

# Józef Budzyński

---

## Dialog szkolny w procesie formowania człowieczeństwa w dawnych gimnazjach humanistycznych (XVI-XVIII w.)

---

Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Filologia Polska. Historia i Teoria Literatury 10, 13-20

---

2006

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Józef Budzyński

## Dialog szkolny w procesie formowania człowieczeństwa w dawnych gimnazjach humanistycznych (XVI–XVIII w.)

Podjęty tutaj temat<sup>1</sup> stanowi fragment dużo szerszej problematyki, dotyczącej edukacji młodzieży realizowanej w dawnych humanistycznych szkołach średnich, które od czasów Renesansu zwane były na wzór grecki „gimnazjami” lub po prostu „szkołami łacińskimi”.<sup>2</sup> Ta szkoła nowego typu, czyli humanistyczna szkoła publiczna średniego stopnia stworzyła wówczas bardzo potrzebne ogniwo pośrednie pomiędzy dawniejszym nauczaniem podstawowym w parafialnej czy miejskiej szkole trywialnej a wyższymi studiami akademickimi na uniwersytetach i decydująco zaważyła na ukształtowaniu duchowego i umysłowego oblicza ówczesnych elit kulturalnych. Interesujący jest zwłaszcza proces wspólnego formowania człowieczeństwa przez pedagogów i młodzież, zwłaszcza w okresie porenansowym, u progu nowożytności europejskiej, kiedy w wyniku dokonywanych reform kościelnych, tj. reformacyjnego ruchu protestanckiego (na Śląsku głównie luteran) i trydenckiej reformy Kościoła katolickiego, ideał klasycyzny stanowił już integralny element odnowionego chrześcijańskiego systemu nauki i wychowania. W krótkiej wypowiedzi można jedynie zarysować wybrane ważniejsze elementy wspomnianego dialogu szkolnego, prowadzonego między ówczesnymi nauczycielami i uczniami, czyli jakby wzajemnego współwychowywania się uczących i nauczanych, wychowawców i wychowanków; w tym wypadku głównie na przykładzie zreformowanej szkoły śląskiej, działającej na przestrzeni blisko trzech stuleci, od XVI do XVIII wieku.

Dla naszego dzisiejszego pojęcia „dialogu interpersonalnego” używano wtedy innego terminu<sup>3</sup> i być może znaczeniowo bogatszego, mianowicie: *komunikacja*, po łacinie: *com-*

<sup>1</sup> Artykuł stanowi zmienioną i poszerzoną wersję referatu pt. *Rola dialogu w szkolnym procesie formowania człowieczeństwa (na przykładzie dawnych szkół humanistycznych)*, wygłoszonego dnia 24 IV 2002 r. na III Międzynarodowym Interdyscyplinarnym Sympozjum Naukowym *Kultura tworzona w dialogu cywilizacji Europy*, na Jasnej Górze w Częstochowie.

<sup>2</sup> Zob. moją książkę: J. B u d z y ń s k i, *‘Paideia’ humanistyczna, czyli wychowanie do kultury. Studium z dziejów klasycznej edukacji w gimnazjach XVI–XVIII wieku (na przykładzie Śląska)*, Częstochowa 2003.

<sup>3</sup> Słowo *dialog* używane było wtedy raczej tylko w znaczeniu literackim, np. jako forma podawcza dramatu scenicznego czy jako gatunek literacki, zarówno w prozie epickiej, jak i w liryce; wreszcie jako metoda podręcznikowa przy nauce gramatyki oraz w czytankach-rozmówkach językowych, a także w nauczaniu katechizmu.

**municatio** (-onis, III dekl. od czasownika: *communico* 1), który mógł wyrażać taki proces międzyludzki, jak:

1. współdziałanie, udzielenie, uczestnictwo, obcowanie;
2. wzajemne udzielanie wiadomości (por. etymologicznie dawniejsze: *cum* = wespół);
3. jedność (stąd pochodne wyrazy: *communio*, -onis; *communis*, -e; *commune*, -is; *communitas*, -atis; *communicativus* 3; *communicator*, -oris itp.).

