, pełniąc w stosunku do nich rolę służebną, ale także doskonalącą je. Z perspektywy poznania realistycznego zrzeszenie narodowe na wiele sposobów przenika ludzkie życie, a w naturalnym porządku rzeczy człowiek jest przygotowywany przez kręgi mu najbliższe do pełnego życia narodowego.

Zauważono, że „każdy naród żyje dziełami swej kultury” (Jan Paweł II, 2005, s. 87). Analiza tegoż kręgu ukazuje, że jest on zrzeszeniem dobrowolnym, powstającym ostatecznie poprzez akty decyzyjne człowieka, który w narodzie widzi przede wszystkim wspólnotę

osób i kultury. Z tej racji troska o trwanie narodu jest nie tylko świadectwem dojrzałej wolności w życiu osobowym, lecz dowodzi także poszanowania tradycji (historyzm) i bywa wyrazem sapiencjalnego ujęcia życia ludzkiego. Tak pojęty naród ma swoją misję, właściwe zadanie, w tworzeniu i ochronie kultury wysokiej, czyli tej, która prowadzi człowieka na wyżyny życia osobowego związanego z prawdą, dobrem, pięknem i świętością. Państwo jako pewna forma organizacji staje się tu środkiem i wsparciem narodu. Ma to oczywiście miejsce tam, gdzie istnieje cywilizacja łacińska – cywilizacja Zachodu. O ile bowiem rodzina staje się kolebką życia biologicznego i duchowego człowieka, a krąg gminny to życie udoskonala i wynosi na odpowiednie wyżyny – o tyle kręgi życia narodowego i państwowego są dla osoby ludzkiej swoistym polem dojrzałego wzrastania ku ostatecznym wyżynom życia osobowego, na które duch ludzki może się wspiąć dzięki kulturze narodowej.

Człowiek pozbawiony tychże kręgów życia, z racji obecności w nim samym inklinacji zrodzonych pod wpływem *lex fomitis* – może cofać się w swym życiu osobowym. Przypomnijmy, że w tradycji refleksji moralnej, prawnej i teologicznej, ów fakt istnienia przeszkód w spełnianiu dobra wiązano z tzw. zarzewiem zła, grzechu (*lex fomitis*), które jest obecne w niedoskonałej naturze ludzkiej. *Lex fomitis* to obecna w każdym człowieku skłonność do bezgranicznego miłowania siebie ponad wszystko (pycha), miłowania, które nie liczy się z faktyczną kondycją i wartością osoby; to skłonność do nierozumnego pożądanego dóbr tego świata, które staje się przeszkodą w dążeniu do ostatecznego celu ludzkiego życia, jakim jest Bóg; to wreszcie skłonność do nierozumnej rozkoszy w dziedzinie życia erotycznego, która godzi w miłość Boga i bliźniego (zob. św. Tomasz z Akwinu, 1986, q. 90, art. 6).

Przed takim właśnie duchowym regresem chronią człowieka do pewnego stopnia naród i państwo poprzez obecną w nich obyczajowość, tradycję, wzorce moralne i kulturowe. Bez trudu można dostrzec, że migracja bywa przede wszystkim istotnym zagrożeniem dla kultury narodowej i samego państwa, które przecież nie tylko wyrasta i żyje życiem rodzinnym i gminnym, ale ma także swe ugruntowanie w pamiątkach i miejscach ojczystych, całej bogatej materii przesyconej życiem duchowym narodu. Współtworzą je świątynie, miasta i dzielnice, teatry, muzea i uniwersytety, biblioteki i cmentarze – miejsca doczesnego spoczynku przodków. Z nich wyrasta naród, w nich kwitnie jego kultura, tu się ona materializuje i umacnia, trwa. Odcinając człowieka od ziemi ojczystej, migracje siłą rzeczy utrudniają mu korzystanie z tego, co związane z kulturą narodową. „Nie ma poczucia narodowego bez historyzmu. Musi wytworzyć się tradycja życia publicznego, a zatem

zajęcie dla przeszłości własnego zrzeczenia. Musi powstać cześć dla zabytków przeszłości, a do nowych nabytków dążyć na podstawie dawnych, budując przyszłość z przeszłości” – tłumaczy Feliks Koneczny (1997b, s. 349).

Doskonale ten związek narodu z ziemią ojczystą, ziemią stającą się kolebką życia kulturalnego narodu, dostrzegają wrogie organizmy państwowe, które w swych działaniach, celem likwidacji określonego narodu, stosują różnorodne formy deportacji, zsyłek, banicji poszczególnych grup lub osób. Wykorzenienie z miejsc rodzinnych w poważnym stopniu osłabia konkretnych ludzi, poddaną deportacji społeczność oraz samo państwo, a połączone ze zorganizowaną deprawacją i ideologizacją może prowadzić do unicestwienia narodu. Łączy się to zazwyczaj z walką z językiem narodowym, który jest nie tylko łącznikiem między osobami tworzącymi naród, ale i swoistym „kluczem” do skarbnicy kultury narodowej. Koneczny pisze:

Błędem jest hasło egoizmu narodowego. Nader łatwo przemienić je na zasadę, że dla pewnego narodu dobrem jest wszystko, co szkodliwe dla drugiego, a nawet dla wielu innych narodów. Na tle patriotyzmu obmyślać, co by wyrządzać złego innym narodom? Gdyby we wszystkich narodach zakwitnęła ta specjalność, musiałoby się skończyć zniszczeniem powszechnym, ruiną naszej cywilizacji łacińskiej, a zatem także zanikiem poczucia narodowego. Jeżeli narody będą wzajemnie czyhać na swe istnienie, muszą w końcu przestać istnieć (1997a, s. 253).

Byt zrzeczenia, jakim jest naród, wymaga dobrowolnych aktów decyzyjnych człowieka, przez które on sam autodeterminuje siebie do przyjęcia i przeżywania wspólnej z innymi kultury, tradycji i przeszłości. Akty decyzyjne są również konieczne do zrodzenia się w człowieku rozumnej troski o przyszłość własnej społeczności narodowej, troski wynikającej ze świadomości powinności i odpowiedzialności za dziedzictwo narodowe, ale i za losy przyszłych pokoleń. Krąg życia narodowego jest więc zwrócony nie tylko ku chwili obecnej – terażniejszości, lecz także ku przeszłości i przyszłości. Jest on efektem suwerennych i osobowych przeżyć konkretnych jednostek, które szukają swego dobra w kontekście realizacji dobra innych osób. Z tej racji łatwo dostrzec, że naród jest nie tylko manifestacją indywidualnych przeżyć, a jego istnienie stanowi namacalny dowód wolności człowieka, transcendowania samego siebie w stosunku do czasu i otoczenia.

Kręgi życia narodowego i państwowego uwydatniają także to, co wiążemy z organicznością życia społecznego, z niesprowadzalnością jego zasad do sztucznej litery prawa stanowionego, instytucji władzy i administracji oraz struktur politycznych. Tym

samym procesy migracyjne stanowią pewne wyzwanie dla osób, które wkraczają w życie jakiegoś narodu czy państwa. O ile jednak zagrożenia te są niwelowane w sytuacji, gdy imigranci już żyją jakąś postacią kultury narodowej, o tyle będą się one nawarstwiały, gdy z racji różnic cywilizacyjnych nie będą oni w stanie współżyć z przedstawicielami goszczącego ich narodu.

Wkraczając w życie jakiegoś narodu, imigranci będą się zmagali z poznaniem i asymilacją nie tylko języka, ale także tradycji i historii, całych dziejów literatury, filozofii, sztuki, myśli politycznej i prawnej, urzędzeń politycznych i społecznych, słowem: tego wszystkiego, czym żyje naród i na czym opiera się państwo. Nie jest to zatem sprawa prosta dla imigrantów, a bez poznania i zrozumienia tych dziedzin, bez wyrobienia w sobie chęci i zdolności partycypacji w nich – pozostaje tylko rola przybysza, który żyje obok, będąc co najwyżej sąsiadem, lecz nie częścią narodu i państwa.

Dopełniająca rola Kościoła

Istnieje jeszcze jeden aspekt ważny dla właściwego ujęcia narodu i ewentualnych problemów związanych z procesami wychowania. Jest nim rola religii w kształtowaniu kultury narodowej. Sama religia jest szczytem i najwyższym wyrazem życia osobowego człowieka (Zdybicka, 2007, s. 175–195). Będąc w swej istocie więzią konkretnej osoby ludzkiej z Bogiem, jest ona rzeczywistością na wiele różnych sposobów obecną w rodzinie, społeczności lokalnej i narodzie.

Siła oddziaływania religii płynie przede wszystkim z metanoi doświadczanej przez człowieka, który odkrywa własną godność i wielkość wypływającą z faktu przyporządkowania do Boga – ostatecznego celu ludzkich dążeń. Z celem tym musi się liczyć każde zrzeszenie ludzkie, a brak właściwego odniesienia do tegoż celu nie tylko stoi w sprzeczności z rozumnym łańcem społecznym, ale i z podstawowym dobrem osoby. Ponadto religia odkrywa przed człowiekiem jego skończoność (małość), a także wolność i transcendencję, kształtując przeświadczenie, że on sam, w kontekście całości własnego życia, jest zrodzony i powołany do miłości, również tej społecznej, narodowej.

To wszystko sprawia, że człowiek ma wolę i siłę do podejmowania decyzji, do walki o siebie i swój los, los najbliższych i swego państwa. Słowem, religia kształtuje personalistyczny sposób bytowania i działania, który ma namacalny wpływ na tworzenie się narodu i jego kultury. Będąc ogniskową ludzkiej kultury, religia staje się także filarem narodu. Nie jest

więc przypadkiem, że np. dla Polaków osłabienie ich rodzimej katolickiej religijności jest równoznaczne z osłabieniem polskości i samej państwowości. Doskonale rozumiało to wielu wybitnych rodaków, ale chyba najpełniej wyraził tę prawdę Feliks Koneczny:

Kto ocali u nas cywilizację łacińską? Jedną tylko znam siłę, do tego zdatną i powołaną: Kościół. Tu, w Europie w ogóle, jest to jego cywilizacja, jego córa, bronić mu przeto wypadnie swej własności, swego żywiołu. Ale powodzenie zależy od tego, czy miłośnicy tej cywilizacji rozumieją, że nie obronią jej, jeśli nie staną zarazem w szeregach Kościoła. W tej walce trzeba być koniecznie katolikiem, inaczej walka będzie próżną. Można by nawet wyrazić się, że wystarczy walczyć o katolickość Polski, a gdy obronimy Kościół... cywilizacja łacińska będzie nam przydana, ocalona (1937a, s. 195–196).

Naród i jego kultura mogą zatem uzyskać wsparcie ze strony rzeczywistości powołanej przez Boga (Kościół), która prowadzi i wspiera człowieka w jego drodze ku ostatecznemu celowi życia, jakim jest sam Bóg (Król, 2005, s. 183–256). Ludzkie życie bowiem – od momentu swego zaistnienia aż po ostatnie chwile biologicznego trwania – nie posiada jedynie naturalnego wymiaru, lecz także wymiar nadprzyrodzony, który rodzi w człowieku konieczność otwarcia się na sferę religii (Łaski Boga). Stąd w naturalnym porządku życia społecznego istnieje krąg koncentrujący się na usprawnieniu człowieka w drodze ku ostatecznemu celowi jego egzystencji. Krąg ten, zwany Kościołem, jest poniekąd najważniejszy i pierwszy z racji dobra (życia wiecznego i wiecznego szczęścia), jakie umożliwia. Nie zastępuje on jednak pozostałych kręgów, lecz je dopełnia i udoskonala choćby poprzez negację tego, co stoi w sprzeczności z osiągnięciem przez człowieka ostatecznego celu życia. Jego oddziaływanie potocznie związane jest z uświęcaniem i nawracaniem osoby ludzkiej na właściwe drogi życia (Król, 2007, s. 17–66).

W tym kontekście daje się jasno dostrzec, że gdy imigranci wkraczają na teren jakiegoś narodu, pozostają niejako ciałem obcym, a niekiedy nawet – z racji wyznawanej religii – ciałem wrogim, co jednak nie przekreśla faktu, że oddalenie od własnej ojczyzny może stać się dla nich impulsem do wzmożonej pracy na rzecz goszczącego ich narodu. Zdolne są do tego przede wszystkim te osoby, które nierozzerwalnie żyły się z danym narodem, czego przykładów w kulturze polskiej dostarczyć można bardzo wiele (zob. Koneczny, 1922; 2009).

Naturalne kręgi wychowania a edukacja klasyczna

Troska o prawidłową realizację wychowawczej misji naturalnych kręgów życia człowieka ma istotne znaczenie dla implementacji edukacji klasycznej. Warto w tym miejscu

przypomnieć, czym ta edukacja w rzeczy samej jest. Otóż oznacza ona rozwój jednostki poprzez nabywanie wiedzy, poznawanie prawdy oraz dążenie do osiągnięcia intelektualnej i duchowej pełni (Krasnodębski, 2019). Wiąże się ona z ludzką rozumnością i wolnością, dojrzałością, samowystarczalnością i odpowiedzialnością (Krasnodębski, 2009). Tajemnica edukacji klasycznej kryje się w jej celu, a jest nim doskonałość osoby.

W tradycji Zachodu doskonałość tę określano słowem *kalokagathia*. Rozumiano przez nią osiągnięcie przez człowieka należnego mu piękna (*kalos*) i dobra (*agathos*). Bo jeśli człowiek tegoż piękna nie osiągnie, będzie brzydki, a jeśli nie stanie się dobrym – będzie złym. Będąc złym, nie będzie mógł być przez innych ludzi kochanym; będąc nierozumnym i odrażającym, będzie niszczył siebie i innych. Marny lub zły intelektualnie i moralnie człowiek nie może być dobrym małżonkiem i rodzicem, pracownikiem i obywatelem, urzędnikiem czy żołnierzem – dlatego osoba ludzka musi być uszlachetniana przez edukację i wychowanie. Ma to swój początek w rodzinie.

W edukacji klasycznej podkreśla się potrzebę podporządkowania edukacji wychowaniu, bo samo poznanie prawdy, samo zdobycie wiedzy nie czyni jeszcze człowieka dobrym. Można bowiem dużo wiedzieć i rozumieć, ale mało ze swej wiedzy korzystać. Ponadto dobrze jest, gdy edukacja klasyczna ma swe wsparcie w językach klasycznych – łacinie i grece, tam się bowiem kryje wielki skarb kultury i cywilizacji Zachodu. Jednakże sama nauka języka klasycznego bez swej ideowej głębi nie oznacza jeszcze edukacji klasycznej. Ta jest zawsze doskonaleniem człowieka ku pełni jego życia osobowego.

Edukacja klasyczna wymaga jasnej wizji ze strony nauczyciela, który jest przewodnikiem i mistrzem, a także kimś, kto prawdziwie kocha i szanuje ucznia, studenta, jego rodzinę i naród. Dlatego nie ma edukacji klasycznej bez antropologii personalistycznej, bez afirmacji w człowieku jego godności, rozumności, wolności, ale też jego sprawczości, suwerenności i odpowiedzialności. Jednym z efektów edukacji klasycznej jest poznanie przez daną jednostkę własnych obowiązków (osobistych, rodzinnych, stanowych, narodowych i innych). Znajomość ta w połączeniu z wychowaniem klasycznym czyni ją zdolną do ich gorliwego wypełniania. Z tej racji edukacja klasyczna jest zaczątkiem wszelkich więzi społecznych i dobrego życia wspólnotowego. Zaczyna się ona w rodzinie, a bogactwo kulturowe rodziny wielce tę edukację ułatwia.

Warto zauważyć, że sama edukacja, choć wiąże się z rozwojem intelektualnym człowieka dzięki zdobytej wiedzy o świecie, jest w swej istocie zaliczana do aktów miłosierdzia. Jak to ujął św. Tomasz z Akwinu, nauczyciel za pomocą znaków kieruje uwagę ucznia na

prawdę świata. Uwalnia go w ten sposób od zła niewiedzy, niezrozumienia. A tym jest właśnie miłosierdzie.

Współcześnie ogromnie potrzebujemy tej formy edukacji, bowiem to, co trafia do intelektu i serca dzisiejszego człowieka, tylko w niewielkim stopniu czyni go mądrym i dobrym. Edukacja jawi się raczej jako droga do uzyskania intratnego zawodu lub pozycji społecznej, ewentualnie jako środek przyczyniający się do progresu materialnego. Niejeden zdaje się właśnie tak pojmować edukację, co prowadzi do jej sptyczenia, wręcz wynaturzenia.

Wielu rodziców i nauczycieli nie jest dziś w stanie realizować edukacji klasycznej również dlatego, że z jednej strony nie ma w nich autentycznej miłości człowieka, z drugiej zaś – przesiąknięci są pewną dozą relatywizmu i ideologii, które niszczą prawdę. Sprawia to, że ich praca sprowadza się nie tyle do poznawania świata, co raczej do zaszczepiania w młodych ludziach określonych koncepcji i stanowisk, nawet mitów i fikcji. Tymczasem w edukacji klasycznej chodzi o to, aby poznać prawdę o świecie, nie zaś koncepcję świata. Jak argumentował Mieczysław A. Krąpiec, chodzi o to, by poznać np. krowę, człowieka, miłość, Boga, a nie koncepcję i teorię krowy, człowieka, miłości czy Boga.

Po rewolucji francuskiej z 1789 roku, po pojawieniu się wielkich i antyludzkich ideologii, w wielu częściach świata prawdziwa edukacja przestała *de facto* istnieć albo została utożsamiona z indoktrynacją i ideologizacją. To przyczyniło się do ukształtowania całych pokoleń ludzi nierozumnych, wręcz zniewolonych. Wszystko to zaszkodziło wielce samemu człowiekowi, osłabiło rodzinę, gminę, naród i państwo. Ludzie ci nie mogli już być doskonaleni przez sztukę, nie mogli także w pełni czerpać z bogactwa życia rodzinnego, bo ogólne zasady ludzkiej koegzystencji i zaszczepiony im światopogląd nakazywały szukać tylko dobra własnego (egoizm). Niszczyło to w efekcie każdą wspólnotę.

W tym czasie zjawisku odchodzenia od kultury klasycznej, tj. personalistycznej i autentycznie ludzkiej, zaczęło towarzyszyć przekonanie o tym, że taka kultura sprowadza się przede wszystkim do znajomości języków klasycznych greki i łaciny, co wydawało się czymś anachronicznym. Zapomniano, że języki klasyczne stanowią „klucz” do skarbu kultury klasycznej i nie są celem samym w sobie. Poza tym znajomość w stopniu podstawowym łaciny i greki ogromnie ułatwia naukę języków obcych: włoskiego, hiszpańskiego, francuskiego czy angielskiego. Tam jest jeszcze więcej łaciny i greki niż w języku polskim.

Wreszcie znajomość łaciny i greki otwiera na poznanie źródeł naszego duchowego życia, które zostały zawarte w tychże językach. Ponadto nie zapominajmy, że Nowy Testament (depozyt wiary religijnej) został przekazany w języku greckim i łacińskim, a bogata myśl teologiczna – od czasów św. Augustyna aż po czasy nowożytne – była tworzona w łacinie. Dlatego bez elementarnej znajomości języków klasycznych trudno nam zrozumieć nasze kulturowe i duchowe źródła oraz to, co z nich płynie i co nas ożywia.

Zakończenie

Każda osoba żywo i autentycznie zainteresowana wychowaniem powinna dostrzec współczesny trend do podważania i eliminacji naturalnych kręgów życia ludzkiego. Z perspektywy filozofii realistycznej należy stwierdzić, że za walką z tymi kręgami stoi zasadniczo błąd poznawczy oraz wpływy kultur orientalnych, które nie znają ani osobowego rozumienia człowieka jako podmiotu życia, ani samego życia społecznego zorientowanego na realizację dobra wspólnego. Obserwowana dzisiaj nomadyzacja życia ludzkiego i poddawanie go ciągłym migracjom rujnują podstawowe formy życia społecznego. Wszystko to nadweręża misję wychowania człowieka.

Czy zatem należy spodziewać się zdominowania życia jednostkowego i społecznego przez opisane wyżej procesy? Ależ nie! Stoi naprzeciw nim przede wszystkim natura człowieka i wypływające z niej inklinacje do przekazywania życia, jego rozwoju i doskonalenia. Inklinacje te będą zawsze stanowiły zaczyn do budowy rodziny, społeczności lokalnej i narodu, słowem: normalnego świata i wychowania. Rozumnie wykorzystane, muszą one zwyciężyć, orientując się bowiem ku życiu.

Bibliografia

Arystoteles. (1988). *Zachęta do filozofii*. Przeł. K. Leśniak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Jan Paweł II. (2005). *Pamięć i tożsamość: rozmowy na przełomie tysiącleci*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Koneczny, F. (1922). *Tadeusz Kościuszko*. Poznań: Wielkopolska Księgarnia Nakładowa Karola Rzepeckiego.

Koneczny, F. (1932). Chrześcijaństwo wobec ustrojów życia zbiorowego. *Ateneum Kapłańskie*, 30(2), 131–147.

- Koneczny, F. (1935). Co wskrzesić z ekonomji średniowiecznej? W: K. Paygert (red.), *Księga pamiątkowa ku czci Leopolda Caro* (s. 165–175). Lwów: Książnica Atlas.
- Koneczny, F. (1937a). Napór Orientu na Zachód. W: *Kultura i cywilizacja: praca zbiorowa* (s. 177–196). Lublin: Towarzystwo Wiedzy Chrześcijańskiej.
- Koneczny, F. (1937b). Różne typy cywilizacji. W: *Kultura i cywilizacja: praca zbiorowa* (s. 117–136). Lublin: Towarzystwo Wiedzy Chrześcijańskiej.
- Koneczny, F. (1997a). *Państwo i prawo w cywilizacji łacińskiej*. Komorów: Wydawnictwo Antyk – Marcin Dybowski.
- Koneczny, F. (1997b). *Prawa dziejowe*. Komorów: Wydawnictwo Antyk – Marcin Dybowski.
- Koneczny, F. (2009). *Życie i zasługi Adama Mickiewicza*. Komorów: Fundacja Pomocy Antyk; Wydawnictwo Antyk – Marcin Dybowski.
- Krasnodębski, M. (2009). *Człowiek i paideia: realistyczne podstawy filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin.
- Krasnodębski, M. (2019). *Spór o rodzinę: filozoficzno-cywilizacyjne fundamenty myślenia o rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin.
- Król, J. (2005). *Ku nawróceniu – Jan Paweł II*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Król, J. (2007). *Pedagogika nawrócenia i wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia.
- Skrzydlewski, P. (1998). Rodzina w cywilizacji łacińskiej a wolność człowieka: na kanwie rozważań Feliksa Konecznego. *Człowiek w Kulturze*, 11, 203–233.
- Skrzydlewski, P. (2000). Cywilizacyjne zagrożenia życia osobowego na przykładzie zagrożeń ludzkiej wolności. *Człowiek w Kulturze*, 13, 219–236.
- Skrzydlewski, P. (2001). Państwo i jego cel w cywilizacji łacińskiej a wolność człowieka. W: Z. J. Zdybicka i in. (red.), *Wierność rzeczywistości: księga pamiątkowa z okazji jubileuszu 50-lecia pracy naukowej na KUL o. prof. Mieczysława A. Krąpca* (s. 527–543). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.

Skrzydlewski, P. (2007). Multicultural and multicivilizational societies in Europe – from the perspective of Feliks Koneczny's research on civilization: philosophical remarks. W: W. Janicki (red.), *European multiculturalism as a challenge – policies, successes and failures* (s. 21–33). Lublin: Polihymnia.

Św. Tomasz z Akwinu. (1986). *Prawo (1–2, qu. 90–105). Suma teologiczna*. T. 13. Przeł. S. Bełch. London: Veritas.

Tarasiewicz, P. (2003). *Spór o naród*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Zdybicka, Z. J. (2007). *Bóg czy sacrum?* Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu; Katedra Metafizyki KUL.

Co to jest *Kanon Autorów* i jak z nim być na co dzień

PAWEŁ MILCAREK

Kwartalnik „Christianitas”

Zamiarem autora artykułu jest przybliżenie kanonu kulturowego współczesnemu człowiekowi – temu, który już wie, że chciałby pozostawać w regularnym kontakcie z „dziełami wieczystymi”, ale być może nie ma pomysłu, jak to robić systematycznie i owocnie. W związku z tym pragnie autor zaproponować konkretną formułę: *Breviarium kanonu kultury*, czyli zredagowaną przez siebie codzienną antologię lektur klasycznych.

SŁOWA KLUCZOWE: kanon kultury, lektury klasyczne, antologia, *Breviarium kanonu kultury*, Wiek Europejski

What is the Canon of Authors and how to be with it every day?

The intention of the author of the paper is to present the cultural canon to contemporary people – those who already know that they would like to be in regular contact with “perpetual works” but perhaps have no idea how to do it systematically and fruitfully. Therefore, the author would like to propose a specific formula: *Breviarium of the cultural canon*, i.e. a daily anthology of classic readings he edited.

KEYWORDS: cultural canon, classic readings, anthology, *Breviarium of the cultural canon*, European Age

Wprowadzenie

Moim zamiarem jest zwrócenie Państwa uwagi na możliwości przybliżenia kanonu kulturowego dzisiejszemu człowiekowi – temu, który już wie, że chciałby pozostawać w regularnym kontakcie z „dziełami wieczystymi”, ale być może nie ma pomysłu, jak to robić systematycznie i owocnie. W związku z tym chcę opowiedzieć o konkretnej formule: *Breviarium kanonu kultury*, czyli zredagowanej przeze mnie codziennej antologii lektur klasycznych wydanej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach jednego z priorytetów polityki oświatowej.

*E-mail: milcarek@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6259-9926

Kanon Autorów – co to jest?

Zanim przejdę do opisanie wspomnianej książki, zatrzymam się przy tym, czemu ona chce służyć i co jest jej materia. Chodzi o *Kanon Autorów*.

W naszej epoce zmiennych lektur szkolnych i kontrowersji dotyczących istnienia uniwersalnego kanonu literatury rzadko pamiętamy, że przez wieki istniały dzieła i zestawy dzieł, które czytał każdy adept szkół. Do tej tradycji nawiązujemy – a raczej z tej tradycji po prostu bierzemy materiał stanowiący rdzeń *Breviarium*. Zatem wspomniany wyżej kanon to nie jakaś dobierana teraz „idealna biblioteka”, lecz lektura autorów obecnych i królujących w edukacji europejskiej.

