

## *Ars longa, vita brevis.*

# Trzy wnioski po przeprowadzeniu 4000 lekcji z zakresu edukacji klasycznej

PIOTR KAZNOWSKI\*

Kwartalnik „Christianitas”, Polska

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

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

Mówienie o sztukach wyzwolonych – albo inaczej: konceptualizowanie sztuki (*techne*) jako wolnej, które oddaje sprawiedliwość jej naturze – obarczone jest przynajmniej dwojaką paradoksalnością. Po pierwsze, upojęciowanie zakłada abstrakcję i bezczasowość, podczas gdy kluczowym elementem sztuki jest doświadczenie (*empeireia* u Arystotelesa, por. *Metaf.*, wyd. 1984, 981a), a więc coś, co z konieczności rozciągnięte jest w czasie i zakłada zaangażowane działanie ciała i jego zmysłów. Po drugie, rozumienie sztuki jako wyzwolonej – to znaczy takiej, której dzieł nie wykonuje się ze względu na jakąś zewnętrzną korzyść, lecz dlatego, że stanowią one dobro samo w sobie – wydaje się dostępne tylko dla tych, którzy samej sztuki i jej dobrodziejstw już zakosztowali, co z kolei próżnym czyniłoby zamiar opowiadania o tym.

Czujemy jednak, i słusznie, że paradoksalność ta musi być przezwycięzalna, chociażby dlatego, że sztuka jest jedną z tych dziedzin, w której objawia się rozumność człowieka, odróżniająca go od zwierząt. Doświadczenie bowiem, będące warunkiem powstania sztuki, opiera

się na świadomym powtarzaniu określonego działania i zapamiętywaniu go. Przeciwnością do doświadczenia jest przypadek (Arystoteles, *Metaf.*, wyd. 1984, 981a). Stąd scholastyczna, trudna do przełożenia na polszczyznę definicja sztuki jako *recta ratio factibilium*, która łączy ze sobą właśnie te dwa elementy: racjonalności i działania-wytwarzania.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Na koniec jeszcze jeden przykład retoryczny, mianowicie *Progymnasmata*, czyli zestaw wstępnych ćwiczeń retorycznych. Od bez mała dekady dzięki Towarzystwu Naukowemu KUL mamy dostępny polski przekład wyboru takich ćwiczeń dokonany przez prof. Henryka Podbielskiego (2013), więc chciałbym dopisać na marginesie (ale za to grubym czerwonym markerem), że jest to prawdziwy skarb. Powinna to być obowiązkowa lektura przynajmniej dla polonistów. Ćwiczenia zaprezentowane w tym zbiorze są już obszerniejsze i opisane bardziej szczegółowo. Niektórzy autorzy, co jest niezwykle pomocne, podają nawet przykłady rozwiązań. Wciąż pozostaje jednak wiele elementów, do których dopiero trzeba dojść w pracy, najlepiej oczywiście w pracy z uczniem. Skupię się na pierwszym z tych elementów – bajce. Autorzy są tu dość zgodni, poza definicją – „nieprawdziwa opowieść, z której wynika prawdziwe pouczenie” – otrzymujemy listę ćwiczeń wraz z podstawowymi wskazówkami: parafraza, rozszerzenie (amplifikacja), ocena. Już sama definicja domaga się objaśnienia – w jaki bowiem sposób z nieprawdy może wynikać prawda? Środkiem jest tu alegoria; jej zjawisko należy wyjaśnić oraz wprowadzić klucze interpretacyjne, które w bajce zwierzęcej będą albo naturalne, albo konwencjonalne. Parafraza będzie polegała na przełożeniu tekstu poetyckiego na prozę według schematu definicyjnego, a więc poza zdaniem relacji z samej fabuły będzie objaśniała, jak i dlaczego wynika z niej morał. Rozszerzenie to miejsce na rozwinięcia fabuły tak, by wzmocnić przekaz bajki. I tu ciekawostka: pracując z bajkami Fedrusa (w świetnym tłumaczeniu Joanny Stadler, 2015), które powstały w rzymskim środowisku szkolnym, odkrywaliśmy, że są one nierówne, czy to pod względem kompozycyjnym, czy to alegorycznym, czy wreszcie w aspekcie morału. Im dłużej pracowaliśmy, tym bardziej rosło we mnie przekonanie, że to celowy zabieg autora, wynikający właśnie z użytku, jaki robiono z bajki w szkole. Muszę przyznać, że niejednokrotnie zaskakiwała mnie pomysłowość i błyskotliwość przeróbek uczniowskich mających na celu poprawienie znalezionych wad. Najciekawszym ćwiczeniem była jednak zawsze ocena bajki, która z kolei domagała się objaśnienia, na czym polega wydanie intersubiektywnego i racjonalnego sądu wartościującego o jakimś zjawisku (uczniowie we wszystkich rocznikach i jak jeden mąż byli zawsze przekonani, że oceny są jedynie i wyłącznie subiektywnymi wyrazami indywidualnych wrażeń). Na koniec trzeba było wypracować toposy, czyli schematy argumentacyjne dla oceny fabuły, alegorii i morału.

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

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

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

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

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

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

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

### Bibliografia

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