Tak właśnie ówczesna szkoła była pomyślana jako **wspólnota** nauczycieli, uczniów i społeczeństwa, nazywana zresztą często „rzeczpospolitą szkolną” (*res publica scholastica*), a **cały proces edukacji, tak dydaktyki szkolnej, jak i obywatelskiego pedagogium** miał polegać na **wzajemnym udzielaniu się i obcowaniu, komunikowaniu wiadomości i wartości dla budowania jedności społecznej**. Celem bowiem klasycznego wychowania humanistycznego było wyposażenie młodzieży w umiejętność i środki kształtowania tak własnej osobowości, jak i tworzenia kultury życia wokół siebie, w swojej społeczności. Wszystkie te elementy pojęciowe zawierały się w tzw. *paidei humanistycznej*, wzorującej się na klasycznej greckiej *paidei*, która stanowiła ongiś synonim kultury greckiej i formowania człowieka greckiego, czyli pełnię wychowania dziecka do człowieczeństwa, zarówno pod względem fizycznym, jak i duchowym, skierowane do uczestnictwa obywatela w kulturze *polis*.<sup>4</sup> Zasady te oraz idee wychowawcze, wykładane przez wielu filozofów i pisarzy w okresie helleńskim i hellenistycznym, a realizowane przez polityków greckich, określane były słowem *paideia*, czego odpowiednikiem stała się później w Rzymie łacińska *humanitas*.<sup>5</sup> *Paideia* miała też w świecie greckim bliźniaczą formułę pod nazwą: *kalo-kagathia*, która kres zamierzeń wychowawczych do stworzenia pełni człowieczeństwa identyfikowała z realizacją „piękna i dobra” (por. gr. *καλο-κάγαθία* = *καλός και αγαθός* – „piękny i dobry”).

W koncepcji edukacyjnych zabiegów renesansowych i postrenesansowych humanistów także podstawowe było to dążenie do ideału piękna połączonego ze szlachetnością moralną, czyli stawianie się człowiekiem „pięknym i dobrym”.<sup>6</sup> Krótko zaś mówiąc, *‘paideia’ humanistyczna*, uprawiana od czasów Odrodzenia w europejskich gimnazjach, to **wychowanie do człowieczeństwa na zasadach schryścianizowanego humanizmu klasycznego, czyli uformowanie religijnego i wykształconego humanistycznie człowieka jako chrześcijanina i obywatela**. Tak to było rozumiane i praktykowane w tych dawnych szkołach humanistycznych na przestrzeni blisko trzech stuleci, od XVI aż niemal po koniec XVIII wieku, zarówno w gimnazjach proweniencji protestanckiej, jak i katolickiej (jezuickiej). Nauczyciele więc zabiegali usilnie, żeby do tego procesu humanistycznego „uczłowieczania się” włączać wszystkich uczniów, przede wszystkim w ramach dydaktyczno-pedagogicznego programu, założonego dla danej klasy, skutkiem czego tzw. *communicatio docentium* mogła się realizować w rzeczywistej komunikacji wewnętrznej w sa-

<sup>4</sup> Por. w najnowszym polskim przekładzie: W. J a c g e r, *‘Paideia’. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa 2001.

<sup>5</sup> U Rzymian po łacinie *paedia* znaczyło: *cultus atque humanitas* (Gajus Juliusz Cezar), *humanitas* (Marek Tulliusz Cyncero) lub później *humanitas vel philanthropia* (Aulus Gellius, II wiek po Chr.); stąd u renesansowych humanistów występują zamiennie: *paideia* lub *humanitas*, a w okresie porenesansowym: *humanitas* lub *pietas litterata*. Nam te pojęcia (poczynając od XIX w.) może zastąpić termin: *humanizm*, jeżeli jest on pojmowany w sensie integralnego psychofizycznego rozwoju człowieka jako osoby ludzkiej z pełnią praw niezbywalnych w życiu społecznym.

<sup>6</sup> Zob. T. S i n k o, *Doskonały Grek i Rzymianin*, Lwów 1939, s. 8–45; R. T u r a s i e w i c z, *Studia nad pojęciem ‘Kalos kagathos’*, Kraków 1980.

mej szkole między pedagogami i ich wychowankami, a nawet poszerzać się o dialog szkoły z rodzicami uczniów i ze społecznym środowiskiem przyszkolnym, np. z okazji publicznych egzaminów oraz poprzez niezwykle aktywną działalność teatru szkolnego.