Należy zatrzymać się na chwilę przy słowie „europejska”. Z perspektywy dziejów kultury europejskość to tożsamość wyrastająca z antyku, lecz krystalizująca się dopiero nazajutrz – w czasie, który zwykliśmy nazywać średniowieczem. Jako pewna całość historyczno-kulturowa Europa kształtowała się w procesie, w którym rolę decydującą lub kierowniczą odegrały czynniki wykraczające poza starożytne uniwersum śródziemnomorskie. Proto-europejskie dziedzictwo Śródziemnomorza greckiego i rzymskiego podlegało wchłonięciu, selekcji i reinterpretacji – na tle gruntownego przeobrażenia populacyjnego, społecznego i politycznego z VI–IX wieku, według wymagań chrystianizacji oraz potrzeb ludów tworzących lokalnie centra i kresy nowej całości: Europy. Był to ów Wiek Europejski, o którym nazajutrz po drugiej wojnie światowej pisał wybitny polski historyk Oskar Halecki (1950; 2000).

Halecki zdawał sobie sprawę z tego, że Wiek Europejski został już jakiś czas temu zastąpiony przez nowy eon – który nazywał Epoką Atlantycką. Epoka europejska jest jednak kontynuowana w nowszej, atlantyckiej z jeszcze większą żywotnością niż kiedyś wiek rzymski trwał we wczesnym średniowieczu europejskim. Niemniej ten opisany wyżej, w znacznym stopniu pokrywający się z łacińskim średniowieczem Wiek Europejski to *perfectum*, coś w przeszłości.

Dlatego możemy i powinniśmy mówić o europejskim kanonie. Istnieje co prawda, do wyboru, kilka różnych znaczeń tego ostatniego szlachetnego terminu, ale najbliższe materii tego słowa jest to, które odpowie funkcji pręta mierniczego: daje pojęcie o wielkościach i pozwala porównywać małe i duże – i jeszcze więcej: towarzyszy niezmiennie temu, co ma rosnąć i potrzebuje ewaluacji swego rozwoju. Właśnie w tym sensie mówimy o kanonie w tytule niniejszej książki. Nie jest to ani czyjś aktualny

wykaz „najlepszych utworów wszech czasów”, ani tym bardziej, w żadnym razie „lista bestsellerów”. Jest to natomiast miernicza próba wzięta z dzieł autorów, którzy dawno pomarli i których sposobu pisania nie trzeba i nie sposób dziś kopiować – ale bez których obecności w naszej wyobraźni, myśli i słowie jesteśmy ubożsi aż do losu synów marnotrawnych i żebraków na własne życzenie.

Ów kanon europejski można określić edukacyjnym z tego powodu, że ukształtował się dzięki wykazom lektur szkolnych, przyjętych, używanych i uzupełnianych w średniowiecznych szkołach praktykujących klasyczną edukację liberalną (na temat edukacji klasycznej i sztuk wyzwolonych – zob. Brenner-Zawierucha i Karczewska-Gzik, 2022; Michałowska, 2007). Ideał wychowania, który tak nazywamy, jest bezsprzecznie najtrwalszym z meta-programów edukacji w naszym kręgu kulturowym. Wytworzony w epoce hellenistycznej – w środowisku nie mogącym jeszcze znać chrześcijaństwa, a 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*. W starożytnym greckim punkcie wyjścia było to kilka praktyk szkolnych – które swego słynnego kompletu „siedmiu sztuk wyzwolonych” (*septem artes liberales*) dopracowały się dopiero dobrych kilka wieków później w hellenistycznej kulturze cywilizacji rzymskiej (zob. więcej: Marrou, 1969). Próbując bardzo różnych proporcji sztuk literacko-logicznych (*trivium*) i matematycznych (*quadrivium*) oraz wahając się między raczej retoryczną i raczej dialektyczno-filozoficzną orientacją całej edukacji, formuła edukacji klasycznej odnalazła się pewnego dnia jako program szkolny świata chrześcijańskiego (Riché, 1995). Dwie epoki dawnego świata – tę starożytną około Marcjana Kapelli z IV/V wieku i tę średniowieczną między Alkuinem w IX wieku i wiktorynem Hugonem w XII wieku – zwykliśmy traktować jako wiek złoty edukacji klasycznej. Czas jej intensywnej żywotności i rozwoju pokrywa się zaś z epoką katedr i uniwersytetów.

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

Lektury szkolne Europy

Dzięki pochodzącym z XI–XIII wieku szkolnym wprowadzeniom do lektur (tzw. *accessus ad auctores*) (Brożek, 1989) nie tylko mamy dziś dostęp do określonych zestawów utworów, ale i obserwujemy ich zmiany – a na ich tle to, co trwałe.

Na pozycjach wyjściowych znajdują się niemal niezmiennie sentencje moralne Pseudo-Katona (*Dicta Catonis*) oraz bajki Awiana i Ezopa. Blisko nich stawiane są: bukoliczno-biblijna *Ekloga* Teodula i zaczynające się od skargi na starość *Elegie* Maksymiana. Jest to zestaw lektur, który traktowano jako akuraty dla podstawowych ćwiczeń gramatycznych i pożyteczny moralnie. (Widzimy tu w załączku zestaw, który w późniejszym czasie – XV/XVI wiek – jako *Auctores octo morales*, tj. „ośmiu autorów moralnych”, stanie się europejskim standardem edukacji podstawowej: *Disticha Catonis*, *Facetus*, *Teodulus*, *Tobias*, *Fabulae Esopi*, *De contemptu mundi*, *Liber floretu* oraz *Parabola Alani*). Na uwagę zasługuje fakt, że chociaż dalej wymienia się Homera, chodzi nie o genialne poematy greckie, lecz o krótki łaciński poemat „streszczający” *Iliadę*, a raczej próbujący przedstawić oblężenie Troi w kategoriach historycznych (do sprawy Homera jeszcze wrócimy).

Następnie, już z wielkiej poezji, doskonale reprezentowana jest rzymska klasyka augustowska. Przede wszystkim Owidiusz – z pozycji wymienianych w *accessus* da się złożyć niemal komplet jego utworów: *Amores*, *Heroidy*, *Sztuka miłości* i *Remedia na miłość*, *Żale*, *Ex Ponto* i *Fasti*. Co ciekawe, z reguły bez *Metamorfoz*, które – choć mitologiczno-pogańskie – swoją drogą były przecież intensywnie czytane i komentowane przez autorów średniowiecznych. Pamiętajmy jednak, że tak szeroka obecność Owidiusza w szkołach (klasztornych, katedralnych) budziła też kontrowersje. Przykładem niech będzie wymiana myśli (między uczniem i mistrzem) w *Dialogu o autorach* Konrada z Hirschau, reprezentującego linię wyraźnie bardziej rygorystyczną:

[Uczeń:] Dlaczego początkujący uczeń Chrystusa ma swój umysł poddawać ćwiczeniom na księgach Owidiusza, jeśli w nich można, co prawda, znaleźć w gnoju złoto, ale szukającego tego złota, choćby go chciwość do tego skłaniała, może odrzucić sam fetor gnoju przylegającego do tego złota. [Mistrz:] Rozumny tobą kieruje duch, gdy odwracasz myśl od błędnej fałszywości. Bo choć Owidiusza jako autora można w niektórych utworach, w *Fasti*, *De Ponto*, *De nuce* i innych, jakoś znosić, któż jednak mając zdrowy rozum ścierpi go, gdy kracze o miłości, gdy w różnych listach pozwala sobie na sromotne dywagacje? (n. 113–114 – cyt. za: M. Brożek, 1989, s. 157).

Obok Owidiusza – Wergiliusz (z trzema tytułami jako wzorami trzech stylów: prostego – *Bukoliki*, średniego – *Georgiki*, wysokiego – *Eneida*). Następnie Horacy – zawsze przynajmniej z powodu *Ars poetica*, ale także jako autor satyr (i listów-gawęd), czasami również pieśni-ód i eklog-jambów. Charakterystyczna i dość typowa jest uwaga Hugona z Trimberg o twórczości Horacego: „Stworzył trzy księgi główne [chodzi o: *Sztukę poetycką*, *Satyry* i *Listy*], podyktowawszy dwie mniej użyteczne – mianowicie epody i księgę ód, o których sędzę, że w naszych czasach ważą niewiele” (*De registrum multorum auctorum*, I, 68–71, przekład P.M.).

Są dwaj inni satyrycy rzymscy: Persjusz i Juwenalis, niewątpliwie zadowolający, m.in. z powodu chłostania wad i zalecania cnót, po stoicku. Z rzymskiej epoki cesarskiej mamy też z reguły Lukana (autora eposu historycznego *Farsalia*, ukazującego niedolę wojny domowej) oraz Stacjusza jako autora epiki mitologicznej: *Achilleidy* (brak choćby fragmentarycznego przekładu polskiego) i *Tebaidy*. Do tego dochodzi *De consolatione philosophiae* Boecjusza, z czasu bezpośrednio po upadku cesarstwa na Zachodzie.

Ostatni wymieniony to już reprezentant chrześcijaństwa – chociaż tu jeszcze w ścisłej unii z duchem rzymskim i dokładnie skryty w platońskim płaszczu filozofa. Na listach mamy oczywiście także cały szereg antycznych poetów tworzących intencjonalnie i otwarcie poezję chrześcijańską: obok najwybitniejszego Prudencjusza (jako autora oryginalnej *Psychomachii*, dającej alegoryczny obraz walki zarazem cnót i wad oraz chrześcijaństwa i pogaństwa) są poeci próbujący parafrazować poetycko księgi biblijne lub popularyzować kwestie teologiczne: Seduliusz (jego głównym dziełem, obecnym na listach szkolnych, jest napisany w heksametrze *Poemat paschalny*; poza tym jest on również autorem znanych hymnów), Arator (ten rzymski subdiakon żyjący w VI wieku sparafrazował w heksametrze *Dzieje Apostolskie* – dzieło cieszyło się ponoć od początku wielką popularnością, jednak brak jest jego polskiego przekładu), Juwenkus (ów kapłan żyjący na przełomie III i IV wieku napisał heksametrem poemat w czterech księgach oparty na Ewangeliach, który cieszył się wielkim powodzeniem; brak jest pełnego przekładu polskiego, a drobne fragmenty – zob. Starowieyski, 2007, s. 5–7) oraz Prosper z Akwitanii (ten świecki teolog i sekretarz papieża Leona Wielkiego był czytany jako autor poematu *O niewdzięcznych przeciwnikach łaski* będącego polemiką z pelagianami, którzy głosili, że człowiek może się zbawić własnymi siłami, a łaska Boża jest tylko pomocą; również brak pełnego przekładu polskiego, a drobny fragment – zob. Starowieyski, 2007, s. 78–79).

Tak mniej więcej przedstawia się rzecz w etapie, gdy wykazy lektur w wiekach XI i XII oscylowały w granicach od kilkunastu (czy kilku) pozycji do maksimum dwudziestu

kilku. Jednak w zaawansowanym XIII stuleciu, czyli w prawdziwym rozkwicie Wieku Europejskiego, dostrzegamy charakterystyczny rozwój (czego przykładem jest choćby *Laborintus* Eberharda z Bremy). Z jednej strony lista zachowuje (lub nieco pomnaża) swoją dotychczasową bazę klasyczną: z okresu późnego cesarstwa dochodzi Klaudian (głównie jako autor epickiego *Porwania Prozerpiny*) oraz Sydoniusz, twórca panegiryków cesarskich i pieśni pochwalnych. Z drugiej strony następuje przyłączanie całego szeregu utworów świeżych, na ogół charakterystycznych przejawów tzw. renesansu XII wieku – takich jak owidiańska komedia romantyczna *Pamfil* (brak polskiego przekładu), plautowska *Geta Witalisa* z Blois, eposy: *Architreniusz* Jana z Hanville, *Alexandreis* Waltera z Châtillon, poematy biblijne: *Aurora* Piotra Rigi (brak polskiego przekładu trzech ostatnich spośród wymienionych), *Księga Tobiasza* Mateusza z Vendôme oraz *De planctu Naturae* i *Anticlaudianus* Alana z Lille (brak polskich przekładów obu dzieł), a także poematy Marboda z Rennes (*De lapidibus* i *De ornamentis verborum*).

Konieczne uzupełnienia

Uznanie za podstawę materiału naszego *Breviarium* korpusu lektur szkolnych Wieku Europejskiego wiązało się z refleksjami i decyzjami, o których wspominam poniżej.

Po pierwsze, okazało się, że – zwłaszcza dzięki pracom przekładowym podejmowanym w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat w polskich ośrodkach akademickich – jest możliwe przedstawienie polskiemu czytelnikowi niemal kompletu dzieł autorów rzymskich, a także większości szkolnych utworów późnoantycznych i wczesnośredniowiecznych. *Breviarium* skorzystało szeroko z tego bogactwa. Naturalnie, lwia część przypada autorom rzymskim, łacińskim. Nadal należy pamiętać, że nasza księga nie ma reprezentować podręcznikowo całej literatury rzymskiej ani wyodrębniać precyzyjnie tego, co nazywamy dziś autorami klasycznymi Rzymu. Niewątpliwie jednak mamy tu reprezentację największych – a przez nią możliwość obcowania przez wiele tygodni i przez miesiące z tymi, bez których nie można by pomyśleć ani o „wieku owidiuszowym” (jak nazywano średniowiecze), ani o plejadzie poetów, których spotykamy jako Wielkich w *Boskiej komedii* Dantego prowadzeni po zaświatach przez Wergiliusza.

Po drugie, stało się jasne, że prawie wszystkie najpóźniejsze dodatki – z puli lektur średniowiecznych XII i XIII wieku – są nadal niedostępne z racji braku przekładów polskich. Trzeba było przyjąć to do wiadomości, lecz należało przy tym uchronić *Breviarium* od jednostronnej „antyczności” śródziemnomorskiej. W związku z tym zdecydowaliśmy się na wprowadzenie do naszej księgi szeregu utworów co prawda nie należących do starej

tradycji szkolnej, lecz reprezentujących ducha europejskiego z jego chrześcijańskim uniwersalizmem i zróżnicowaniem idiomu kulturowego ludów „barbarzyńskich”. W ramach tego uzupełnienia weszły do *Breviarium* zarówno łacińskie poezje Wenancjusza Fortunata i także przykłady z innych klasycyzujących autorów średniowiecznych „odrodzeń” (w tym i anglosaskie enigmy-zagadki), jak i kilka ważnych utworów, które należałoby nazwać niełacińską twórczością europejskich łacinników: jedne z nich (jak *Beowulf* i *Pieśń o Cydzie*) odsłaniają trochę z pozarzymskiej tożsamości Europy, inne (jak *Opowieści kanterberyjskie* Geoffreya Chaucera i *Boska komedia* Dantego Alighieri) są tu jak pomost wybiegający do narodowych literatur nowożytnych. Próbowaliśmy także zdać sprawę z typowej dla średniowiecza kultury truverów, trubadurów i żonglerów opiewających epicznie krucjaty, a lirycznie – miłość dworną. Niezwykle podsumowanie europejskiego połączenia heroizmu i dworności znajdujemy w angielskim *Panu Gawenie*, którego reprezentację zdecydowaliśmy również włączyć do naszego *Breviarium*. Dodajmy, że skorzystaliśmy z okazji, aby na tym tle pojawiły się także rodzime *carmina patria*, czyli łacińskie i staropolskie „pieśni ojczyzniane”.

Po trzecie, skupienie uwagi na korpusie europejskich lektur szkolnych powinno skutkować również uwzględnieniem pewnego nurtu literatury nie ujętego w owych wykazach, a przecież intensywnie obecnego w realnym *curriculum* edukacyjnym tegoż wieku i środowiska. Jest nim hymnografia liturgiczna, czyli utwory poetyckie wykonywane wspólnotowo w codzienności szkół Wieku Europejskiego, w ramach *officium divinum* – oraz, w pewnej mierze, również inna poezja religijna powstająca jako szlachetne marginalia liryczne pisarstwa wybitnych teologów i mistyków (zob. Dąbrówka, 2008, s. 459–497). Zdecydowaliśmy się więc przede wszystkim włączyć reprezentację najważniejszych hymnów liturgicznych Kościoła (starożytnych i średniowiecznych) do biegu naszej antologii jako element kulturowo niepomijalny. Do tego dodaliśmy jeszcze wybór poezji religijnej – z osobna, w modułach przypisanych *ad libitum* do czasów świątecznych Bożego Narodzenia i chrześcijańskiej Paschy.

Po czwarte, *last but not least*, należało odnieść się do tego, że lektury szkolne łacinników nie zawierały w ogóle klasyki greckiej (nawet czytany szkolnie „Homer” był tylko łacińskim niedługim opracowaniem tematu *Iliady* w heksametrze). Zarówno mitologię, jak i literaturę greckiego antyku (w tym Homera, liryków, dramatopisarzy) znali łacinnicy Wieku Europejskiego jedynie z przekazów rzymskich. Dopiero nowożytny renesans humanistów uruchomił przybycie literatury starogreckiej do wnętrza Europy. Był to już jednak pewien dodatek – jakby pierwszy nabytek istniejącej

już bez tego kultury europejskiej, co prawda pochodzący z jej pra-dziejów i znajdujący się zawsze u jej źródeł, a nawet zawsze obecny niejako tuż obok, w kulturze bizantyńskiego Wschodu. Biorąc to wszystko pod uwagę, postanowiliśmy podłączyć wyjątki z owego bezcennego i czcigodnego dziedzictwa proto-europejskiego do naszego cyklu kanonu Europy. W ten sposób znalazły się wśród podanych lektur dość obszerne fragmenty z *Iliady*, niezbędna reprezentacja *Odysei*, krótkie wizytówki literackie liryków (melików) starogreckich, ale także całkiem pokaźna reprezentacja twórczości dramatycznej Ajschylosa, Sofoklesa, Eurypidesa oraz obu dostępnych komediopisarzy attyckich: Arystofanesa i Menandra. Decyzja o zaprezentowaniu w *Breviarium* również literatury teatralnej poprowadziła zupełnie naturalnie do wzbogacenia w ten sposób także działu rzymskiego, gdzie znalazły się fragmenty z dramatów senecjańskich oraz, rzecz jasna, komedii Plauta i Terencjusza (wyjątkowo zestawianych w jednym module ze swymi średniowiecznymi podobiznami). Co ciekawe, literatura teatralna nie jest w ogóle obecna w naszych wykazach szkolnych – może poza komediopisarzem Terencjuszem, o którym czasami się wspomina.

Antologia – brewiarz

Formą *Breviarium kanonu kultury* – czyli czynnikiem nadającym jedność i charakter jej treści – jest antologia.

W przypadku antologii wybór takich czy innych tekstów z reprezentowanych dzieł zawsze pozostanie do pewnego stopnia kwestią subiektywnego podejścia redaktora. Gdy jednak mamy do czynienia z reprezentacją kanonu opracowywaną z myślą o jego perennizacji w codzienności odbiorców książki, subiektywność ma prawo działać jedynie wewnątrz zobiektywizowanych reguł. Spróbujmy więc opisać te ostatnie.

Po pierwsze, starano się zamieszczać albo krótkie utwory w całości, albo naturalne całości wewnątrz większych całości. Siłą rzeczy oznaczało to eliminację niektórych efektownych i ważnych tekstów, które nie mieściły się w tych kryteriach. Niekiedy zaś, wyjątkowo, z żalem trzeba było dokonywać „chirurgicznych” skrótów.

Po drugie, zabiegano o to, aby wybrane teksty dobrze reprezentowały styl danego autora, formę literacką, elementy konstrukcyjne większych całości.

Po trzecie, zamierzano zachować lub podkreślić przede wszystkim te walory, dla których utwory stały się lekcją tradycji europejskiej, czyli składnikiem kanonu. Próbowano przy tym zachować równowagę między walorami formy artystycznej a wartościami retorycznymi

i moralnymi (pamiętamy, że Wiek Europejski położył akcent na tych ostatnich, choć bez negowania pierwszych).

Mimo że w sposób oczywisty *Breviarium* jest antologią, jego redaktor wyznaje, że nigdy nie myślał o tej książce jako po prostu o antologii – dopóki w trakcie prac nad nią nie musiał jej krótko przedstawiać innym, a więc i komunikatywnie nazwać. Pojęcie antologii kojarzy się z pewnym wyborem utworów – którego twórcy nie proponują żadnego określonego sposobu korzystania z niego, zostawiając to potrzebom i zwyczajom czytelnika.

Nasza antologia jest pod tym względem inna – ponieważ jest to antologia będąca brewiarzem. Słowo „brewiarz” faktycznie łączy w sobie dwa znaczenia. Potocznie kojarzy się nam dzisiaj z książką zawierającą codzienne „pacierze kapłańskie”, służbę Bożą – pensum modlitwy (złożonej przede wszystkim z psalmów i hymnów). Mało kto pamięta, że także w tym kontekście słowo *breviarium* oznacza po prostu „skrót” (gdyż brewiarz modlitewny pojawił się jako skrót pełnej służby Bożej praktykowanej przez mnichów).

Oba akcenty są intencjonalnie obecne w użyciu słowa *breviarium* w tytule naszej książki. Jest to bowiem niewątpliwie skrótowa reprezentacja o wiele bogatszego materialnie i treściowo kanonu kultury – ale równocześnie jest to skrót-antologia pomyślana do określonego użycia codziennie, do codziennego i całorocznego „recytowania”, czyli wypełniania pensum lektury i medytacji logosu poezji europejskiej.

Wynika z tego podstawowa struktura książki. Jest nią rozdział-moduł poświęcony określonemu autorowi, dziełu lub ostatecznie typowi utworu. W obrębie każdego takiego modułu proponuje się lekturę na wszystkie dni tygodnia, od niedzieli do soboty (większość modułów jest obliczona na jeden tydzień, lecz jest też kilka dwutygodniowych, a nawet jeden trzytygodniowy). Pojedyncze teksty dnia zostały wyposażone w niezbędny krótki wstęp i ewentualnie w przypisy – wszystko to ograniczone do minimum umożliwiającego zorientowanie się w lekturze.

Liczba tygodni lektury zaplanowanych we wszystkich modułach książki wyczerpuje liczbę tygodni w roku kalendarzowym. Oznacza to, że kto – zgodnie z zamysłem książki – zacznie pewnej niedzieli codzienną lekturę *Breviarium*, ten powinien dojść do końca jej cyklu po roku, o ile po drodze nie będzie się ani ociążał, ani niepotrzebnie przyspieszał.

W kwestii kolejności modułów można było przyjąć różne rozwiązania – i tego, które wybrano w *Breviarium*, nie traktujemy jako z konieczności najlepszego. Jednak istnienie jakiegoś rozsądnego porządku stałego następstwa, kolejności modułów w ciągu roku

lektury jest niezbędne do zrealizowania założenia, które znajduje się u podstaw tej książki i jest ściśle związane z realizacją jej celu.

Helikon polski

Po tym wszystkim, co powiedziano o „trzech bibliotekach” (greckiej, łacińskiej i chrześcijańskiej), o antycznym Śródziemnomorzu i średniowiecznej Europie – niejakiem zaskoczeniem może być dla czytelnika odkrycie, że pośród poezji Safony, Horacego, Boecjusza i Dantego znajdują się, jakby wetknięte zakładki (oznaczone winietą *Helikonu polskiego*), pojedyncze utwory poezji polskiej, od późnego średniowiecza do wieku XX. Wydało się ciekawe takie przyjazne skonfrontowanie autorów kanonu europejskiego z głosami poezji polskiej, z epok, w których twórcy mówili literacką polszczyzną (już lub od dawna), lecz wciąż komunikowali się bez trudu i bez pośrednictwa tłumaczeń z „muzą łacińską”. W ten sposób z *Helikonu polskiego*, za sprawą redakcyjnej pracy dra Michała Gołębiowskiego, spłynęły na karty tej książki owe włączane do modułów greckich, rzymskich i średniowiecznych „zakładki” z utworami polskimi od *Bogurodzicy* i Jana Kochanowskiego po Kasprowicza i Staffa.

Wspólny głos mnóstwa pieśni

Można by zapytać: czy poza zarysowanym wyżej wrażeniem komplementarności – związanym z oglądaniem ich jakby na raz, jak gwiazdy na niebie – jest rzeczywiście jakiś wspólny charakter w tym tak ogromnie zróżnicowanym zbiorze dzieł?

Nie jest łatwo urobić jakiś powszechnik dający uogólnienie odpowiednie w stosunku do tego pytania – wydaje się, że zawsze jeden, drugi lub trzeci wyjątek podważy proponowaną zasadę. Potężna część utworów została napisana w języku łacińskim – ale z powodów przedstawionych wyżej są tu, w pewnej reprezentacji, utwory starogreckie. Wielka część utworów, greckich i łacińskich, mieści się w kategorii klasycyzmu formy – ale w części dzieł średniowiecznych ta kategoria zostaje poddana próbie nowego życia, które odzwierciedla i nieporadność „barbarzyńców”, i artyzm młodych literatur lokalnych lub narodowych. W sposób oczywisty wspólnym logosem tej poezji nie jest ani pradawny mit śródziemnomorski, ani cywilizacyjna idea rzymska, ani chrześcijaństwo – choć, jak powiedziano wyżej, Europa kumuluje w sobie te składniki w specyficznym ich złożeniu średniowiecznym.

A jednak, mimo że to niełatwe, coś ze wspólnego charakteru utworów naszego kanonu europejskiego odsłoni światło ze *Sztuki poetyckiej* Horacego: w dość szerokiej przestrzeni

– między wzniosłym eposem bohaterskim czy hymnem sakralnym i żartobliwą erotyką czy rymami żonglera, między patosem tragedii i szyderczym jambem – jest wspólny szacunek dla słowa–logosu i jego „stosownego” wcielenia artystycznego. Jest to poezja uznająca wyższość daru rozumienia i przemawiania do rozumu nad prostym emitowaniem przeżyć oraz zrodzona z poszukiwania form artystycznych odpowiednich dla takiego hierarchizowania aktywności ludzkich.

Ale to nie wszystko. Czymś równocześnie elementarnym i nie do pominięcia jest fakt, że wszystkie (lub ostrożniej: niemal wszystkie) utwory tu prezentowane pisano dla głośnej recytacji lub dla śpiewu. Chętnie przypomnę, co w związku z tą cechą utworów dawnych pisał przed laty, jako młody magister filologii klasycznej, późniejszy wielki znawca literatury antycznej Mieczysław Brożek:

Samą sztukę recytowania można porównać z dzisiejszą naszą sztuką deklamatorską, z tą jednak różnicą, że my upajamy się słowem o tyle, o ile ono treścią swoją działa na naszą wyobraźnię i uczucie, gdy tymczasem dla starożytnych razem z treścią sam dźwięk słowa miał wielki urok. Dlatego każdy z ówczesnych wolał słyszeć czytane słowo poematu czy dzieła i tak poznawać jego piękno, niż czytać je okiem i w myśli przechodzić tylko obrazy utworu. Nie brak miejsc u autorów starożytnych, które nam wskazują, jak wrażliwi byli starożytni na piękno słowa mówionego (1936, s. 75).

