

Földes, Éva

Herezje a oświata w średniowieczu

Rozprawy z Dziejów Oświaty 13, 3-45

1970

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



EVA FÖLDES

HEREZJE A OŚWIATA W ŚREDNIOWIECZU¹

Tendencje oświatowe herezji i ich konsekwentne realizowanie w ramach różnych ruchów świadczą dobitnie przede wszystkim o ich społecznym i politycznym charakterze, o stwierdzonym już przez Engelsa fakcie, że w herezjach średniowiecznych ideologia wyznaniowa jest tylko zasłoną, za którą kryją się ekonomiczno-społeczne dążenia warstw chłopsko-plebejskich. W historii bowiem nigdy jeszcze nie było takiego ruchu rzeczywiście religijnego, który wytyczyłby sobie za cel oświatę, uświadomienie szerokich mas ludowych i tę działalność realizowałby konsekwentnie przez całe stulecia i z coraz większą intensywnością, jak to czyniły herezje. Ta konsekwentna realizacja mogła nastąpić tylko dzięki tendencjom oświatowym herezji chłopsko-plebejskich i ruchów ludowo-rewolucyjnych, wynikających z walk ekonomicznych i politycznych i wiążących się z nimi.

Jednym z głównych celów rozprawy jest właśnie udowodnienie, że nosicielem prawdziwych tendencji oświatowych był lud pracujący, który

¹ Studjum niniejsze jest skrótem większej mojej pracy pt. *Tendencje wychowawczo-oświatowe we wczesnych antyfeudalnych ruchach ludowo-rewolucyjnych*, wydanej przez „Akadémiát Kiadó” w Budapeszcie w 1964 r.

Pragnę szczególnie podkreślić ofiarną pomoc, której, w związku ze zorganizowaniem moich badań w Czechosłowacji, udzielił mi Petr Ratkoš, pracownik Instytutu Historyczno-Naukowego Słowackiej Akademii Nauk oraz bezinteresowną pomoc ze strony pracowników i uczniów profesora Alta — w pierwszym rządzie Franza Hofmanna i Heinza Kelberta — która ułatwiła mi pracę. Pomoc ta była tym bardziej cenna, że tematyką tą z punktu widzenia historii wychowania przede mną prawie wyłącznie zajmowali się właśnie wymienieni historycy wychowania w NRD. Na wyszczególnienie zasługuje tu w pierwszym rządzie profesor Robert Alt, który porusza działalność oświatowo-wychowawczą herezji już w swej pracy pt. *Postępowy charakter pedagogiki Komeńskiego*, Warszawa 1957. Profesor Alt w toku rozmowy ze mną zwrócił uwagę na rękopis rozprawy doktorskiej Franza Hofmanna z 1954 r. pt. *Studien über pädagogischen Bestrebungen der Ketzerbewegungen vor und während der Reformationszeit*. Otrzymana od autora kopia rękopisu pod wieloma względami bardzo była przydatna w mojej pracy.

we własnym zakresie — ewentualnie przy czyjejs pomocy — kształtował je w miarę swych potrzeb i możliwości. Tendencje te nie były nigdy celem samym w sobie, lecz każdorazowo ściśle wiązały się z walką o postęp ekonomiczny i społeczny, były wytworami ruchów rewolucyjnych. Szereg przykładów historycznych dowodzi, że masy pracujące, żyjące w nurcie ruchów rewolucyjnych, zawsze wyczuwały i przeczuwały zależności między wolnością a nauką, między sprawiedliwością a wiedzą. Czyniły więc wszystko w celu opanowania podstawowych zasad wiedzy w ramach swych możliwości i każdorazowo trudnych warunków.

Z ruchami heretyckimi spotykamy się wcześniej, bo już w pierwszym tysiącleciu chrześcijaństwa. Na przełomie tysiąclecia natomiast — w okresie wzmaganania się stosunków feudalnych — rozwijają się nowe ruchy i przybierają na sile, obejmując coraz większe masy ludzkie. Dawniej próbowano to wyjaśnić zawodem, jakiego doznali ludzie, oczekujący na cud w związku z magiczną liczbą tysiąca lat. Głębszej przyczyny, korzeni chiliastycznych marzeń, jak zresztą stopnia i efektu zawodu mniej-szej lub większej grupy ludzi przepojonych takimi marzeniami musimy jednak szukać w nieodłącznym atrybucie rozwoju feudalizmu, w ukształtowaniu się produkcji towarowej, a w ścisłym związku z tym — we wzroście ciężarów spadających na chłopstwo, w powstaniu miast i mieszczaństwa oraz w gwałtownym rozwoju rękodzielnictwa. Również ze swojej struktury społeczeństwa feudalnego, ze stosunku Kościoła do państwa wynika — według słów Engelsa — „że wszystkie w ogólny sposób sformułowane ataki na feudalizm, a przede wszystkim ataki na Kościół, wszystkie rewolucyjne doktryny społeczne i polityczne musiały być zarazem i w głównej mierze herezjami teologicznymi. Aby można było zaatakować istniejące stosunki społeczne, trzeba było zerwać z nich aureolę świętości”².

Engels zarazem wskazuje na to, że to „rewolucyjne przeciwstawienie się” feudalizmowi kroczy przez całe średniowiecze w coraz to innej formie, stosownie do danego etapu rozwoju społecznego: przejawia się to najpierw w postaci mistyki, później otwartej herezji i wreszcie przybiera formę walki zbrojnej.

W średniowieczu kultura, a więc i jej upowszechnienie, stanowi niemal wyłączny monopol Kościoła. Zatem ruchy antykościelne i antyfeudalne wszczynają również walkę z monopolistycznym panowaniem Kościoła nad kulturą. Kiedy zaś herezje chłopsko-plebejskie toczą walkę przeciw jednostronnej kulturze klasowej, ich przywódcy widzą (lub przynajmniej przypuszczają) jednocześnie możliwość utworzenia jednolitej kultury i oświaty świeckiej, dostępnej dla większości ludzi, a więc dążą

² F. Engels, *Wojna chłopska w Niemczech*; [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 7, Warszawa 1963, s. 404.

do jej ugruntowania, wiążąc to w ścisłą jedność z celami politycznymi. Tego rodzaju dążenia realizowane są w ramach herezji ludowo-chłopsko-plebejskich. Śledzenie tych dążeń, zlewających się w jednolity proces, jest głównym przedmiotem naszych prac badawczych. W herezjach ludowych dążenia do podnoszenia poziomu umysłowego ludu nie przejawiają się w identyczny sposób i z jednakowym nasileniem. Jednak tendencje te są dla narastających ruchów zawsze jednakowe i pojawiają się z prawidłową konsekwencją, nawet wówczas, gdy po pewnym czasie ruchy hereetyckie wraz z innymi dążeniami — początkowo rewolucyjnymi — zwężają się i słabną.

Szerokie masy ludowe, wychowywane w duchu religijnym, na podstawie wiary w objawienie boże, z biegiem rozwoju społeczeństwa coraz bardziej odczuwały potrzebę poznania oryginalnych źródeł wiedzy, dowiedzenia się, co w rzeczywistości mówi Bóg, a co zbiór słowa bożego — *Biblia*. Dlatego *Biblię* chcieli ludzie usłyszeć za pośrednictwem tych, którym wierzyli i ufali. Lud sam chciał poznać, głosić i objaśniać słowa *Pisma świętego*. Z tendencją tą wiąże się nierozłącznie potrzeba tłumaczenia *Biblii* na język ojczysty. Pojawienie się tej potrzeby oznacza początek trwającej całe stulecia walki, którą klasy panujące w obronie swej kultury klasowej prowadzą z heretykami jako reprezentantami interesów ludu, którzy w ramach swych możliwości dążą do stworzenia elementarnych form kultury dostępnych dla większości ludzi i do wzbudzenia w szerokich masach potrzeby przyswajania kultury, uświadamiając je o korzyściach z niej płynących i o jej znaczeniu społecznym i politycznym.

W tym celu już katarowie zakładają szkołę heretycką dla dorosłych. Od tej pory szkoły heretyckie odgrywają ważną rolę przez całe średniowiecze. Służą jako miejsce spotkań, w których członkowie ruchu gromadzą się w większe lub mniejsze grupy i słuchają *Biblii* w języku ojczystym, czytanej i tłumaczonej przez jednego z zebranych. Szkoły heretyckie są na ogół wieczorowe, chodzą bowiem do nich chłopci i rękodzielnicy zajęci w ciągu dnia pracą³.

Ani u katarów, ani u waldensów nie przejawia się potrzeba umiejętności pisania i czytania. Uczą się jeszcze na żywym słowie, powtarzają to, co słyszą, dopóki nie wbije się im w pamięć, a potem przekazują dalej, czego się już nauczyli. Wszyscy uczniowie niebawem zostają nauczycielami i wędrując z kraju do kraju głoszą swe prawdy po miastach i wsiach.

³ Niektórzy burżuazyjni badacze historii ruchów heretyckich negują społeczno-polityczne podłoże herezji, umniejszają również znaczenie szkół heretyckich, a ich rolę i funkcję oceniają mylnie. Czyni to np. Arno Borst, stwierdzając, że „schola” oznacza często tylko miejsce zebrań (zob. A. Borst, *Die Katharer. Schriften der Monumenta Germaniae Historica* 12, Stuttgart 1953, s. 108).

W połowie XII wieku do katarów doszła nowa herezja — ruch waldensów zrodzony we Francji. Jest to w pierwszej swej postaci herezja o charakterze mieszczańskim, która z uwagi na to, że pod wieloma względami odpowiada pragnieniom i dążeniom ludu, rychło przyjmuje się w szerokich masach, wśród biedoty miejskiej i prowincjonalnej.

W miarę, jak waldensi stopniowo rozpadali się na dwa odłamy, w dwójaki sposób kształtuje się pojęcie wiedzy, uważanej przez nich za prawdziwą. Całość ruchu charakteryzuje się jednak odrzuceniem łacińskiej *Biblii* i kazań kościelnych oraz uznawaniem potrzeby wykształcenia w języku ojczystym i tłumaczenia *Biblii* na język ludu, dla wszystkich zrozumiały.

W celu nauczania niepiśmiennej biedoty wiejskiej i miejskiej ludowy odłam ruchu waldensów zakłada własne szkoły, które rozpowszechniają się po całej Europie wraz z doktryną waldensów.

W wiekach XIII i XIV inkwizytorzy torturujący heretyków nie mogą ukryć swego podziwu i uznania, kiedy mówią o szkołach heretyckich, w których przeważnie niepiśmienni chłopci i rękodzielnicy uczą się i uczą innych przy pomocy żywego słowa. „Wszyscy, mężczyźni i kobiety, mali i duzi dniem i nocą bezustannie uczą i uczą się — czytamy. Robotnik, który w dzień pracuje, nocą uczy się. I dlatego z powodu nauki mało się modlą. Uczą i uczą się bez książki. Uczą i uczą się nawet w domach dla trędowatych [...] Kto uczył się już przez siedem dni, szuka kogoś innego, kogo mógłby uczyć; tym, którzy wymawiają się od nauki, że nie potrafią się uczyć, mówią: naucz się codziennie tylko jednego słowa, po roku będziesz umiał trzysta i w ten sposób postąpisz naprzód [...]” pisze o waldensach w połowie XIII wieku inkwizytor szukający przyczyn tej herezji⁴.

Heretycy nie znają przeszkód; nic nie powstrzymuje od nauki robotnika, który cały dzień pracuje. „Pewien heretyk, tylko dlatego, by kogoś odwieść od naszej wiary i nawrócić na swoją, w zimie przepłynął do niego przez wodę, która nazywa się Ibis. Z tego punktu widzenia można winę przypisywać niedbalstwu uczonych prawowiernych, którzy nie są bynajmniej tacy gorliwi w szerzeniu prawdy wyznania katolickiego, jak gorliwie ci odszczepieńcy heretycy szerzą swe błędne nauki” — uzala się inkwizytor. Nie omieszkał zarzucić heretykom — i w tym upatrywał jedną z głównych przyczyn „błędnych nauk” — że *Stary* i *Nowy Testament* przetłumaczyli na język ludu. „Słyszałem i widziałem pewnego nieuczzonego chłopca (rusticum idiotam), który wyrecytował *Księgę Hioba* słowo w słowo: i innych, którzy doskonale znali cały *Nowy Testament*. A ponieważ to lud nieuczony (laici idiotae), objaśniają *Pismo* fałszywie i błędnie [...]”⁵.

W toku śledztw i tortur inkwizycyjnych wychodzi też na jaw, gdzie

⁴ J. Gretser, *Opera omnia*, Ratisbonae 1738, XII/II—26 E, F. (De causis haereseon).