Na czele gimnazjum stał rektor (*rector, -oris*), a wraz z nim w dydaktyce i w procesie wychowawczym uczestniczyli *professores* i *praeceptores* jako tzw. jego *collegae*.<sup>7</sup> W szkołach jezuickich rektor kolegium miał dla klas humanistycznych specjalnego prefekta studiów, a wszyscy profesorowie nazywani byli *confratres*. Tu i tam istotne było, żeby nauczyciele stanowili integralny zespół nauczająco-wychowawczy i żeby każdy z nich prezentował swoją osobowością wzorzec moralny dla wychowanków. Władza rektora była przemożna, ale sprawowana w duchu swoistej kolegialności jako tzw. *collega collegarum*. Oto na przykład uczony Thomas Sagittarius, sprowadzony przez radę miejską z Jenu do Wrocławia na rektora protestanckiego Gimnazjum Elżbietańskiego, pierwszej szkoły w mieście i na Śląsku, wygłosił dnia 24 października 1616 r. mowę inauguracyjną *O pielegnowaniu zgody koleżeńkiej wśród nauczycieli (Oratio de Concordia Collegarum fovenda)*. Zwraca w niej uwagę na dwa szczególne niebezpieczeństwa i wady pedagogów – mianowicie na pychę (*superbia*) i zazdrość (*invidia*), obie bardzo szkodliwe, bo biorące swój początek od diabła i niszczące szkołę od wewnątrz, oraz szuka lekarstwa na te choroby.

W wielu ordynacjach protestanckich jest mowa o specjalnym Bożym „powołaniu nauczycielskim” (*vocatio*) i o odpowiedzialności nauczycieli, zwykle protestanckich duchownych lub kandydatów na duchownych, wobec Boga. Jezuici, członkowie nowego katolickiego zakonu (1534–1540), podkreślali szczególnie potrzebę należytego przygotowania nauczycieli do tej odpowiedzialnej pracy pedagogicznej i w tym celu oni właśnie wymyślili pierwsze seminaria nauczycielskie, żeby duchowni mogli być wspierani przez świeckich pomocników i współpracowników. Zasady katolickiego szkolnictwa zarysował sam założyciel zakonu, Ignacy Loyola, w samych podstawach duchowości jezuickiej, w czwartej części *Konstytucji TJ*. Według jego założeń szkole jezuickiej nadano taki kierunek, by ona nie tylko uczyła, ale przede wszystkim wychowywała religijnie i moralnie. Warto zauważyć, że nauczanie w szkołach jezuickich było bezpłatne, a dla zachowania karność w szkole i pobudzenia pilności uczniów stosowano nie tyle karę, ile pochwałę, ograniczając kary cielesne; ten sam zaś nauczyciel, należycie przygotowany do tej odpowiedzialnej pracy, dla zachowania ciągłości i jednolitości programu nauczania miał prowadzić klasę przez kilka lat; dla utrwalenia zaś wiedzy i urozmaicenia nauczania, oprócz zwykłych lekcji i uznanych metod dydaktycznych, stosowano takie ćwiczenia, jak powtórki, dysputy, deklamacje, przemówienia, inscenizacje teatralne itp.<sup>8</sup> W późniejszej *Ustawie Szkolnej Towarzystwa Jezusowego*, która od 1599 r. obowiązywała we wszystkich kolegiach jezuickich na całym świecie (pod łacińskim tytułem: *Ratio atque Institutio Studiorum SJ*), „poświęcenie się dla uczniów” tak zapisano w regule 50:

<sup>7</sup> Kierownik szkoły średniej bez tytułu „gimnazjum” nazywał się tylko *moderator (-oris)*, a nauczycielami byli jedynie *praeceptores*. W okresie średniowiecza w szkole niższej, parafialnej, dyrektor nazywał się: *eruditor, informator, magister, doctor* (sc. *parvulorum*), rzadziej: *scholasticus*; a nauczyciele – *socii* – jakby czeladnicy. Z czasem tytuł rektora szkoły znacznie się upowszechnił, np. na Górnym Śląsku od XIX w. rektorem („rektorem”) nazywano nawet kierownika szkoły wiejskiej.

<sup>8</sup> Por. św. I g n a c y L o y o l a, *Konstytucje Towarzystwa Jezusowego Część Czwarta, z oficjalnego tekstu łacińskiego przetł. ks. J. Ożóg, [w:] Ratio atque Institutio Studiorum SJ czyli Ustawa Szkolna Towarzystwa Jezusowego (1599)*, wstęp i oprac. K. Bartnicka i T. Bieńkowski, „Archiwum Dziejów Oświaty” t. 13, Warszawa 2000, s. 16 nn.