Nic dziwnego w tym kontekście, że zaciszna i intymna lektura tych utworów – taka, jaką zwykle dziś praktykujemy – bywa dosłownie *contra naturam* lub *praeter naturam*, czyli wbrew lub obok natury tej twórczości. Nie chodzi przecież o głośność ekspresji – lecz o zamierzony jej efekt wspólnotowy: utwory tu reprezentowane napisano, by brzmiały pośród ludzi, przetwarzały ich spotkania oraz kreowały wspólnoty. Niezależnie od tego, czy chodzi o głos aoidy rozbrzmiewający w megaronie, głosy aktorów przebijające się przez rozgwar świąteczny, o odczytywanie poematów wobec publiczności zebranej na uczcie w domu rzymskim, o śpiew mnichów w klasztorze czy śpiew *schola cantorum* w katedrze, o występy żonglerów czy trubadurów, śpiew rycerski nawołujący czy tryumfalny... – zawsze utwór poczęty w warsztacie literackim autora brzmi raz a niepowtarzalnie w danej chwili i środowisku, wśród ludzi. Jego właściwym polem życia jest wykonanie, podczas gdy kodeks lub księga są co najwyżej niezbędnym miejscem przechowywania. Lektura prywatna jest raczej przygotowaniem do publicznej deklamacji, wspólnej recytacji czy śpiewu. Nie dotyczy to tylko epiki, choć o jej wymiarze społecznym jest nam mówić najłatwiej (o usytuowaniu eposu w macierzystych dlań strukturach społecznych czy wspólnotowych pisał już Werner Jaeger w odniesieniu do Homera oraz Christopher Dawson w odniesieniu do średniowiecznych *chansons de geste*). Utworzone

przez konkretne jednostki lub jeszcze zmodyfikowane anonimowo przez trwanie w tradycji – utwory poezji dawnego świata istniały dla mniejszych i większych wspólnot zgromadzonych wokół mniejszych i większych dóbr wspólnych. Nawet najbardziej intymna liryka naszego zbioru – Safona przykładem – rozwija się wewnątrz poetyckiej konwencji kultu i związków społecznych. Nawet pieśni istniejące być może tylko na kartach kronik powstały dlatego, żeby u czytających brzmiały jak *carmen patrium*, pieśń ojczyzniana rozbrzmiewająca w wielkich momentach dziejów.

Dlatego jest to poezja tak bardzo retoryczna – zawsze *de facto*, a wraz z rozwojem coraz świadomiej *in intentione*. Jej głos brzmi bowiem nie tylko lub nie przede wszystkim dla autoekspresji, lecz aby postawić problem, opowiedzieć kwestię, zachęcić do działania – w sprawach, które są na różnych poziomach wspólne i ważne dla poety i jego słuchacza.

Dwie formy duchowe

Gdy w XIII wieku niejaki Eberhard z Bremy w poemacie pod znaczącym tytułem *Laborintus* zdawał sprawę z trudów i prac nauczyciela, wprowadzając postać Poezji jako „służki Gramatyki”, dał się jej przedstawić słowami: „Materią dla mnie jest wszystko, co mieści się w obszarze świata, Filozofia bawi się w mojej posłudze” (2011, s. 29). Ta ambitna i prawdziwa prezentacja zwraca uwagę nie tylko na uniwersalny zakres tematyczny, ale i na zależność mowy poetyckiej od pojmowania rzeczywistości, co jest sprawą Filozofii, w tym wzniosłym i szerokim sensie, w jakim jej postać pojawia się np. w *Pocieszeniu* Boecjusza. Jednak – trochę inaczej niż sugeruje obecność personifikacji – prawdą jest raczej to, że w utworach poetów przemawiają różne filozofie i różne teologie.

Swoje znaczenie ma więc przynależność dzieł kanonu do dwóch uniwersów duchowych: przedchrześcijańskiej kultury mitu i chrześcijańskiej kultury Objawienia biblijnego. Uniwersa te różnią się między sobą głęboko, niezależnie od tego, czy w danym momencie stoją z dala od siebie, zderzają się konfliktowo, interferują, czy też wzajemnie naświetlają. Dla świata pogan ich literatura była z reguły zasobnikiem dla sakralnej „teologii bajecznej”, *theologia fabulosa* – przetwarzaniem i komunikowaniem mitów będących główną formą „doktryny” religijnej politeizmu. Dla świata chrześcijan literatura, nawet mówiąca o rzeczach świętych, stała już zawsze z boku i poniżej teologii – zarówno tej będącej nauką świętą (*sacra doctrina*), jak i sprawowanej jako kult publiczny Kościoła (tym ciekawsze więc, biorąc pod uwagę tę różnicę, jest istnienie chrześcijańskiej poezji liturgicznej i dewocyjnej, zwłaszcza tworzonej zgodnie z regułami poetyki przez wybitnych teologów).

Wspomniane dwie formy duchowe pozostają więc w sporze – tak jak jest to podkreślone w *Eklodze* Teodula albo w alegorycznej konfrontacji dwóch światów w *Psychomachii* Prudencjusza. Jednak nie oznacza to, że na każdym poziomie poezja klasyków i poezja chrześcijańska były skazane na konflikt. Z jednej strony – gdy mit religijny stawał się już jedynie fabułą (również w sensie: bajką o rzeczach niemożliwych), także autorzy chrześcijańscy byli gotowi zdobić nim swoje wiersze. Z drugiej strony – zawsze istniał w poezji „pogan” silny nurt mądrościowej refleksji o świecie, człowieku i obyczajach, który uznawany był w środowisku chrześcijańskim za zbieżny z Ewangelią i Dekalogiem, tak jak myśli Platona i Arystotelesa. I w końcu – poeci chrześcijańscy chętnie korzystali z form klasycznych poezji, i choć próby oddania Pisma Świętego heksametrem (np. przez Juwenkusa) niekoniecznie uznamy za udane czy nawet wskazane, to przejęcie i rozwinięcie sztuki klasyki przez autorów średniowiecznych czyni ich prawdziwymi dziedzicami Wergiliuszów, nie tylko na szlakach narracji *Boskiej komedii*.

Równocześnie powinno być też dla nas jasne, że autorzy reprezentujący świadomie chrześcijaństwo raczej nie uznawali za swój cel bycia najlepszymi uczniami klasyków starożytnych (na temat specyficznego i zniuansowanego podejścia autorów chrześcijańskich do uczonej klasyki na przykładzie środowisk monastycznych – zob. Leclercq, 1997). Kolejne średniowieczne odrodzenia kultury – od karolińskiego z IX wieku po scholastyczne z XIII wieku – zmierzały natomiast coraz wyraźniej do tego, co teologia chrześcijańska widzi jako uowocnienie natury dzięki łasce, wypełnienie (*perfectio*) naturalnych potencjałów blokowanych lub degenerowanych przez pierwotną szkodę. Dzieła starożytnych nie były tym spełnieniem, ale zdawano sobie coraz bardziej sprawę z tego, że ich mistrzostwo to wspaniale przysposobiony materiał, jakby zbiór kamieni szlachetnych – którym jednak należy na nowo zadysponować.

Zwracano już uwagę na to, że we współczesnych badaniach dotyczących m.in. średniowiecznego ruchu literackiego zbyt długo ulega się „renesansowej” skłonności do interesowania się klasycyzującym materiałem, z zapoznaniem teologicznych centrów jego dyspozycji. Powinniśmy być gotowi przyznać, że gdy dzieła autorów średniowiecznych – w tym i wykłady poetyki – zaskakują obfitością centralnie uplasowanych i powtarzanych treści ściśle teologicznych, nie jest to prywatna bigoteria lub konformizm wobec panującej ideologii, lecz przejaw kultury inkarnacji Słowa Bożego i wytworzonej dla niej „estetyki rekapitulacji” (na ten temat na przykładzie średniowiecznego teatru, lecz z myślą o szerokich procesach kultury – zob. Dąbrowska,

2013, s. 261–401). Doprawdy, nie jest dziwnym przypadkiem i to, że w niebiańskim etapie wędrówki Dantemu towarzyszy już nie Wergili, lecz Bernard z Clairvaux, personifikacja wspomnianej kultury inkarnacji.

Kwestia celu

Codziennie obcowanie z Wielkimi – które jest celem *Breviarium* – zawiera w sobie zarówno coś prostego i konkretnego, jak i coś rzeczywiście umykającego obliczeniowej „ewaluacji rezultatów”. Proste i konkretne jest wpisane w strukturę tej książki zadanie: codzienne wchodzenie w kontakt z pewnymi tekstami.

Ale gdyby ktoś zapytał, jakie korzyści lub cele nadrzędne związane są z tym codziennym i całorocznym kontaktem, redaktor *Breviarium* powie jedynie: odradzać się w podziwieniu, *regenerari in admiratione*.

Czy to mało? Celowo unikamy założenia, które ulokowałoby nadzieje zbyt nisko, w sferze czysto użytecznej. Powinno być jasne, że po używaniu *Breviarium* nie obiecujemy sobie „zaliczenia” podręcznikowej wiedzy o klasycie literatury europejskiej (mimo że siłą rzeczy wiedza ta ulegnie wzbogaceniu). Powinno być także jasne, że *Breviarium* nie chce być „brykiem” dla kogoś pragnącego podbudowywać *ego* przez wkucie pewnych złotych myśli Homera czy Wergilego (mimo że odczucie zadowolenia pewnych aspiracji zapewne się pojawi). Jest też oczywiste, że *Breviarium* nie spełni apetytu kogoś, kto pomyśli, że z tej wielkiej książki dowie się treści i fabuły największych dzieł klasyków (mimo że rzeczywiście spotka tu te największe dzieła i uchwyci coś z ich treści i fabuły).

Mówiąc krótko, *Breviarium* nie jest ani podręcznikiem, ani księgą cytatów i złotych myśli na wszystkie tematy, ani księgą streszczeń wielkiej literatury. Jego celem – uzyskiwanym dość prostymi środkami – jest natomiast wprowadzenie swojego użytkownika w stan codziennego przestawiania ze światem Wielkich. Największych.

Nazwijmy rzecz po imieniu: celem *Breviarium* jest wydzielenie w codzienności jego użytkownika pewnej dozy *otium*, czasu swobodnego i „traconego” na uważne przyjrzenie się wszystkiemu, co ważne, poprzez wpatrywanie się w jego odbicia w klasycznej mowie poezji. Czas niedługi, lecz intensywny.

Autorzy...

Przy każdej książce pojawia się naturalnie pytanie o autora. Książka nazywająca się *Breviarium* nie ma jednego określonego autora. Jest przede wszystkim księgą Autorów

– tych, którzy stworzyli dzieła, które z kolei stworzyły nasze zbiorowe „my”. Autorzy ci, choć byli nie tylko odrębnymi osobami, ale nieraz i indywidualnościami rozwiniętymi może aż do radykalnej osobności, tworzą jednak dla nas i przed nami pewną zbiorowość, są rzecznikami społeczności zbudowanych wokół heroicznego eposu i medytacyjności elegii. W ich głosach odróżniamy nadal indywidualności, zachowujemy prawo do odmiennych spostrzeżeń co do formy, stylu i jakości – ale wszyscy oni przemawiają do nas wspólnie jako *Auctores*. Czytani razem, dopełniają się i równoważą lub harmonizują, także gdy wyczuwamy napięcie między nimi, nieraz mniej ważne dzisiaj dla nas niż to, co ich łączy.

W zaplanowanym przez *Breviarium* spotkaniu czytelnika z autorami ważne jest i pierwsze wrażenie – ale też różne przybliżenia i naświetlenia. Dlatego kontakt z większością autorów i dzieł jest tu obliczony na nie mniej niż tydzień, czasami na dłużej – zgodnie z porządkiem książki nie przebiega się szybciej przez każdą większą lekturę. W przypadku autorów tak znacznych jak Homer, Wergiliusz, Horacy, Owidiusz czy Dante, książka trzyma czytelnika w ich obecności po kilka tygodni.

Istotna jest także rozłożona w czasie polifoniczność autorów. Nie chodzi o mierzenie się nieustannie z jedną genialną jednostką, lecz o przebywanie wśród wielkich, jakby w ich społeczności. Nie jest to więc „spotkanie z mistrzem” – w którym jest się na ogół trochę przygwożdżonym lub przygniecionym siłą autorytetu *vis-à-vis*, skrępowanym do zachwytu lub do odrzucenia. Jest to natomiast wędrówka pośród wielu mistrzów, z szansą na wiele spotkań. Mistrzostwo ma tu więc wiele odmiennych twarzy – a naszym zadaniem nie jest czczenie każdej z takim samym oddaniem, lecz jedynie niepominanie żadnej z nich, zagładanie w każdą z niezbędnych porcjami gotowości wysłuchania.

Porównam to do uważnej wędrówki po mieście o długiej historii lub do codziennego niespiesznego spaceru różnymi trasami tegoż miasta: powoli nasiąka się atmosferą alej i zaułków, pomników, kapliczek i pałaców. Zapewne dla autorów, którym oddajemy głos w *Breviarium*, metaforą bardziej naturalną byłaby ta astronomiczna, z ciekawej obserwacji gwiazd na niebie: idąc tropem *Breviarium*, nasz czytelnik ma rozejrzeć się po całym wysokim niebie, może nawet bez lunety – zdać sobie sprawę, że zachwyca go właśnie całe niebo, więc raczej gwiazdozbiory niż pojedyncze największe gwiazdy, *superstars*.

Stan ducha wynikający z obcowania z takim światem „dzieł wieczystych” można uznać za podobny do tego, któremu dał wyraz Jan Bielatowicz w poruszającym wspomnieniu swej gimnazjalnej edukacji w Tarnowie, polegającej na ciągłym obcowaniu z Wielkimi:

Nieskończoność. Nie kończący się sen. Trwa w nim naraz wszystko, co jest, co było i co będzie. Ze wszystkich czasów gramatycznych powstaje jeden wspólny, z *praesens* miesza się *perfectum* i *futurum*; każdy tryb, i *gerundium* i *supinum*, plotą się ze sobą, wybiegają w przód i cofają. Jeden czas, trwały, powrotny, nie ginący, przeszłość wynikająca z przyszłości, czas obecny tłumaczący się tym, co będzie. Czas utrwalający i ocalający każdy czyn, każdą myśl i najbliższe słowo. Czas wieczny (Bielatowicz, 1986, s. 156).

Bibliografia

- Bielatowicz, J. (1986). *Książeczka; Opowiadania starego kaprala*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Brenner-Zawierucha, M. i Karczewska-Gzik, A. (2022). *Kongres Edukacji Klasycznej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Brożek, M. (1936). O głośnym czytaniu w starożytności. *Filomata*, 83, 74–78.
- Brożek, M. (1989). *Źródła do średniowiecznej teorii wykładu literatury*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dąbrówka, A. (2008). Treści religijne w średniowiecznych podręcznikach i lekturach szkolnych. W: H. Manikowska i W. Brojer (red.), *Animarum cultura. Studia nad kulturą religijną na ziemiach polskich w średniowieczu*. T. I, *Struktury kościelno-publiczne* (s. 459–497). Warszawa: Instytut Historii PAN.
- Dąbrówka, A. (2013). *Teatr i sacrum w średniowieczu: religia, cywilizacja, estetyka*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Eberhard z Bremy. (2011). *Laborintus*. Przeł. D. Gacka. Warszawa: Stowarzyszenie Pro Cultura Litteraria; Instytut Badań Literackich PAN.
- Halecki, O. (1950). *The limits and divisions of European history*. London: Sheed & Ward.
- Halecki, O. (2000). *Historia Europy – jej granice i podziały*. Przeł. J. M. Kłoczowski. Lublin: Instytut Europy Środkowo-Wschodniej.
- Leclercq, J. (1997). *Miłość nauki a pragnienie Boga*. Przeł. M. Borkowska. Kraków: „Tyniec”.
- Marrou, H. I. (1969). *Historia wychowania w starożytności*. Przeł. S. Łoś. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Michałowska, T. (red.). (2007). *Septem artes w kształtowaniu kultury umysłowej w Polsce średniowiecznej: wybrane zagadnienia*. Wrocław: Wydawnictwo Chronicon.

Milcarek, P. (red.). (2022). *Breviarium kanonu kultury: literatura Europy łacińskiej: decorum*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Riché, P. (1995). *Edukacja i kultura w Europie Zachodniej: VI–VIII w.* Przeł. M. Radożycka-Paoletti. Warszawa: „Volumen”.

Starowieyski, M. (red.). (2007). *Muza łacińska: antologia poezji wczesnochrześcijańskiej i średniowiecznej (III–XIV/XV w.)*. Wrocław etc.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

von Trimberg, H. (1969). *Das „Registrum multorum auctorum” des Hugo von Trimberg*. Nendeln: Kraus Reprint.

Christianitas a edukacja współczesna

GRZEGORZ KUCHARCZYK*

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Cywilizacja *christianitas* wyrosła jako uboczny efekt pracy ewangelizacyjnej Kościoła. Nie była ona równoznaczna z Kościołem, ale jej powstanie i kondycja były ściśle uzależnione od duchowej i moralnej kondycji, w której Kościół się znajdował. W wiekach rozkwitu *christianitas* sformułowano pojęcie edukacji obejmujące zintegrowane ze sobą wykształcenie i wychowanie, które usprawniają człowieka w mądrości i doskonałą w nim wolność. Wraz z kolejnymi falami rewolucji uderzającymi w podstawy *christianitas* tak pojmowana edukacja była poddawana stałym procesom delegitymizacji. Autor dostrzega szansę na wyjście z tego kryzysu poprzez powrót do edukacji klasycznej.

SŁOWA KLUCZOWE: christianitas, oświata, rewolucja, prawda, dobro, edukacja klasyczna

Christianitas and contemporary education

The civilization of *Christianitas* emerged as a side effect of the Church's evangelization work. It was not synonymous with the Church but its creation and condition were strictly dependent on the spiritual and moral condition of the Church. In the centuries of the heyday of *Christianitas*, the concept of education was formulated, encompassing integrated education and upbringing that improves man's wisdom and freedom. With subsequent waves of revolution hitting the foundations of *Christianitas*, education understood in this way was subjected to constant processes of delegitimization. The author sees a chance to overcome this crisis by returning to classical education.

KEYWORDS: Christianitas, education, revolution, truth, good, classical education

Łacina jako język liturgii i nauki, architektura romańska bądź gotycka, etos rycerski oraz instytucja uniwersytetu – zasięg ich występowania wyznaczał *limes* cywilizacji *christianitas*; cywilizacji, która wyrosła jako uboczny efekt ewangelizacyjnej pracy Kościoła.

*E-mail: gkucharczyk@ajp.edu.pl

ORCID: 0000-0002-3046-7555

Christianitas nie była równoznaczna z Kościołem, ale jej powstanie i kondycja były ściśle uzależnione od duchowej i moralnej kondycji, w której Kościół się znajdował. Analogicznie jak siła i czystość nurtu rzeki jest związana z siłą, z jaką bije źródło oraz z tym, czy płynie z niego krystalicznie czysta woda.

Przemawiając w 1988 roku przed ważnymi instytucjami europejskimi, Jan Paweł II przypomniał o kluczowej roli chrześcijaństwa dla ukształtowania cywilizacji europejskiej (zachodniej). Kierując swe słowa do Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy, Ojciec Święty podkreślił, że:

Wiara w Boga Stwórcę zdemitologizowała kosmos, otworzyła go przed racjonalną dociekliwością ludzkości. Poprzez opanowanie swojego ciała i przez podporządkowanie sobie ziemi człowiek rozwija z kolei możliwości stwórcze: według wizji chrześcijańskiej człowiek daleki jest od pogardzania wszechświatem fizycznym, lecz dysponuje nim w sposób wolny i bez bojaźni (2003a, s. 217).

Zasługą chrześcijaństwa było zaszczepienie na grunt europejski pojęcia osoby ludzkiej jako stworzenia uczynionego na „obraz i podobieństwo” Boga. Przemawiając w 1988 roku w Strasburgu, Jan Paweł II zauważył, że:

biblijna wizja człowieka pozwoliła Europejczykom rozwinąć głębokie poczucie godności osoby ludzkiej, pozostającej podstawową wartością także dla tych, którzy nie wyznają żadnej wiary religijnej. Kościół stwierdza, że istnieje w człowieku świadomość, której nie można sprowadzać do oddziałujących na nią warunków. Jest to świadomość zdolna do poznania swej godności i otwarcia się na absolut, świadomość będąca źródłem fundamentalnych wyborów, którymi kieruje poszukiwanie dobra – zarówno dobra innych, jak i własnego; świadomość ta jest miejscem odpowiedzialnej wolności (2003a, s. 218).

Chrześcijaństwo przyniosło Europie rozróżnienie między władzą świecką a władzą duchowną (kościelną), a więc coś, co do tej pory (także w świecie grecko-rzymskim) było zupełnie nieznanne. Przekazane w Ewangelii polecenie Zbawiciela, by „oddać Cesarowi to, co należy do Cezara, a Bogu to, co należy do Boga”, było wezwaniem do poszukiwania harmonijnego ułożenia relacji między tymi dwiema autonomicznymi sferami. Jednak – jak mówił Jan Paweł II podczas swego przemówienia w Parlamencie Europejskim w 1988 roku – Chrystusowe wezwanie, aby Bogu oddawać to, co należy do Boga, a Cesarowi to, co należy do Cezara, nie tylko przyniosło rozróżnienie między sferą władzy duchownej i świeckiej:

Po Chrystusie nie jest już możliwa absolutyzacja społeczeństwa jako wartości kolektywnej, która wchłania ludzką jednostkę wraz z jej niezbywalnym przeznaczeniem. Społeczeństwo, państwo, władza polityczna należą do rzeczy tego świata, zmiennych i zawsze podlegających udoskonaleniu. Żaden program społeczny nie ustanowi nigdy Królestwa Bożego, to znaczy stanu eschatologicznej doskonałości na ziemi. [...] Struktury, jakie nadają sobie społeczeństwa, nie mają nigdy wartości najwyższej; nie mogą też same zapewnić wszystkich dóbr, których pragnie człowiek. W szczególności nie mogą one zastąpić jego sumienia ani zaspokoić potrzeby prawdy i absolutu (2003b, s. 227–228).

W ten sposób Jan Paweł II opisał filary, na których wspierała się cywilizacja „szczęśliwych syntez”, jak o *christianitas* mawiał papież Benedykt XVI (2007). Cywilizacja afirmująca zarówno wiarę i rozum, prawdę i wolność, dobro i piękno. Syntetyczny opis tej cywilizacji znajduje się w prologu do encykliki *Fides et ratio*:

Wiara i rozum są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy. Sam Bóg zaszczerpił w ludzkim sercu pragnienie poznania prawdy, którego ostatecznym celem jest poznanie Jego samego, aby człowiek – poznając Go i miłując – mógł także dotrzeć do pełnej prawdy o sobie (Jan Paweł II, 1998).

Znajdujące się w tym fragmencie papieskiego dokumentu słowa kluczowe odnoszą się do istoty wysiłku edukacyjnego podejmowanego w wiekach rozkwitu cywilizacji „szczęśliwych syntez”, która równie dobrze może być nazywana cywilizacją katedr i uniwersytetów. Jej rozkwit przypadający na XII i XIII wiek po Chr. był czasem, gdy łacińska Europa pokrywała się płaszczem wspaniałych gotyckich katedr oraz siecią uniwersytetów, instytucji powstających z inicjatywy i dzięki opiece Kościoła mocno wierzącego, że prawy rozum (*recta ratio*) otwarty na transcendencję jest sprzymierzeńcem wiary, że nie ma „prawdy wiary” i „prawdy rozumu”, że w naturę człowieka jest wpisane dążenie do poznania prawdy, oraz wiedzącego, że – jak przekonywał kard. Stefan Wyszyński – „każda rzeczywista prawda jest katolicka, bo jeśli jest prawdą, jest Boża. Tak samo katolicką prawdą jest prawda o Bogu w Trójcy Świętej Jedynym, jak i prawda, że dwa razy dwa jest cztery” (2008, s. 82).

W tej epoce tajemnica „źródła i szczytu wiary Kościoła”, jaką jest Przenajświętsza Eucharystia, opisywana jest ludzkim rozumem sięgającym do odkrywanego przez takich wielkich tytanów ducha i intelektu jak św. Tomasz z Akwinu skarbcza myśli antycznej (por. pojęcie „transsubstancjacji” opisujące moment zaistnienia realnej obecności Ciała i Krwi Chrystusa w Sakramencie Ołtarza, nawiązujące wprost do aparatu pojęciowego stosowanego przez Arystotelesa) (Wandel, 2006, s. 36). Ileż odważnej wiary trzeba było, aby

stawiać wielkie gotyckie katedry (odwagi całkiem dosłownej, zważywszy na konieczność pracy na wielkich wysokościach bez zabezpieczeń technicznych znanych dopiero naszym czasom)! Ale bez osiągnięć rozumu zgłębiającego tajemnice fizyki (statyka, obciążenia etc.) sama, nawet najodważniejsza wiara by nie wystarczała.

A wszystko to dlatego, że „źródło” było mocno, krystalicznie czystą wodą. Nie było przypadkiem, że złote wieki cywilizacji *christianitas* zostały poprzedzone wiekami ciężkiej pracy nad odnową duchową, moralną oraz intelektualną Kościoła, która rozpoczęła się na początku X wieku (początek rozwoju kluniackiej kongregacji benedyktyńskiej), a znalazła swoje zwieńczenie w ostatniej ćwierci XI wieku za pontyfikatów wielkich papieży – Grzegorza VII i Urbana II, którzy dali również ożywczy impuls do rozwoju etosu chrześcijańskiego rycerstwa (początek zbrojnych pielgrzymek do Ziemi Świętej).

Odnowiony duchowo i moralnie Kościół z wielką ufnością nawiązuje do wielkiej tradycji afirmowania ludzkiego intelektu, którą wieki wcześniej zapoczątkowali uczniowie św. Benedykta w swoich klasztornych skryptoriach, mnisi iroszkoccy oraz twórcy „karolińskiego renesansu”. Trzeci sobór laterański (1179) nakazał, by w każdej stolicy biskupiej istniała szkoła katedralna. Nakaz ten był właściwie zaleceniem, by przenieść na całą *christianitas* to, co w wielu miejscach już istniało od dłuższego czasu i było zacynem ożywczego rozwoju umysłowego (por. szkołę katedralną w Chartres), przygotowującego grunt pod rozwój uniwersytetów.