⁵ Tamże, XII/II—26 F, G.

i jak uczą się heretycy. Pod osłoną ciemności spotykają się w swych tajnych pomieszczeniach („in locis et horis occultis docent et discunt”), do kąd wpuszczają tylko swych współwyznawców. Kiedy się zejdą, wpięrow ostrzegają zebranych, nakazując im ostrożność, by nie wmieszało się między nich „krzywe drzewo” (lignum curvum), jak nazywali zdrajców. Zresztą uważają, by ich nauk nie poznawały osoby nie wtajemniczone, dlatego rozmawiają na migi. Przy tym zmieniają też sens słów, by nikt inny poza nimi tego nie rozumiał (na kościół mówią „Steinhauss”, czyli „kamienny dom”, na ołtarz — „Steinhauff”, czyli „kupa kamieni”, na księży — faryzeusze)⁶.

Szkoły takie działają wszędzie; jest ich bardzo dużo, ponieważ heretycy wykorzystują na naukę każde spotkanie, nawet takie, kiedy schodzą się mistrzowie, uprawiający to samo rzemiosło⁷. Wspomniany inkwizytor dowiedział się o działaniu blisko stu szkół heretyckich. Tylko na terenie biskupstwa Passau było 41 takich szkół⁸.

O dużej liczbie szkół i o jej ciągłym zwiększaniu się sygnalizują inkwizytorzy z Niemiec i Austrii. W 1231 roku w okolicy miasta Trier zamknięto trzy szkoły heretyckie⁹. Następnie z Austrii dochodzi wiadomość o istnieniu najpierw 10, a później 42 szkół prowadzonych przez waldensów¹⁰. Jak świadczą ówczesne sprawozdania, we wszystkich miastach Lombardii i Prowansji, a także w wielu innych miejscach heretycy mieli więcej szkół niż teologowie¹¹.

Równoległe do trwania nauki metodą wzajemnego przekazywania sobie wiedzy przez heretyków nauczanie powoli zaczyna przechodzić w ręce nauczycieli zawodowych. Nauczyciele ci wędrują z jednej okolicy do drugiej ewentualnie z kraju do kraju i utrzymują się sami z pracy lub utrzymuje ich ogół.

Kościół katolicki od samego początku prowadził zaciekłą walkę w celu uniemożliwienia szerokim masom zapoznania się z *Biblią* bez pośrednictwa księży. Drogą zakazów usiłowano przeszkodzić w tłumaczeniu *Biblii* na języki ojczyste i wygłaszaniu kazań przez osoby świeckie. Wyklinano tych, którzy wygłaszali kazania, jak i tych, którzy ich słuchali. Mimo to w ciągu XIII wieku coraz bardziej rozwijało się nauczanie prowadzone przez heretyków, nasilały się kazania świeckie oraz rosła liczba ludzi zainteresowanych komentowaniem *Biblii*.

⁶ *Tamże*, XII/II—26 H.

⁷ L. Keller, *Die Anfänge der Reformation un die Ketzerschulen Vorträge und Aufsätze der Comenius Gesellschaft*, Bd. IV, 1—2, Berlin 1897, s. 29.

⁸ *Tamże*, XII/II—27 C, D.

⁹ Marisi, *Concilia Germaniae*, P. XXIII; s. 241; za nim cytuje L. Keller, *op. cit.*, s. 27.

¹⁰ Zob. L. Keller, *op. cit.*

¹¹ Reinerus contra Waldenses: J. Gretser, *op. cit.*, XII/II—26 C.

Nauka *Biblii* była jednak tylko pierwszym krokiem i jakkolwiek poznanie prawdy dużo znaczy, ale to jeszcze nie wszystko. Tworzenie lepszej przyszłości, przyspieszenie nadejścia królestwa bożego na ziemi wymagało codziennej walki, a do walki tej potrzebni byli nowi, aktywni i bogaci w ziemskie cnoty ludzie. W tysiącach komplikacji życia ziemskiego tekst *Biblii* nie stanowił wystarczającego oparcia, nie dawał dostatecznej informacji. Potrzebne były takie wskazania, z których każdy mógłby się dowiedzieć, jak ma prawidłowo postępować, żyć. Na tym podłożu zrodziła się już w połowie XIII wieku pouczająca poezja waldensów, która od tego czasu zaczęła się rozwijać.

Aczkolwiek u katarów i waldensów pierwszorzędnym problemem było zawsze nauczanie dorosłych, to jednak już i tu przejawiały się pewne swoiste wymogi wychowania dzieci¹². Do wymogów tych należało przede wszystkim wdrażanie do pracowitego życia, o czym może świadczyć poprzedni przykład, że dążenia do wychowania mas ludowych nigdy nie pomijały spraw życiowych. Wiąż tych dążeń z życiem codziennym kształtowała się zatem jako zjawisko konieczne.

Wychowanie dzieci odbywało się w rodzinie, ale jego wytyczne wykraczały poza granice małej wspólnoty — rodziny; przecież dzieci wychowywano także dla większej wspólnoty — ruchu heretyckiego; właśnie dlatego zasady wychowania rodzinnego opierały się na zasadach moralnych tej większej wspólnoty.

Wszystkie powyższe stwierdzenia, dowiedzione na obfitym materiale faktycznym, świadczą, że już katarowie i waldensi swoją działalnością wychowawczo-oświatową zrobili wyłom w monopolu feudalnej klasy panującej na kulturę i postawili pierwszy ważny krok w kierunku demokracji wychowania i oświaty — ściślej pojętej oświaty ludowej.

Już i tu staje się sprawą jasną, że tendencje wychowania kulturalnego w herezjach chłopsko-plebejskich nie były nigdy i nie mogły być celem samym w sobie, lecz wyrastały na gruncie ruchu antyfeudalnego, powstawały jako jego nieodzowne konsekwencje i dlatego przyczyniały się do postępu.

TENDENCJE WYCHOWAWCZE RUCHU HUSYCKO-TABORYCKIEGO

Dzięki dojrzeniu husytyzmu potrzeba oświaty ludu — wraz z innymi dążeniami rewolucyjnymi — stała się czymś więcej niż tylko jej pragnie-

¹² Potwierdza to *De L'Enseignement de li filli*, należące do literatury rękopiśmianej waldensów. Po raz pierwszy opublikował to Jean Paul Perrin w swej pracy pt. *Histoire des Vaudois et Albigeois* (Genève 1618). Według niego te materiały rękopiśmiane pochodzą przeważnie z XII i XIII wieku. Nowsze badania wykazały jednak, że rękopisy nie są bynajmniej tak stare, za jakie uważał je Perrin, lecz znaczna ich część pochodzi z późniejszego okresu ruchu waldensów. Do nich zalicza się także

niem. Jan Hus, wielki wychowawca ludu, biorąc pod uwagę wiadomości i możliwości swych słuchaczy, świadomie poszukiwał metod, które umożliwiłyby zrozumienie i przyswojenie *Pisma świętego* przez człowieka nieuczonego, a ściślej — zrozumienie postulatów społecznych wyrażonych językiem tego *Pisma*. W czasie swojej działalności Hus starał się te postulaty realizować z taką konsekwentną świadomością, z jaką później spotykamy się tylko u pionierów wiedzy pedagogicznej, a wśród nich — u najlepszych. Ta gruntownie przemyślana i najgłębiej pojęta metoda pedagogiczna miała dopomóc do tego, by nieświadome masy ludowe zrozumiały i opanowały nauki głoszone w kaplicy Betlejemskiej, a następnie wyniosły je poza ściany kaplicy i przekazały dalej, a przez to udostępniły naukową — według ówczesnych pojęć — ideologię ruchom antyfeudalnym, rozwijającym się na coraz szerszą skalę w miastach i wsiach¹³.

Zbadanie zupełnie nowoczesnych metod oświatowych Jana Husa i analiza znaczenia wychowawczego pieśni husyckich wskazuje na rolę nauczycieli i uczniów w ich rozpowszechnianiu, a za ich pośrednictwem — nowych idei w Czechach i poza ich granicami.

W działalności oświatowej Jana Husa ważne miejsce zajmuje przeprowadzona przez niego reforma ortografii czeskiej. Zamiarem Husa było uproszczenie trudnej naówczas pisowni czeskiej przez wprowadzenie zasady: „jedna litera — jeden dźwięk”, by ułatwić zrozumienie i nauczanie się jej przez ludzi mniej uczonych¹⁴. Przyczyniła się do tego pedagogiczna i metodyczna skrupulatność, z jaką Hus przygotował nowe zasady ortograficzne do użytku praktycznego. Prócz tego na podstawie nowej pisowni ułożył on alfabet czeski, co było czynem pionierskim, umożliwiającym naukę czytania w języku ludu. Nowością jest także stosowana przez Husa metoda nauki czytania, którą można uważać za początek metody, polegającej na wymawianiu całych wyrazów¹⁵.

Alfabet Husa przeżył blisko dwa wieki w rękopisach i szerzył się dro-
traktat o wychowaniu dzieci. Zagadnienie to — według F. Hofmanna (*op. cit.*, s. 215) — nie zostało jeszcze jednoznacznie wyjaśnione.

¹³ Flajšhans, *Spisy Husovy*, t. I, Praha 1903, s. 6; za nim cytuje Z. Nejedlý, *Počátky Husiského zpěvu*, t. I, Praha 1907, s. 160. Lud Pragi szybko polubił tę nową metodę nauki *Biblii*, co wyraził nawet wierszem:

„Chtielif písmo uměti,
musiet do Betlema jíti,
na stěnách se učiti,
ježto kazal napsati
mistr Jan z Husnice”.

(Wiersz ten publikuje Z. Nejedlý, *op. cit.*, s. 424).

¹⁴ Zob. A. V. Sembrera, *Mistra Jana Husi ortografie česka*; F. Miklosich, J. Fiedler, *Slavische Bibliothek*, t. II, Wien 1858, s. 173—184.

¹⁵ Zob. Kubálek, Hendrich, Šimek, *Naše Slabikáře*, Praha 1929, s. 11, 12, 14.

gą kopiowania, aż w 1545 roku ukazało się jego pierwsze znane wydanie w postaci drukowanej. Ostatnie wydanie pochodzi natomiast z 1613 roku.

Fakty te jasno dowodzą, że Jan Hus, kierując się świadomością swego powołania krzewiciela oświaty wśród ludu, dążył do stworzenia metod, którymi pragnął utorować biednym drogę do zdobycia wiedzy i w ten sposób uwolnić ich od dodatkowego ciężaru, jakim była dla nich nieświadomość, narzucona im przez warunki ucisku klasowego.

Pisma i mowy Husa, napisy na ścianach kaplicy Betlejemskiej, pieśni husyckie, mające moc mobilizującą, oraz stworzenie pisowni i alfabetu to osiągnięcia, których pionierskie znaczenie jest dla historii oświaty bezsporne.

Metoda i treść są nierozzerwalne. Nowe metody są funkcją nowej, rewolucyjnej treści, która przepoiła nauki Husa i jego następców.

Owoce oświatowej działalności Jana Husa — podobnie jak owoce tendencji ekonomicznych i politycznych wyrosłych z husytyzmu — dojrzały w Taborze. Zgromadzeni w Taborze ubodzy, budujący wolne od wyzysku społeczeństwo, zdawali sobie wraz z przywódcami jasno sprawę, że do tego, by w nowym społeczeństwie zapanowała równość, trzeba nie tylko zapewnić wszystkim równy udział w dobrach materialnych, lecz także należy każdemu dać możliwość odpowiedniego korzystania z dóbr duchowych.

Lud odgrywał swą rolę przywódczą w Taborze zaledwie jeden rok. Od 1421 roku kierownictwo przeszło w ręce mieszczaństwa i szlachty, ale ten jeden rok wystarczył, by biedota w Taborze założyła podwaliny nowej kultury, którą później wraz z uzbrojeniem taborytów podziwiali nawet ich przeciwnicy.

W nowym, wolnym od przesądów klasowych społeczeństwie od samego początku również pojęcie kultury napełniło się nową treścią. Tradycyjna kultura należała do klasy panującej, jej treść i kierunek określone były w toku jej rozwoju każdorazowo przez klasę panującą; w konsekwencji kultura ta służyła zawsze celom i interesom tej klasy. Zatem kulturę społeczeństwa bezklasowego, dostępną dla wszystkich trzeba było stworzyć od nowa. I biedota Taboru zabrała się do tej pracy z wiarą i entuzjazmem.

Biedocie brak było jednak doświadczenia historycznego w równym podziale dóbr duchowych. Dlatego w swym pojęciu o prawdziwej wiedzy, o nowej kulturze chiliastyczne fantazje zmieszały się z realnymi tendencjami świeckimi.