Niech wreszcie będzie nauczyciel we wszystkim, dzięki łasce Bożej, uważny i staranny, przydatny studentom tak w wykładach, jak gorliwy we wszystkich innych ćwiczeniach językowych. Nikogo niech nie lekceważy, niech ma na względzie zarówno ubogich, jak i bogatych, niech dba o postępy każdego ze swych podopiecznych.<sup>9</sup>

Scholarchowie protestancy w swoich ordynacjach gimnazjalnych zapisywali podobne zasady religijnej misji i „współdzielania się” nauczycieli uczniom oraz wymagali ich przestrzegania. Rektorzy, profesorowie czy inni ludzie, związani ze szkolnictwem, idee te podnoszą bardzo często w publicznych wypowiedziach, czego przykładem może być mowa Pankracego Crugeriusa z dnia 24 lipca 1589 r. w Złotoryi, adresowana do księcia legnickiego Fryderyka IV pt. *O trudnościach urzędu szkolnego i o swoim doń nastawieniu i przygotowaniu* (por.: *De difficultate scholastici muneris, et quo animo ad id accesserit*). Podobnie interesująca jest oracja świdniczanina Daniela Pelargusa, wygłoszona przy objęciu kierownictwa szkoły w Gorzowie Wlkp. dnia 18 września 1592, traktująca *O nauczycielskim krzyżu szkolnym* (por.: *Oratio de cruce Scholastica Ludimagistrorum*), najdotkliwszym i najcięższym w obliczu niesforenego zachowania złych uczniów.

Wiele podobnych przykładów świadczy o tym, jak wielką wagę przywiązywano do dialogu pomiędzy nauczycielami a uczniami, czyli w dziedzinie najbardziej istotnej i delikatnej, decydującej o skuteczności całego procesu edukacji, zarówno samej dydaktyki, jak zwłaszcza procesu wychowawczego. Łączono bowiem wówczas bardzo ściśle wychowanie religijne z kształceniem umysłowym, tj. pobożność z nauką jako *Pietas et Litterae* (v. *pietas et humanitas*). Dzisiaj, w czasach nam współczesnych, myśląc o szkole mamy na względzie głównie naukę dzieci i młodzieży, w najlepszym razie mówimy o nauczaniu i wychowaniu, często w potocznym sformułowaniu, że szkoła powinna nie tylko nauczać, ale i wychowywać, lub że z nauczaniem powinno iść w parze również wychowanie. Kiedyś hierarchia zadań szkoły była dość istotnie przestawiona i słuszniej chyba odwrócona – mianowicie na naczelnym miejscu było stawiane wychowanie, a z tym wychowaniem miało być ściśle powiązane nauczanie; albo może raczej, jeśli by ujmować oba te procesy łącznie: wychowanie ma się dokonywać przez odpowiednie treści nauczania, czyli: ucząc – wychowywać. Zarówno więc szkoła protestancka, jak i szkoła jezuicka, hierarchizowały te pryncypia w myśl wspomnianej zasady: najpierw pobożność – potem wykształcenie, czyli: *pietas et eruditio*. Wychowanie bowiem w chrześcijańskiej bogobojności stanowiło fundament życia religijnego i moralnego obywateli, a ich zbawienie wiekuiste pierwszorzędnym celem nie tylko duszpasterstwa kościelnego, lecz także głównym zadaniem ówczesnej szkoły, niezależnie od wyznania, z którym dana szkoła była organizacyjnie związana.

Przykład takiego równorzędnego ujęcia pedagogiki i dydaktyki pokazuje np. kalwińskie gimnazjum w Bytomiu, zwane *Schönaichianum*, w ujęciu statutu z 1614 r., opracowanego przez rektora Adama Liebiga (pt. *Legum et Annuarum Operarum Illustris Scholae Schönaichianae, quae est Bethaniae ad Viadrum, Nova Recensio*, druk. w Legnicy 1614). Widać to przede wszystkim w podkreśleniu ścisłego związku życia i obowiązków obu personalnych członów uczelni – uczących się i nauczających: nauczycieli realizujących się przez przykład własnego życia i poprzez proces komunikacji doktryny, uczniów zaś – przez obserwowanie i przez słuchanie nauczycieli. Dlatego ustawa zaczyna się od zakres-

<sup>9</sup> *Ratio atque Institutio Studiorum SJ...*, s. 90.