W wiekach swojego rozkwitu *christianitas* formułuje pojęcie edukacji, które obejmuje zarówno wykształcenie (pedagogika w ścisłym tego słowa rozumieniu) pojmowane jako „trafne rozpoznawanie prawdy i dobra jako przejawów istnienia każdego bytu”, jak i wychowanie jako nabycie „sprawności trwałego wiązania się człowieka z prawdą i dobrem” (Gogacz, 1993, s. 28). W tym ujęciu edukacja w szerszym rozumieniu, a więc jako zintegrowane ze sobą wychowanie i wykształcenie, jest „zespołem nieustannie podejmowanych czynności powodujących zmianę relacji od fałszu do prawdy i od zła do dobra, by pozostać w stałej więzi z prawdą i dobrem, co usprawnia nas w mądrości i doskonali w nas wolność” (Gogacz, 1993, s. 23).

Wraz z kolejnymi falami rewolucji uderzającymi w podstawy cywilizacji *christianitas* tak pojmowana edukacja była poddawana stałym procesom delegitymizacji. Używając sformułowania Benedykta XVI, można powiedzieć, że te rewolucje miały charakter „fałszywych dychotomii”, czyli tworzenia fałszywych z gruntu przeciwieństw między wiarą a rozumem, wolnością a prawdą, dobrem a pięknem. Taką naturę miała rewolucja reformacji protestanckiej, która ustami swojego twórcy (Marcina Lutera) głosi, że człowiek

wierzący nie może być człowiekiem rozumnym. Luter w swoich pismach nazywa ludzki rozum „nierządnicą” (wersja literacka oryginalnego określenia, które było znacznie mocniejsze), a jednym z dowodów według niego, że Kościół rzymski stał się „sługą antychrysta”, było zaadaptowanie przez katolicką filozofię dorobku filozofów pogańskich na czele z Arystotelesem (szerzej na temat kluczowej roli rewolucji religijnej, jaką była reformacja protestancka dla „sekularyzacji wiedzy”, tj. odrzucenia dziedzictwa *christianitas* w zakresie edukacji – zob. Gregory, 2012, s. 298–364).

Epoka oświecenia, która – by użyć tutaj słów Jana Pawła II – była jednym wielkim głosem sprzeciwu wobec tego, „czym Europa stała się w wyniku ewangelizacji” (2005, s. 101), upowszechniała odmienny stereotyp głoszący, że człowiek rozumny nie może być człowiekiem wierzącym. Do tego doszło przekonanie, że to państwo (oczywiście odpowiednio „oświecone”) miało przejąć organizację, kierownictwo (w tym wyznaczanie celów) szeroko rozumianej edukacji. W ten sposób, jeszcze w ramach *ancien régime’u*, działali władcy budujący system tzw. absolutyzmu oświeceniowego, zarówno w krajach katolickich, jak i protestanckich. Tego rodzaju polityka, wzmocniona ideologicznym nakazem walki z „fanatyzmem i zabobonem” (czytaj: z religią objawioną), była kontynuowana w czasie rewolucji francuskiej.

Jeden z przywódców rewolucji Georges Danton mówił bez ogródek: „Dzieci najpierw należą do Republiki, a dopiero potem do swych rodziców” i dodawał zaraz: „któż mi zagwarantuje, że dzieci urabiane przez pełnych egoizmu ojców nie staną się niebezpieczne dla Republiki?” (cyt. za: Baszkiewicz, 1993, s. 82, 83).

Ten sposób myślenia („państwo wie lepiej od rodziców, jak należy wychowywać ich dzieci”) był charakterystyczny dla twórców rewolucyjnej „totalitarnej demokracji” – określenie izraelskiego historyka Jacoba L. Talmona (2015). Jakobiński deputowany Alexandre Deleyre w broszurze zatytułowanej *Myśli o edukacji narodowej* pisał: „Stworzone zostały prawa na użytek narodu; teraz chodzi o to, aby stworzyć naród na użytek tych praw, a to drogą publicznej edukacji” (cyt. za: Talmon, 2015, s. 39). Z kolei markiz de Sade, jako autor pornograficznych powieści pozostający w awangardzie politycznej i seksualnej rewolucji jeszcze przed 1789 rokiem, w podobnym duchu wzywał po obaleniu monarchii: „Francuzi, zadajcie tylko pierwsze ciosy [katolicyzmowi – G.K.], reszty dopełni oświata publiczna” (1997, s. 207).

Edukacja (kształcenie i wychowanie) nie miała już służyć podążaniu za prawdą, aby dzięki temu odkryć mądrość. Miała służyć ideologii (w istocie rzeczy totalitarnej – jak pisze Talmon)

ujętej w formule „rządów cnoty” (Maximilien de Robespierre) oraz republice pojmowanej jako „żarliwa wspólnota” (Louis de Saint-Just), która doprowadzi do „odnowienia narodu na stosach trupów” (Rouvillois, 2015, s. 250). Również zdaniem tego protofaszysty: „dzieci należą do matki do czasu osiągnięcia lat pięciu, jeśli je żywiła, potem zaś do republiki, aż do śmierci” (Rouvillois, 2015, s. 238). W tym sensie można mówić, że rewolucja francuska była matrycą dla wszystkich kolejnych form cywilizacji „fałszywych dychotomii”, instrumentalizujących edukację wedle potrzeb kolejnych emanacji „ducha czasu”.

Jedną z postaci tego kulturowego przeciwstawienia się cywilizacji „szczęśliwej syntezy” były XIX-wieczne „wojny kulturowe” (kulturkampfy), które rozpoczęły się w pierwszych latach po Wiośnie Ludów na Półwyspie Apenińskim (Piemont), a zakończyły się wraz z ogłoszeniem laickiej republiki w Portugalii w październiku 1910 roku. Wszędzie wzorzec był ten sam: pierwszym etapem narzucania przez liberalną większość w parlamencie laicyzacyjnej ideologii wiodącej ostatecznie do „rozdzielenia Kościoła od państwa” było usuwanie jakiegokolwiek wpływu Kościoła na sferę edukacji. Promotorzy kulturkampfów postępowali szlakiem wytyczonym przez „oświeconych” absolutystów i rewolucyjnych protofaszystów (Danton, Saint-Just) i dążyli do całkowitego monopolu państwa (laickiego) nad edukacją. W zlaicyzowanych szkołach nie miało już być miejsca na model edukacji nawiązującej do *christianitas*. W dobie kulturkampfów historia po raz kolejny potwierdziła prawidłowość opisaną przez Jana Pawła II, że „prawda i wolność albo razem istnieją, albo też razem marnie giną” (*Fides et ratio*, 90).

Jak mówił na początku XX wieku premier Émile Combes, skutecznie forsujący w III Republice ustawy „rozdzielenia Kościoła od państwa” (1905), który stał się wzorcowym modelem naśladowanym następnie przez wszystkich laicyzatorów, od Portugalii po bolszewicką Rosję:

wolność kształcenia nie należy do istotnych praw przynależnych obywatelowi [...]. Nie jest ona jedną ze swobód naturalnych czy też koniecznych, która stanowiłaby integralną część praw obywatela. [...] Nie ma przyczyny, dla której państwo nie mogłoby zakazać nauczania osobom indywidualnym czy też zbiorowiskom, których doktryny oraz interesy są w absolutnej sprzeczności z fundamentalnymi doktrynami i ogólnymi interesami, nad którymi ono [państwo – G.K.] czuwa (cyt. za: Kucharczyk, 2006, s. 130–131).

Combes w takich poglądach nie był odosobniony. Według laicyzatorów wybierana przez rodziców edukacja prowadzona w katolickich instytucjach edukacyjnych była pogwałceniem praw dzieci „do życia fizycznego i psychologicznego rozwoju” (Partin,

1969, s. 59–60). Jak mówił w 1902 roku jeden z liberalnych parlamentarzystów we francuskim Zgromadzeniu Narodowym Ferdinand Buisson: „To, czego żąda się od nas pod pozorem wolności [wolności wyboru modelu nauczania – G.K.] jest właściwie wolnością korumpowania sumień. Otóż Republika uznaje wszystkie swobody, z wyjątkiem swobody dobrowolnego popadnięcia w niewolę” (cyt. za: Ozouf, 1963, s. 202). A niewolą było uczęszczanie do katolickiej szkoły.

Po kilkudziesięciu latach dziedzictwo Combesa *et consortes* podjęli propagatorzy kolejnej fazy „wojny kulturowej”, tzw. rewolucji 1968 roku. W ostatnich dwóch dekadach XX wieku dokonali oni zwycięskiego marszu przez polityczne, medialne oraz edukacyjne instytucje świata zachodniego. Podobnie jak ich ideowi poprzednicy od czasów rewolucji francuskiej i kulturkampfów, uważają, że edukacja nie ma służyć prawdzie i dobru, ale zaspokajaniu rozmaitych postaci ideologicznego zapotrzebowania (polityczna poprawność, inkluzywność, walka z „mową nienawiści”, teoria gender czy ostatnio wokeizm). W tym celu ma być poddana coraz bardziej skrupulatnej kontroli czynnika politycznego. W tym ostatnim przypadku nie chodzi już tylko o instytucje państwowe (dość wspomnieć coraz większe zaangażowanie instytucji unijnych w promowanie „inkluzywnego” modelu edukacji na obszarze UE).

Jak wyjść z tego kryzysu? Jak powrócić do modelu *christianitas* w zakresie szeroko rozumianej edukacji? Do dawnych struktur społecznych nie powrócimy. Możemy jednak powracać, krok po kroku, do edukacji klasycznej. Thomas S. Eliot w eseju *Kto to jest klasyk?* napisał, że klasyk (w rozumieniu twórcy) reprezentuje w swoich dziełach dojrzałość: stylu, języka, obyczaju i umysłu (1998, s. 66, 72). Do dojrzałości umysłu i charakteru wiedzie edukacja, którą nazywamy klasyczną. Wprawia intelekt i wolę do poszukiwania prawdy i dobra oraz czerpania z tego radości.

Człowiek klasyczny to inaczej człowiek szlachetny. A więc taki – jak pisał nasz wieszcz Zygmunt Krasiński w 1848 roku – który jest:

człowiekiem zupełnym, mającym w pamięci przeszłość, podstawę swą, w terażniejszości wolę swą, w przyszłości wiarę i nadzieję swą, tj. człowiek nieuległy modzie wiotkich mózgów i swawolnych wściekłych brzuchów, pragnącej by przeszłość odcięta była z kategorii czasu, czyli żeby wyrzekli się ludzie mający matki matek swych (1988, s. 397).

W naszych czasach szlachetność jest więc porzucaniem zwiotczających mózg i odwołujących się do najniższych instynktów móđ, szacunkiem (*pietas*) wobec przeszłości, wolą, która nie odwraca się od wyzwań terażniejszości.

Aby to było możliwe, konieczne jest podejmowanie na nowo systematycznych wysiłków na rzecz (od)budowy środowiska kulturowego, którą kard. Stefan Wyszyński nazywał „wspólną prawdą”:

„
Musi być ogromna kategoria ludzi związanych wewnętrzną wspólną prawdą i prawdomówności, społeczną wspólną traktowania wszystkich ludzi w prawdzie: nie oglądasz się na ludzi tak czy inaczej pytających, w niewiedzy czy podstępnie, bo jesteś ze wspólnoty „w prawdzie”. Nie masz względu na osobę! Dlaczego? Bo masz wzgląd na prawdę. [...] Jest to cudowna wspólnota prawdy, wyrastająca z naturalnej postawy i psychiki osoby ludzkiej, uratowanej – rzecz znamienita – nawet po doświadczeniu grzechu pierwotnego. Chociaż bowiem po grzechu pierwotnym łatwość poznania jest w człowieku bardzo utrudniona, jednak cierpliwie i wytrwale, poprzez tysiące pomyłek i błędów, przebija się on do prawdy (Wyszyński, 2007, s. 411).

Bibliografia

Baszkiewicz, J. (1993). *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat: mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Benedykt XVI. (2007). *Wykład dla uczestników „Europejskiego spotkania Profesorów Uniwersyteckich”*, Rzym, 23 czerwca 2007 r. Pobrano z w2.vatican.va/content/benedict-xvi/de/speeches/2007/june/documents.

Eliot, T. S. (1998). *Kto to jest klasyk i inne eseje*. Przeł. M. Heydel, M. Niemojowska, H. Pręczkowska i M. Żurowski. Kraków: „Znak”.

Gogacz, M. (1993). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.

Gregory, B. S. (2012). *The unintended revolution: how a religious revolution secularized society*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

Jan Paweł II. (1998). *Fides et ratio*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Jan Paweł II. (2003a). Przemówienie do Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy, Strasburg, 8 października 1988 r. W: S. Sowiński i R. Zenderowski, *Europa drogą Kościoła. Jan Paweł II o Europie i europejskości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Jan Paweł II. (2003b). Przemówienie w Parlamencie Europejskim, Strasburg, 11 października 1988 r. W: S. Sowiński i R. Zenderowski, *Europa drogą Kościoła. Jan Paweł II o Europie i europejskości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Jan Paweł II. (2005). *Pamięć i tożsamość: rozmowy na przełomie tysiącleci*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Krasiński, Z. (1988). *Listy do Augusta Cieszkowskiego, Edwarda Jaroszyńskiego, Bronisława Trentowskiego*. T. 1. Oprac. Z. Sudolski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Kucharczyk, G. (2006). *Kielnią i cyrklem: laicyzacja Francji w latach 1870–1914*. Warszawa: Fronda PL.

Ozouf, M. (1963). *L'École, l'Église et la République, 1871–1914*. Paris: Colin.

Partin, M. O. (1969). *Waldeck-Rousseau, Combes and the Church: the politics of anticlericalism, 1899–1905*. Durham, N.C.: Duke University Press.

Rouillois, F. (2015). Saint-Just faszystą? W: R. Escande (red.), *Czarna księga Rewolucji Francuskiej* (s. 221–256). Przeł. K. Kubaszczyk, B. Biały, J. Gruszka i M. Jurek. Dębogóra: Wydawnictwo Dębogóra; Kraków: Wydawnictwo AA.

Sade, D. A. F. de. (1997). *Pisma polityczne*. Przeł. B. Banasiak. Warszawa: Spacja.

Talmon, J. L. (2015). *Źródła demokracji totalitarnej*. Przeł. A. Ehrlich. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

Wandel, L. P. (2006). *The Eucharist in the reformation. Incarnation and liturgy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wyszyński, S. (2007). *Dzieła zebrane*. T. 6, 1960. Warszawa: Instytut Papieża Jana Pawła II: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego Soli Deo.

Wyszyński, S. (2008). *Dzieła zebrane*. T. 7, 1961. Warszawa: Instytut Papieża Jana Pawła II: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego Soli Deo.

Powrót do ogrodu: nauczanie kultury klasycznej w polskiej szkole

ANDRZEJ HOŁOWIŃSKI*

Nauczyciel w Szkole Podstawowej i Liceum św. Tomasza z Akwinu w Józefowie

Autor opisuje trzy sceny pozwalające Czytelnikowi lepiej dostrzec rolę spotkań z wielkimi postaciami, które stoją za kulturą klasyczną. Pierwsza z nich jest wizją ogrodu w dramatycznym momencie jego niszczenia, druga zaś – prowadzi do ciemnego i złowrogiego lasu, który paradoksalnie staje się miejscem ocalenia. Ostatnia scena ma skłonić nas do zadania sobie pytania, czy nadal jesteśmy uczestnikami tej samej kultury, którą ujrzeliśmy w dwóch pierwszych scenach.
SŁOWA KLUCZOWE: kultura klasyczna, ogród, przewodnik, mistrz, pielgrzym

Back to the garden: teaching classical culture in Polish schools

The author describes three scenes that allow the reader to better see the role of meetings with great figures which stand behind classical culture. The first one is a vision of a garden at a dramatic moment of its destruction, while the second one leads to a dark and sinister forest which paradoxically becomes a place of salvation. The last scene is meant to make us ask ourselves whether we are still participants in the same culture that we saw in the first two scenes.

KEYWORDS: classical culture, garden, guide, master, pilgrim

Wprowadzenie

Odwóływanie się do kultury klasycznej wymagałoby – co wydaje się naturalne – ustalenia, czym ona w gruncie rzeczy jest. Bardzo szybko dostrzegliśmy różnorodność definicji, które albo zredukują ją do świata grecko-rzymskiego z jego wielkimi osiągnięciami, bez dostrzeżenia dziedzictwa, które ze sobą niesie, albo skupią się na jego recepcji, i to tylko w niektórych aspektach. Proponuję inne podejście: za kulturą zawsze stoją w pierwszym rzędzie wielkie jednostki, które wywarły na nią tak wielki wpływ, że bez ich myśli zachwiałyby się jej fundamenty.

*E-mail: anholo@gmail.com

Chciałbym zatem naszkicować przed Czytelnikami trzy sceny, które pozwolą nam lepiej dostrzec rolę spotkań z tymi wielkimi postaciami w życiu każdego człowieka, a może szczególnie ucznia. Ostatnia z nich zmusi nas do zadania sobie pytania, czy nadal jesteśmy uczestnikami tej samej kultury, którą ujrzymy w dwóch pierwszych scenach.

Pierwsza z nich będzie wizją ogrodu w dramatycznym momencie jego niszczenia, natomiast druga – zaprowadzi nas do ciemnego i złowrogiego lasu, który paradoksalnie stanie się miejscem ocalenia.

Scena pierwsza: ogród

Rok 410 po Chr. bezpowrotnie zmienił oblicze Rzymu. 24 sierpnia pod gorącym rzymskim niebem dwie chrześcijanki – Marcela i Pryncypia – próbują schronić się w bazylice św. Pawła przed nadchodzącymi hordami Wizygotów, których zamiary są wszystkim doskonale znane. Jak przekazuje św. Hieronim, Marcela prosząca siepaczy o miłosierdzie nad Pryncypią zdołała ustrzec ją od śmierci, sama natomiast, przeszyta mieczami, zdobyła koronę męczeństwa.

Chaos, horror, nieporządek, śmierć – tak wyglądał 24 sierpnia 410 roku w Wiecznym Mieście: *Sacco di Roma*. Szok mieszkańców *Imperium Romanum* był ogromny, gdyż na ich oczach upadała *civitas terrena*, a jednocześnie męczeństwo św. Marcelli Rzymianki ukazywało trwałość i nieprzemijalność *civitatis Dei* (wspomniane wydarzenia stanowiły dla św. Augustyna inspirację do stworzenia monumentalnego dzieła *De civitate Dei*). Był to dzień, w którym piękny i uporządkowany antyczny ogród, budowany od wieków, stawał się chaotycznym lasem: bez dróg, bez ścieżek, bez wytyczonych celów.

Czym był ten ogród na pozór nie do odtworzenia? Był on potężną konstrukcją rzymskich ideałów, zbudowaną na dążących do doskonałości greckich wzorcach, wzbogaconych, a tak naprawdę dopełnionych, przez światło chrześcijańskiego Objawienia.

Można było w tym ogrodzie spotkać wielkich filozofów, mężów światłych, którzy objaśniając za pomocą rozumu, czym jest świat i kim jest w nim człowiek, pozwalali temu drugiemu umiejętnie odkrywać ten pierwszy i nim kierować.

Spacerowali w nim wielcy literaci i oratorzy, którzy – idąc za radą Kwintyliana: *non docere modo sed movere etiam ac delectare audientes debet orator* („mówca musi nie tylko uczyć, ale także poruszać i zachwycać słuchaczy”) (Quintilian, 1854, XII, 2, 11) – w mniej rygorystycznych kategoriach aniżeli te filozoficzne *docebant, movebant et delectabant*,

uczili, poruszali i sprawiali przyjemność, dobrze rozumiejąc rolę rozumu oraz zmysłów mających mu służyć.

Toczyli w tym ogrodzie dyskusje wielcy wodzowie, którzy – choć nieobca im była porywczość i *vis animi* – starali się być uważni na słowa Anchizesa skierowane w świecie zmarłych do Eneasza, protoplasty Rzymian:

Ty, Rzymianinie, pamiętaj: masz władnie / Rządzić ludami. Te są twoje kunszty: /
Masz pokojowi nadać prawo, szczerzyć / Poddanych, wojnę poskramiać zuchwałych
(Wergiliusz, 1987, s. 210).

Przy fontannach tego ogrodu siedzieli wielcy prawodawcy, którzy szukali najlepszych rozwiązań, aby wcielić w życie podstawową zasadę sprawiedliwości: *suum cuique tribuere* („oddać każdemu, co mu się należy”).

Nietrudno było natknąć się na Wielkich, którzy – pomimo że nie dawali się ująć w sztywne karby historiografii – pozostali w pamięci jako *exempla*, doskonale ilustrujący zasadę: *verba docent, exempla trahunt* („słowa pouczają, przykłady pociągają”).

Nie był to ogród królewski, w którym mógł się przechadzać tylko monarcha w otoczeniu swojej świty. Stał on otworem dla wszystkich. Można było do niego wejść poprzez wrota z napisem: RES PUBLICA LITTERARUM. To właśnie *litterae* były kluczem, który był niezbędny, aby rozpocząć owocne spotkania i dyskusje z tymi właśnie mędrkami. *Litterae*, które poznawał adept *trivium*, wprowadzały go stopniowo w zakamarki tego ogrodu, mającego stać się dla niego ogrodem rozkoszy intelektualnych, wzmacniających ducha i moralność.

Ogród Homera, Hezjoda, Ajschylosa, Sofoklesa, Solona, Demostenesa, Platona, Arystotelesa, Cyncynata, Cyclerona, Wergiliusza, Owidiusza, Horacego, Seneki, Liwiusza, Marka Aurelego, Boecjusza. W 410 roku można było zadać sobie pytanie, czy nie ginie on bezpowrotnie.

Scena druga: ciemny, mroczny las

Nel mezzo del cammin di nostra vita
mi ritrovai per una selva oscura
che la diritta via era smarrita.

*Ahi quanto a dir qual era è cosa dura
esta selva selvaggia e aspra e forte
che nel pensier rinova la paura!*

W życia wędrownicy, na połowie czasu,
Straciwszy z oczu szlak niemyślnej drogi,
W głębi ciemnego znalazłem się lasu.

Jak ciężko słowem opisać ten srogi
Bór, owe stromych puszczy pustynne dzicze,
Co mię dziś jeszcze napawają trwogi.

(Dante Alighieri, 1472, I, 1, 1–6; 2009a, s. 5)

Jakże inny obraz od przywołanego wcześniej klasycznego ogrodu roztaczają przed nami przytoczone wersy *Boskiej komedii* Dantego Alighieri, których ekspresyjna siła nie tylko ma na celu zwrócić uwagę czytelnika, ale co ważniejsze, skierować jego umysł na kontrast, który za chwilę zostanie mu ukazany.

Dante-pielgrzym znajduje się w ciemnym lesie (*selva*), który określony trzema przymiotnikami (*selvaggia, aspra, forte*) jednoznacznie jawi się jako miejsce nieprzyjazne, bez drogi wyjścia, bez nadziei na pomoc. Dante jest jednak nie tylko wędrownicem, który zgubił właściwą drogę, a teraz nie wie, co począć; nie tylko jego życie jest „na połowie czasu”. Użyty w pierwszym wersie przymiotnik *nostra* (nasze) określający *vita* (życie) jasno daje do zrozumienia, że oto otwiera się przed nami wizja całej ludzkości, a jednocześnie każdego człowieka, który znajduje się w podobnej sytuacji. Anna Maria Chiavacci Leonardi w swoim komentarzu do tych wersów zauważa: „Za pomocą tego przymiotnika jednostkowa osobowość Dantego łączy w sobie całą ludzkość. Wszak celem poematu jest, jak napisał sam Dante: wyciągnięcie żyjących w tym życiu ze stanu biedy i doprowadzenie do stanu szczęśliwości” (Dante Alighieri, 2009b, s. 8 – tłum. własne). Każdy człowiek może odnaleźć się w sytuacji Dantego; co więcej, zaryzykowałbym stwierdzenie, że musi się w niej odnaleźć, jeśli chce osiągnąć cel, który jest postawiony przed czytelnikiem jego poematu.

Stan moralnego zagubienia, brak odpowiedzi na pytanie o cel własnego życia, przytłoczenie wewnętrznymi rozterkami, uleganie emocjom, a wreszcie osobisty dramat, które są reprezentowane przez zagubienie w złowroziej puszczy, zostają rozświetlone przez jedno małe słowo *ben* (dobro), pojawiające się w ósmym wersie. To

właśnie zakomunikowanie dobra, które – jak wiemy – nigdy nie może być oddzielone od piękna i prawdy, każe Dantemu-autorowi opowiedzieć swoją wędrówkę. Choć Dante dostrzega dobro, za którym należy podążać, doświadcza jednak ponownie własnej niewystarczalności, gdy na widok trzech dzikich zwierząt, będących obrazem zniewolenia duchowego, uniemożliwiającego prawidłowe używanie rozumu, wyrzywa się z jego ust okrzyk *Miserere!* I tak naprawdę dopiero w tym momencie, doświadczywszy własnej pustki, zrozumie potrzebę bycia prowadzonym przez mistrza:

Tu duca, tu signore e tu maestro.

Ty Mistrzem moim, ty Wodzem, ty Panem.

(Dante Alighieri, 1472, I, 2, 140; 2009a, s. 15)

Staje przed nim Wergiliusz. Spotkanie z mistrzem z Mantui to spotkanie z – by tak rzec – dobrem pośrednim, które okaże się niewystarczające, chociaż konieczne w dotarciu do dobra ostatecznego. Przewodnik, za którym będzie podążał Pielgrzym, jest uosobieniem całej mądrości ogrodu klasycznego. Ogród ten niszczonej przez barbarzyńców przetrwał w dziełach tych, których zwiemy *sapientes, eruditi, docti* (mądry, wykształcony, uczonej). Sam Dante nie wyobraża sobie oprócz dążenia do prawdy na innych fundamentach, jak tylko tych, na których ta kultura została zbudowana. I choć zmierza do świata, gdzie „nie Apollem, nie Bakchem brzmią chóry” (Dante Alighieri, 2009a, s. 374), na tyle docenia dorobek świata, do którego przecież ostatecznie sam przynależy, że pozwala, aby prowadził go właśnie Wergiliusz – jego największy autorytet.