Taboryci w swych artykułach (które zachowały się w wielu wersjach, ale są identyczne pod względem treści), pochodzących z 1420 roku i mocno nacechowanych chiliazmem, wyrażają poglądy na temat czasu, kiedy na ziemi „nie będzie ni króla, ni panującego, ni poddanego, zniesione będą

wszelkie daniny, nikt nie będzie drugiego do niczego zmuszał, bo wszyscy będą równymi braćmi i siostrami”¹⁶.

Artykuły taborytów wiernie odzwierciedlają myśli i marzenia biednego ludu. Niemal jedyne źródło jego wiedzy i kultury stanowiła *Biblia*. Lud układał swe koncepcje przeważnie z elementów *Biblii* lub za ich pomocą starał się zrozumiale naświetlać wyobrażenie o przyszłości; koncepcje te zawierały w istocie treść świecką.

Badając gruntowniej snute przez lud wizje przyszłości związane z kulturą, przekonamy się, że i te wiernie odzwierciedlają realne trudności, które napotyka biedny lud, nieobyty z opanowywaniem wiedzy, na swej wyboistej drodze nauki. Do pokonania tych trudności brak mu jeszcze doświadczenia historycznego i praktyki, może się więc opierać jedynie na swej wyobraźni. Czuje się zależny i bezradny wobec ogromnego materiału wiedzy zawartego w tysiącach książek. Dotychczas uczyli się tego panowie, a to, czego się nauczyli, obrócili przeciw ludowi. Trzeba zatem odrzucić ogrom wiedzy, z którego wykształceni panowie tak wiele złego zaczerpnęli. Należy odrzucić kulturę, która uczy, że musi istnieć różnica między jednym człowiekiem a drugim. Trzeba wrócić do prawdziwego pierwotnego źródła wiedzy — *Biblii*.

Biedak nie może łatwo zdobyć się na *Biblię*, ponieważ nie jest w stanie zapłacić za książkę pisaną ręcznie. Wśród uczonych, znających *Biblię*, mało jest takich, którzy mogliby być prawdziwymi przyjaciółmi, nauczycielami biedoty, takich, którym można by ufać. Wynika więc z tego, że w królestwie równości „prawa boże nie będą pisane [...], zniszczone także będą pisane *Biblie*, bo prawa boże będą napisane w sercu każdego i nie będzie więcej potrzebny żaden doktor [...]”¹⁷.

Twierdzenia, znajdujące się w pracach taborytów, nie oznaczają negacji kultury, lecz są szukaniem nowych dróg, nowej kultury, takiej, którą mógłby zrozumieć i opanować każdy. Przyszłe państwo ludu będzie więc królestwem nie ciemnoty, lecz rozumiałej dla wszystkich wiedzy. Pogląd ten wyrażony jest między innymi w anonimowym traktacie chilia-

¹⁶ Najstarszą według J. Macka, pochodzącą z końca 1420 roku, łacińską wersją artykułów, które zachowały się w kronice Wawrzyńca z Březovy, publikuje Höfler, *Geschichtschreiber der Hussitischen Bewegung in Böhmen*, Bd. I, Wien 1856, s. 434—441. W języku czeskim opublikował je J. Macek, *Sborník historický*, 1953. Najbardziej charakterystyczne artykuły publikuje J. Macek, *Die Hussitenbewegung in Böhmen*, Praha 1958, s. 148—152. O artykułach zob. jeszcze J. Macek, *Tábor v hussitském revolučním hnutí*, t. II, Praha 1955, s. 121 i nast.

¹⁷ Höfler, *op. cit.*, s. 237. Według J. Macka (*Tábor...*, t. II, s. 121), występujące w oryginale wyrażenie „bibliae scriptae” oznacza nie tylko *Biblię*, lecz w ogóle „książkę pisaną”, a w tym samym również *Biblię*.

stycznym, w którym czytamy: „Wszyscy będą królami i uczonymi [...]”¹⁸. Tak jak nie będzie biednych i ciemionych, tak samo nie będzie ludzi nieuczonych. Dowodzi tego przykład samego Taboru, gdzie już w początkowym okresie rozpoczęto kształtowanie nowej kultury, różniącej się gruntownie od dawnej.

Księża i predykanci taboryccy to właściwi nauczyciele ludu, którzy za swe powołanie życiowe uważali poprowadzenie ludzi na drogę nowego życia, do nauki i wiedzy. „Człowiek to więcej niż ołtarzowy sakrament i więcej niż wszelka rzecz” — twierdzili oni. Za punkt wyjścia brali człowieka, biedaka dotychczas uciskanego, wyzyskiwanego, trzymanego w niewiedzy i chcącego wreszcie żyć wolno. Baczyli jedynie na jego interes, starali się jego życie uczynić piękniejsze, lepsze, sprawiedliwsze, bogatsze i wartościowsze.

Lud można wieść po drodze prawdy tylko przez zrozumiałe i jasne przekazanie prawdziwej wiedzy — głoszą taboryccy predykanci w odpowiedzi na kontrargumenty praskich uczonych mistrzów. Tylko ten musi głoszona przez siebie wiedzę przysłać powłoką niezrozumiałości, kto nie idzie drogą prawdy. W ceremonii łacińskiej, uważanej przez praskich magistrów za jedynie słuszną, jest wiele fałszywego pisma, kłamliwych legend i innych niepewności. Dlatego na nabożeństwach czytają oni i śpiewają w obcym języku, którego nie rozumie zgromadzony lud. Widzą w nich jakieś cudowne objawienie boże, zrozumiałe tylko przez wtajemniczonych, a lud z powodu swej niewiedzy nigdy nie będzie zdolny tego pojąć¹⁹. Nie jest to jednak nic innego — twierdzili taborycy — jak oszukiwanie i wprowadzanie ludu w błąd, co potępił już Kościół starochrześcijański, gdyż lud nieświadomy i nie rozumiejący obcego języka „nie może na to, czego nie rozumie, powiedzieć, niech tak będzie! Amen [...]”²⁰. Dlatego właśnie — głoszą oni — „Lepiej czyni ten, kto mówi pięć słów tak, żeby je zrozumiał lud, niż wrzeszcząc dziesięć tysięcy po barbarzyńsku”²¹.

Oto jak z punktu widzenia ludu zmienia się, jak napełnia się nową treścią pojęcie „barbarzyńcy”. Ongiś wyraz ten oznaczał człowieka nie znającego klasycznego języka, zwyczajów i kultury klasy panującej. Teraz księża z Taboru uważają za barbarzyńców tych, którzy zamiast powiedzenia pięciu sensownych wyrazów w języku ludu („in sensu populi”) wybełkocą dziesięć tysięcy w języku klasycznym wprawdzie, lecz dla mas niezrozumiałym.

Wraz z rozkładem feudalnego ustroju społecznego i społeczeństwa

¹⁸ „Tantum omnes esse reges et scientes [...]”. Za anonimowym traktatem chiliastycznym cytuje J. Macek, *op. cit.*, s. 124.

¹⁹ Höfler, *op. cit.*, t. II, s. 580.

²⁰ *Op. cit.*

²¹ *Op. cit.*

klasowego i wraz z kształtowaniem się nowego porządku zmienia się pojęcie i treść kultury, wyrastają pierwsze prawdziwe pędy nowej kultury. Niebawem *Biblia* nie będzie już jedynym źródłem nowej wiedzy, nie tylko predykant będzie wychowywał i uczył z ambony, lecz pojawią się siły wychowawcze daleko przewyższające te, które może dać Kościół i religia, choćby nawet w nowej formie. Samo życie stanie się źródłem prawdziwej wiedzy. Życie wspólnoty, nie znające barier klasowych, zapewniające każdemu równe dobra, prawa i możliwości, podyktuje takie reguły moralne i taką formę życia, które łącznie z sumiennością taborytów w pomnażaniu wiedzy staną się przedmiotem podziwu nawet ze strony ich wrogów.

Prosta — granicząca już z ascetyzmem — moralność, pogodzenie interesu jednostki i ogółu, wzajemne pomaganie sobie, jedność pracy i nauki oraz szacunek dla nich to idee przewodnie charakteryzujące codzienne życie Taboru.

Kto nie znał *Biblii*, zapoznawano go z nią, kto nie umiał czytać, uczono go alfabetu, kto nie umiał fachu, dla tego „szukano jakiejś przyzwoitej możliwości zarobienia na chleb [...]”²².

W centrum działalności oświatowej wczesnych ruchów heretyckich znajdowało się nauczanie dorosłych. Oddziaływanie oświatowo-wychowawcze ruchu docierało do małych dzieci na ogół tylko pośrednio, poprzez ojca, matkę lub starsze rodzeństwo. Był to naturalny proces przy przesładowaniu tajnych ruchów, które przede wszystkim szerzyły się wśród biedoty wiejskiej i miejskiej, dlatego jego wpływ nawet pośrednio nie mógł oddziaływać na szkoły utrzymywane przez Kościół lub później przez władze miejskie.

Sytuacja ta zmieniła się nieco w pierwszym okresie husytyzmu, jeszcze za życia Jana Husa i bezpośrednio po jego śmierci. Mimo że husyci nie mieli — z wyjątkiem krótkiego czasu — własnych szkół, to ich idee rozpowszechniły się wśród uczniów za pośrednictwem husyckich nauczycieli i predykantów.

Szkoła natomiast — w Czechach, podobnie jak wszędzie — pozostawała przeważnie nadal pod kierownictwem Kościoła katolickiego i władz miejskich, nie sprzyjających na ogół husytom. Po raz pierwszy w Taborze lud pracujący założył własne szkoły oraz zastosował metody wychowawcze najbardziej odpowiadające jego celom i interesom.

Były to szkoły w języku ojczystym. Uczono w nich chłopców i dziewczęta czytać, a prawdopodobnie również pisać po czesku. Nawet Jan z Příbram, który zdradził husytów, zwraca w swym piśmie polemicznym uwagę na brak kultury u husytów. Pisze on: „dzieci, chłopców i dziew-

²² Op. cit., s. 689.

częta zaprzęgli do nauki i uczyli je po czesku [...]”. Po Janie z Příbram znaczna większość historiografów zarówno wrogich Taborowi, jak obojętnych i nastawionych przyjaźnie uważa za godną podkreślenia tendencję taborytów do zakładania dla swych dzieci szkół, w których chłopców i dziewczęta uczono w języku czeskim²³. Nie wspominają oni natomiast o tym, czego i jak uczono w szkołach taboryckich. W tej dziedzinie jesteśmy zdani głównie na przypuszczenia, do których zachowane dokumenty dają dostateczną podstawę.

Poza taborytami dla wielu innych późniejszych herezji charakterystyczna jest również wzmożona troska o dzieci, której źródła dopatrywano się na ogół w *Biblii*, w słowach Chrystusa: „Dopuszczcie dziecięcom przychodzić do mnie [...]”.

Troski tej nie można jednak przypisywać tylko *Biblii*. Może ona mieć i ma swe świeckie przyczyny, ponieważ heretycy zawsze i w każdej dzie-

²³ Niemal wszystkie prace dotyczące Taboru podkreślają to jedyne w swoim czasie nauczanie w języku ojczystym. Palacký w związku z artykułami taboryckimi pisze: „Zgodnie z tymi zasadami księża taboryccy bardzo sarkali na oświatę szkolną i łacińską i sami brali do siebie chłopców i dziewczęta, aby ich uczyć po czesku” (*Geschichte von Böhmen*, Bd. III/3, Praha 1851, s. 194). W innym miejscu Palacký pisze: „Czytać i pisać umiał u taborytów prawie każdy, nie wyłączając kobiet” (op. cit., s. 363). Z. Nejedlý również podkreśla znaczenie oświaty prowadzonej w języku czeskim (*Dějiny husitského zpěvu za valek husitských*, t. II, Praha 1913, s. 7, 8). U K. Kautsky’ego znajdujemy następujące stwierdzenie: „O powszechnie dobre nauczanie ludu taboryci przejawiali dużo troski. Jest to u nich zjawisko szczególnie widoczne i nie spotykane u żadnego innego narodu” (zob. tegoż, *Poprzednicy współczesnego socjalizmu*; wyd. węgierskie: *A szocializmus előfutára*, Budapest 1950, s. 307). Na tego rodzaju pionierską działalność taborytów wskazuje też J. Macek (*Tábor...*, t. II, s. 122). Wszystkie te dzieła z uwagi na swój charakter nie miały na celu szczegółowego omówienia zagadnień nauczania taboryckiego. W literaturze historyczno-oświatowej już w połowie ubiegłego stulecia znajdujemy powołanie się na system szkolny taborytów (C. d’Elvert, *Schul- und Erziehungs-Anstalten in Mähren und Oesterr., Schlessien, Brünn* 1857, s. XIX). Różne roczniki gimnazjum w Taborze z ubiegłego stulecia zajmują się również nauczaniem prowadzonym przez taborytów. W szeregu publikacji najpoważniejsza jest praca Martina Kolára zamieszczona w roczniku z 1863 roku. Jednak prace te — nawet pochodzące z Taboru — obracają się w ramach ogólników, przeważnie komentują stwierdzenia Jana z Příbram, a dla potwierdzenia praktycznej realizacji zasad powołują się na znacznie późniejszy (o około 30 lat) list Eneasza Silwusa, bez badania zagadnień oświaty i wychowania w powiązaniu ze zmianą i kształtowaniem się stosunków w Taborze. Swoisty aspekt tej tematyki poruszył radziecki historyk wychowania fizycznego J. N. Toropow w swym studium poświęconym wychowaniu fizycznemu późnego średniowiecza (*Oczerki po istorii fiziczeskoj kultury*, t. V, Moskwa 1950, s. 181, 182).