lenia najpierw rektorowi i wszystkim nauczycielom zasad postępowania w życiu i sprawowania wyznaczonych zadań w szkole, żeby przykład szedł „z góry” – od nauczycieli do wychowanków, a dopiero potem mówi o prawach i obowiązkach uczniów. W związku z tym kapitalnie brzmi tam stwierdzenie niejakiego Baltazara Exnera, że „przykładem magistrów umysły uczniów albo się zatracają, albo budują”, gdyż „przykład jest jakby pieczęcią potwierdzającą doktrynę”, por. ibidem k. A 3v: *exemplo etiam, tanquam sigillo Doctrina confirmatur*. Stąd tak wysokie wymagania moralne postawione są nauczycielom, ich sposobowi bycia w szkole i poza szkołą, mianowicie życia w pobożności, we wstrzeźliwości i w sprawiedliwości, ze szczegółowym przypomnieniem obowiązku modlitwy osobistej i publicznej, pielęgnowania trzeźwości i abstynencji, unikania winiarni i piwiarni, a przestrzegania skromności w mowie i ubiorze itd., zawsze w duchu poczucia odpowiedzialności przed Bogiem. Humanistyczna zaś *paideia* znalazła tutaj swoją wypowiedź w obowiązku okazywania uczniom przez nauczycieli „ojcowskiej miłości” (por. *Lex XIII: Animo paterno in Discipulos sunt*), jak i w zaleceniu rektorowi, by swoje funkcje nauczania, upominania i ćwiczenia wykonywał na co dzień pilnie i dokładnie, jednych łagodnie zachęcając, innych surowo i twardo strofując, a nawet i karząc, byle zawsze w duchu cnoty miłości (por. ibidem *Lex II*). Jak rektor szkoły miał być przykładem dla nauczycieli, tak osobowość nauczyciela-wychowawcy miała być wzorem dla uczniów-wychowanków.

Wyrocznią w tej materii był Johann Sturm ze Strasburga, który nakazywał wyrzucać nauczyciela ze szkoły za pijaństwo, gry hazardowe i oddawanie się rozpuście;<sup>10</sup> na niego *expressis verbis* powołuje się np. ordynacja toruńska z 1600 r. czy ustawa szkolna w Legnicy z 1617 r.<sup>11</sup> Podobnie *Prawa szkół wrocławskich*, odnowione za czasów rektoratu T. Sagittariususa w 1617 r., przewidują nawet chłostę, wymierzoną przez kolegów-nauczycieli” takim „osobnikom”, którym słowne upomnienie na nic się zdało do poprawy (obojętne, kim oni byliby z nazwiska, „Mewiusze czy Newiusze”), a w razie ciężkiego występku zalecony jest dla delikwenta nawet karcer, pozbawienie gościnnego mieszkania lub skazanie na inne niedogodności, włącznie wreszcie, w razie braku poprawy, z wyrzuceniem i przepędzeniem aż na krańce świata (nb.: *ad extremos Indos*). Zdaniem prawodawcy nie można złu pobłażać, gdyż ludzie, oczywiście mądrzy, szacują gimnazjum nie według mnóstwa uczniów, lecz w zależności od ich pobożności, wykształcenia, skromności i dobrych zalet. „Wielu wprawdzie nauczycieli dopuszcza się do pracy w szkołach, ale nielicznych można pokochać – mianowicie tylko tych, zdaniem Sagittariususa, którzy się wykażą szlachetnością życia i podporządkują się szkolnym prawom”.<sup>12</sup>

Za wielką wadę, dyskwalifikującą nauczycieli i uzasadniającą odsunięcie ich od edukowania młodzieży, uważano również zarówno nadmierną surowość w wymierzaniu kar uczniom, jak i zbytnią pobłażliwość w stosowaniu dyscypliny szkolnej (np. w Toruniu w 1600 r.). Wielokrotnie zalecano nauczycielom humanitaryzm w upominaniu i karceniu nieposłusznych wychowanków w imię wspomnianej „ojcowskiej miłości”, choć „upomnienie powinno być męskie” (jak to określił przywoływany już rektor bytomski A. Liebig); nauczyciel bowiem ma obowiązek udzielać upomnień i ma prawo karać, jeśli tylko sam wiedzie przykładowe życie, nie daje zgorszenia i szanuje młodzież, którą wychowuje, w myśl zasady: *Reverentia puero!* Szkoła bowiem ma być jak pszczeni ul, przynoszący

<sup>10</sup> Por. J. Sturm, *Classicarum epistolarum L. III*, [w:] *Institutionis Literatae*, t. 1, Toruń 1586, s. 145.

<sup>11</sup> Por.: *Scholae Ligniciensis Doctrina et Disciplina*, Legnica 1617, K. F 2v.