Oto Dante-pielgrzym, a z nim każdy, kto chce pójść w jego ślady, wyrusza w stronę ogrodu, który ostatecznie będzie ogrodem rajskim i samym *Paradiso* chrześcijańskim. Jego przewodnik, rzymski wieszcz, wielokrotnie da mu do zrozumienia, że jego własna nauka jest niewystarczająca i w pewnym momencie wycofa się, aby zrobić miejsce dla tej, której nauka przekracza to, co ziemskie.

Scena trzecia: polska szkoła

Starożytni powtarzali: *repetitio est mater studiorum* oraz *bis repetita placent*, a zatem skoro wynoszę na piedestał ich myśli i dokonania, postaram się zastosować te maksymy w praktyce oraz przywołać wskazówki i intuicje prelegentów, którzy przemawiali podczas poprzednich dwóch edycji Kongresu Edukacji Klasycznej.

Z pewnością zgodzimy się co do faktu, że polskiej szkole potrzebna jest edukacja klasyczna. Piotr Kaznowski (2022) podczas II Kongresu wskazywał, że musi ona być oparta

na sztukach wyzwolonych. Te – aby mogły w pełni zacząć funkcjonować – muszą być właśnie tym, co oznaczają, czyli umiejętnościami dla wykonania zakładanego zadania, którym jest w pełni zgodne z ostatecznym celem życia człowieka ukształtowanie intelektu i woli. Jak podkreślał, ten proces nie zaistnieje bez wyruszenia w pełną niewiadomych wędrówkę, podobną do tułaczki Odyseusza, który nie tylko opowiada niczym Demodok na uczcie u Feaków, ale przeżywa, działa, cierpi, zмага się. Podobnie jest u Dantego: zdobywanie przez niego wiedzy zakłada pozostawienie utartych schematów i wyruszenie w nieznane. Nam powinno być łatwiej, bo mamy przecież dobrych przewodników, którym możemy zaufać.

Sztuki wyzwolone, choć w pełni skodyfikowane i ustalone we wczesnym średniowieczu, swoimi korzeniami sięgają o wiele głębiej. Grecko-rzymski antyk jest ich prawdziwą kuźnią, a ich twórcami są zarówno kształtujący je przez wieki bezimienni erudyci, jak i wielcy mędracy, których imiona znamy, a których ujrzeliśmy w klasycznym rzymskim ogrodzie. Wynika stąd jasny wniosek, że to właśnie oni powinni stać się przewodnikami w *curriculum* ucznia polskiej szkoły.

Jeśli zgadzamy się z twierdzeniem, że każdy człowiek (nie tylko uczeń w wieku dojrzewania, choć może on szczególnie) przeżywa epizod ciemnego lasu, zagubienia na wielu płaszczyznach, to szkoła powinna przygotować dla niego remedium w postaci dogłębnego, wnikliwego i empatycznego obcowania z mistrzami, chociażby takimi jak Wergiliusz.

Dante (2009a) wędrujący za „najwyższym poetą” nie bez dumy stwierdza, że znał na pamięć całą *Eneidę*. Skłania to do pytania, czy dziś w szkole zaszczepia się tak daleko posuniętą miłość do literatury, która pozwala uczniowi opuścić szkolne mury, będąc nie tylko z grubsza zaznajomionym, ale i zaprzyjaźnionym z wielkimi poetami i erudytami. Wielu powie: nie ma na to czasu, jest mnóstwo materiału do „przerobienia”, jest mnóstwo przedmiotów, zagadnień. Trzeba jednak zadać pytanie, czy celem kształcenia literackiego (w rozumieniu *trivium*) jest „przerobienie” odpowiedniej liczby książek, tekstów i lektur, czy też na tyle dogłębne poznanie dzieła, że pozwala ono na jego wewnętrzną recepcję.

Jeśli przyjrzymy się nauczaniu takich przedmiotów jak język polski czy historia, to – niestety – nie znajdziemy tam wiele przestrzeni dla wnikliwego i spokojnego zgłębiania kultury klasycznej. Uczeń nie musi czytać mów Cycerona (1960), nie jest zobligowany do zapoznania się z dziełami Salustiusza (1856), aby poznać przyczyny rozkładu republiki rzymskiej, nie musi podążać wraz z Owidiuszem (1995) ścieżkami metamorfoz bogów i ludzi. A nie chodzi tu przecież tylko o prosty wybór: czemu poświęcić więcej miejsca

na szkolnych zajęciach, a co potraktować tylko skrótowo. Sprawa dotyczy kwestii fundamentalnej: co ma się stać dla młodego człowieka kanonem, do którego będzie się odnosił w dalszych latach edukacji i w dalszych poszukiwaniach intelektualnych, kiedy opuści już szkolne bądź uniwersyteckie mury i weźmie pełną odpowiedzialność za własny intelektualny i moralny rozwój.

Repetitio est mater... Peter A. Kwasniewski (2021) podczas I Kongresu Edukacji Klasycznej w jasny i bardzo zdecydowany sposób przekonywał zebranych, że kształcenie w oparciu o Wielkie Księgi jest *de facto* jedynym sposobem uprawiania edukacji klasycznej. To nic innego jak spotkanie z Mistrzami. Dante nie mógł znać zrodzonego wiele wieków później *Ruchu Wielkich Ksiąg*, bo w jego czasach nie trzeba było mozolnie, i nierzadko z prawdziwym zdziwieniem, odkrywać źródeł mądrości. On doskonale wiedział, że to właśnie Wielkie Księgi są drogą do celu.

Ruch Wielkich Ksiąg (*Great Books Movement*), podobnie jak rodzime *Breviarium kanonu kultury* (2022), demaskuje coraz bardziej rozpowszechniającą się ideę, którą można streścić w zdaniu: „Nieważne co, ważne, aby czytać”. Jako nauczyciel często spotykam rodziców, którzy z nieskrywaną dumą oznajmniają, że ich dziecko dużo czyta. Kiedy pytam o tytuły, mam ochotę polecić dokładną analizę zdania z *Kształcenia mówcy* Kwintyliana, który daje następującą wskazówkę: „Muszę też zaznaczyć, że przez długi czas czytać powinno się tylko co najlepszych autorów, którzy najmniej zawodzą pokładane w nich pełne zaufanie czytelnika” (2012, s. 251). Nierzadko się zdarza, że człowiek, który przeczytał stopy książek, nigdy nie miał w ręku tej, która pozwoliłaby mu wyruszyć w drogę do ogrodu.

Dzięki Ministerstwu Edukacji i Nauki oraz szczególnemu zaangażowaniu dra Artura Góreckiego pojawiła się w polskiej szkole nowa szansa, aby kultura klasyczna popłynęła do niej szerszym strumieniem. Mam na myśli możliwość wyboru języka łacińskiego jako drugiego języka obcego. Choć wiadomo, że samo rozporządzenie i podstawy programowe, choćby były najdoskonalsze, nie gwarantują jeszcze sukcesu, to zaproponowane rozwiązania budzą uzasadnioną nadzieję.

Ktoś mógłby zapytać: w jaki sposób zajęcia z języka łacińskiego, wypełnione deklinacjami i koniugacjami, mają doprowadzić do tych kluczowych spotkań z wielkimi autorami? Doświadczenie wielu osób pokazuje jednak, że miłość do języka często rodzi się z miłości do literatury. Zdarza się, że ktoś na tyle mocno pała miłością do literatury francuskiej, którą poznawał tylko w przekładach, że podejmuje się nauki niełatwej

pod wieloma względami francuszczyzny. Podobnie było w przypadku piszącego te słowa: gdy przeczytał pierwsze szkolne fragmenty z Cycerona i Seneki, wiedział, że w oryginale kryje się jeszcze więcej. Czy nie może być podobnie na zajęciach z łaciny? Czy ukazywanie od samego początku adeptowi tego języka wielkich postaci, wielkich dzieł, wielkich książek nie sprawi, że zacznie w nim kiełkować miłość do języka, w którym zostały stworzone?

Można zetknąć się z opinią, że najgorsze, co może spotkać polską szkołę, to powrót do średniowiecza. Ja natomiast właśnie tego chciałbym jej życzyć: powrotu do średniowiecza i antyku, ponownego zaczerpnięcia z głębokiego źródła mądrości mistrzów tych epok, którzy są nie tyle opcją, co fundamentem.

Bibliografia

Cyceron. (1960). *Mowy wybrane*. Przeł. J. Mruk, D. Turkowska i S. J. Kołodziejczyk. Warszawa: „Czytelnik”.

Dante Alighieri. (1472). *La divina commedia*. Foligno: Johann Neumeister.

Dante Alighieri. (2009a). *Boska komedia*. Przeł. E. Porębowicz. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.

Dante Alighieri. (2009b). *La divina commedia. 1, Inferno*. Koment. A. M. Chiavacci Leonardi. Milano: Mondadori.

Kaznowski, O. (2022). *Ars longa, vita brevis*. Trzy wnioski po przeprowadzeniu 4000 lekcji z zakresu edukacji klasycznej. *Edukacja*, 4(163), 100–106.

Kwasniewski, P. S. (2021). *Sztuki wyzwolone we współczesnej edukacji – przykład amerykański*. *Edukacja*, 4(159), 39–53.

Kwintylian, M. F. (2012). *Kształcenie mówcy: księgi VIII 6 – XII*. Przeł. S. Śnieżewski. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Milcarek, P. (red.). (2022). *Breviarium kanonu kultury: literatura Europy łacińskiej: decorum*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Owidiusz. (1995). *Metamorfozy*. Przeł. A. Kamieńska i S. Stabryła. Wrocław etc.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Quintilian, M. F. (1854). *Institutionis oratoriae: libri duodecim*. T. 2. Red. E. Bonnell. Lipsiae: B. G. Teubneri.

Salustiusz. (1856). *C. Sallusti Crispi Catilina, Iugurtha, Historiarum fragmenta*. Lipsiae: Librariae Hahnianae

Wergiliusz. (1987). *Eneida*. Przeł. Z. Kubiak. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

O potrzebie nauczania argumentacji retorycznej na poziomie edukacji szkolnej

PAWEŁ GONDEK*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

JOANNA KIEREŚ-ŁACH**

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Niniejszy artykuł dotyczy zdolności argumentowania jako jednej z podstawowych kompetencji interpersonalnych potrzebnych w rozmaitych obszarach ludzkiej aktywności. Argumentacja rozpatrywana jest w kontekście roli, jaką pełni w komunikacji retorycznej, oraz zapotrzebowania dostrzegalnego w dyskursie społecznym. Główną część artykułu stanowi analiza odpowiedzi udzielonych przez reprezentantów różnych szczebli i form edukacji w zakresie retoryki i argumentacji: studentów i absolwentów kierunku retoryka stosowana, organizatorów turniejów szkolnych i akademickich debat oksfordzkich w Polsce, nauczycieli szkolnych, wykładowców uczelni wyższych oraz badaczy szeroko rozumianej komunikacji retorycznej. Na podstawie ich odpowiedzi wyprowadzono konkretne wnioski zmierzające do sformułowania diagnozy współczesnego systemu edukacji pod kątem obecności elementów kształcenia umiejętności argumentacji. Ostatnim etapem jest analiza sposobów rozumienia argumentacji obecnych w podstawach programowych i podręcznikach, a także ocena możliwości ich wykorzystania w edukacji szkolnej. Założeniem artykułu jest przekonanie, zgodnie z którym nie ma obecnie potrzeby wprowadzania do edukacji szkolnej nowego przedmiotu z omawianego zakresu. Ważne jest jednak, aby elementy tej wiedzy i kształtowanie umiejętności praktycznych były w edukacji obecne.

SŁOWA KLUCZOWE: argumentacja, komunikacja retoryczna, program szkolny, logos, ethos, pathos

On the need to teach rhetorical argumentation at the school level

The paper concerns the ability to argue as one of the basic interpersonal competencies needed in various areas of human activities. Argumentation is considered in the context of the role it plays in

*E-mail: pawel.gondek@kul.pl

**E-mail: joanna.kieres-lach@kul.pl

ORCID: 0000-0002-8644-3886

ORCID: 0000-0002-4716-8674

rhetorical communication and the demand that is noticeable in social discourse. The main part of the paper is an analysis of the answers provided by representatives of various levels and forms of education in the field of rhetoric and argumentation: students and graduates of applied rhetoric, organizers of school tournaments and academic Oxford debates in Poland, school teachers, university lecturers and researchers of broadly understood rhetorical communication. Based on their answers, specific conclusions were drawn to formulate a diagnosis of the contemporary education system in terms of the presence of elements of argumentation education. The last element is the analysis of the ways of understanding argumentation present in the curricula and textbooks as well as the assessment of the possibilities of their use in school education. The assumption of the paper is the belief that there is currently no need to introduce a new subject in this field into school education. However, it is important that elements of this knowledge and the development of practical skills are present in education.

KEYWORDS: argumentation, rhetorical communication, school program, logos, ethos, pathos

Wprowadzenie

Retoryka jako przedmiot szkolny pojawiła się pierwotnie w koncepcji *artes liberales* (sztuk wyzwolonych). Ten model edukacji, określany dziś jako klasyczny, stanowił spójny system kształcenia i wychowania wypracowany w celu doskonalenia naturalnych ludzkich sprawności. W tym kontekście retoryka pełniła rolę narzędzia komunikacyjnego, koniecznego do społecznego funkcjonowania człowieka.

Wprowadzenie elementów retoryki do współczesnej oświaty dalekie jest od ideałów edukacji klasycznej, jednak aktualny pozostaje problem komunikacji interpersonalnej i jej zastosowania. Dziś bardziej mówi się o kompetencjach miękkich niż o sztukach, co nie przekreśla potrzeby doskonalenia się w tym zakresie. Jednocześnie wskazuje to na ponadczasowy wymiar tych kompetencji, a tym samym konieczność ich nauczania (Dłubacz, 2022).

W literaturze przedmiotu funkcjonuje podział kompetencji miękkich na: 1) kompetencje osobiste, np. jak ktoś radzi sobie w sytuacjach stresowych i jaka jest jego ogólna odporność na stres, czy potrafi zarządzać sobą w czasie, a więc odpowiednio planować swoje obowiązki, czy też jaki jest poziom jego inteligencji emocjonalnej: czy rozpoznaje własne stany emocjonalne oraz stany emocjonalne innych osób, a także czy potrafi sobie z nimi radzić albo czy posiada zdolność krytycznego myślenia; oraz 2) kompetencje interpersonalne, np. czy posiada umiejętności perswazyjne i argumentacyjne, czy potrafi motywować innych i udzielać skutecznej i zrozumiałej informacji zwrotnej, czy

potrafi pracować w zespole i skutecznie komunikować się ze współpracownikami (Yeo, 2019). Kompetencje miękkie, zwłaszcza te z poziomu interpersonalnego, towarzyszą człowiekowi w różnych obszarach jego aktywności przez całe życie. Z tej racji – jak się wydaje – edukacja w zakresie komunikacji perswazyjnej powinna być realizowana w systemie szkolnym jako moduł programowy w ramach przedmiotów humanistycznych i społecznych.

Niniejszy artykuł dotyczy przede wszystkim tych kompetencji interpersonalnych, które manifestują się w komunikacji retorycznej jako zdolność argumentowania. Koncentrujemy się na argumentacji ze względu na jej kluczową rolę w komunikacji retorycznej oraz społeczne zapotrzebowanie w tym zakresie. Artykuł został pomyślany jako konfrontacja opinii eksperckich z faktycznym stanem edukacji szkolnej w omawianym obszarze. W tym celu przeprowadzono wywiady z reprezentantami różnych szczebli i form edukacji w zakresie retoryki i argumentacji: studentami i absolwentami kierunku „retoryka stosowana”, organizatorami turniejów szkolnych i akademickich debat oksfordzkich w Polsce, nauczycielami szkolnymi, wykładowcami uczelni wyższych oraz badaczami szeroko rozumianej komunikacji retorycznej. Ich zanonimizowane odpowiedzi zostaną zaprezentowane w treści artykułu i posłużą do wyciągnięcia wniosków oraz próby diagnozy współczesnego systemu edukacji pod kątem obecności elementów kształcenia umiejętności argumentacji. Następnie poddamy analizie obecne w podstawach programowych oraz podręcznikach i materiałach metodycznych sposoby rozumienia argumentacji, a także możliwość ich wykorzystania w edukacji szkolnej.

Celem prowadzonych rozważań jest odpowiedź na następujące pytania: od kiedy powinno uczyć się sztuki argumentowania? Jakie warunki wstępne trzeba spełnić, aby nauka argumentacji była możliwa i skuteczna? Na jakich przedmiotach w szkole najlepiej uczyć metod argumentacji? A przede wszystkim jak rozumiany jest argument w obecnych podstawach programowych? Założeniem artykułu jest przekonanie, zgodnie z którym nie ma na ten moment i w obecnych warunkach potrzeby wprowadzania do edukacji szkolnej nowego przedmiotu z tego zakresu. Ważne jest natomiast, aby elementy tej wiedzy i kształtowanie umiejętności praktycznych były w edukacji obecne oraz aby nauczać ich świadomie i jawnie. Oznacza to, że nauczyciel, który tę wiedzę i umiejętności przekazuje w ramach swojego przedmiotu, posiada odpowiedni warsztat, a uczniowie dostrzegają potrzebę pracy w tym kierunku i wiedzą, że nie odbywa się ona *ad hoc*, ale metodycznie i systematycznie w oparciu o teoretyczną wiedzę z obszaru retoryki.

Argumentacja w edukacji – opinie ekspertów

Badania zostały zrealizowane w okresie od maja do lipca 2021 roku przez Centrum Analiz Społecznych i Ekonomicznych KUL. W ich ramach przeprowadzono wywiady pogłębione, które miały charakter skategoryzowany, jawny oraz indywidualny. Rozmowa przebiegała według ściśle określonego planu: respondenci otrzymali identyczne pytania, które były zadawane w tej samej kolejności. Co więcej, od początku wiedzieli oni, w jakim celu i na czyje potrzeby toczy się rozmowa. Wywiady przeprowadzono oddzielnie z każdą osobą za pomocą aplikacji Teams. Pytania zostały pogrupowane w kilka odrębnych kategorii. Jedną z nich dotyczyła nauczania argumentacji w edukacji szkolnej i akademickiej. W ramach niniejszego artykułu zaprezentowane i omówione zostaną odpowiedzi udzielone na trzy następujące pytania: 1) Od kiedy powinno uczyć się sztuki przekonywania? 2) Jakie warunki wstępne trzeba spełnić, aby nauka perswazji była możliwa i skuteczna? 3) Na jakich przedmiotach w szkole najlepiej uczyć metod argumentacji?

Ad 1. Od kiedy powinno uczyć się sztuki przekonywania?

Jak zaznaczyło na początku wielu respondentów, odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna. Wśród odpowiedzi pojawiają się trzy wyraźne tendencje. Przedstawiciele pierwszej z nich uważają, że dobry jest ten moment, gdy człowiek jest już na tyle rozwinięty i świadomy otaczających go mechanizmów, że potrafi je dostrzec, wyjaśnić i zastosować. Stąd też nauczanie sztuki argumentacji i perswazji nie powinno występować w edukacji wcześniej niż na poziomie późnej szkoły podstawowej – a zatem w siódmej lub ósmej klasie. Respondenci podkreślali, że aby nauczanie perswazji i argumentacji było skuteczne, uczniowie muszą posiadać umiejętność dobrego pisania, czytania, a także wyszukiwania informacji oraz oddzielania języka faktów od języka opinii. Dopiero wówczas są w stanie pojąć ideę argumentowania jako pewnego – często żmudnego – procesu opartego na solidnych podstawach. Chodzi więc o to, aby najpierw osiąść podstawową wiedzę o świecie, a także poznać metody, za pomocą których można tę wiedzę pozyskać, a dopiero później w sposób świadomy i odpowiedzialny wykorzystać to w praktyce argumentacyjnej.

Druga tendencja występująca w odpowiedziach respondentów zmierza do wykazania, że nauczanie w zakresie perswazji i argumentacji powinno być obecne już na wczesnym etapie edukacji. W wywiadach pojawiały się odpowiedzi wskazujące, że o ile nauczanie konkretnych technik argumentacyjnych nie jest może koniecznym elementem edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (ale też ich nie wyklucza), o tyle stwarzanie uczniom

przestrzeni, w której będą musieli umieć przekonywać – już tak. Jest to związane z naturalnym etapem rozwojowym, w którym kształtuje się autonomia dziecka. Zaczyna ono dostrzegać swoją odrębność, chce samodzielnie podejmować decyzje, sprzeciwia się temu, co jest mu narzucane. Jest to nie tylko naturalne, ale i konieczne dla właściwego rozwoju osobowego. Stąd też wprowadzanie dyskusji na zajęcia już we wczesnych latach edukacji wydaje się dobrym pomysłem. Pomaga to dzieciom zrozumieć, że wiele zależy od tego, w jaki sposób uzasadnią swoje zdanie, że nie wystarczy powiedzieć: „ta książka czy ten wiersz są fajne”, ale warto uzasadnić dlaczego. Wyrażane jest przekonanie, zgodnie z którym komunikacja z dzieckiem powinna być od początku nastawiona na kształtowanie w nim właściwego stosunku do języka jako narzędzia, za pomocą którego może ono nie tylko wyrażać swoje uczucia i potrzeby, lecz również wyznaczać granice. Respondenci reprezentujący to stanowisko uważają, że umiejętność przekonywania nie jest wyłącznie kwestią formalnej edukacji, ale zależy od otoczenia, w którym człowiek wzrasta. Kluczowe jest to, czy dziecku umożliwiona zostanie wysłuchanie oraz czy ma ono styczność z ludźmi potrafiącymi spokojnie i rzeczowo uzasadniać swoje zdanie, czy też jest raczej przyzwyczajone do tego, że silniejszy ma rację. Ważne jest zatem umożliwianie dzieciom kontaktu z dobrymi przemówieniami, z przykładami rzetelnej argumentacji. Chodzi o to, aby w edukacji posługiwać się odpowiednimi wzorcami, które mogłyby zapaść w pamięci uczniów.

Podobną linię argumentacji prezentowali respondenci realizujący trzecią tendencję – pośrednią względem dwóch poprzednich. Wskazywali oni, że jeśli dziecko wzrasta w atmosferze rzeczowej i kulturalnej dyskusji, wówczas wprowadzenie elementów retoryki – w tym perswazji i argumentacji – ma sens już na poziomie klas IV–VI szkoły podstawowej. Jak podkreślają, jest to taki okres, w którym można łatwiej czegoś nauczyć, a więc wyposażyć w pewne schematy, nawyki, które w późniejszym okresie życia trudno jest zmienić bez świadomej i ciężkiej pracy. Zauważają, że w przypadku takich umiejętności jak perswazja i argumentacja podział na klasy często okazuje się dość sztuczny i wymuszony, ponieważ umiejętności te niejednokrotnie są uwarunkowane indywidualnymi zdolnościami dziecka, poziomem jego inteligencji emocjonalnej i środowiskiem, w którym wzrasta. Niemniej jednak to właśnie ten okres w życiu dziecka jest, ich zdaniem, najbardziej odpowiedni do kształtowania umiejętności perswazyjnych i argumentacyjnych. Niektórzy respondenci byli zdania, że należy odróżnić sztukę przekonywania od sztuki argumentacji. O ile ta pierwsza powinna być nauczana we wczesnych latach edukacji, o tyle druga rzeczywiście wymaga pewnej świadomości językowej i dojrzałości intelektualnej. Stąd też we wczesnych latach edukacji szkoła powinna zmierzać do wypracowania u uczniów

kultury dyskusji, pokazania, że własne poglądy wypada wyrażać w sposób świadomy, konsekwentny, z szacunkiem do rozmówcy. Z kolei później trzeba zadbać o edukację w zakresie technik argumentowania. Najpierw zatem uczniowie muszą nauczyć się wrażliwości, odpowiedzialności za słowo oraz uświadomić sobie, że słowem można zranić. Powinni wiedzieć, że tym, co rozstrzyga o prawdziwości, nie jest jakieś arbitralne czy subiektywne przekonanie, ale obiektywny stan rzeczy. Dopiero wtedy, na poziomie licealnym, można uczyć metodycznej dyskusji i technik argumentacji oraz dać uczniom przestrzeń do wypowiadania się oraz stwarzać im okazję do krytycznej refleksji nad własnymi przekonaniem. Uczeń, który nie wie, na czym polega szacunek do drugiego człowieka, oraz nie wie, czym jest odpowiedzialność za słowo, nie będzie miał oporów, aby używać w dyskusji chwytów erystycznych, nawet jeśli otrzyma wyraźną informację, że są one kwalifikowane jako nieuczciwe zabiegi w dyskusji. Stąd też, jak wskazują respondenci akcentujący tę pośrednią tendencję, najpierw należy stworzyć odpowiedni moralny *background*, a następnie zapoznać uczniów z formalnymi aspektami sztuki dyskusji i argumentacji.

Co warte podkreślenia, o ile odpowiedzi dotyczące momentu, w którym powinna rozpocząć się edukacja w zakresie perswazji i argumentacji, różniły się między sobą, o tyle wszyscy respondenci byli zgodni co do tego, że taka edukacja powinna mieć miejsce w szkole oraz być kontynuowana na kolejnych poziomach edukacji.

Ad 2. Jakie warunki wstępne trzeba spełnić, aby nauka perswazji była możliwa i skuteczna?

Jednym z najczęściej powtarzających się w odpowiedziach warunków jest przekonanie nauczyciela, że sztuka perswazji i argumentacji jest czymś istotnym i potrzebnym w edukacji młodych osób. Respondenci krytycznie odnoszą się do tzw. uczenia pod klucz, które – ich zdaniem – zabija zdolność kreatywnego i samodzielnego, a nade wszystko krytycznego myślenia. Nauczyciel, który nie dopuszcza możliwości dyskusji, nie będzie potrafił nauczyć uzasadniania i argumentowania. Ważne jest natomiast, aby taką dyskusję umożliwiać oraz uczyć zasad merytorycznej i rzeczowej argumentacji. Aby to było możliwe, oprócz właściwego nastawienia ze strony nauczyciela, musi on mieć stosowne wykształcenie i przygotowanie. Co więcej, program nauczania musi dopuszczać takie aktywności ucznia jak dyskusowanie i argumentowanie. Nie może się on opierać wyłącznie na teoretycznym wyłożeniu technik, ale powinien także sprzyjać praktycznemu zastosowaniu umiejętności komunikacyjnych. Niektórzy respondenci

wyraźnie wskazywali na potrzebę doszkolenia nauczycieli w tym zakresie. Stwierdzali nawet, że nie mamy dzisiaj w oświacie odpowiednio przygotowanych nauczycieli, którzy mogliby prowadzić rzetelne zajęcia z retoryki, wystąpień publicznych i sztuki argumentacji. Podkreślali, że warto pomyśleć zarówno nad przebudową systemu edukacji szkolnej, jak i studiów z przygotowania pedagogicznego. Zwłaszcza że – jak wielokrotnie zaznaczano – nauczanie z zakresu perswazji i argumentacji winno odbywać się przy okazji każdego przedmiotu i być dostępne dla wszystkich uczniów, a więc niezależnie od tego, jakie umiejętności posiadają oni w punkcie wyjścia. Ważne, żeby zainteresować młodego człowieka i zaangażować go, pokazać, że umiejętności dotyczące perswazji i argumentacji są czymś absolutnie niezbędnym w życiu społecznym. Uczeń, który to dostrzeże, nawet jeśli nie ma wyraźnych predyspozycji, będzie chciał te umiejętności wyćwiczyć. W odpowiedziach respondentów pojawiło się przekonanie, zgodnie z którym każdy uczeń powinien po skończonej edukacji posiadać pewne „BHP komunikacyjne”, a więc znać, rozumieć i respektować podstawowe zasady porozumiewania się, umieć odróżnić argumenty rzeczowe od nierzeczowych czy po prostu być świadomym konsumentem debaty publicznej.