Wszeczną analizę tematyki pracy oświatowo-wychowawczej i nauczania w Taborze utrudnia poważnie brak odpowiednich dokumentów. Jak potwierdził moje spostrzeżenia na ten temat dr František Kruopa, dyrektor Muzeum Historycznego w Taborze, ani w tym Muzeum, ani w archiwum nie ma materiału, który dotyczyłby bezpośrednio zagadnień oświaty.

dzinie na pierwszym planie stawiali problemy narzucone przez życie i przy ich rozwiązywaniu szukali oparcia w *Biblii*.

Ta dwoistość — ścisły splot tendencji świeckich i religijnych, a nawet religijne wyrażanie tendencji świeckich — jest typowa dla wychowania dzieci w Taborze, podobnie jak w późniejszych największych ruchach heretyckich.

Wychowanie moralne opierało się na nowych podstawach etyki religijnej husycko-taboryckiej, co jest samo przez się zrozumiałe.

Jednym z zasadniczych postulatów i osiągnięć husytyzmu była komunია pod dwoma postaciami, do której prawo — po przyjęciu chrztu — rozszerzyli oni na wszystkich, zarówno na dorosłych, jak i dzieci. Natomiast równocześnie znosili spowiedź.

Przez zniesienie spowiedzi cała odpowiedzialność za wychowanie dzieci dorastających spadała na rodziców i nauczyciela. Nie było więc możliwości uzyskania rozgrzeszenia przez spowiedź. Nakładało to obowiązek takiego wychowania dzieci, by nie popełniały grzechów. Większego niż dotychczas znaczenia nabierało tu indywidualne poczucie odpowiedzialności, ponieważ dzieci i dorośli musieli stale żyć w czystości, bez grzechu, w gotowości do przyjęcia sakramentu.

Podstawą i punktem wyjściowym pracy wychowawczej pozostała nadal rodzina. Troska o wychowanie dzieci osieroconych spadała natomiast na kler i predykantów; wykonywanie tego zadania nakazywało im pisane i niepisane prawo taboryckie, że „[...] w stosunku do sierot muszą się zachowywać jak rodzice [...]”²⁴.

W wychowaniu dzieci większa niż dotychczas rola przypadała także ogółowi społeczeństwa zbudowanego na nowych zasadach moralnych, dążącego do urzeczywistnienia zasad sprawiedliwości i równości, do ukształtowania naturalnej, prostej moralności.

Fanatyczny wróg taborytów Wawrzyniec z Březovy, przedstawiając podziwianą przez siebie postawę taborytów, pisał między innymi, że „nie mają oni żadnych tańców, nie ma u nich gier, nie cierpią ich nie tylko wśród dorosłych, lecz również wśród dzieci, nie ma między nimi rywalizacji ani podstępnych figli, nie lubią też instrumentów muzycznych, wyrzucają je nawet z kościoła, nie ma między nimi ani rozdźwięku, ani kłótni, lecz na wzór apostołów jednym sercem chcą jednego [...]”²⁵.

Podstawową zasadą moralną, związaną ściśle z nowym ustrojem społecznym, jest troska o równość między mężczyzną a kobietą. Zasady tej *Biblia* nigdzie nie potwierdza, a nawet wielokrotnie wprost przeciwstawia się jej. W obozie biedoty — ludzi nie posiadających ani praw, ani mienia —

²⁴ Höfler, *op. cit.*, t. II, s. 699.

²⁵ Z. Nejedlý, *op. cit.*, t. II, s. 44—45.

nie było tak istotnej różnicy w sytuacji społecznej kobiety i mężczyzny, jak w kołach klasy panującej. Herezje zaś — zarówno wczesne, jak późniejsze — od samego początku traktowały kobietę na równi z mężczyzną, uważały ją za równoprawną towarzyszkę życia i walki mężczyzny, a w życiu ogółu zapewniano jej warunki, które podnosiły ją do godności takiej, jaka przysługiwała mężczyźnie. Kobieta mogła również osiągać wyższe godności, mogła być nauczycielem, duchownym lub predykan-tem²⁶.

Wynika z tego, że dziewczętom trzeba było stworzyć warunki nauki takie same, jakie mieli chłopcy. Tak się działo również w Taborze, gdzie — jak jednogłośnie podkreślają skąpe w swych wyrażeniach źródła — dziewczęta i chłopcy razem uczyli się w szkole w języku czeskim.

Ze struktury ekonomicznej i społecznej Taboru wynika jasno, że usunięte zostały przeszkody językowe, społeczne i ekonomiczne, które do tego czasu zamykały dzieciom biedoty drogę do nauki, a więc nauczanie było powszechne.

Zagadnień merytorycznych nauczania nie można oczywiście oddzielić od przysposobienia człowieka do nowego, wolnego i równego życia. Po odrzuceniu, panujących dotychczas niepodzielnie przez całe stulecia, siedmiu sztuk wyzwolonych i wraz z nimi wszelkich tradycji szkoły łacińskiej w centrum nauczania znalazła się nauka języka ojczystego. Wiąże się z tym ściśle nauka czytania tekstów biblijnych pisanych w języku ojczystym, jako ważny czynnik wychowania religijnego, w istocie służącego celom moralnym i politycznym.

Ze swoistej sytuacji Taboru, polegającej na ustawicznej niemal konieczności odpierania atakujących wojsk feudalnych, zrodziła się duża troska o wychowanie fizyczne dzieci przez stałe ćwiczenia gimnastyczne.

Jeżeli chodzi o naukę czytania i pisania, podstawą jej był niewątpliwie alfabet Husa i opracowana przez niego ortografia²⁷. W ludowych szkołach taboryckich — co według jednobrzmiących źródeł nie ulega wątpliwości — uczono czytać po czesku. Wydaje się sprawą oczywistą, że nauczano nowej pisowni, znacznie prostszej od dawnej i o wiele bardziej zrozumiałej i jasnej dla ludzi nieuczonych. Pewne jest, że pochodzący z Pragi predykanci taboryccy znali alfabet i ortografię Husa i przekazywali je z rąk do rąk — jako klucz do wiedzy — już w okresie poprzedzającym powstanie Taboru, w tajemnicy, razem z *Bibliami* husyckimi, a nawet niezależnie od nich. Wydaje się więc pewne, że używano ich również w Taborze, w tamtejszych szkołach uczących po czesku.

²⁶ Rolą kobiet we wczesnych ruchach herezyckich zajmuje się w swej monografii G. Koch, *Frauenfrage und Ketzertum im Mittelalter. (Die Frauenbewegung in Rahmen des Katharismus und Waldenertums)*, Berlin 1963.

²⁷ Na ten temat zob. *Naše Slabikáře*, s. 12.

Pozostaje jeszcze pytanie, na jakich tekstach prowadzono naukę czytania? Z uwagi na to, że głównym celem nauki czytania było poznanie *Biblii*, nie ulega wątpliwości, że dzieci przede wszystkim czytały teksty biblijne. Dzieci czytały jednak nie *Biblię* „dla dorosłych”, lecz specjalnie dla nich opracowany katechizm w formie pytań i odpowiedzi. Ten nowy pod względem metody katechizm czeski powstał prawdopodobnie około 1420 roku²⁸. Nie można dokładnie ustalić, czy sporządzony został początkowo dla dorosłych, którzy nie chodzili do szkoły, czy od razu dla dzieci. Jego forma i treść pozwalają na oba przypuszczenia, trudne zresztą do odrębnego potraktowania. Pewne jest natomiast, że dawni i najnowsi badacze systemu wychowawczego braci czeskich uważają ten katechizm husycki za źródło i pierwowzór *Pytań dziecięcych (Otázky detinské)*, zajmujących poważne miejsce w systemie oświatowym braci czeskich²⁹. Zresztą ta metoda pytań i odpowiedzi, na której opiera się katechizm husycki, odegra później poważną rolę w pracy oświatowo-wychowawczej ruchów heretyckich ze względu na swą prostotę, wyrazistość i zrozumiałość³⁰.

Obok alfabetu i ortografii Husa oraz nowego katechizmu bardzo ważnym czynnikiem w wychowaniu i nauce dzieci były — jak już wspomniano — pieśni taboryckie, wywodzące się z pieśni husyckich.

Mieszkańcy Taboru określali niezrozumiałe dla mas łacińskie pieśni kościelne jako „wycie psa”, odrzucali je wraz z *Biblią* i lekcją łacińską, natomiast śpiewali wyłącznie nowe pieśni w języku czeskim tak w kościele, jak i poza nim³¹. Pieśń czeska stała się poważnym środkiem w szkolnym nauczaniu dzieci. Jak podkreśla uczony Z. Nejedlý, zajmujący się badaniem dziejów pieśni husycko-taboryckiej, posiadała ona duże znaczenie dla szkoły taboryckiej. Czeska pieśń kościelna i świecka, która dotychczas była oficjalnie zabroniona w szkole, w Taborze stała się ważnym czynnikiem oświaty i wychowania³².

Wśród dzieci rozwinęła się swoista wersja pieśni husycko-taboryckiej, tj. pieśń dziecięca. Powstanie tego gatunku jest wynikiem szczególnej uwagi i troski, z jaką ruch taborycki odnosił się do wychowania dzieci. Wśród pieśni dziecięcych były takie, które miały na celu ułatwienie nauczania zasad religii, a więc dziesięciu przykazań. Pieśń, zawierająca

²⁸ Zob. J. Müller, *Der Hussitische Katechismus Palacky's. Die deutschen Katechismen der böhmischen Brüder, Monumenta Germaniae Paedagogica*, Berlin 1887, Bd. IV, s. 78, 79.

²⁹ Zob. J. Müller, *Die Quellen der Kinderfragen*, op. cit., Bd. I, s. 78—90; A. Molnár, *Ceskobratrská výchova pred Komenským*, Praha 1956, s. 66.

³⁰ Zob. J. Müller, op. cit., s. 79, 80.

³¹ Zob. Z. Nejedlý, op. cit., t. II, s. 142.

³² Zob. op. cit., s. 8.

dziesięć przykazań, zaczynała się takim wezwaniem: „Nauczcie, starzy, swe dzieci, by nie miały innych bogów [...]” itd.³³ Pieśń towarzyszyła także komunii dzieci. „Chrystus wszystkich zbawi — śpiewano wiersem — dlatego wszyscy niech uczestniczą w jego nowej wieczerzy. Tym bardziej dzieci, bo Chrystus je szczególnie umiłował i im obiecał królestwo niebieskie [...]”³⁴.

Z tych pieśni, zawierających nauki religijne, śpiewane przez dzieci podczas komunii i w większe święta — a więc i na Boże Narodzenie — wykształcił się później swoisty gatunek właściwej pieśni dziecięcej. Tego rodzaju pieśni nie zawierały już ciężkiego języka biblijnego, lecz przemawiały do uczuć i umysłów dzieci prostymi słowami i wyrażeniami dziecięcymi. Prostym słowom towarzyszyła prosta melodia, dlatego pieśni były łatwe do nauki i śpiewania, stały się tak popularne i dawały tak duże efekty oświatowo-wychowawcze. Teksty pieśni wskazują na to, że dzieci śpiewały zawsze razem, grupą, co było dobitnym dowodem, że autorzy pieśni doceniali korzyści, jakie wspólna pieśń daje w kształtowaniu wspólnych uczuć.

Niektóre pieśni dziecięce zaczynają się od wezwania do wspólnego śpiewu, na przykład tak: „Usiądźmy, dzieci, w gromadce [...]”³⁵. Pieśni dziecięce, śpiewane nawet przy najuroczystszych obrzędach religijnych, przepojone były pogodą, lekkością oraz radością nowego, wolnego życia. „Niech będzie szczególna radość i wesołość nam wszystkim dzieciom [...]” — śpiewają dzieci w kantylenie pt. *Młodsze i starsze dzieci*³⁶. Są one wesołe również wtedy, gdy głoszą chwałę bożą: „Chwalmy go, dziatki, całym sercem, a także językiem [...]”³⁷.