<sup>12</sup> Por. T. Sagittarius, *Leges Scholarum Vratislaviensium renovatae*, Wrocław 1617, k. D 1 r-v (fragm.: *Quo ad Collegas Scholarum caeterarum*).

z wdzięcznością Bogu oraz władzy państwowej i kościelnej przyjemny miód, dlatego trutni, trzodę leniwców, trzeba całkiem precz wygonić.<sup>13</sup>

Do szczegółowego omówienia nadawałyby się bardzo interesujące konkretne problemy karności szkolnej, które zawsze się wiążą z nauczaniem i wychowaniem młodzieży. W ówczesnym zhumanizowanym systemie szkolnym znano dobrze i praktykowano chętnie pochwały i nagrody za pilność i dobre zachowanie, ale życie wymuszało również stosowanie nagan i kar, także sprawę najbardziej drastyczną ówczesnej pedagogiki – ową osławioną **karę chłosty**, na temat której ciągle jeszcze pokutują wypaczone poglądy, nieświadomie lub tendencyjnie rozsiewane również w publikacjach szkolnych. Warto więc przede wszystkim pamiętać, że karę cielesną renesansowi humaniści odziedziczyli niejako po średniowieczu, a szkoła średniowieczna przejęła ją w prostej linii od klasycznej szkoły rzymskiej;<sup>14</sup> jak również i to, że już pod koniec średniowiecza przeciwko karom fizycznym opowiadali się Bracia Wspólnego Życia, ogromnie zasłużeni przy unowocześnianiu pierwotnego szkolnictwa europejskiego; a potem jeszcze bardziej zdecydowanie przeciwko „chłości” występowali liczni pedagodzy-humaniści, rezerwując ją jedynie dla przypadków krańcowych i nadzwyczajnych.

Jako przykład niech posłuży pierwsze na Śląsku i najsławniejsze gimnazjum w Złotoryi za czasów rektora Walentyna Trotzendorfa w połowie XVI w. Jego regulamin szkolny, czyli *Prawa szkolne (Leges Scholae Goldbergensis*, dat. w Legnicy 1563 r.) obejmują nader syntetycznie w trzech częściach, zatytułowanych: *De Pietate – De Studiis – De Moribus*, bardzo praktyczne i instruktywne wskazania pedagogiczno-dydaktyczne, *Wstęp* zaś w pięciu zwięzłych punktach formułuje generalne założenia dyscypliny i karności zakładu; obejmują one nader demokratycznie w jednakowy sposób wszystkich uczniów, bez żadnych różnic z powodu ich narodowości czy z uwagi na ich stan społeczny; także szlachcic na czas swego pobytu w tamtej szkole musiał zapomnieć o swoich przywilejach szlacheckich, a w razie jakiegoś wykroczenia każdemu winnemu wymierzana była kara jedynie w zależności od ciężkości jego przewiny – „rózga”, czyli chłosta, „lira”, czyli zakucie w drewnianych dybach, a nawet „karcer”, czyli więzienie, por. *III: Poena imponatur pro delicti gravitate vel virgae vel fidiculae vel carceris*. [Etc.]

Charakterystyczną cechą humanistycznej edukacji w dawnych gimnazjach był niewątpliwie wzmożony nadzór nauczycieli nad zachowaniem uczniów nie tylko w szkole, ale także poza szkołą, połączony z surową karnością, egzekwowaną niezwykle konsekwentnie. Nie znano wówczas pojęcia tzw. „miękkiego nadzoru pedagogicznego”, który w praktyce sprowadza się, jak wiadomo, zwykle do kompletnej bezkarności. Była to niewątpliwie karność pod bardzo surowym nadzorem „rózgi”, jako że wyznawano i z najwyższą pieczołowitością przestrzegano jedności nauczania i wychowania, a przy tym stosowano bardziej wymagające normy etyczne wobec uczących jako wzorce wychowawcze dla nauczanych. W tym przypadku współwychowywanie szkolne powiązało się ze wzajemną kontrolą uczniowską, czyli z tzw. systemem dziesiętników (*decuriones*), wyznaczanych spośród uczniów do obserwacji zachowania współkolegów, z czego dzisiaj czyni się niejednokrotnie zarzut o uprawianie przez ówczesnych pedagogów, w szczególności jezuitów, **plagi szpiegostwa i donosicielstwa**. Takie zaś oskarżenia o stosowanie niehuman-

<sup>13</sup> Ibidem, k. B 2v oraz D 3 r/v.