Ad 3. Na jakich przedmiotach w szkole najlepiej uczyć metod argumentacji?

Udzielone na powyższe pytanie odpowiedzi mogą być podzielone na cztery grupy. W pierwszej znajdują się te, w których dominuje przekonanie o konieczności nauczania perswazji i argumentacji w ramach wszystkich przedmiotów szkolnych – również o profilu ścisłym. W drugiej mieszczą się odpowiedzi, w których umiejętności komunikacyjne postrzegane są jako efekt szeroko rozumianego kształcenia humanistycznego, a miejsce dla edukacji z zakresu perswazji i argumentacji wyznaczane jest przede wszystkim na lekcje języka polskiego. Do trzeciej grupy należą odpowiedzi podkreślające potrzebę wprowadzenia odrębnego przedmiotu szkolnego – poświęconego wyłącznie sztuce perswazji i argumentacji. Przedstawiciele czwartej grupy są zaś przekonani, że zagadnienia tego typu należą do kompetencji poszczególnych przedmiotów, takich jak język polski, wiedza o społeczeństwie, przedsiębiorczość, filozofia i etyka.

Respondenci twierdzący, że techniki perswazji i argumentacji powinny być wykorzystywane w edukacji wszystkich przedmiotów, uzasadniają to potrzebą posiadania umiejętności komunikacyjnych we wszelkich sferach ludzkiego życia i we wszelkich zawodach. Podkreślają, że wszędzie tam, gdzie możliwa jest praca w grupach, gdzie trzeba uzasadnić swoje stanowisko lub wytłumaczyć, dlaczego jest tak, a nie inaczej,

umieć wyciągać wnioski i dostrzegać związki przyczynowo-skutkowe czy słuchać innych i konstruować własne wypowiedzi na dany temat, należy wprowadzić elementy edukacji z zakresu perswazji i argumentacji. Każdy uczeń powinien w stopniu podstawowym umieć przedstawić swój tok myślenia i towarzyszące mu argumenty. Jest to element tzw. kultury intelektualnej czy kultury logicznej opartej na krytycznym i samodzielny myśleniu. Wówczas dyskusja stanowi naturalną formą kształcenia, a niejednokrotnie nawet główną metodę dydaktyczną. Przy okazji odpowiedzi na to pytanie wrócił problem właściwego przygotowania nauczycieli. Respondenci podkreślali, że aby dobrze czegoś nauczyć, trzeba samemu posiadać tę umiejętność i być jej świadomym. Niestety, często zdarza się, że nauczyciele mają braki w zakresie szeroko rozumianych umiejętności komunikacyjnych, prezentują w tym względzie niewłaściwe i błędne zachowania, przez co nie mogą być wzorem do naśladowania.

Grupa osób, które kształtowanie umiejętności perswazji i argumentacji postrzegają jako zadanie nauczycieli języka polskiego, uzasadnia swoje przekonanie tym, że przedmiot ten nie powinien koncentrować się tylko na elementach związanych ze znajomością literatury. Kultura języka to przede wszystkim jego świadome użytkowanie, stąd też respondenci postulują wyodrębnienie dwóch zadań do zrealizowania w ramach tego przedmiotu: zapoznanie uczniów z dorobkiem literackim i kulturą intelektualną oraz wskazanie reguł i zasad świadomego korzystania z języka jako narzędzia komunikowania się. Badani wskazują również, że przy obecnej liczbie przedmiotów będących w kanonie nauczania dodawanie kolejnego mija się z celem. Ponadto wprowadzenie nowego przedmiotu z zakresu komunikacji czy retoryki wiązałoby się z problemami kadrowymi – poza nauczycielami języka polskiego brakuje nauczycieli, którzy mieliby realne kompetencje do uczenia takich zagadnień. Zdecydowanie lepszym rozwiązaniem byłoby poszerzenie lekcji języka polskiego o dwie dodatkowe godziny, w ramach których realizowane byłyby zagadnienia dotyczące perswazji i argumentacji.

Autorzy odpowiedzi z trzeciej grupy są zdania, że w szkole – przynajmniej na poziomie edukacji średniej (niektórzy uważali, że nawet wcześniej) – powinien być odrębny przedmiot o nazwie „Komunikacja”. Co warte odnotowania, pojawiły się głosy, że przedmiot ten nie powinien nazywać się „Retoryka”, ponieważ z uwagi na współczesne konotacje nazwa ta kojarzy się raczej z krasomówstwem, deklamacją czy recytacją i w praktyce przedmiot ten nie realizowałby celu, jakim jest edukacja w zakresie sztuki perswazji i argumentacji. Uczniowie powinni uczyć się na nim argumentacji, wysławiania się, uzasadniania swoich przekonań, czyli tego wszystkiego, czego oczekuje się od języka

polskiego, a co nie może zostać w pełni na nim zrealizowane z uwagi na fakt, że program nauczania tego przedmiotu jest skoncentrowany przede wszystkim na znajomości literatury. Potrzebę wprowadzenia dodatkowego przedmiotu respondenci uzasadniają tym, że program pozostałych przedmiotów szkolnych jest już wystarczająco przeładowany. Oznacza to, że nauczycielom często brakuje czasu na zrealizowanie podstawowych zagadnień i z pewnością nie znajdują go na ćwiczenia z zakresu perswazji i argumentacji, które jeśli są w ogóle w programie, to raczej pozostają na poziomie deklaracyjnym. Osobny przedmiot pozwoliłby w sposób systematyczny i metodyczny zrealizować zarówno zagadnienia teoretyczne, jak i praktyczne. Warunek jest jednak taki, aby zaangażowanie wykazał zarówno nauczyciel, jak i uczniowie. Wśród odpowiedzi pojawiła się sugestia, aby na początku był to przedmiot fakultatywny albo nieobowiązkowy, być może nawet dodatkowo płatny. Zdaniem respondentów płatne zajęcia generują większe zaangażowanie osób zainteresowanych osobistym rozwojem. Docelowo jednak miałyby one stać się jednym z przedmiotów znajdujących się w kanonie nauczania.

Wśród odpowiedzi wskazujących, że sztuka perswazji i argumentacji powinna być nauczana na wybranych przedmiotach, dominuje przekonanie, że istnieją takie obszary aktywności ludzkiej, w których umiejętności komunikacyjne są niezbędne. Stąd też należałoby je rozwijać na języku polskim, wiedzy o społeczeństwie, językach obcych, przedsiębiorczości, historii, filozofii, etyce czy zajęciach z wychowawcą. Przedmioty te powinny być wręcz nastawione na kształtowanie u uczniów kompetencji komunikacyjnych, kultury logicznej i retorycznej. Osobny przedmiot niesie ze sobą ryzyko zepchnięcia retoryki (w tym perswazji i argumentacji) do jakiejś egzotycznej dyscypliny wiedzy, niepotrzebnego dodatku i obciążenia. Wiązałoby się to z wprowadzaniem zbędnego zamieszania, skoro w kanonie edukacji można znaleźć przedmioty idealnie nadające się do tego, aby w ich ramach realizować zagadnienia z zakresu szeroko rozumianej komunikacji. Respondenci widzą duże pole do manewru w tym względzie, zwłaszcza na przedmiotach takich jak etyka i filozofia.

Nauczanie elementów argumentacji retorycznej – stan obecny

Pojawiające się w wywiadach postulaty dotyczące nauczania argumentacji do pewnego stopnia występują w aktualnej podstawie programowej. Przygotowana w 2017 roku reforma systemu oświaty wprowadziła do podstaw programowych dla szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych znaczącą grupę zagadnień z zakresu retoryki. Składa się na to w sposób szczególny problematyka dotycząca komunikacji retorycznej,

kompozycji wypowiedzi ustnych i pisemnych, argumentacji i krytycznego myślenia, a także metod rozpoznawania manipulacji językowych (zob. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku; rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku). Dodatkowo sugeruje się rozwijanie umiejętności dyskusowania ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności uzasadniania własnego stanowiska na forum publicznym oraz szanowania poglądów innych uczestników dyskusji. W aktualnej podstawie programowej wielokrotnie wskazuje się również na zagadnienia dotyczące logiki i konsekwencji toku rozumowania w wypowiedziach argumentacyjnych. Ten imponujący zestaw zagadnień retorycznych funkcjonuje jednak w pewnym oddzieleniu od pozostałych treści przedmiotowych. To sprawia, że zagadnienia retoryczne są potraktowane jako obszar tematyczny, a nie jako narzędzie doskonalenia sposobów wypowiadania się i argumentowania w różnych kontekstach procesu edukacyjnego.

Problem z efektywnym wykorzystaniem retoryki w edukacji szkolnej dotyczy zasadniczo określenia jej funkcji oraz odpowiedniego włączania w treści programowe poszczególnych przedmiotów. W tym zakresie przez ostatnie dwadzieścia lat obecności zagadnień retorycznych w szkole niewiele się zmieniło. Jakub Lichański wskazuje, że:

zajęcia z retoryki winny pozwolić uczniowi na syntetyzowanie wiedzy, jaką zdobywa w szkole. Także na łączenie tej wiedzy z problemami tzw. dnia codziennego. Nauka retoryki winna zatem pomagać w rozumieniu problemów życia społecznego i dawać uczniowi pewną konkretną umiejętność poruszania się w dość skomplikowanym świecie, który istnieje poza szkołą (2003, s. 87–88).

Nie chodzi bowiem o dołączenie zestawu teoretycznych informacji do i tak już przeładowanych programów, ale o dokonanie zmiany metod prowadzenia procesu dydaktycznego. Ten ostatni aspekt wydaje się szczególnie ważny w kontekście interpretowania istniejących już zapisów, a także w perspektywie projektowania obecności retoryki w szkole.

Zagadnienia retoryczne w obecnej podstawie programowej są w sposób wiodący realizowane na lekcjach języka polskiego. W odniesieniu do tego przedmiotu został przygotowany cały blok zagadnień retorycznych, który znajduje swoje odzwierciedlenie w dedykowanych tym zagadnieniom osobnych podręcznikach i repetytoriach (zob. Kasjanowicz, 2020; Chmiel i in., 2019; Sieranc, 2020; Grzechowska, Cisowska i Grzybowska, 2018; Michułka i in., bdw). Jednocześnie zagadnienia te w programie nauczania języka polskiego występują bardziej na zasadzie modułu tematycznego,

a mniej jako forma wdrażania umiejętności. Ten drugi sposób funkcjonowania retoryki dotyczy głównie ćwiczeń przygotowujących do zadań egzaminacyjnych. W tym zakresie elementy wstępnych ćwiczeń retorycznych już wcześniej były obecne i nadal są w aktualnej podstawie programowej jako metody tworzenia wypowiedzi (np. opowiadania twórczego czy rozprawki). Poszukując takiej formy nauczania retoryki, kierujemy się w stronę narzędzi systemowych, które tego typu umiejętności w programie z języka polskiego kształtują. Na przestrzeni rozwoju retoryki jako dyscypliny jedną z bazowych umiejętności była zawsze argumentacja. Stanowi ona podstawę dla wszelkich przekazów perswazyjnych, będąc jednocześnie bezpośrednim wyrazem technik uwiarygodniania wypowiedzianych sądów. I w tym zakresie dokonała się największa zmiana w postrzeganiu retoryki w edukacji szkolnej, co znajduje odzwierciedlenie w postaci postulatów zawartych w znaczącej grupie wypowiedzi ekspertów biorących udział w badaniu. Pozostające w cieniu stylistyki formy wypowiedzi zostały znacząco poszerzone o zagadnienia związane z argumentacją. W kontekście treści dotyczących argumentacji odnajdujemy w podstawach programowych nie tylko ogólne reguły argumentowania (dotyczące przechodzenia od przesłanek do konkluzji), ale także techniki rozpoznawania i formułowania argumentów.

Wiele elementów dotyczących argumentacji występuje też w programach innych przedmiotów, np. na lekcjach wiedzy o społeczeństwie, a na poziomie szkoły ponadpodstawowej – na lekcjach historii i tożsamości (szczególnie w zakresie sztuki dyskusji), na lekcjach etyki (formułowanie sądów wartościujących i umiejętności dyskusowania o zagadnieniach moralnych) czy już tylko na poziomie ponadpodstawowym na lekcjach filozofii (rozwijanie krytycznego myślenia i sprawności logicznych poprzez analizę wybranych pytań i argumentów filozoficznych oraz umiejętność jasnego formułowania i rzetelnego uzasadniania własnych poglądów filozoficznych w dyskusji) (Gondek i Kiereś-Łach, 2024). Warto dodać, że wymagania dotyczące w mniejszym lub większym stopniu umiejętności argumentowania są obecne w programach nauczania większości przedmiotów szkolnych. Ten pakiet edukacyjny daje możliwość wieloaspektowego zapoznania ucznia z formami i kontekstami występowania argumentacji. Jest to zbieżne z pojawiającymi się w wywiadach postulatami, wskazującymi na szerszy wachlarz przedmiotów, w ramach których sięga się po argumentację jako metodę dydaktyczną. Pozwala też na poszerzenie zakresu stosowania argumentacji, np. poprzez debaty lub inne formy dyskusji, co tworzy aktywne pole wdrażania dla często zgłaszanego w badaniu kształtowania umiejętności argumentowania. Dodajmy, że stylistyka i do pewnego stopnia elementy kompozycyjne oraz etyka mówienia stanowiły,

szczególnie w podstawie programowej z 1999 roku, dominujący czynnik w postrzeganiu retoryki w edukacji polonistycznej (por. Lichański, 2003).

Na uwagę zasługuje fakt, że wypowiedź argumentacyjna stanowi w podstawie programowej z 2017 roku główny punkt odniesienia dla wszelkich form wypowiedzi ustnych i pisemnych. Nauczanie tej umiejętności rozpoczyna się już od klas IV–V szkoły podstawowej na lekcjach języka polskiego i jest związane z tworzeniem wypowiedzi, w których dąży się do uzasadnienia postawionej tezy. Dominującą metodą nauczania w tym zakresie staje się dyskusja, a ważnymi elementami przygotowawczymi są słuchanie z uwagą oraz właściwa interpretacja opinii wypowiedzianych przez uczestników dyskusji (por. Gudro-Homicka, 2022). Jednocześnie elementy te wskazują na odpowiedni moment włączenia argumentacji do procesu edukacji, który był postulowany przez większość osób w przeprowadzonych wywiadach. W kontekście podstaw programowych zauważa się, że świadomość wypowiedzi argumentacyjnej wzrasta u ucznia głównie wskutek rozwijania umiejętności dyskusyjnego, w tym odróżniania faktów od opinii i aktywnego słuchania.

Wartością dodaną dyskusji jest nabywanie sprawności nie tylko w zakresie konstruowania, ale także prezentowania argumentów w kontekście wypowiedzi innych uczestników zajęć. W ten sposób tworzy się możliwość konfrontacji różnych punktów widzenia. Z badań przeprowadzonych przez zespół pod kierunkiem Michała Federowicza (2018) wynika postulat stosowania argumentacji w edukacji jako umiejętności uniwersalizowanej, pozwalającej na doskonalenie krytycznego myślenia. Dodatkowo we wnioskach podkreślono znaczenie metody prowadzenia procesu edukacyjnego. Dokonuje się ona w oparciu o wyselekcjonowany wzorzec wiedzy i jednoznacznie określoną metodę rozwiązywania zadań. W odniesieniu do takiego paradygmatu edukacyjnego następuje koncentracja na błędach popełnianych przez uczniów, a gubi się po drodze indywidualne podejście ucznia i postawy kreatywne. Tymczasem w argumentacji aspekty twórcze odgrywają ważną rolę, ponieważ posiadają wartość nie tylko edukacyjną, ale także społeczno-komunikacyjną. Dlatego duże znaczenie ma odpowiednie przygotowanie nauczycieli w zakresie teoretycznej i praktycznej wiedzy o argumentacji. Ten postulat był mocno i często podkreślany przez osoby biorące udział w badaniu. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę, że na studiach wyższych w ramach kierunków polonistycznych retoryka jest na ogół obecna, ale rzadko z nachyleniem na nauczanie argumentacji, z kolei na kierunkach o profilu nauczycielskim występuje sporadycznie. Nie ma także tych zagadnień w ramach kwalifikacji wymaganych dla nauczycieli, a w konsekwencji – na podyplomowych studiach z zakresu przygotowania pedagogicznego. Nauczanie

argumentacji wymaga od nauczyciela nie tylko wiedzy o argumentach, ale także umiejętności ewaluacji argumentacji stosowanej w praktyce szkolnej.

Pozostaje jeszcze do rozważenia kwestia dotycząca tego, jak rozumiany jest argument w edukacji szkolnej. Z zapisów podstawy programowej i w odnoszących się do niej podręcznikach szkolnych lub uwagach metodycznych wyłania się niejednoznaczny sposób rozumienia i stosowania argumentacji w procesach edukacyjnych. Podkreśla się w nich retoryczny wymiar argumentacji z jednoczesnym odwołaniem do podstaw logicznych, często mając na myśli bardziej podstawy dialektyczne (Budzyńska-Daca i Modrzejewska, 2024). Na poziomie rozumienia argumentacji – jako metody uzasadniania tezy postawionej w wystąpieniu poprzez wskazanie na przesłanki, z których wynika konkluzja – nie ma między tymi dyscyplinami znaczącej różnicy. Jednak już na poziomie rozpoznawania i stosowania argumentacji oraz wyróżniania rodzajów argumentów sprawa się komplikuje. Przede wszystkim wskazuje się na podział argumentów odbiegający od klasycznej nomenklatury retorycznej, w której dominuje argumentowanie entymematyczne i paradygmatyczne. Pierwsze z nich opiera się na wzorcu dedukcyjnym, natomiast drugie – na indukcyjnym, ale bardziej w znaczeniu rozumowania analogicznego (Stefańczyk, 2021). Obie formy argumentowania realizowane są w postaci trzech środków retorycznego przekonywania: odnoszącego się do racji wyrażanych w samej mowie (*logos*), do uczuć odbiorcy (*pathos*) lub do charakteru mówcy (*ethos*).

Tymczasem w podstawach programowych zarówno do szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych proponuje się przy tworzeniu wypowiedzi podział argumentów na odwołujące się do logiki, do faktów (rzeczowe) oraz do emocji. Taki podział do pewnego stopnia odróżnia się od ukształtowanych w tradycji retorycznej (oraz dialektycznej) rodzajów argumentacji, wskazując tymi określeniami bardziej na warunki ich funkcjonowania niż procedury przekonywania czy uwiarygodniania. Typ argumentacji określanej jako logiczna polega na uwiarygodniającym odwołaniu się w wypowiedzi do intelektu słuchacza. W ten sposób stosuje się w argumentacji procedury wnioskowania dedukcyjnego i indukcyjnego. Argumenty rzeczowe bazują na odwołaniu do faktów, autorytetów czy danych liczbowych (statystycznych), które mają stanowić potwierdzenie dla głoszonych twierdzeń. Argumentom rzeczowym przeciwstawiane są argumenty emocjonalne, w których o przekonywaniu decyduje odwołanie się do uczuć odbiorcy. Argumenty te uznawane są w programie szkolnym za etycznie niejednoznaczne, jako że oparte na sądach wartościujących stanowią zagrożenie w postaci manipulowania uczuciami, co przejawia się w mowie stosowaniem chwytów erystycznych. Podział

ten w podstawach programowych na poziomie szkoły ponadpodstawowej, obok wymienionych rodzajów argumentów, wskazuje także na „argumenty pozamerytoryczne (np. odwołujące się do litości, niewiedzy, groźby, autorytetu, argumenty *ad personam*)”.

Zawarte w podręcznikach i pomocach metodycznych interpretacje takiego podziału argumentacji wprowadzają pewną dozę dowolności i nieporozumienia, stanowiąc potencjalną przyczynę trudności występujących w pracy nauczyciela (Pałucka-Czerniak, 2019). W dużej mierze wynikać one mogą z błędów natury logicznej popełnionych przy tworzeniu takiego podziału argumentów. Przede wszystkim jest to podział nierozłączny, ponieważ mogą nachodzić na siebie zakresy argumentów odwołujących się do faktów i do logiki, czego przykładem może być argument indukcyjny odnoszący się do liczb (na tym polega wnioskowanie statystyczne). W tym kontekście niedoprecyzowany jest też status argumentu odwołującego się do emocji. Wskazuje się z jednej strony na stosowanie takiego typu argumentacji w retoryce, ale także podkreśla się jej etyczną niejednoznaczność, sprowadzając do chwytów erystycznych wykorzystujących takie uczucia jak strach, litość czy nieśmiałość, co domagałoby się wskazania wyraźnego kryterium podziału. Za taką próbę można uznać dopowiedzenie na temat argumentów pozamerytorycznych, jednak zagadnienie to nie zostało odpowiednio zaprezentowane. Trudnością interpretacyjną jest też fakt, że człony podziału argumentów posiadają nazwy o nieostrych zakresach, co stanowi metodyczną trudność w procesie edukacyjnym. W porównaniu z podziałem argumentów funkcjonującym od wieków w retoryce klasycznej wydaje się to nieudaną modyfikacją. W podręcznikach i pomocach metodycznych autorzy starają się dookreślać znaczenie poszczególnych argumentów, posiłkując się terminologią retoryczną i logiczną (Michułka i in., bdw), jednak klucz do poprawnego rozumienia argumentacji w edukacji szkolnej leży w doprecyzowaniu tej problematyki na poziomie podstaw programowych.

Wnioski

Pierwszorzędnym zadaniem edukacji retorycznej jest nabycie przez ucznia umiejętności publicznego wypowiedzania się i uzasadniania swojej wypowiedzi. Z tej racji retoryka w szkole nie może pozostać ciekawostką historyczną, ale powinna funkcjonować jak w edukacji klasycznej, nieustannie towarzysząc wszelkim formom komunikacji ze szczególnym uwzględnieniem wypowiedzi ustnych. W tym zakresie przez długi czas najbardziej zaniedbanym zagadnieniem retorycznym w edukacji szkolnej była argumentacja. Włączenie jej na powrót do programów szkolnych stanowi z jednej strony

scalenie rozproszonych elementów retoryki, a z drugiej – umiejętność konieczną do świadomego funkcjonowania we współczesnych procesach komunikacji społecznej. W tym kontekście umiejętność argumentowania jest jednocześnie umiejętnością krytycznego myślenia, co w perspektywie edukacyjnej stanowi istotną wartość. Zaprezentowany w tekście materiał badawczy oraz analiza treści programowych stanowi spojrzenie na potrzeby i możliwości, jakie w tym zakresie występują. Pamiętać należy, że realizacja tych planów wymaga jeszcze odpowiedniego rozumienia argumentacji oraz merytorycznego przygotowania nauczycieli.

Powyższe rozważania prowadzą do wniosku, że w wielu punktach oczekiwania ekspertów i zadania ujęte w podstawach programowych są zbieżne. Nauczanie podstaw argumentacji rozpoczyna się w klasach IV–VI i systematycznie poszerza swój zakres merytoryczny w trwającym do końca szkoły podstawowej, a potem w szkole ponadpodstawowej procesie pogłębiania tej problematyki. Zwraca się także uwagę na argumenty pozamerytoryczne i chwytów erystyczne występujące w różnych formach dyskursu. Wiodącym przedmiotem szkolnym realizującym treści rozbudowane retoryczne, w tym argumentacyjne, jest język polski, choć w programie innych przedmiotów (wiedza o społeczeństwie, etyka, filozofia) zagadnienia związane z argumentacją są również obecne. Nie funkcjonuje w założeniach programowych retoryka jako osobny przedmiot, co potwierdzają wypowiedzi ekspertów w przeprowadzonych wywiadach.

Rozbieżności, jakie się zarysowały, dotyczą głównie sposobu rozumienia i metody nauczania argumentacji oraz roli, jaką pełni ona w edukacji szkolnej. Pierwsze zagadnienie dotyczy głównie podziału argumentacji (logiczna, rzeczowa, emocjonalna), który budzi zastrzeżenia natury logicznej oraz stanowi utrudnienie w pracy nauczyciela. W tym kontekście o wiele czytelniejsze wydaje się odwołanie do klasycznego podziału argumentów retorycznych (*logos, ethos, pathos*). Niejednoznaczne jest też traktowanie na gruncie argumentacji emocjonalnej kwalifikacji etycznej, podkreślając głównie jej znaczenie pozamerytoryczne. Elementy te wymagają doprecyzowania w taki sposób, aby nie komplikowały pracy ucznia. W tym zakresie ważny jest też postulat nauczania argumentacji retorycznej w sposób kreatywny – nie tylko koncentrowania się na błędach, ale i pozwalania uczniowi na samodzielne dochodzenie, poprzez ćwiczenia, do formułowania rzetelnych i oryginalnych argumentów, co pozwoli mu wykształcić postawę krytyczną. Służyć temu mogą różnego typu ćwiczenia wypracowane na gruncie retoryki klasycznej w postaci wstępnych ćwiczeń retorycznych zwanych progymnasmatami (gr. *progymnasmata*) (Aphthonius i in., 2013; Gondek, 2017).

Ważnym postulatem pojawiającym się w wywiadach z ekspertami pozostaje system kształcenia nauczycieli w zakresie retoryki i argumentacji. Znikoma liczba przedmiotów retorycznych w kształceniu nauczycielskim wskazuje, że nie dokonała się jeszcze zmiana podejścia do tych zagadnień na poziomie szkolnictwa wyższego przygotowującego do zawodu nauczyciela, a także na poziomie ministerialnym. Istnieje potrzeba świadomego wprowadzania zagadnień retorycznych do programów studiów, tak aby mogły służyć jako narzędzia doskonalenia metod komunikacji i przełożyły się na umiejętności wspomagające pracę nauczycieli.