³³ „Učte staři tomu své děti,
aby jiných bohův neměli atd.”

(Publikuje Z. Nejedlý, *op. cit.*, t. II, s. 212).

³⁴ *Tamže*, s. 229.

³⁵ „Dietky, v kromadu se sendéme...”

(Publikuje Z. Nejedlý, *op. cit.*, t. II, s. 271).

³⁶ „Zvláště bud radost veselé
nám vsem dětátkám,
že jsa anjelským králem,
chtěl býti malým detátkem”.

(Publikuje Z. Nejedlý, *op. cit.*, t. II, s. 234).

³⁷ „Chalmež jej dietky celým srdcem,
k tomu jazykem.
O nem vždy veselé
zpievajme a říekajme...”

(*Op. cit.* Wrogo nastawione do husytów pisma oraz pieśni ironiczne krytykują i wy-

Husycko-taborycka pieśń dziecięca osiąga najwyższy stopień swego rozwoju w twórczości predykanta taboryckiego Jana Čapka.

Jan Čapek jest wybitną postacią w herezji husycko-taboryckiej. Jego pierwsze pieśni śpiewano w okolicach miejscowości Kozí Hrádek — ważnym punkcie koncentracyjnym taborytów — już wkrótce po śmierci Jana Husa. Zachowały się zaledwie trzy kantyleny oznaczone nazwiskiem Čapka, lecz prawdopodobnie jest on twórcą znacznie większej ilości pieśni. Trzy, które są na pewno dziełem Čapka, przedstawiają w sposób typowy jego działalność twórczą³⁸.

Twórczość Čapka ukazuje też wyraźnie kierunek rozwoju pieśni dziecięcych, które z pieśni towarzyszących ceremoniom kościelnym lub zawierających nauki religijne przeradzają się niebawem w pieśni świeckie, służące wychowaniu w duchu męstwa i patriotyzmu, zagrzewające do walki z wrogiem. Pieśń dziecięca kroczy tym samym szlakiem, który przemierzyła pieśń husycka od kaplicy Betlejmskiej do ulic Pragi, a następnie do taboryckich pól bitewnych.

Čapek od samego początku przywiązywał dużą wagę do uczenia dzieci śpiewu. Nie tylko komponował pieśni dziecięce, lecz gromadził dzieci wokół siebie i uczył je śpiewać. Był zdania, że popularyzacji nowych pieśni, a za ich pośrednictwem — nowych nauk można dokonać najbardziej skutecznie przede wszystkim poprzez dzieci, bo te łatwo i chętnie uczą się nowych pieśni, a potem śpiewają z zapałem po ulicach miasta i w domu.

Pierwsza znana pieśń Čapka nosi tytuł *Prawowierni chrześcijanie*; jest to wersja dziesięciu przykazań, której twórca nadał formę wierszowaną, by łatwiej można się było jej nauczyć³⁹. W serii kantylen husycko-taboryckich figuruje więcej wersji dziesięciu przykazań wplecionych w tekst. Dla taborytów bowiem dziesięć przykazań to kodeks boży, którego każdy obowiązkowo musiał się nauczyć. Dokonana przez Čapka parafraza dziesięciu przykazań jest prostsza od poprzednich, ponieważ przeznaczona była wyraźnie dla dzieci. W strofach wstępnych wiersza wzywa on wszystkich „prawowiernych” chrześcijan do poznania przykazań bożych i do ich przestrzegania. W trzeciej zwrotce chwali gorliwość śpiewających dzieci, które jeszcze nie uczyły się wprawdzie *Pisma świętego*, ale po całym mieście śpiewają zawarte w nim nauki: „Dzieci nie pozostają pod

szyszają wraz z komunią dzieci również pieśni dziecięce. Prawdopodobnie z takim zamiarem zatytułował swój wiersz antyhusycki również autor, pochodzący z lat 1417—1419: „Słuchajcie, wszyscy starzy i wy, dzieci!” („Slyšte, všichni staři i vy, děti!”).

³⁸ Działalność pieśniarską Jana Čapka omawia szczegółowo Z. Nejedlý, *op. cit.*, t. II, s. 169—186.

³⁹ Zob. Z. Nejedlý, *op. cit.*, s. 173—175.

tym względem w tyle, mimo że ich [praw bożych] nie umieją, to jednak usłyszycie śpiew maluczkich wszędzie na ulicy [...]”⁴⁰.

W następnych strofach pieśni Čapek przedstawia w formie wierszowanej poszczególne przykazania, z zamiarem ułatwienia dzieciom nauczenia się ich. Wskazują na to końcowe wiersze jednej z wersji pieśni: „Dzieci, razem mówmy: Amen, amen, amen, amen [...]”. Takie zakończenie jest u Čapka ulubionym i powtarzającym się często zwrotem⁴¹.

Strofa następująca po dziesiątym przykazaniu wykracza już poza ramy pieśni religijnej o charakterze pouczającym: „Panie Boże, daj wolność wszystkim, którzy ciebie miłują, by mogli głosić twoje prawdy wszędzie, gdziekolwiek żyją w chrześcijaństwie [...]”⁴².

W okresie, kiedy powstawała pieśń taborycka, dążenie do wolności i do głoszenia „prawdy bożej” było równoznaczne z nawoływaniem do walki rewolucyjnej. Taki jest głos Čapka i późniejszych nie uznających kompromisu predykantów taboryckich, głos wzywający dzieci i dorosłych do nieubłaganej walki (strofa zaczynająca się słowami: „Panie Boże, daj wolność”, i strofa końcowa zostały później wydzielone z kantyleny i utworzono z nich samodzielną pieśń).

Rezultat oddziaływania wychowawczego pieśni dziecięcej uwidocznił się w pełni, kiedy przepojona entuzjazmem młodzież Pragi i Taboru, wyszedłszy spośród murów kościoła, szkoły, a nawet samego Taboru, śpiewała pieśń dziecięcą Čapka ku czci pierwszego wielkiego sukcesu bojowego taborytów — zwycięstwa pod Witkową Górą.

W dniu 14 lipca 1420 roku lud Pragi chwycił za broń i wraz z wojskiem taboryckim, które pod wodzą Žižki pospieszyło mu z pomocą, odniósł wspaniałe zwycięstwo pod Witkową Górą (od tamtej pory nazwaną imieniem Žižki) nad przeważającymi i dobrze uzbrojonymi krzyżowcami cesarza Zygmunta. Jan Čapek towarzyszył szeregom taborytów pod Pragę i dla uczczenia zwycięstwa zrodziła się nowa pieśń dziecięca: „Dzieci, Bogu śpiewajmy, cześć i chwałę mu oddajmy, razem z dorosłymi. Ponieważ Niemców, Miśnian, Węgrów i Szwabów, tak samo jak Austriaków i zdrajców wśród Czechów pokonał, odstraszył i odpędził od małych dzieci. Jednych tu, drugich tam ku pocieszeniu swych miłych wyznawców. O, Ojczyzna nasz, niech ci przekaże swe dzięki twój wierny lud cze-

⁴⁰ „Dietky se v tom neopozdie,
byt ho (zákon boží) neuměly,
jednak uslyšíš zpěvání
po ulicech vsady od maličkyh...”

(Publikuje Z. Nejedlý, *op. cit.*, II, s. 35, 172).

⁴¹ „Dietky, rcemež všickni: Amen, amen, amen, amen”
(*op. cit.*, s. 224).

⁴² *Op. cit.*, s. 173.

ki⁴³. Nazajutrz po zwycięstwie praskie dzieci śpiewały tę pieśń w całym mieście. Jak zanotował także Wawrzyniec z Březovy: „Małe dzieci następnego dnia chodziły po wszystkich ulicach i śpiewały pieśń napisaną w języku ludu przez księdza Čapka [...]”⁴⁴.

Ta nowa wersja pieśni dziecięcej przypuszczalnie miała duże znaczenie również dla życia dzieci z Taboru w późniejszych latach. Jan Čapek żył bowiem w Taborze — można jego działalność śledzić mniej więcej do 1429 roku — i przez cały czas należał do radykalnego skrzydła taborytów. Twórczość J. Čapka stanowiła poważny czynnik wychowawczy, co więcej — jak zaznacza Z. Nejedlý — „staje się ważnym środkiem bojowym, który dopomagał taborytom w odnoszeniu ogromnych zwycięstw”⁴⁵.

W przysposobieniu taborytów do życia bojowego, prócz czynników duchowych i uczuciowych, duże znaczenie miało od wczesnej młodości wychowanie fizyczne. Obmyślony przez Žižkę specyficzny taborycki system walki wymagał poważnego i regularnego przygotowania. Do zwycięskiego władania i posługiwania się sprzętem chłopskim zamienionym w uzbrojenie — jak oprawione pionowo kosy, cepy oraz tabor — trzeba było siły i zręczności. Potrzebna też była umiejętność posługiwania się bronią palną, pochodzącą z miasta i nabierającą coraz większego znaczenia.

Już od najwcześniejszych lat dzieci były regularnie wdrażane do życia bojowego, nie tylko dlatego, by były dobrymi żołnierzami w przyszłości, lecz z tego powodu, że — jak wynika z ówczesnych źródeł — taboryci idąc w bój zabierali ze sobą żony i dzieci⁴⁶, a te bardzo często brały czynny udział w obronie obozu uformowanego z wozów. Z dzieci organizowano nieraz oddziały procarzy. Dlatego właśnie u taborytów, kto żyw — dzieci i dorośli, mężczyźni i kobiety — musiał brać udział w regularnym wyszkoleniu bojowym.

Taboryckie szkolenie bojowe opierało się na prostych ćwiczeniach wojennych. Dzieci ćwiczyły rzucanie kamieniami, codziennie uprawiały

⁴³ „Dietky, Bohu zpievajine,
jenu čest, chválu vzdávajine
i s starými...” itd.

(Publikuje Z. Nejedlý, *op. cit.*, s. 88). Ta pieśń dziecięca, która zdobyła sobie szybką popularność, zachowała się w kronice Wawrzyńca z Březovy. Za kroniką publikuje Z. Nejedlý, *op. cit.*, t. II, s. 808. W przekładzie niemieckim publikuje Palacký, *Gesch. von Böhmen*, Bd. III/3, s. 133.

⁴⁴ Z. Nejedlý, *op. cit.*, t. II, s. 185.

⁴⁵ Na ten temat zob. Z. Nejedlý, *op. cit.*, t. II, s. 311.

⁴⁶ Eneasza Sylwiusa cytuje Palacký, *Gesch. von Böhmen*, Bd. III/3, s. 367.

biegi, skoki, zapasy i strzelanie z procy. Wcześniej uczyły się jazdy konnej, powożenia i — ze względu na warunki w Taborze — pływania.

Ćwiczenia sprawności fizycznych dzieci prowadzone były przez osoby dorosłe metodami przypominającymi gry⁴⁷. Jest rzeczą prawdopodobną, że instruktorzy ćwiczeń cielesnych wywodzili się — przynajmniej na początku — z księży, predykantów. Można o tym wnioskować z opisów Wawrzyńca z Březovy, według których ludność Taboru, zanim udała się pod przywództwem swych księży na procesję dziękczynną, wykonywała rozgrzewkę — ćwiczenia cielesne⁴⁸.

Na rozkaz Žižki w ćwiczeniach cielesnych i wyszkoleniu bojowym dla dzieci i dorosłych dużo uwagi poświęcano różnego rodzaju musztrze i szykom bojowym, wymagającym spostrzegawczości, zręczności i dyscypliny, prowadzonym pieszo lub przy użyciu wozów. Na komendę formowano szyki o kształcie narzędzi rolniczych, sylwetek zwierząt, czworoboków i trójkątów, a nawet — według niektórych źródeł — wozy ustawiano w szyku na wzór różnych liter⁴⁹. Włączenie do zajęć tego ostatniego rodzaju ćwiczenia mogło być uzasadnione ważną rolą, jaką w życiu codziennym ludu Taboru odgrywała znajomość alfabetu.

Ze względu na to, że podstawę bytu Taboru stanowiła praca produkcyjna ludności, równoległe do przysposobienia bojowego obowiązkiem każdego było przygotowywanie się również do pracy. Dlatego duża społeczność taborycka dzieliła się na dwie mniejsze: na tych, dla których w danym okresie głównym zajęciem była służba wojskowa, i tych, którzy w tym czasie trudnili się rzemiosłem i uprawą ziemi. Członkowie obu grup po pewnym czasie zamieniali się funkcjami. Jedni z obozów wojskowych przechodzili wraz z żonami i dziećmi do rzemiosła i rolnictwa, drudzy — odwrotnie⁵⁰.

Takie warunki wymagały od każdego członka nowego społeczeństwa umiejętności pewnego — korzystnego dla niego samego i dla ogółu — rzemiosła, a jednocześnie znajomości prac rolnych.