<sup>14</sup> W średniowieczu opracowano specjalną doktrynę, uzasadniającą kary cielesne, np. W i n c e n t e g o z Beauvais, *Dziewięć przyczyn, dla których chętnie należy przyjmować karę*; por. S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Warszawa 1965, s. 176–179.

tarnych metod, zwłaszcza w powiązaniu z karą cielesną, jaskrawo uwłaczających szacunkowi należnemu wychowankom, więc niezgodnych z zasadami głoszonego humanizmu chrześcijańskiego i świadczących o wsteczności szkoły katolickiej, pokutują po dziś dzień nawet w akademickich podręcznikach z dziedziny historii wychowania. Pomijając więc znaną powszechnie prawdę, że bez porządku i karności nie może się obejść żadna społeczność ludzka, także i szkolna, trzeba przypomnieć choćby to, jak dalece był rozbudowany wieloklasowy system ówczesnej szkoły średniej: obok pięciu lub sześciu klas głównych wprowadzano również jeden lub dwa oddziały przygotowawcze oraz dodatkowe zwykle dwuletnie tzw. klasy akademickie, wskutek czego nauka mogła trwać nawet kilkanaście lat, obejmując młodzież od bardzo młodego wieku szkolnego aż do wyrosniętych i fizycznie dorosłych młodzianów, a już to samo zróżnicowanie wiekowe nastęrczało niewątpliwie wiele specyficznych problemów wychowawczych. Praktyka ta przecież była powszechnie uznana i dopuszczona we wszystkich ówczesnych szkołach, także protestanckich, jak to poświadczają ustawy szkolne i wypowiedzi najwybitniejszych scholarchów tamtych czasów (np. Gimnazjum w Toruniu<sup>15</sup>).

Faktycznie i w jezuickiej *Ustawie szkolnej (Ratio studiorum)* pada słowo: *chłosta* – łac. *verbera*, ale jak wszelkie kary miały być stosowane w ostateczności, tak wśród kar na ostatnim miejscu postawiona była kara fizyczna. Zaraz bowiem pkt 40. tychże *Reguł* bardzo dokładnie określa sposób owego karania (łac.: *Puniendi ratio*) i wszelakie z tym związane uwarunkowania i zastrzeżenia, a przede wszystkim akcentuje jedną niezwykle istotną rzecz, że to nie przez nauczyciela-wychowawcę ma być osobiście wymierzana ta ewentualna kara chłosty, tylko przez osobnego i świeckiego tzw. korektora, który „nie może być jezuitą”, gdyż czynność tę uważano za ubliżającą godności pedagoga.<sup>16</sup> Ostateczną przecież regułą wychowawczą jest wspomniana uprzednio uniwersalna zasada, zgodna z zaleceniami założyciela jezuitów: *Cokolwiek by nie było, trzeba ze wszystkimi postępować w duchu pokoju, łagodności i miłości*. W szkołach jezuickich również funkcjonowała dość rozbudowana instytucja dekurionów i korepetytorów, ale funkcja cenzora klasowego została niewątpliwie ogromnie ograniczona, jak to np. znajdujemy w *Regule 41*, nakładającej na nauczyciela jezuickiego gimnazjum tak oto pojęty „obowiązek gorliwości”: Niech domaga się od uczniów jak najwięcej pilności. Niech więc nie pozwala im chodzić na publiczne przedstawienia i zabawy. Jeśli któryś jest nieobecny (w szkole), niech wysła jednego ze współuczniów, czy też kogoś innego do jego domu, i o ile nie zostaną przedstawione stosowne usprawiedliwienia nieobecności – zastosuje karę. Ci, którzy bez przyczyny opuścili wiele dni, powinni być odesłani do prefekta i bez jego zgody nie należy ich przyjąć z powrotem do szkoły.<sup>17</sup>

Bezstronnie więc wypada zauważyć, jak na tle powszechnie praktykowanej w gimnazjach protestanckich zinstytucjonalizowanej szkolnej inwigilacji całkiem błędną złośliwe i fałszywe oskarżenia, podnoszone przeciwko szkołom jezuickim tamtego czasu. A przecież od przełomu XVI i XVIII wieku ta „wzajemna kontrola uczniowska” wszędzie przybierała już formy znacznie zhumanizowane, więc po prostu jest nadużyciem określać ją jako rzekomo szalejącą plagę szpiegostwa i donosicielstwa. O jednej przynajmniej istotnej rzeczy trzeba bezwzględnie pamiętać, że donoszono nauczycielom o złym moralnie postępowaniu współkolegów, o ich niepobożności i nieobowiązkowości, o nieskromności czy

<sup>15</sup> Por. S. T y n c, *Dzieje Gimnazjum Toruńskiego (1568–1772)*, t. 1, Toruń 1928, s. 179 nn.

<sup>16</sup> *Ratio atque Institutio Studiorum SJ...*, s. 89.