Bibliografia

- Aphthonius, Hermogenes Tarsensis, Libaniusz, Mikołaj z Miry i Theon, A. (2013). *Progymnasmata. Greckie ćwiczenia retoryczne i ich modelowe opracowanie*. Przeł. H. Podbielski. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Budzyńska-Daca, A. i Modrzejewska, E. (2024). Argumentacja w debacie: między teorią a działaniem. W: A. Budzyńska-Daca i E. Modrzejewska (red.), *Debata. Retoryka dla demokracji* (s. 118–138). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chmiel, M., Cisowska, A., Kościerzyńska, J., Kusy, H. i Wróblewska, A. (2019). *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum: zakres podstawowy i rozszerzony*. Warszawa: Nowa Era.
- Dłubacz, W. (2022). Edukacja klasyczna dziś? Istota i geneza, struktura i metoda, cel. *Edukacja*, 4(163), 9–19.
- Federowicz, M., Białek, K., Biedrzycki, K., Hącia, A., Karpiński, M., Swat, M. i Zambrowska, M. (2018). Argumentacja w edukacji szkolnej: przykład języka polskiego i matematyki. Wyniki badań i wnioski z warsztatów. *Edukacja Filozoficzna*, 65, 5–32.
- Gondek, M. J. (2017). Techniki doskonalenia krytycznego myślenia na przykładzie retorycznego ćwiczenia „anaskeuē” i „kataskeuē”. *Forum Artis Rhetoricae*, 4, 23–44.
- Gondek, P. i Kiereś-Łach, J. (2024). Debata w edukacji filozoficznej. W: A. Budzyńska-Daca i E. Modrzejewska (red.), *Debata. Retoryka dla demokracji* (s. 209–221). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzechowska, J., Cisowska, A. i Grzybowska, N. (2018). *Teraz egzamin ósmoklasisty. Repetytorium z języka polskiego dla szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.

Gudro-Homicka, M. (2022). Kształcić umiejętność mówienia i słuchania – ale jak?
W: M. Gudro-Homicka (red.), *Retoryka – zapomniany fragment szkoły: szkice metodyczne*
(s. 58–65). Warszawa: Difin.

Kasjanowicz, L. (2020). *Ćwiczenia ósmoklasisty. Język polski. Retoryka*. Warszawa:
Wydawnictwo SBM.

Lichański, J. Z. (2003). O niezbędności retoryki. Nauczanie retoryki w szkole: analiza
podręczników. W: J. Z. Lichański (red.), *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana* (s. 81–93).
Warszawa: „DiG”.

Michułka, D., Magdziarczyk, I., Łoboz, M., Lubczyńska-Jeziorna, E., Gniady, J., Jarosz, A.
i Dawidziak-Kładoczna, M. (bdw). *Kultura i życie. Komunikacja i życie*. Pobrano 16 listopada
2023 r. z <https://zpe.gov.pl/b/kultura-i-zycie/P19L4m6eE>.

Pałucka-Czerniak, I. (2019). Retoryka na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej:
problemy teoretyczne i praktyczne (na podstawie analizy wybranych materiałów
dydaktycznych z lat 2017–2019). *Res Rhetorica*, 6(4), 77–92.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy
programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia
ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną
w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły
I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz
kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017, poz. 356 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie
podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum
oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. 2018, poz. 467 ze zm.).

Sieranc, I. (2020). *Repetitorium maturzysty. Język polski: gramatyka, retoryka, ortografia,
interpunkcja*. Warszawa: Wydawnictwo SBM.

Stefańczyk, A. P. (2021). Jakim rodzajem wnioskowania jest według Arystotelesa
argumentacja przez przykład (paradeigma)? *Roczniki Filozoficzne*, 69(2), 101–129.

Yeo, J. (2019). Facing the challenges of the future of education. *Learning: Research and
Practice*, 5(1), 1–3.

Retoryka w szkole wobec edukacji klasycznej

ARTUR MAMCARZ-PLISIECKI*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Autor artykułu usiłuje zdefiniować edukację klasyczną z perspektywy historycznej i współczesnej oraz zaproponować formę obecności retoryki klasycznej w dzisiejszej szkole. Miejsca retoryki nie dostrzega on w tym, aby stała się ona kolejnym przedmiotem konsumującym czas uczniów i nauczycieli. Chodzi raczej o to, by polska szkoła stopniowo wznosiła się na wyższy poziom kultury żywego słowa.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja klasyczna, retoryka, tradycja europejska, szkoła

Rhetoric at school in relation to classical education

The author of the paper tries to define classical education from a historical and contemporary perspective and propose a form of the presence of classical rhetoric in today's schools. He does not see the place of rhetoric in making it another subject that consumes students' and teachers' time. Rather, the point is for the Polish school to gradually rise to a higher level of the culture of the living word.

KEYWORDS: classical education, rhetoric, European tradition, school

Wprowadzenie

Przymiotnik „klasyczny” z całą pewnością pobudza wyobraźnię. Przywodzi na myśl doskonałe dzieła sztuki, starożytne języki i dobre wykształcenie. Ma rodowód bardzo odległy. Sięga VI wieku przed Chr., kiedy Serwiusz Tuliusz, szósty według tradycji król Rzymu, reformując armię, wprowadził zaciąg wedle kryteriów podatkowych. *Populus romanus* dzieli się odtąd, w zależności od posiadanego majątku, na pięć klas. *Classicus* wiązano więc najpierw z określoną grupą majątkową, następnie z klasą szkolną, by wreszcie u schyłku starożytności oznaczać nim kanon literacki, który tworzyli *nobilissimi auctori*, czyli najznakomitsi autorzy (Curtius, 1997; Niczyporuk, 1999; Plezia, 2007). Dzieje

*E-mail: artur.mamcarz-plisiecki@kul.pl

ORCID: 0000-0002-1433-3215

interesującego nas wyrazu są zatem znamienne. Zwykle, można powiedzieć ekonomiczne, słowo „klasowy” przemienia się w pełne powagi i godności określenie „klasyczny”.

Znaczenie wspomnianego kanonu będzie dla kultury europejskiej nie do przecenienia.

Wybitny znawca i badacz literatury nowołacińskiej Stefan Zabłocki przypomina, że:

Odrodzenie szkoły, opartej na lekturze klasyków rzymskich, wyraziło się w fundamentalnym przedsięwzięciu epoki, w przepisaniu do kodeksów pergaminowych zasadniczego kanonu piśmiennictwa antycznego, powielanego parokrotnie w czasie średniowiecza i renesansu. Co wtedy przepisano w wyborze, to znamy do dziś także w wyborze. Co zaś zaginęło, tego do dziś nie posiadamy w naszych bibliotekach. Te właśnie kodeksy z czasów karolińskich humaniści włoscy XIV i XV wieku uważać będą za autentyczne kodeksy autorów antycznych. Tym więc, kto starożytny logos przeniósł do nowożytnej Europy, był Karol Wielki, sam niepiśmienny, lecz w pełni zdający sobie sprawę ze znaczenia antycznej, przede wszystkim rzymskiej literatury. Przy jej pomocy chciał na chrześcijańskich podstawach restaurować imperium rzymskie i od niego poczynszy, zamiar *renovatio imperii* przyświecać będzie politykom i władcom Europy aż do dziś. Osiągnięcia imperium karolińskiego są wszakże ważniejsze w dziedzinie kultury niż w polityce. Jego przecież zasługą jest stworzenie opartych na klasycznej wiedzy, klasycznym racjonalizmie i klasycznym logosie szkół, które w zmienionej może w szczegółach postaci przecież do dziś stanowią podstawę edukacji europejskiej (2008, s. 32–33).

Renesans karoliński zatem, czyli przełom VIII i IX wieku, najbardziej chyba przyczynił się do utożsamienia klasyczności z czymś znakomitym, najlepszym, wzorcowym.

Edukacja klasyczna – źródła i inspiracje

Klasyczne dzieła są więc utworami, które oddziałują na odbiorców poprzez doskonałość treści (porywające tematy, motywy, historie czy postaci) oraz znakomitość formy (wzorcowe sposoby pisania i tworzenia). Na czym jednak polega ten rodzaj kształcenia? Gdzie szukać jego wzorców i przykładów? W dziejach Europy – nie licząc zasygnalizowanego wyżej renesansu karolińskiego – mamy dwie wielkie tradycje klasycznej edukacji. Pierwsza z nich to XVI-wieczne kolegia. Drugą stanowią neohumanistyczne szkoły z końca XIX stulecia.

W wieku XVI, po renesansowym przewrocie, jakim było znaczące odkrycie antycznej literatury, ukształtował się model humanistycznej pedagogiki. Rozwijany był w Europie w dwóch tradycjach – protestanckiej i katolickiej. Polegał na kształtowaniu *docta et*

eloquens pietas (uczonej i wymownej pobożności). Wywodził się z luterkańskiego kolegium założonego w 1538 roku w Strasburgu przez Johannes Sturma, którego ideałem był łacinnik potrafiący rozmawiać na każdy temat, posługując się w sposób płynny i ozdobny poprawnym stylem Cyncerona. Jako statut szkoły funkcjonował traktat *De literarum ludis recte aperiendis* (O prawidłowym otwieraniu szkół elementarnych), napisany przez Sturma. Zawierał on szczegółowy opis metod nauczania odpowiednich dla każdej z dziewięciu klas gimnazjum (Tinsley, 1989; Mamcarz-Plisiecki, 2017).

Był to program swego rodzaju imitacji starożytności klasycznej, w którym wykształcenie językowo-retoryczne pełniło podstawową funkcję. Główną lekturą uczniów był Marcus Tullius Cicero jako orator, a zarazem nauczyciel kultury intelektualnej, mistrz stylu, ale również moralności i patriotyzmu. Model wypracowany przez Sturma rozwinęli następnie ojcowie jezuitów i uczynili podstawą własnej metody edukacji dla sieci szkół tworzonej przede wszystkim w państwach katolickich.

Jezuicką *Ratio studiorum*, uchodzącą za wzorcowy statut szkolny, z niewielkimi zmianami przyjęły liczne zgromadzenia nauczające – oratorianie, barnabici, benedyktyni, doktrynarze, teatyni, pijarzy (Puchowski, 2004).

Przypomnijmy, że szkoła humanistyczno-klasyczna opierała się na:

1) edukacji językowej, zawierającej trzy elementy:

- naukę języków klasycznych (z dominującą łaciną i greką, rzadziej językiem hebrajskim),
- naukę języka ojczystego,
- naukę języków obcych;

2) edukacji literackiej, która była dwutorowa:

- piśmiennicza (obejmowała wiedzę historyczną o autorach lektur szkolnych oraz opatrzone komentarzami dzieła pisarzy antycznych i nowożytnych),
- oratorska (uważano, że uczeń ma nie tylko umieć napisać utwór czy mowę, ale także ją wygłosić);

3) rozwijanej stopniowo edukacji historycznej (jako nauki pomocniczej do wielu innych nauk) oraz prawnopolitycznej (Żołędź, 1990).

Stopień posługiwania się łaciną przez uczniów był podstawowym kryterium podziału na klasy szkolne. W najniższej (*infima classis grammaticae*) poznawali oni podstawy budowy łacińskich zdań, czytali łatwiejsze teksty Cyncerona, np. listy czy epigramy. Na drugim

etapie (*media grammaticae*) mieli opanować całość gramatyki łacińskiej w wymiarze podstawowym. Wprowadzano tu już pisma Cezara i Owidiusza. Z kolei na poziomie *suprema classis grammaticae* (najwyższym gramatycznym) pogłębiano znajomość gramatyki, uczona była także łacińska metryka. Czytano w niej traktat Cyserona *O przyjaźni*, teksty Owidiusza, jak również fragmenty *Eneidy* Wergiliusza. W następnej klasie – tzw. *humanitas* (w Polsce nazywanej „poezją”) – uczniowie obcowali z literaturą klasyczną. Obowiązywała lektura pieśni Horacego, *Eneidy* Wergiliusza, epigramów Marcjalisa i – oczywiście – poważniejszych tekstów Cyserona. Literatura ta miała dawać uczniom intelektualne podstawy oratorstwa. Uczono tej sztuki w ostatniej klasie, zwanej „retoryką” (*rhetorica*). Studiowano tu mowy Marka Tulliusza, przypisywany mu traktat *Rhetorica ad Herennium*, obecne były prace Seneki, Liwiusza i Tacyta (Mikołajczak, 1998).

Z kolei na przełomie XVIII i XIX wieku w Anglii, Francji, a przede wszystkim w Niemczech został wypracowany model gimnazjum neohumanistycznego. Uważa się, że bezpośrednio przyczyniły się do tego klęska Prus w wojnie z Napoleonem oraz upadek Cesarstwa Niemieckiego. Decydująca bitwa rozegrała się pod Jeną w 1806 roku, a już w roku 1808 postawiono przed Wilhelmem von Humboldtem zadanie zreformowania pruskiego szkolnictwa. Celem reformy miało być wychowanie narodowe i patriotyczne, kształtujące świadomych obywateli. Humboldt był filozofem, humanistą, niezwykle wprost entuzjastą kultury klasycznej. Poszukiwał teoretycznego uzasadnienia do sięgania po antyczne wzorce na potrzeby współczesnej mu szkoły niemieckiej. Odpowiedź znalazł w działalności pedagogicznej filologa Friedricha Augusta Wolfa z uniwersytetu w Halle. Wolf był również zafascynowany starożytnością. W greckim, antycznym etosie widział doskonały ideał człowieczeństwa i uniwersalne wzory wychowania. Jego zdaniem edukacja szkolna powinna być skoncentrowana na nauczaniu klasycznych języków – greki i łaciny – oraz na studiowaniu antycznej literatury (Kwiatek, 2012).

Neohumanizm był „nowym renesansem”, zwrotem w stronę starożytności na gruncie szkolnym. W odróżnieniu jednak od swego odpowiednika z XVI wieku jego celem nie było mówienie czy praktyczne oratorstwo, ale możliwość czytania arcydzieł klasycznej literatury w oryginale oraz „rozkoszowania się ich wartością estetyczną i moralną” (Kot, 1995, s. 136).

Trzeba pamiętać, że ten typ szkoły – poddawanej różnym przemianom i przybierającej rozmaite formy – przetrwał w Polsce (jak zresztą w wielu państwach europejskich) aż do drugiej wojny światowej. Oto jak wspomina uczęszczanie do takiej placówki wybitny polski uczony Mieczysław A. Krąpiec:

Wstąpiłem do gimnazjum im. Wincentego Pola w Tarnopolu. Było to gimnazjum klasyczne dawnego typu, a więc osiem lat łaciny, cztery lata greki, siedem lat języka niemieckiego. W ostatnich latach gimnazjalnych na lekcjach łaciny nie wolno było mówić po polsku. Czytaliśmy całą niemal łacińską literaturę: Cezara, Liwiusza, Tacyta, Wergiliusza, Owidiusza, Horacego. Do dzisiaj pamiętam na pamięć wiele ód Horacego. Język łaciński w gimnazjum był językiem dominującym. To był duch tradycji historycznej i tradycji intelektualnej. [...] Gimnazjum było nadzwyczajne, na najwyższym poziomie. I myśmy dzięki takiemu gimnazjum byli głęboko wkorzenieni w kulturę europejską. Już wtedy czytano Iliadę, Odyseję, dzieła Ajschylosa, Sofoklesa, a także Platona (Zdybicka, Maryniarczyk i Nawracała-Urban, 2006, s. 17–18).

Edukacja klasyczna – ale jaka dziś?

Krótkie spojrzenie wstecz, na szkołę humanistyczną, było ważne właściwie z jednego powodu. Pojęcie „edukacji klasycznej”, którym tak chętnie się posługujemy, jest bardzo silnie nacechowane. Wywołuje skojarzenia ze wspnianą kartą europejskiego szkolnictwa. Może więc prowadzić do pokusy „restauracji”, odtwarzania tego, co było dawniej. Wystarczy przecież sięgnąć po sprawdzone wzory. Przed tego rodzaju pokusą przestrzegał jednak już ponad sto lat temu jeden z najwybitniejszych polskich filologów klasycznych Tadeusz Zieliński:

Wpływ poezji i w ogóle kultury starożytnej powtarzał się w dwóch postaciach: albo w naśladowaniu, albo w przetwarzaniu. Radne, Boileau naśladowali stare wzory, Dante, Szekspir, Goethe je przetwarzali. Dla pierwszych starożytność była normą ich twórczości, dla drugich była nasieniem, które zapłodniło ich ducha i wzrastało potem w szeregu utworów samodzielnych, organicznych. Naśladować wzory antyczne – rzecz próżna i bezużyteczna. Próżna dlatego, że odtworzenie ich tak czy owak nigdy się nie uda; bezużyteczna dlatego, że nawet gdyby się udało, to byśmy mieli powtórzenie tego, co już mamy, a nie te rzeczy nowe, których nam potrzeba. Ale tych rzeczy nowych starożytność powinna być właściwie nasieniem (1920, s. 27–28).

To samo można powiedzieć o klasycznych gimnazjach i liceach zarówno staro-, jak i neohumanistycznych. Powinny być dla nas inspiracją, na pewno układem odniesienia, ale czy wzorem, ideałem, do którego mamy dążyć?

Banalne wydaje się stwierdzenie, że edukacja klasyczna oraz kanon humanistycznej kultury wymagają przemyślenia i opracowania co do treści, zakresu, metod kształcenia, ponieważ

nie mogą być prostym przeniesieniem dawnej polskiej szkoły klasyczo-humanistycznej, ale muszą odpowiadać nowym czasom i zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Dyskusja nad wychowaniem, która toczy się w różnych miejscach, także na uniwersytetach, koncentruje się na obserwacji, w jak bardzo nowoczesnych czasach dziś żyjemy. Mówi się o postępie technicznym i technologicznym, „społeczeństwie sieci”, „pokoleniu smartfona” itd. Kształcenie – co jest oczywiste – ma być dostosowane do dzisiejszej modernizacji społecznej. Paradoksalnie jednak – im bardziej dynamiczne będą przemiany kulturowe i obyczajowe, tym silniejsza pojawi się potrzeba sięgania po to, co stałe, niezmiennie, trwałe. Może to wywołać wspomniany zwrot w stronę przeszłości, konserwowania tego, co już było, uznania za lepsze tego, co „stare”, wobec tego, co „nowe”. Reakcją na ten ruch powinna być realistyczna i wnikliwa intelektualnie analiza wspomnianego modelu edukacji. Odróżnienie tego, co w historycznych i współczesnych formach kształcenia jest rzeczywiście nieprzemijające, co ma wartość uniwersalną, od tego, co powinno się zmieniać i dostosowywać.

W edukacji klasycznej chodzi więc nie tylko – jak się potocznie sądzi – o zainteresowanie starożytnością w sensie literackim, kulturowym czy cywilizacyjnym. Nie mają to być jedynie kolejne godziny lekcji historii czy języka polskiego. Głównym jej celem jest wprowadzenie młodych ludzi w krąg wysokiej kultury intelektualnej. Nawet przedmioty ściśle związane z – niezwykle rzadkim dziś w Polsce – profilem klasycznym, jak greka, łacina czy retoryka, są proponowane uczniom nie jako próby zrekonstruowania antyku grecko-rzymskiego. Oferowane są po to, by tworzyć i rozwijać kulturę umysłową młodych ludzi tu i teraz. Języki klasyczne ze swą leksyką, semantyką, regularną składnią nie tylko ułatwiają młodzieży przyswajanie większości języków europejskich, ale są także szkołą porządnego, precyzyjnego i klarownego myślenia. Retoryka z kolei, nawet bez systematycznej nauki greki i łaciny, pozwala osiągnąć mistrzostwo w międzyludzkim komunikowaniu się poprzez słowo mówione i pisane. Edukacja klasyczna nie jest więc w swej istocie sentymentalnym zwrotem ku przeszłości, lecz odwrotnie – wychylaniem się w przyszłość, w której rozwijana inteligencja i elokwencja może mieć kolosalne znaczenie.

Jest to również nauka ogłady, elokwencji i znakomitego wyrażania się, które prowadzą człowieka do „duchowej suwerenności”. Taka formacja stanowi oręż w walce z manipulacją, propagandą, odgórnym narzucaniem poglądów i przekonań. Kształtuje postawy rzeczowej dyskusji, argumentacji, obrony własnego stanowiska. To nie tylko sięganie do wspaniałego dziedzictwa greckich myślicieli, rzymskich senatorów, średniowiecznych łacińskich scholastyków czy wybitnych uczonych humanistów i filozofów, lecz także – jak wspomniano

– spojrzenie na teraźniejszość i przyszłość, dostrzeżenie, jak bardzo aktualne i nowoczesne jest to narzędzie. Umiejętność „czytania” rzeczywistości, analizy, krytycznego myślenia, perswazji i – oczywiście – pięknego posługiwania się językiem jest przydatna zawsze i wszędzie. W szczególności zaś w dobie wszechobecnego nakłaniania do najrozmaitszych postaw i zachowań poprzez media, reklamę, polityków, a nawet wytwory kultury.

Zdefiniujmy zatem edukację klasyczną w sposób następujący. Jest to: „kształtowanie społeczeństwa (nie tylko ludzi młodych) w oparciu o najdoskonalsze i nieprzemijające źródłowe wzorce kultury polskiej i europejskiej”. Tak pojęty model kształcenia konstytuują w takim razie cztery filary:

- myśl filozoficzno-cywilizacyjna (przede wszystkim realizm filozoficzny, który jest prawdziwie drogą „złotego środka” i intelektualnego umiaru);
- retoryka i kultura żywego słowa;
- klasyczny dyskurs intelektualny (sztuka debaty, kultura dyskusji, sporu, przekonywania i argumentacji, umiejętność obrony własnych przekonań i poglądów);
- kształcenie kompetencji językowych (rozwijanie języka jako narzędzia poprawnego, dorzecznego myślenia i porozumiewania się w oparciu o intelektualne walory języków klasycznych – łaciny i elementów greki – oraz języka ojczystego).

Retoryka jako filar edukacji klasycznej

Zastanówmy się teraz nad obecnością retoryki w szkole. Spośród wielu jej definicji, które pojawiały się przez wieki, dwie są szczególne. Jedna – chyba najpowszechniej używana – określała ją jako sztukę dobrego mówienia (*ars bene dicendi*), potem także dobrego pisania (*scribendi*). Przy czym słowo „bene” rozumiano zarówno jako poprawne, sprawne posługiwanie się słowem, ale także jako mówienie godziwe, zabieranie głosu w dobrej, słusznej sprawie (Korolko, 1990, s. 42).

Ćwiczenie się w retoryce, a w szczególności refleksja nad nią, od razu wprowadza młodych ludzi w niezwykle ważne zagadnienia. Czy można wykorzystywać elokwencję w złym celu? Czy prawda obroni się sama? Czy należy wierzyć komuś tylko dlatego, że jest błyskotliwy, przekonujący, że „uwodzi” słowem? I odwrotnie: czy ktoś, kto nie potrafi pięknie mówić, musi przegrać w dyskusji, nie ma racji? Wychowawcza rola retoryki polega tu na umiejętności odróżnienia treści od formy, co jest z całą pewnością podstawą obrony przed manipulacją czy demagogią.

Retoryka klasyczna uczyła takiego dobrego, sprawnego, a nawet mistrzowskiego władania słowem przede wszystkim z tego powodu, że udoskonaliała wszystkie główne aspekty przygotowania mowy. Stanowiły je tzw. *officia oratoris* – powinności mówcy, czyli zadania, które stawiano przed retorem, jeśli chciał wygłosić dobre, skuteczne i porywające przemówienie. Były to:

- *inventio* – praca nad tematem, treścią, argumentacją wypowiedzi;
- *dispositio* – praca nad porządkiem, kompozycją, układem wypowiedzi;
- *elocutio* – praca nad stylem, językiem, formą wypowiedzi.

W dodatku retoryka uczyła, jak zapamiętać przemówienie (*memoria*) oraz jak je wygłosić, wykonać (*pronuntiatio, actio*) (Korolko, 1990).

Z dzisiejszej perspektywy można dodać, że:

- retoryka jest teorią i praktyką treściwej (rzeczowej), dobrej i pięknej komunikacji;
- to cały system pracy nad tekstem (mówionym i pisanym) – analizy, interpretacji i oceny;
- w wymiarze praktycznym retoryka jest zwieńczeniem, ukoronowaniem całego humanistycznego i klasycznego wykształcenia.

Jest zarazem narzędziem bardzo nowoczesnym, może być bowiem stosowana do analizy najróżniejszych tekstów – literackich, publicystycznych, również form audiowizualnych, gdyż triadę: *inventio* – *dispositio* – *elocutio* (treść – układ – środki wyrazu, czyli semantykę – syntaktykę – pragmatykę) możemy odnieść do każdego sensownego znaku.

Gdyby pojawiła się możliwość wprowadzenia retoryki do szkół w formie odrębnego przedmiotu czy grupy przedmiotów, warto rozważyć powrót do (unowocześnionej, ale jednocześnie klasycznej) koncepcji *trivium*. Chodzi o kształcenie w ramach *artes liberales*. Przypomnijmy, że były to dwa poziomy nauczania: *trivium* (gramatyka, retoryka i dialektyka) oraz *quadrivium* (arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka). Interesuje nas, oczywiście, kształcenie „trivialne”, czyli podstawowe, tj. obejmujące całość komunikacji poprzez język. *Trivium* powinno być realizowane, rzecz jasna, z dzisiejszej perspektywy:

- w ramach „gramatyki” mogą pojawić się zagadnienia „językoznawcze”: kultura języka, poprawność językowa, elementy stylistyki itp.;
- przedmioty ściśle „retoryczne”: inwencja i kompozycja wypowiedzi, topika, wystąpienia publiczne, analiza retoryczna, może także podstawy emisji głosu;
- „dialektyka” (logika nieformalna): argumentacja i perswazja, sztuka dyskusji, obrona przed manipulacją, erystyką i sofistyką.