Zaprowadzenie w Taborze różnych zawodów rzemieślniczych nie naręczało większych trudności, ponieważ skupiona tam ludność składała się przeważnie z chłopów pańszczyźnianych i ubogich rękodzielników. Oni to stanowili trzon armii taboryckiej. Z warstwy biednych rzemieślników miejskich wywodziła się też od samego początku większość następców Jana Husa.

⁴⁷ Zob. Toropow, *op. cit.*, s. 181.

⁴⁸ Z. Nejedlý, *op. cit.*, t. II, s. 45.

⁴⁹ Na ten temat zob. L. Tóth, *A huszita eredeti székervár (Husyci tabor)*, „Hadtörténelmi Közlemények” 1916, s. 265—311. Autor podaje informacje Balbinusa, czeskiego jezuitę z XVII wieku, o tego rodzaju husyckich ćwiczeniach bojowych (*Tamże*, s. 301).

⁵⁰ Zob. Palacký, *Gesch. von Böhmen*, Bd. III/3, s. 297.

Zarówno jednak w Pradze, jak w Taborze rzecznicy interesów biednego ludu zdawali sobie sprawę z tego, że rękodzielniczy mogą w bardzo dużym stopniu różnić się między sobą. Całe urzędnictwo Taboru, życie miasta oraz podstawowe dążenie do zaspokajania codziennych potrzeb stworzyły płaszczyznę dla pewnych różnic między poszczególnymi rodzajami rzemiosła. W 1420 roku w Taborze tylko takie rzemiosła i zawody uznane były za ważne i pożyteczne, czyli „bezgrzeszne”, które służyły zaspokajaniu codziennych potrzeb oraz interesom walki rewolucyjnej. Należały do nich: ciesielstwo, tkactwo, krawiectwo, szewstwo, garncarstwo, młynarstwo, piekarstwo, rolnictwo i rybołówstwo. Wśród nich największe znaczenie miało tkactwo. Interesujący i godny uwagi jest fakt, że łaźniębników uważano wszędzie za ludzi niemoralnych, a łaźnie — za zakłady szkodliwe dla moralności, natomiast taborycy wprowadzili instytucję łaźni publicznej, a zawód łaźniębnego zaliczali do fachów „przyzwoitych i chwalebnych”. Jest to jeden z dowodów, że w higienie i pielęgnacji ciała — a więc w wychowaniu fizycznym — taborycy widzieli ważny czynnik nowej kultury.

Dążenie do zaspokojenia potrzeb praktycznych pociągało za sobą pogardę dla takich rodzajów rzemiosła i sztuki, które poprzez wyroby służące za ozdobę zdolne były wywołać u ludzi chęć lub chęć próżnej rozrywki. Do tego typu rękodzielników i artystów zaliczano snycerzy, jubilerów, malarzy obrazów, muzykantów i komediantów.

Z osiadłych w Taborze rękodzielników nie każdy miał „przyzwoity” zawód. Predykantom i księżom powierzono zadanie uczenia uczciwego zawodu dzieci oraz dorosłych, którzy takiego nie posiadali⁵¹.

Że nauka pożytecznych zawodów była ważną dziedziną w wychowaniu młodzieży, dowodzi też Jan z Příbram, krytykujący taborytów za ich brak kultury. Żalił się on, że po zlikwidowaniu przez nich szkół łacińskich niektórzy z najlepszych uczniów, nie mając innego wyboru, zmuszeni byli poświęcić się rzemiosłu, a inni służbie wojskowej, co „[...] niezwykle duże szkody przynosiło krajowi [...]”⁵². Stwierdzenie to jest odzwierciedleniem wynikającego ze struktury Taboru faktu, że młodzież przysposabiano do służby wojskowej tak samo jak do wykonywania zawodów rękodzielniczych.

W jaki sposób odbywała się nauka rzemiosła, tego ze względu na brak danych źródłowych nie potrafimy ustalić. Pewne jest jednak, że nowe społeczeństwo taboryckie, dla którego praca rękodzielnicza nabrała nowej treści, wymagało nowych form i metod nauczania zawodów⁵³.

⁵¹ Höfler, *op. cit.*, t. I, s. 689.

⁵² Zob. J. Macek, *Ktoż jsu boží bojovníci*, s. 275.

⁵³ Rękopis zaopatrzony uwagą: „Anonymus der Hussitenkriege” pochodzi z pierwszej połowy XV wieku. Książka o charakterze technicznym, tzw. *Liber machinarum*; zobrazowanie sposobu wykonania prostych narzędzi, maszyn i środków bo-

W Taborze od samego początku prowadzona była bardzo intensywna i wszechstronna praca oświatowo-wychowawcza. Obejmowała ona zarówno dorosłych, jak i dzieci; pod względem celów i metod miała na celu zaspokojenie wymagań, jakie nowemu człowiekowi stawiał nowy ład społeczny, wyłaniający się z ruchu husyckiego.

Wraz z nowym społeczeństwem rodzi się i rozwija na jego podłożu pojęcie nowej kultury, której źródłem jest życie, dzień powszedni prostego człowieka pracy. Nową kulturę trzeba zbudować z nowych elementów. Język ojczysty, jego alfabet, wiedza, stojąca przed wszystkimi otworem dzięki umiejętności czytania, wychowawcza i budząca zapał pieśń taborycka, radość ze zwycięstwa i owocnej pracy to poszczególne elementy nowej kultury. Pierwszym jej stopniem jest nowa szkoła, do której mogło się dostać każde dziecko i która dawała wiedzę zrozumiałą dla wszystkich, przynoszącą pożytek uczącemu się i innym.

Były to nowoczesne cele i radykalne postulaty. W całej rozciągłości mogły one odpowiadać tylko okresowi, kiedy władza pozostała w ręku biednego ludu, walczącego konsekwentnie o równość pod względem majątkowym, społecznym i naukowym.

Na dalszy rozwój kultury taboryckiej wywarły wpływ warunki ukształtowane przez lud w czasie powstania Taboru. Nauka w języku ojczystym, umiejętność czytania, świadome poszanowanie dla własnego języka, *Biblia* przetłumaczona na ten język, siła wychowawcza i mobilizująca pieśni śpiewanej w tym języku — wszystko to włączone zostało do nowej kultury, która później nie gardziła kulturą klasyczną ani łaciną. Kultura o charakterze klasycznym, zbudowana na przesłankach husycko-taboryckich, nie była jednak nawrotem do feudalnych tradycji kulturalnych, lecz szła naprzód, była postępową. Wyrażała ona takie tendencje rozwojowe, które wybiegały daleko w przyszłość. Na tę nową kulturę i na jej przedstawicieli natknął się Eneaszy Sylwiusz, kiedy to w 1451 roku odwiedził Tabor i mimo swego wrogiego nastawienia do miasta i jego mieszkańców zmuszony był napisać: „Niech się wstydzą księża Italii, o których powszechnie wiadomo, że nie czytali nawet *Nowego Testamentu*. Wśród taborytów nie ma prawie kobiety, która nie umiałaby odpowiedzieć z *Nowego i Starego Testamentu*”⁵⁴. W ostatecz-

jowych. Rękopis zawiera około 100 rysunków, miejscami zaopatrzonych w nieduży, prosty tekst w języku niemieckim. Jedną jej kartkę za *Lexicon des Buchwesen* (Stuttgart 1955, Bd. III/1, s. 117) publikuje R. Alt w *Bilderatlas*, s. 306 (omówienie rękopisu zob. *Lexicon des Buchwesen*, Bd. II, s. 762). Oryginał znajduje się w Bayerische Staatsbibliothek w Monachium (*Cod. Lat.*, 197); archiwum rękopisów tej biblioteki udostępniło mi pełny film rękopisu. Całość materiału rękopisowego zasługuje na dalszą analizę i studia, wykraczające poza ramy niniejszej rozprawy.

⁵⁴ Aeneas Sylvius, *Commentarii in dicta Alphonsi regis I/III*, s. 17. Za nim cytuje Pałacký, *Gesch. von Böhmen.*, Bd. IV/1, s. 459.

nej konsekwencji swych spostrzeżeń uczonego humanista stwierdza: „[...] ten przeklęty gatunek ludzi ma tylko to dobre, że lubi kulturę [...]”⁵⁵.

Na podstawie niektórych źródeł można przypuszczać, że wpływy husyckie oddziaływały również na węgierską oświatę. Jak dowodzą ówczesne dokumenty, wskutek rozprzestrzeniania się idei husyckich pojawiło się około 1430 r. u ludu Siedmiogrodu żądanie wprowadzenia nauczycieli niezależnych od Kościoła, a więc od jego miejscowego przedstawiciela — plebana, a tym samym żądanie nowego rodzaju nauk⁵⁶.

Oddziaływanie husycko-taboryckich predykantów i nauczycieli ujawniało się wielokrotnie nie tylko w Siedmiogrodzie, lecz i w innych rejonach kraju, m. in. w Budzie. Ich wpływ nie ograniczał się jedynie do szkoły, lecz często uwidaczniał się także w różnych ruchach politycznych o charakterze ludowym. Szczególnie jaskrawo przejawiało się to w 1458 r., gdy przed wyborem króla Macieja Hunyadiego scholarze chodzili po ulicach Pesztu i śpiewem stwarzali nastroje przyjazne królowi. Z opisów wynika jasno, że dzieci szkolne śpiewały pieśni podobne do kantylen husyckich, jak kilkadziesiąt lat temu w Pradze.

Przed 1458 r. nie było na Węgrzech przykładu wykorzystywania dzieci szkolnych do wpływania na opinię publiczną. Dlatego wspominają o tym wszystkie źródła i liczne późniejsze opracowania. Jedno z nich — opis zamieszczony w kronice Thurócziego — w siedemdziesiąt lat po jej ukazaniu się wywarł tak wielki wpływ na nauczyciela Istvánie Székely, że nie tylko zanotował to słynne wydarzenie w swej *Kronice świata*, wydanej w 1559 roku w Krakowie po węgiersku, lecz ujął je nawet w formę wiersza jako pieśń dzieci szkolnych⁵⁷.

Analizując *Kronikę świata* Istvána Székely'a i jego drogę życiową oraz działalność jako autora podręczników i pedagoga można wysunąć uzasadniony wniosek, że oddziaływały na niego bardzo silnie poglądy husycko-taboryckie. Umieszczając wierszyk na cześć wyboru króla Macieja w swej kronice, kierował się tymi samymi przekonaniem i tymi samymi uczuciami, którymi niegdyś odznaczali się nauczyciele husycy.

István Székely zapoznał się z naukami husycko-taboryckimi przy-

⁵⁵ Z listu Aeneasa Sylviusa do kardynała Carvajala (Wiener, Neustadt, 21 sierpnia 1451 roku). *Fontes Rerum Austriacarum*. Bd. III/1, Wien 1918, s. 36, 37.

⁵⁶ Tendencjami pedagogicznymi braci czeskich zajmuje się szczegółowo we wspomnianej rozprawie F. Hofmann. Do marksistowskiej oceny ich działalności pedagogicznej daje dobre oparcie praca R. Alta, omawiająca antecedencje Comeniusa, pt. *Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komensky's*, Berlin 1953, s. 97—102.

⁵⁷ A. Bonifini, *Rerum Hungaricarum decades*, Pożoń 1744, s. 398/b; Thuróczi, *Chronica Hungarorum*; Schwandtner, *Scriptores rerum Hungaricarum veteris ac genuini*, Wien 1746, s. 284; István Székely, *Krónika ez világnak jeles dolgairól*, Krakkó 1559, Bibliotheca Hungarica, Bd. III, Budapest 1960, s. 216.

puszczalnie w Krakowie, gdzie prawdopodobnie od 1529 r. studiował na uniwersytecie i gdzie później wydano jego podręczniki szkolne, *Kronikę świata* i inne dzieła⁵⁸.

Na Uniwersytecie Krakowskim można było zauważyć w tym czasie dwa nurty: humanizm i ludowe ruchy antyfeudalne, walczące o prawa języka narodowego. Wraz z ludowym ruchem husyckim dotarła do Polski *Ortographia Bohemica* Husa i pod jej wpływem profesor Uniwersytetu Krakowskiego Parkoszowicz napisał około 1440 r. rozprawę w języku łacińskim na temat ortografii polskiej. Mniej więcej w siedemdziesiąt lat później, tj. około 1510 r., również w Krakowie wybitny polski humanista Zaborowski wydał swą książkę pt. *Ortographia*, w której omawiał zasady pisowni polskiej, co jest jednym z dowodów, że dzieło Jana Husa, a wraz z nim humanizm oddziaływał jeszcze na Polskę⁵⁹.