<sup>17</sup> Ibidem, odpowiednio: s. 77 oraz s. 89.



ordynarności, o pijaństwie lub rozpuszceniu i tylko za takie zawinione nieobyczajne postęпки karano ich sprawców. Nie znano natomiast takich wynaturzeń, które były szeroko stosowane w naszych niedawno minionych czasach, by donosić i karać za modlitwę i chodzenie do kościoła, za udział w nauce religii czy w nabożeństwach, za inne poglądy niż nakazane przez władze polityczne itp. Z całkiem więc fałszywych i czasami zakłamanymi ideowo przesłankami biorą się zarzuty, spotykane nawet w podręcznikach akademickich, przeciwko dawnemu szkolnictwu katolickiemu lub protestanckiemu. Można nawet domniemywać, że biorą się one bądź ze świadomości zideologizowanego przeinaczania faktów i naginania historii do anachronicznych założeń antychrześcijańskich, bądź też z niezrozumienia pojęć i dążeń ludzi tamtych czasów, mianowicie wskutek dzisiejszego chaosu i rozchwiania zasad moralnych, właściwego nawet niektórym uczonym teoretykom czy zwolennikom różnych „odmiennych orientacji” etycznych (zwłaszcza „seksualnych”).

Na koniec tej skróconej wypowiedzi trzeba jeszcze podkreślić, że ewidentny jest dla tamtej dawnej *paidei* humanistycznej stopniowy i konsekwentny proces odchodzenia od dawnych „barbarzyńskich” kar cielesnych; widać też wyraziście, jak skutecznie, choć powoli, zmienia się podejście nauczycieli i wychowawców do uczniów, a wraz z tym odmieniają się na lepsze stosowane środki i metody pedagogiczno-dydaktyczne. Dla ówczesnych pedagogów-humanistów problem karania niesfornych uczniów był swoistym „krzyżem” ich zawodu, a ponadto dzisiaj nie zdajemy sobie sprawy choćby z takiej prostej rzeczy, że owa budząca w nas zgrozę i zgorszenie chłostająca różga była także na pewnym etapie rozwoju humanistycznej *paidei* wielkim postępem humanitaryzmu wychowawczego, jak to podnosili i propagowali ówcześni scholarchowie. Oto jeszcze w połowie XVII stulecia od kary chłosty nie mógł całkiem odejść nawet tak nowoczesny pedagog jak Jan Amos Komeński (już po swoich doświadczeniach w Lesznie), warto się jednak wczytać, z jakich to czynił powodów i z jakimi ograniczeniami zalecał ją zachować. Pisząc mianowicie w 1648 r. o dyscyplinie szkolnej jako o jednej z podstawowych zasad *Najnowszej metody nauczania języków*, formułuje na koniec dwa następujące *Wnioski*: „1. Pragniemy, aby chłosty i wybuchy gniewu nie mieszały się do sprawy tak świętej, jak kształcenie umysłów. 2. Jeżeli jednak trzeba już oćwiczyć chłopców, to raczej należy użyć różgi niż policzkować i zaniechać wszelkiej zgrzyźliwości słów, szorstkiego wyrazu twarzy, okrucieństwa plag, aby uczniowie jasno mogli na własne oczy widzieć, że nie cierpią wskutek gniewu i nienawiści, lecz że w ten sposób wyraża się troska o ich dobro.”<sup>18</sup>

Warto więc wiedzieć, że ów wewnątrzszkolny dialog tylko sporadycznie przybierał paradoksalny charakter i patologiczne formy; i że w owych dawnych szkołach humanistycznych dokonywał się rzeczywisty proces wzajemnego niejako formowania człowieczeństwa uczących i nauczanych – równocześnie tak nauczycieli, jak i ich wychowanków. Dialog ten toczył się bowiem ustawnie w ramach intensywnej pracy nad sobą i nad swoim charakterem, w atmosferze pogłębionej duchowej zażyłości religijno-modlitwnej we wspólnocie kościelnej z Bogiem, której bogactwo i owocne towarzyszenie całej edukacji znacznie przekracza marginalne ramy tej wypowiedzi.

<sup>18</sup> J.A. K o m e ŋ s k i, *Novissima linguarum methodus* [...], (rozdz. 10, ok. 1648 r.), według przekładu K. Remerowej, [w:] J.A. K o m e ŋ s k i, *Pisma wybrane*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1964, s. 202; zob. ibidem, s. 200 n.: „Zasada LI. Bez dyscypliny nie można się niczego, a przynajmniej niczego należyście nauczyć. LII. Dyscyplina ma być czymś ciągłym, nieprzerwanym, zawsze poważnym, a nigdy zabawą. LIII. Dyscyplina niech nigdy nie sięga do gwałtowności. LIV. Niech dyscyplina ma swoje stopnie”. (tłd. omówiono aż 10 tych stopni).