Druga definicja pochodzi od genialnego starożytnego filozofa, jakim był Arystoteles. Ujął on retorykę jako „metodyczne odkrywanie tego, co w odniesieniu do każdego przedmiotu może być przekonujące” (2004, s. 47). A zatem to szkoła myślenia, która poprzedza mówienie. Chodzi w dodatku o myślenie analityczne, które uczy tego, jak tu i teraz, w konkretnej sytuacji komunikacyjnej przekonać tych oto odbiorców na określony temat. Retoryka rozwija więc nie tylko elokwencję, ale przede wszystkim inteligencję. Trzeba ją wyćwiczyć, by umiejętnie i rzeczowo dyskutować, przekonywać do pomysłów i idei, a także bronić swego stanowiska i własnych przekonań. Sztuka dobrego mówienia, w przeciwieństwie do erystyki, uczy również tego, że nie zawsze zwycięża się w dyskusji. Jeśli tylko staje się do niej uczciwie, z szacunkiem do przeciwnika sporu, jest szansa go przekonać, ale można też zostać przekonanym, co oczywiście nie znaczy pokonanym. Tak rozumiana retoryka kształtuje u młodzieży pewność siebie, formuje poczucie własnej wartości (oraz wartości koleżanek i kolegów!) niezwiązanej z poglądami, światopoglądem czy zwycięstwami odniesionymi w potyczkach słownych. Uświadamia, że w danej kwestii mogą występować rozmaite punkty widzenia i różne racje.

W jaki zatem sposób można „uretorycznić” dzisiejszą szkołę? Rzecz raczej nie w tym, by retoryka stała się kolejnym przedmiotem obciążającym czasowo uczniów i nauczycieli. Chodzi o to, by polska szkoła stopniowo wznosiła się na wyższy poziom kultury żywego słowa. Przecież każdy nauczyciel, nie tylko polonista czy historyk, winien mówić do swoich uczniów w sposób zrozumiały, klarowny, a najlepiej jeszcze intelektualnie pociągający i pobudzający. Trochę tak, jak czytamy w rzymskim podręczniku do retoryki Kwintyliana: „Chodzi nie o to, by słuchacz mógł zrozumieć, ale o to, by w ogóle nie mógł nie zrozumieć” (Lausberg, 2002, s. 305). Albo jak powtarzano za Arystotelesem: „Mów jak do ludzi prostych, ale myśl jak mędrzec”. Wszyscy przecież życzylibyśmy sobie w szkole prostoty formy i bogactwa treści. Marzy nam się system dobrego komunikowania między pedagogami a młodzieżą, a co za tym idzie – dobrych relacji międzyludzkich.

Bibliografia

Arystoteles. (2004). *Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka*. Przeł. H. Podbielski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Curtius, E. R. (1997). *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*. Przeł. A. Borowski. Kraków: Towarzystwo Wydawców i Autorów Prac Naukowych „Universitas”.

Korolko, M. (1990). *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Kot, S. (1995). *Historia wychowania*. T. 2, *Wychowanie nowoczesne: od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*. Warszawa: „Żak”.
- Kwiatek, J. (2012). Spór o model gimnazjum w XIX-wiecznej niemieckiej myśli pedagogicznej. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny*, 1, 36–62.
- Lausberg, H. (2002). *Retoryka literacka: podstawy wiedzy o literaturze*. Przeł. A. Gorzkowski. Bydgoszcz: „Homini”.
- Mamcarz-Plisiecki, A. (2017). Cyceron – twórca i „prawodawca” europejskiej elokwencji i kultury. W: A. Palusińska (red.), *Hellenizm a chrześcijaństwo w późnej starożytności i w średniowieczu* (s. 85–99). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Mikołajczak, A. W. (1998). *Łacina w kulturze polskiej*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Niczyporuk, P. (1999). Reformy armii rzymskiej oraz ich wpływ na siłę państwa w starożytnym Rzymie. W: M. Szyszkowska (red.), *Silne państwo: praca zbiorowa* (s. 203–216). Białystok: „Temida 2”.
- Plezia, M. (red.). (2007). *Słownik łacińsko-polski*. T. I, A–C. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Puchowski, K. (2004). Collegium Nobilium Stanisława Konarskiego a elitarne instytucje wychowawcze zakonów nauczających w Europie. *Wiek Oświecenia*, 20, 11–70.
- Tinsley, B. S. (1989). Johann's Sturm's method for humanistic pedagogy. *The Sixteenth Century Journal*, 20(1), 23–40.
- Zabłocki, S. (2008). *Od starożytności do neohellenizmu. Studia i szkice*. Red. P. Urbański, T. Sapota. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zdybicka, Z. J., Maryniarczyk, A. i Nawracała-Urban, M. (red.). (2006). *Niestrudzony sługa prawdy*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Zieliński, T. (1920). *Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne*. Zamość: Zygmunt Pomarański i S-ka.
- Żołądź, D. (1990). *Ideale edukacyjne doby staropolskiej: stanowe modele i potrzeby edukacyjne szesnastego i siedemnastego wieku*. Warszawa; Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Aretologiczna kategoria pamięci i jej miejsce w wychowaniu

PIOTR T. NOWAKOWSKI*

Uniwersytet Rzeszowski

Autor artykułu omawia kategorię pamięci, która ma swe ugruntowane miejsce w aretologii jako integralny składnik kardynalnej cnoty roztropności. Arystoteles postrzegał pamięć jako kluczowy element intelektualnej aktywności, gdyż bez niej nie byłyby możliwe przypominanie i nauka. Pamięć selektywna pozwala nam filtrować informacje, skupiając się na tych najbardziej istotnych i pomocnych w codziennym życiu. Jest to naturalny mechanizm chroniący przed przeciążeniem informacyjnym. Pamięć zbiorowa obejmuje wyobrażenia o przeszłości danej społeczności i może być wypaczona przez zjawiska takie jak zbiorowa amnezja. Pamięć odgrywa też ważną rolę w kształtowaniu prawdomówności i ocenie własnych zachowań.

SŁOWA KLUCZOWE: pamięć, roztropność, pamięć selektywna, pamięć zbiorowa, zapominanie

Aretological category of memory and its place in education

The author of the paper discusses the category of memory which has a permanent place in aretology as an integral component of the cardinal virtue of prudence. Aristotle saw memory as a key element of intellectual activity, because without it, recall and learning would not be possible. Selective memory allows us to filter information, focusing on the most relevant and helpful in everyday life. This is a natural mechanism to protect against information overload. Collective memory includes ideas about a given community's past and can be distorted by phenomena such as collective amnesia. Memory also plays an important role in shaping truthfulness and assessing one's own behavior.

KEYWORDS: memory, prudence, selective memory, collective memory, forgetting

*E-mail: pnowakowski@ur.edu.pl

ORCID: 0000-0003-1578-6707

Wprowadzenie

Pamięć to fascynująca i złożona zdolność ludzkiego mózgu do zachowywania i odtwarzania informacji. Pozwala nam ona uczyć się i adaptować do nowych sytuacji, korzystając z wiedzy zgromadzonej w przeszłości. Dzięki niej nawiązujemy i utrzymujemy relacje społeczne, przechowując wspomnienia wspólnych przeżyć z innymi ludźmi. Umożliwia też ona orientację w przestrzeni i podejmowanie decyzji na podstawie wcześniejszych doświadczeń. Psychologia wyróżnia pamięć krótkotrwałą i długotrwałą. Pierwsza z nich, zwana pamięcią roboczą, jest zdolnością przechowywania drobnych informacji przez krótki czas – zwykle kilka sekund do kilku minut, np. w sytuacji, gdy zapamiętujemy numer telefonu, chcąc go za chwilę zapisać. Pamięć długotrwała zaś pozwala przechowywać informacje przez długi okres, nawet całe życie. Przejawiane w dojrzałym wieku wspomnienia pierwszej miłości czy nauki alfabetu w przedszkolu to przykłady pamięci długotrwałej. Przechowywane w niej informacje mają większe znaczenie emocjonalne lub są często powtarzane, co sprzyja ich utrwaleniu (por. Vianna i in., 2000).

Kategoria pamięci ma również ugruntowane miejsce w aretologii jako integralny składnik kardynalnej cnoty roztropności, która stanowi sprawność wyjątkowo bogatą, służąc podejmowaniu dobrych i moralnie właściwych decyzji w codziennym życiu (por. Nowakowski, 2015). Pełniąc rolę łącznika między intelektem a wolą, roztropność musi funkcjonować w obydwu obszarach. Z tego powodu wyróżnia się szereg składników tej cnoty, a pierwszym z nich jest właśnie pamięć, dzięki której możemy przypominać sobie sytuacje, w których nasze decyzje okazywały się trafne lub nietrafne, co pomaga unikać dawnych błędów i powielać działania uznane za dobre (św. Tomasz z Akwinu, 1964).

Omawianemu zagadnieniu szczególną uwagę poświęca Arystoteles w swej pracy pt. *O pamięci i przypominaniu sobie* (wyd. pol. 2015). Pamięć jest dla niego kluczowym elementem intelektualnej aktywności, gdyż bez niej nie byłyby możliwe przypominanie i nauka.

Pamięć niezawodna i zawodna

Jako złożona zdolność ludzkiego mózgu pamięć odpowiedzialna jest za przechowywanie mniej lub bardziej szczegółowych doświadczeń przeszłości, aby mogły one służyć do pokierowania naszym działaniem w przyszłości. Tak oto pisze Jacek Woroniecki o roli pamięci w ogarnianiu swym umysłem niezliczonych składników życia codziennego:

Nie sposób, rzecz prosta, spamiętać ich wszystkich, tym bardziej, że wiele z nich jest bez znaczenia i tylko niepotrzebnie obciążałyby pamięć. Ale sporo jest takich, które choć zmienne i niekonieczne, często się powtarzają i uwarunkowują naszą działalność. Te należy przyjąć do pamięci zarówno zmysłowej, jak i umysłowej, i tak je tam uporządkować, aby były w każdej chwili do dyspozycji, gdy zajdzie potrzeba spełnić jakiś czyn w podobnych warunkach (1995, s. 32–33).

Niezawodna i bezbłędna pamięć cechuje nielicznych. Przykładem osiągnięcia wyżyn w tym względzie jest potyczka szachowa „na ślepo”, czyli bez spoglądania na szachownicę. A już szczególnym przypadkiem – rozgrywana w ten sposób symultana z wieloma rywalami naraz. Za najwybitniejszy uznaje się wyczyn byłego mistrza świata Aleksandra Alechina, który w 1925 roku zagrał w Paryżu na 28 szachownicach, wygrywając 22 partie, trzy przegrywając i tyleż samo remisując (Hearst i Knott, 2013). Na drugim biegunie znajdujemy jednostki, które właśnie w dziedzinie pamięci wybitnie niedomagają, gubią się nawet we własnym mieszkaniu, potykają się codziennie o ten sam próg. Niczym znany dzieciom słoń Trąbalski, który miał wszystko słoniowe prócz pamięci: „Dobrze wiedziałem, lecz zapomniałem, / Może kto z panów wie, czego chciałem?” (Tuwim, 2007). Zwykły śmiertelnik sytuje się gdzieś w szerokiej przestrzeni zakreślonej przez oba ekstrema.

Należy jeszcze wspomnieć o pamięci selektywnej – jest to proces, w którym nasz mózg decyduje, które informacje należy przechować, a które odrzucić. To jak posiadanie osobistego asystenta, który pomaga zarządzać informacjami. Pamięć selektywna stanowi sposób na radzenie sobie z nadmiarem codziennie odbieranych bodźców. Ludzki mózg jest zaprojektowany tak, by je filtrować, pozwalając skupić się na tym, co jest najbardziej istotne. Inaczej zostalibyśmy przytłoczeni ogromem napływających danych. Można przyrównać pamięć selektywną do ochroniarza stojącego przed wejściem do ekskluzywnej restauracji, gdzie wstęp mają tylko najlepsze wspomnienia i najważniejsze informacje.

Pamięć selektywna to całkowicie normalne i naturalne zjawisko. Każdy człowiek doświadcza jej w różnym stopniu. Bywa pomocna w zapamiętywaniu rzeczy, które są dla nas emocjonalnie istotne (Waring i Kensinger, 2011) lub mają dużą wartość praktyczną (McCannon, 2013).

Pamięć i amnezja zbiorowa

Prócz pamięci jednostkowej wyróżniamy pamięć zbiorową, zwaną też pamięcią społeczną lub kolektywną. Stanowi ona zespół wyobrażeń o przeszłości danej społeczności, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Metaforycznie rzecz ujmując, pamięć

zbiorowa polega na przypisywaniu indywidualnej zdolności psychologicznej, jaką jest pamięć, grupie – takiej jak rodzina czy naród (Licata i Mercy, 2015). Pamięć zbiorowa według Pierre'a Nory to „pamięć lub zbiór wspomnień, świadomych lub nie, dotyczących doświadczenia przeżywanego lub mitologizowanego przez żywą wspólnotę tożsamości, której integralną częścią jest poczucie przeszłości” (1978, s. 398).

Prace nad pamięcią zbiorową zapoczątkował Maurice Halbwachs w opublikowanej w 1925 roku pracy pt. *Społeczne ramy pamięci* (wyd. pol. 1969). Francuski socjolog nadał temu pojęciu co najmniej dwa odrębne znaczenia. Pierwsze bazuje na założeniu, że na pamięć indywidualną systematycznie wpływają ramy społeczne, w które jest ona wpisana. W drugim zaś – pamięć zbiorowa nabiera bardziej kolektywistycznego znaczenia i odnosi się do pamięci samej grupy, poza pamięcią jej członków. Polska socjolog Barbara Szacka (2006) wysuwa na plan pierwszy dwie funkcje pamięci zbiorowej: tożsamościową i legitymizacyjną, co oznacza, że jest ona z jednej strony spoiwem danej społeczności, dostarczającym wartości i wzorów osobowych, z drugiej zaś – czynnikiem legitymizującym istniejący porządek społeczny.

Spotykamy się także, zwłaszcza w kontekście badań nad wspomnieniami wojennymi, z formami wypaczenia pamięci zbiorowej, jakimi są „amnezja selektywna” (Appriou, 2001, s. 9) lub „amnezja zbiorowa” (Pennebaker, Páez i Rimé, 1997, s. 79–81), oznaczającymi proces psychiczny, w ramach którego dane społeczeństwo ukrywa przed zbiorową pamięcią wydarzenia z własnej historii, które w kontekście współczesności są trudne do zaakceptowania. Mogą to być podejmowane jednorazowo wybory ideologiczne, ale także zbrodnie wojenne czy nadużycia sił zbrojnych, takie jak współpraca z wrogiem, ucisk mniejszości, przemoc polityczna, czystki etniczne, masakry czy ludobójstwa.

Termin „pamięć zbiorowa” łączy się ściśle z pojęciami „kultura pamięci” (niem. *Erinnerungskultur*) i „polityka pamięci” (niem. *Geschichtspolitik*), które w ostatnich dekadach zrobiły dużą karierę (por. Assmann, 2006; Wolfrum, 2019). Określenia te wiążą się ze sobą, jednak nie są tożsame. Kultura pamięci to całokształt sposobów obchodzenia się z historią przez poszczególne grupy i jednostki. Obejmuje wszelkie formy prezentacji przeszłości, upamiętnianie ich oraz wkomponowywanie w przestrzeń publiczną i teksty kultury. Z kolei politykę pamięci, zwaną częściej polityką historyczną, należy rozumieć wężiej – jako związaną z działaniem państwa i instytucjonalizacją wyobrażeń o przeszłości. Oznacza to, że kultura pamięci danej społeczności istnieje nawet wtedy, gdy nie dysponuje ona własnymi organami państwowymi albo gdy te istniejące nie reprezentują jej wizji przeszłości.

Pamięć i zapominanie

W dramacie komediowym Oscara Wilde'a pt. *Bądźmy poważni na serio* guwernantka panna Prism mówi do Cecyli: „Pamięć to pamiętnik, który stale nosimy ze sobą” (1910, s. 97). Słowa te unaoczniają nam, że potrzebna jest pewna doza wysiłku wychowawczego i samowychowawczego, by ów „diariusz doświadczeń” nie zionął pustką, ale i nie gromadził bezładu mało istotnych wspomnień czy wręcz szkodliwych traum. Zwłaszcza że część osób odznacza się skłonnością do przechowywania w pamięci dosłownie wszystkiego, rzeczy dobrych i złych, a może przede wszystkim złych, oraz rozpamiętywania ich w nieskończoność, uprzykrzając życie sobie i innym.

W kontekście pamięci występuje również zjawisko poczucia winy, które pełni funkcję kompasu moralnego, pomagając prawidłowo oceniać własne zachowania, brać za nie odpowiedzialność i podejmować działania na rzecz naprawienia wyrządzonej krzywdy. Jednak nadmierne lub chroniczne poczucie winy bywa niekorzystne dla dobrostanu psychicznego jednostki. W wymiarze poznawczym problem ten przejawia się w przesadnym rozpamiętywaniu negatywnych zdarzeń i obwinianiu siebie o faktyczne lub urojone zaniedbania (Krok, 2003). Chorobliwe poczucie winy sprzyja występowaniu ruminacji (Gosztyła, 2023), czyli obsesyjnie nawracających negatywnych myśli i wspomnień, które u osób młodych mogą prowadzić do zachowań autodestrukcyjnych (Wang i in., 2022). Dariusz Krok wyjaśnia:

Występuje tutaj mechanizm „mentalnego przeżuwania” przeszłych doświadczeń, odtwarzania zdarzeń lub sytuacji w swym umyśle, co może utrwałać negatywne emocje i utrudniać podążanie naprzód. Pojawiają się również zdeformowane i nieadekwatne wzorce myślenia, np. gdy ktoś interpretuje swój drobny błąd jako dowód na wrodzone wady moralne lub uznaje go za zdarzenie o randze wręcz katastrofalnej. Osoba ogarnięta poczuciem winy zaczyna wątpić w swe możliwości, co prowadzi do niezdecydowania i zaburzenia procesów decyzyjnych, a w efekcie utrudnia osiągnięcie zamierzonych celów. Mimo że pragnie ona pozbyć się natrętnych myśli, nie potrafi jednak się z nich wyzwolić (Krok, 2023, s. 116).

„Jak ćwiczyć pamięć, by umieć zapomnieć?” – chciałoby się w związku z tym powtórzyć za polskim aforystą Stanisławem J. Lecem (1957). Jednak rozwiązanie problemu leży nie tyle w próbie zapomnienia, co raczej w akcie przebaczenia sobie, które nie oznacza uniewinniania czy usprawiedliwiania siebie albo ucieczki od odpowiedzialności, lecz stanięcie w prawdzie i gotowość poniesienia konsekwencji złych wyborów. W proces

ten wpisany jest też istotny dla samowychowania „warunek zmiany własnych postaw” (Horowski, 2021, s. 46).

Ujmując tytułowe zagadnienie w kategoriach wychowawczych, pamięć winna stanowić dobrze zaopatrzony skarbiec, w którym deponujemy ważniejsze doświadczenia życiowe i łatwo je stamtąd wydobywamy, o ile zajdzie taka potrzeba. Za sprawne funkcjonowanie pamięci jesteśmy zawsze w pewnym stopniu odpowiedzialni, stąd w zwykłych okolicznościach zapominanie o tym, co należało pamiętać, nie może służyć za usprawiedliwienie. Oprócz zasadniczej roli, jaką pamięć odgrywa w ludzkim działaniu, wydaje się ona również doniosła ze względu na wykształcenie prawdomówności. Otóż zdarza się, że dziecko swe błędy i przewinienia tłumaczy krótką pamięcią. „Usprawiedliwianie się zapomnieniem tylko w wyjątkowych wypadkach może być uznane. Gdy się zdarza częściej, winno być traktowane jako niedbalstwo, a nieraz może być nawet poważną podstawą do podejrzenia o kłamstwo, o wykręcanie się tą drogą od winy” – objaśnia Jacek Woroniecki (1995, s. 55).

Podsumowanie

Rzymski myśliciel Ciceron w swym dziele *O mówcy* (wyd. pol. 2010) pisał, że historia jest nauczycielką życia (łac. *Historia est magistra vitae*). Choć zapewne niejeden mógłby określić takie stwierdzenie mianem komunału, to jednak stanowi ono dla nas wartościową zachętę do wyciągania wniosków z błędów popełnionych w przeszłości oraz kierowania się rozwiązaniami, które już się kiedyś sprawdziły. Przy czym w samym popełnianiu błędów nie ma, co do zasady, niczego wstydliwego, na co wskazują starożytni, przekonując, że mylić się jest rzeczą ludzką (*Errare humanum est*).

Agregowana przez minione wieki mądrość pokoleń poucza nas, że historia lubi się powtarzać. Tym bardziej więc pielęgnowanie pamięci, jednostkowej czy zbiorowej, wydaje się nieodzowne. Jak zauważył amerykański filozof i poeta George Santayana, „ten, kto nie pamięta przeszłości, będzie skazany na to, że ją przeżyje powtórnie” (Glensk i Glensk, 1993, s. 293). Słowa te wydają się aktualną przestrogą zwłaszcza w odniesieniu do „pokolenia tu i teraz”, egzystującego w ahistorycznej terażniejszości bez oglądania się za siebie. Krzysztof Sztalt pisze, że „ucieczka od przeszłości staje się – paradoksalnie – formą obrony młodych ludzi przed otaczającym ich nadmiarem wartości, sensów i celów” (2023, s. 123–124). Ta dość intrygująca uwaga daje pole do pogłębionej refleksji pedagogicznej. Jednak to już temat na inny artykuł.

Bibliografia

- Appriou, A. (2001). *Atmosphère d'après-guerre dans un village d'Herzégovine*. *Balkanologie*, 5(1/2), 1–13.
- Arystoteles. (2015). *O pamięci i przypominaniu sobie*. Przeł. A. Sobańska i P. Siwek. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe Atla 2.
- Assmann, A. (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C. H. Beck.
- Cycon, M. T. (2010). *O mówcy*. Przeł. B. Awianowicz. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Glensk, C. i Glensk, J. (red.). (1993). *Myślę więc jestem: aforyzmy, maksymy, sentencje*. Komorów: Wydawnictwo „Antyk”.
- Gosztyła, T. (2023). Okazywanie współczucia. W: M. Szast (red.), *Relacje społeczne młodzieży* (s. 153–166). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: F. Alcan.
- Halbwachs, M. (1969). *Społeczne ramy pamięci*. Przeł. M. Król. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hearst, E. i Knott, J. (2013). *Blindfold chess: history, psychology, techniques, champions, world records, and important games*. Jefferson, N.C.: McFarland & Co.
- Horowski, J. (2021). Przebaczenie sobie jako cel wychowania. *Roczniki Pedagogiczne*, 13(1), 35–48.
- Krok, D. (2023). Chorobliwe poczucie winy. W: R. Polak (red.), *Świat uczuć i emocji młodzieży* (s. 105–122). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lec, S. J. (1957). *Myśli nieuczesane*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Licata, L. i Mercy, A. (2015). Collective memory (Social psychology of). W: J. D. Wright (red.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (s. 194–199). Amsterdam: Elsevier.
- McCannon, B. C. (2013). *Selective memory*. Pobrano z <https://ssrn.com/abstract=2261693>.

- Nora, P. (1978). La mémoire collective. W: J. Le Goff (red.), *La nouvelle histoire* (s. 398–401). Paris: Retz.
- Nowakowski, P. T. (2015). Virtues and their role in education. *Społeczeństwo i Rodzina*, 42(1), 7–21.
- Pennebaker, J. W., Páez, D. i Rimé, B. (1997). *Collective memories of political events: social psychological perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Szacka, B. (2006). *Czas przeszły, pamięć, mit*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Sztalt, K. (2023). Zakotwiczeni w perspektywie „tu i teraz”. W: P. T. Nowakowski (red.), *Jaka jest współczesna młodzież?* (s. 113–128). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Św. Tomasz z Akwinu. (1964). *Roztropność (2–2, qu. 47–56)*. *Suma teologiczna*. T. 17. Przeł. S. Bełch. London: Veritas.
- Tuwim, J. (1938). *Słoń Trąbalski*. Warszawa: J. Przeworski.
- Vianna, M. R., Izquierdo, L. A., Barros, D. M., Walz, R., Medina, J. H. i Izquierdo, I. (2000). Short- and long-term memory: differential involvement of neurotransmitter systems and signal transduction cascades. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 72(3), 353–364.
- Wang, W., Li, N., Yuan, Y., Wu, X. i Lan, X. (2022). Longitudinal relationships between guilt and suicide risk among adolescents in a postdisaster context: mediating roles of rumination and posttraumatic stress disorder. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 52(4), 773–781.
- Waring, J. D. i Kensinger, E. A. (2011). How emotion leads to selective memory: neuroimaging evidence. *Neuropsychologia*, 49(7), 1831–1842.
- Wilde, O. (1910). *The importance of being earnest: a trivial comedy for serious people*. Leipzig: Bernhard Tauchnitz.
- Wolfrum, E. (2019). Erinnerungskultur und Geschichtspolitik – ein Forschungsansatz ist in die Jahre gekommen. Wo stehen wir heute? *Zeitschrift Für Kultur- Und Kollektivwissenschaft*, 5(2), 131–144.
- Woroniecki, J. (1995). *Katolicka etyka wychowawcza*. T. 2, cz. 1, *Etyka szczegółowa*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Noty biograficzne

dr hab. Paweł Gondek, prof. KUL

– filozof, Katedra Filozofii Kultury i Podstaw Retoryki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; ORCID: 0000-0002-8644-3886, kontakt: pawel.gondek@kul.pl

Andrzej Hołowiński

– specjalista w zakresie łaciny, języka starogreckiego i włoskiego; nauczyciel w Szkole Podstawowej i Liceum św. Tomasza z Akwinu w Józefowie; kontakt: anholo@gmail.com

prof. dr hab. Grzegorz Kucharczyk

– historyk i publicysta, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim; ORCID: 0000-0002-3046-7555, kontakt: gkucharczyk@ajp.edu.pl

dr Joanna Kiereś-Łach

– filozof, Katedra Filozofii Kultury i Podstaw Retoryki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; ORCID: 0000-0002-4716-8674, kontakt: joanna.kieres-lach@kul.pl

dr hab. Artur Mamcarz-Plisiecki

– polonista, prawnik, filozof, Katedra Filozofii Kultury i Podstaw Retoryki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; ORCID: 0000-0002-1433-3215, kontakt: artur.mamcarz-plisiecki@kul.pl

dr Paweł Milcarek

– filozof, historyk i publicysta, założyciel i redaktor naczelný kwartalnika „Christianitas”; ORCID: 0000-0001-6259-9926, kontakt: milcarek@gmail.com

dr hab. Piotr T. Nowakowski, prof. UR

– pedagog, filozof wychowania, socjolog, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego; ORCID 0000-0003-1578-6707, kontakt: p.nowakowski@ibe.edu.pl

dr hab. Paweł Skrzydlewski, prof. AZ

– filozof, rektor Akademii Zamojskiej; ORCID: 0000-0003-2647-5939, kontakt: pawel.skrzydlewski@akademiazamojska.edu.pl