Cała późniejsza działalność Istvána Székely'a, w tym również opracowywanie podręczników, jak i jego *Kronika świata* dowodzą, że w Krakowie znalazł się on pod wpływami nie tyle humanizmu Erazma z Rotterdamu, co kierunku husyckiego, który walczył o uznanie języka narodowego, starał się o jego rozwinięcie, widząc w nim najważniejszy środek do podniesienia oświaty ludu. Pod wpływem tym pozostawała jego dalsza działalność jako nauczyciela i autora podręczników⁶⁰.

Wczesne herezje przez rozpowszechnianie wśród ludu przekładów *Biblii* na języki ojczyste dokonały wyłomu w monopolu klasy panującej na oświatę i poczyniły pierwszy krok w kierunku likwidacji nieświadomości ludu. Ruch husycko-taborycki postąpił znacznie dalej: przez naukę pisania i czytania otworzył przed człowiekiem ubogim nieograniczone perspektywy, dał mu do ręki możliwość samodzielnego zdobywania wiedzy i świadomego rozwijania swych zainteresowań. Znajomość pisma nie przykuwa biednego człowieka bezwzględnie do *Biblii*, lecz otwiera przed nim nowe, świeckie źródła wiedzy. Jeszcze daleko do tego, by mógł się on wyzwolić spod wpływu religii, ale osiągnął już tyle, że porównując

⁵⁸ Vietor, jeden z najwybitniejszych drukarzy krakowskich tego okresu, wydał — wraz z licznymi niedużymi książkami węgierskimi, najlepszymi ówczesnymi utworami literatury węgierskiej — również prace Istvána Székely'a.

⁵⁹ Pierwsze wydanie książki Zaborowskiego pt. *Ortographia* ukazało się w 1512 lub 1513 roku w Krakowie, w drukarni Floriana Unglera. W 1526 roku i później wydawał ją wielokrotnie Vietor. Na ten temat zob. János Balázs, *Sylvester János és kora*, Budapest 1958, s. 44 i nast.

⁶⁰ Dwa kierunki: humanizm Erazma z Rotterdamu i ruchy walczące o uznanie języka ludowego (w tym również ruchy heretyckie), nie pozostawały z sobą w sprzeczności. Wrogię nastawienie Erazma z Rotterdamu do papieża, a następnie przeciwstawienie się Lutrowi przybliży Erazma coraz bardziej do ruchów heretyckich, które widziały w nim jednego ze swych mistrzów-nauczycieli. Był przez nich gorliwie czytany czy ewentualnie ręcznie kopiowany i rozpowszechniany.

obietnice biblijne z tendencjami świeckimi potrafił walczyć o lepszą, piękniejszą przyszłość, o bardziej humanitarne życie.

Do walki o te cele herezja rzuca nową broń — nowego typu kulturę, nową i niezwykle ważną dla dalszego biegu wydarzeń umiejętność czytania i pisania. Daleko było jeszcze do całkowitego odkrycia i wykorzystania tkwiących w nauce czytania możliwości poszerzania i rozwijania wiedzy, ale na drodze tej uczyniono już poważny krok naprzód.

DAŻENIA OŚWIATOWE ANABAPTYSTÓW

Analiza warunków powstania, przyczyn społecznych i religijnej ideologii anabaptyzmu, a następnie kształtowania się tendencji wychowawczo-oświatowych ujawnia więzi, które łączą anabaptystów z kręgiem humanistów powstałym około 1515 r. w Bazylei, a przede wszystkim z Erazmem z Rotterdamu i z Holbeinem Młodszym⁶¹.

Badając tendencje oświatowo-wychowawcze niemieckiego humanizmu i reformacji, dochodzimy do wniosku, że o interesy oświaty potrafi konsekwentnie i skutecznie przedsięwziąć walkę tylko taki ruch, który zmagania o podniesienie kultury ludu podporządkuje walce o postęp ekonomiczny i społeczny. Ani niemiecki humanizm, ani reformacja nie potrafiły — i ze względu na swój charakter nie mogły — osiągnąć w tej dziedzinie poważnych rezultatów. Uczenie, wychowywanie i uświadamianie szerokich warstw biedoty wiejskiej i miejskiej pozostały nadal zadaniem herezji.

Pod koniec XV i na początku XVI w. pojęcie wiedzy przeszło rewolucyjne zmiany. Do tego czasu dla prostego człowieka podstawową książką i źródłem wszelkiej wiedzy była *Biblia*. Dzięki wynalazkowi druku w drugiej połowie XV w., a następnie szybkiemu rozwojowi drukarstwa uwielokrotniła się liczba książek, z dnia na dzień wiedza wzbogacała się o nowe źródła.

Już niemieckie ruchy chłopskie z końca XV w. doceniły większe niż kiedykolwiek znaczenie umiejętności czytania i pisania; ruchy zaś hereetyckie dążyły coraz bardziej do nauczania alfabetu. Wraz ze znajomością *Biblii* i prawd hereetyckich naukę czytania rozpowszechniali predykanci hereetycy, a następnie szerzyły ją szkoły anabaptystów, działające głównie na południu Niemiec i Szwajcarii. Badając ich oddziaływanie, należałoby wskazać na jeden z najważniejszych ośrodków hereetyckich — Zwickau. Ciesząca się uznaniem w ówczesnym świecie duża wiedza, umiejętność argumentacji i znajomość *Biblii*, jakie posiadał Mikołaj Storch i zwolennicy herezji z Zwickau, przeważnie rękodzielnicy,

⁶¹ Na to współdziałanie wskazuje już Kautsky: zob. *A szocializmus előfutárai*. (Poprzednicy współczesnego socjalizmu), Budapest 1950, s. 528.

świadczą o wielkiej roli szkół heretyckich. Chociaż we wczesnych szkołach heretyckich odbywała się tylko nauka słowa i przeważnie mechaniczne wbijanie w pamięć tekstów ułożonych z poszczególnych wyrazów, to jednak wydaje się, że w tym okresie istniały już możliwości opanowania form myślenia i argumentacji charakterystycznych dla wysokiej kultury.

Z Zwickau wywodzą się i prowadzą do Wittenbergi tendencje stanowiące podłoże więzi heretyków z profesorem teologii Karlstadtem. Poglądy heretyckie stanowiły pożywkę dla poglądów Karlstadta na nową kulturę. Wzywał on swych uczniów, by odrzucili starą kulturę, zaprzestali uczenia się pseudowiedzy i poświęcili swój czas na opanowanie pożytecznego rękodzielnictwa⁶².

Do ruchu anabaptystów przyłączyło się wielu pedagogów, począwszy od profesorów uniwersytetów, a skończywszy na zwykłych nauczycielach szkolnych. Znany powszechnie nauczycielem szkolnym był Melchior Rink w Harsfeldzie. W szkole San Sebolta w Norymberdze uczył Johannes Denck. Zwolennikiem reformacji ludowej został nauczyciel z Rothenburga — Valentin Ickelsamer, który w wojnie chłopskiej walczył po stronie ludu.

Zwolennikiem reformacji ludowej został także Otto Brunfels, rektor szkoły w Strasburgu, były zakonnik. Jeszcze przed wojną chłopską napisał on książkę o wychowaniu dzieci, wydaną przez drukarza Fridolina Meyera, anabaptystę ze Strasburga. Brunfels, określając w tej pracy cele wychowania i oświaty, podkreślał, że „ten, kto uczy się pięknej mowy i zdobywa wykształcenie tylko dlatego, by być bardziej uczonym, a nie dlatego, by przez to stać się lepszym, jest uczniem diabła [...]”⁶³.

Niektórzy, jak Ickelsamer i Denck, zostali nauczycielami po to, by uczyć i uświadamiać lud. Inni natomiast posłużyli się swym autorytetem nauczyciela w celu szerzenia nowych nauk wśród młodzieży. Dlatego później, nastawiony wrogo do powstania chłopskiego, nie znany rymo-

⁶² Zob. A. Meusel, *Thomas Münzer und seine Zeit.*, Berlin 1952; Stern, *Martin Luther und Philipp Melancton — ihre ideologische Herkunft und geistliche Leistung*, Berlin 1953; P. Albinus, *Meissnische Land- und Berg Chronika*, Dresden 1589, s. 73, 74.

⁶³ W cytowanym już rękopisie Franz Hofmann (s. 189) uważa pracę Brunfelsa pt. *Vor der Zucht und underweysen der Kinder* za zaginioną. Dotychczas rzeczywiście nie natrafiłam na ślad pierwszego wydania niemieckiego, które ukazało się przypuszczalnie w 1525 roku, ale niedawno udało mi się znaleźć przekład łaciński tej pracy, opublikowany w 1531 r. w Lyonie (*De disciplina et puerorum institutione, Othonis Brunenfelsis Parainesis*), który wraz z wieloma innymi pracami pedagogicznymi wydał Sebastianus Gryphius, słynny drukarz lyoński, zbiegły z Niemiec. Już pierwsze przejrzenie tej pracy Brunfelsa nasuwa wniosek, że wymaga ona i warta jest dalszej, głębszej analizy.

twórca szuka ludzi odpowiedzialnych za wydarzenia wojny chłopskiej wśród pisarzy i nauczycieli⁶⁴.

Rozwinięta już w Zwickau więź Thomasa Münzera z anabaptystami stawała się z biegiem wydarzeń coraz bardziej zdecydowana i owocna, anabaptyści bowiem byli najgorliwyszymi szerzycielami jego poglądów.

Engels charakteryzuje działalność anabaptystów następująco: „Sekta ta, nie posiadająca określonych pozytywnych dogmatów, związana jedynie wspólną opozycją przeciw wszystkim klasom panującym i wspólnym symbolem powtórnego chrztu, ascetycznie surowa w sposobie życia, niezmordowana, fanatyczna i nieustraszona w agitacji, skupiała się coraz bardziej wokół Münzera. Pozbawieni wskutek prześladowań stałego miejsca pobytu, nowochrzczeńcy wędrowali po całych Niemczech i głosili wszędzie nową naukę, w której Münzer uświadomił im ich własne potrzeby i pragnienia. Wielu z nich poddano torturom, spalono lub stracono w inny sposób, ale męstwo i wytrwałość tych emisariuszy były niezachwiane, a powodzenie ich działalności, wobec szybko rosnącego wzburzenia ludu — olbrzymie”⁶⁵.

Regularne spotkania anabaptystów m. in. w celu czytania *Biblii* stwarzały świetną okazję do szerzenia nauk Münzera. A ponieważ nauki te wywodziły się z *Biblii* i z nią były związane, ważna rola przypadła znającym *Biblię* wędrownym anabaptystom-nauczycielom, którzy poprzednio w szkołach heretyckich zapoznali się z naukami *Pisma świętego* czy ewentualnie umieli nawet pisać.

Münzer przywiązywał dużą wagę do zapoznania ludu z *Biblią* i ostro występował przeciwko tym ludziom wykształconym, którzy utrzymują biedny lud w ciemnocie, mówiąc: „Cóż po tej wysokiej duchowej nauce biednemu, nieociosanemu ludowi. To powinni wiedzieć tylko uczeni [...]”. Münzer natomiast był zdania, że ci, którzy tak twierdzą, „To są wszyscy niewierni, fałszywi uczeni [...]”⁶⁶.

Münzer widzi jasno zależność między ubóstwem materialnym a umysłowym ludu. Zamożni i wykształceni dbają starannie o to, by człowiek biedny wypełnił swe życie troską o chleb powszedni i nie miał siły na naukę czytania. Jeżeli bowiem sam nie potrafi czytać pisma i tylko słucha tego, co mu przeczytają, łatwiej go przekonać, że biedny stwo-

⁶⁴ F. L. Baumann, *Quellen zur Geschichte des Bauernkriegs in Rothenburg an der Tauber*, Tübingen 1878, s. 621.

⁶⁵ F. Engels, *Wojna chłopaska w Niemczech*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 7, Warszawa 1963, s. 419. Prócz tej podstawowej pracy Engelsa cenne źródło w moich badaniach stanowiły prace: Zimmermann, *Der grosse deutsche Bauernkrieg*, (Berlin 1953) oraz M. M. Smirin, *Reformacja ludowa Tomasza Münzera* (wydanie węgierskie: *Münzer Tomás népi reformációja*, Budapeszt 1954).

⁶⁶ O. Brandt, *Thomas Münzer, sein Leben und seine Schriften*, Jena 1933, s. 143.

rzony jest po to, by go wyzyskiwali despoty. Münzer pisze, że biedni i nędzni są tak bardzo oszukiwani, że brak słów, by to opowiedzieć, bogaci natomiast wszystkimi słowami i czynami starają się, by biedny człowiek przez troskę o codzienny chleb nie mógł się uczyć czytania; bezwstydnie prawią, że biedny człowiek powinien dać się tyranom obdrzeć i obłupić. „Kiedy biedak nauczy się czytać?” — pyta Münzer, a następnie snują swe myśli dalej: „Tak, kochany Tomaszu, ty marzysz, aby ludzie piśmienni czytali piękne książki, a chłop ich słuchał, bo wiara przychodzi przez słuchanie [...]”⁶⁷. W ten sposób lud jest okłamywany i wprowadzany w błąd. Ogromna lichwa, potworne obciążenie podatkami i nieludzki wyzysk nie naprowadzą jeszcze człowieka na prawdziwą wiarę, na właściwą drogę. Do tego biedny człowiek musi umieć czytać, by bogaci nie mogli go oszukiwać i uczyć stosownie do swoich potrzeb. „Dlatego musisz, prosty człowieku, sam uczyć się, abyś nie był dalej wprowadzany w błąd [...]” — wyznaje, głosi i postuluje Thomas Münzer⁶⁸.

Münzer ze swymi uczniami opracował jesienią 1524 r. program walki antyfeudalnej rewolucyjnych warstw chłopskich i plebejskich w tzw. „artykułach”, w których za cel postawił sobie obalenie ustroju feudalnego i budowę społeczeństwa wolnego od ucisku. Przyjęciu „artykułów” w miastach środkowoniemieckich towarzyszyły najróżnorodniejsze konkretne żądania przemian demokratycznych. Pod wieloma względami żądania te sięgały bardzo daleko. Mieszkańcy Münnerstadtu domagali się na przykład dla dzieci obu płci takiej nauki, dzięki której mogłyby one później z pożytkiem pracować w określonym zawodzie, czy to w charakterze rękodzielników, czy predykantów.

Tendencja do rozszerzenia nauki szkolnej zmierzała do tego, by jak najwięcej dzieci nauczyło się czytać, pisać i rachować. Ale coraz częściej pojawia się żądanie, by wszyscy, którzy dotychczas zajmowali się tylko naukami abstrakcyjnymi, uczyli się jakiegokolwiek pożytecznego fachu.

W „artykułach” określona została również osobowość nauczyciela, zrodzona w atmosferze wydarzeń wojny chłopskiej. Nauczyciel świecki był dotąd poniżanym i nędznym sługą klasy panującej. Podstawą jego skromnego utrzymania, a często nawet utrzymania szkoły, były opłaty za naukę pobierane od uczniów. Wraz z postulatem wspólnej i równej nauki pojawiły się żądania, by tego sługę klasy panującej podnieść do rangi szanowanego nauczyciela wszystkich ludzi, który w myśl „artykułów” zasługuje na odpowiednią opiekę. Jest to zjawisko, które w póź-

⁶⁷ T. Münzer, *Ausgedrückte Entblösung des falschen Glaubens der ungetreuen Welt* (op. cit., s. 168).

⁶⁸ *Von dem gedichteten Glauben.* (op. cit., s. 165).

niejszym okresie będzie się przewijało przez wszystkie ruchy rewolucyjne⁶⁹.

Tendencje wychowawczo-oświatowe towarzyszą ruchom chłopskim wszędzie. A więc w Tyrolu w powstaniu chłopskim, któremu przewodził Gaismir, wyrażał je wydany w 1526 roku *Landesordnung*⁷⁰.

Mimo nasilających się prześladowań po upadku wojny chłopskiej anabaptyści przejawiali dużą aktywność w dziedzinie upowszechnienia sztuki czytania. Szereg przykładów zaczerpniętych z ówczesnych źródeł dowodzi, że wielu spośród małorolnych chłopów oraz rękodzielników, którzy przyłączyli się do herezji, w stosunkowo krótkim czasie nauczyło się czytać i pisać, a niektórzy zostali nawet nauczycielami.

Potrzebę znajomości pisma zwiększyło w dużej mierze pojawienie się pierwszych książek anabaptystów, niemieckie przekłady *Biblii*. Szerzenie nauk heretyckich sprawiało wiele trudności z tego powodu, że zwolennicy reformacji i katolicy prześcigali się nawzajem w prześladowaniu anabaptystów, które jeszcze wzmogło się po wprowadzeniu najbardziej nieludzkich metod zalegalizowanych drogą zarządzenia wydanego przez sejm Rzeszy w Spirze w 1529 roku. Szalała inkwizycja. Ludzi podejrzanych o herezję torturowano w najokrutniejszy sposób, wieszano na szubienicach lub palono żywcem. Mimo to mnożyły się szkoły hereetyckie i rozchodziły się książki heretyckie, a wraz z nimi rosło znaczenie umiejętności czytania i pisanania.

Rozprzestrzenienie się książek i powszechna potrzeba umiejętności czytania stworzyły konieczność opracowania metody nauczania pisma w języku ojczystym. Zadania tego podjął się pierwszy autor alfabetu niemieckiego — Valentin Ickelsamer.

W literaturze pedagogicznej rozpowszechnił się błędny pogląd, polegający na tym, że pierwowzoru elementarza języka ojczystego doszukiwano się w *Elementarzu* Lutra-Melanchtona. Praca ta nie zawierała jednak metody nauki czytania. Poprzednika obecnych elementarzy można natomiast znaleźć w książce Ickelsamera ze względu na zawarte w niej postępowe, wybiegające daleko naprzód tendencje metodologiczne.

Działalność Ickelsamera jako nauczyciela i autora książek wiąże się ściśle z jego przekonaniami politycznymi, w następstwie których już przed wojną chłopską został zwolennikiem reformacji; w wojnie walczył po stronie ludu, a po jej stłumieniu udał się na wygnanie ze swego miasta rodzinnego Rothenburga. Jako wygnaniec pisze niemiecki podręcznik do

⁶⁹ Na temat żądań mieszkańców Münnertstadtu zob. L. Fries, *Die Geschichte des Bauernkrieges in Ostfranken*, Würzburg 1883, Bd. II, s. 235.

⁷⁰ Zob. J. Macek, *Tyrolská selská válka a Michal Gaismair*, Praha 1960, s. 375, oraz A. Hollaender, *Der Schlern*, 1932, 10, s. 427—429.

nauki czytania⁷¹, który ma znaczenie pionierskie. Cechuje go zaniechanie używanej jeszcze wówczas nagminnie metody sylabizowania i wprowadzenie nowej metody — wymawiania całych wyrazów. Przez to Ickelsamer w latach dwudziestych XVI wieku staje się pionierem zasygnalizowanej już przez Husa, ale jeszcze nie opracowanej metodologicznie zasady, która zaczyna się powszechnie przyjmować dopiero w połowie XIX wieku, a polegającej na tym, że uczący się czytania wymawia nie nazwę litery, lecz jej dźwięk. Ickelsamer, opracowując nową metodę, miał na celu nie tylko i nawet nie przede wszystkim ułatwienie nauki czytania dzieciom szkolnym, lecz za pomocą najrozmaitszych chwytów metodologicznych starał się umożliwić opanowanie tej — według jego zdania — najważniejszej umiejętności dorosłym nie znającym alfabetu⁷².

Pionierska metoda Ickelsamera, zastosowana w jego dwóch podręcznikach, znajduje w Niemczech poważnych kontynuatorów w latach trzydziestych XVI wieku. Są nimi Peter Jordan i Jacob Grussbeutel, którzy idąc w ślady Ickelsamera i stosując się do jego wskazówek usiłowali — po raz pierwszy w historii oświaty — opracować metody samodzielnego uczenia się czytania i pisania przez dorosłych⁷³.

Jednakże ani działalność Ickelsamera, ani jego następców nie ograniczała się jedynie do nauki czytania i pisania czy liczenia. Postępowe metody szły w parze ze światopoglądem antyfeudalnym, czego wyraz — w granicach możliwości — dano między innymi w wyborze materiału biblijnego przeznaczonego do czytania. Miało to szczególne znaczenie wówczas, kiedy władze argusowym okiem szukały heretyckich ksiązek wywrotowych, jak też tajnych drukarni.

Szczegółowa analiza podręczników Ickelsamera, Jordana i Grussbeutela pod tym właśnie kątem widzenia uprawnia do stwierdzenia, że splot

⁷¹ „Die rechte weis auffs kürzist lesen zu lernen wie das zum ersten erfunden und auss der rede vermercht worden ist ...” Pierwsze wydanie ukazało się w 1527 roku.

⁷² Wskazuje na to w tytule swego najważniejszego podręcznika do języka, wydanego już w 1531 roku: „Ein Deütsche Grammatica darauss einer von im selbs mag lesen lernen...” Obie prace V. Ickelsamera publikuje K. Fechner, *Vier seltene Handschriften des sechzehnten Jahrhunderts*, Gotha 1882.

⁷³ Tytuł książki Petera Jordana, *Leyenschul. Wie man Küstlich und behend schreyben und lesen soll lernen Darneben auch eyn unterricht, wie die ungeleringen köpf so eyns groben verstands seyn on buchstaben, auch figuren und Characteren so ynen selbst anmutig allerley zur notturft anzuschreyben und zu lesen sollen underweysst werden...* Ukazała się w 1533 roku. Publikuje ją K. Fechner, *op. cit.* Jacob Grussbeutel, *Eyn besonder fast nützlich stymen büchlein mit figuren, welche die stymenn an jn selbs anzeygen mit silben und namen. In welchem die Gesellen, Eehalten und ander alt leut auch die kinder weib und mann bald, als in XXIII stunden auff das minst, leychtlich mögen lernen lesen ...* Ukazała się w 1534 roku. Publikuje K. Fechner, *op. cit.*

dwóch tendencji — postępowej metodologii i postępu ideologicznego — nadaje szczególne znaczenie tym podręcznikom.

W organizacji ludowej władzy państwowej, która powstała w 1534 r., odegrali ważną rolę anabaptyści. Mimo że w ciągu ich blisko półtora-rocznego panowania w Münsterze pochłonięci byli wojskową obroną miasta, to jednak w warunkach bezustannego oblężenia przywódca Münsteru zorganizowali komunę, która przypominała twór oparty na utopijnie pojętych zasadach komunistycznych, zbudowany przede wszystkim na ekonomicznej i społecznej równości ludzi.

Pod tym względem sytuacja z wielu przyczyn była trudniejsza i warunki były inne niż niegdyś w Taborze. Tam bowiem trzeba i można było zbudować kraj ubogiego ludu, natomiast w Münsterze, w starym mieście kupieckim, wszystko działo się po dawnemu i dlatego najpierw należało zmienić dotychczasowe stosunki.

Mimo jednak niezmiernie ciężkich warunków rozwinęło się w Münsterze w ciągu krótkiego okresu życie ludu i kultura ludowa przedtem nie spotykane. Nie było tam nawet śladu ascetyzmu tak charakterystycznego dla herezji. Kwitnie natomiast barwne i wesołe życie nawet w najcięższych okresach obrony miasta.

Historiografowie feudalni, a przede wszystkim burżuazyjni, prawie bez wyjątku nastawieni do Münsteru stronniczco, nie mogli i nie chcieli zrozumieć prawdziwej istoty życia komuny monasterskiej. Dlatego wciąż przepowiadali upadek moralny mieszkańców miasta jako nieuchronną konsekwencję dążeń komunistycznych.

Posiadamy jednak jasny obraz tego nowego życia ludu i kultury ludowej dzięki opisowi Münsteru wrogiego komunie źródła, które wyszło spod pióra stolarza Heinricha Gresbecka. Pochodził on z ludu i w czasie komuny żył w Münsterze, przyłączył się do anabaptystów, a później w maju 1535 roku — kiedy władza ludu dobiegała końca — zbiegł z miasta i zdradził komunę. Pracę, w której omawia historię komuny, podjął niewątpliwie z zamiarem wybielenia się przed swymi panami i przez oczernianie głównych postaci usiłował wykazać, że znalazł się wśród nich pod przymusem i przypadkowo⁷⁴.

⁷⁴ H. Gresbeck, *Summarische Ertzelungk und Bericht der Wiederdope und vat sich binnen der stat Monster zu Westphalen zugetragen im jar MDXXXV*, [w:] C. A. Cornelius, *Berichte der Augenzeugen über das Münsterische Wieder-äufferreich während der Belagerung Münsters 1534, 1535*, Bd. I—II, München 1870. Z wielu książek, zajmujących się historią komuny monasterskiej, jako szczególnie dla nas pouczający, musimy wskazać odnośny rozdział wielokrotnie już cytowanej pracy Kautsky'ego pt. *Poprzednicy współczesnego socjalizmu*. Po zakończeniu niniejszej rozprawy ukazała się praca A. N. Cziszozwonowa, *Reformacijonnoje dwiżenije i klassowaja borba w Niderlandach w pierwoj połowinie XVI wieka* (Moskwa 1964), w której również jeden rozdział poświęcony jest historii komuny monasterskiej.

Gresbeck jest konsekwentny w zniekształcaniu wydarzeń, które miały miejsce w Münsterze. Nie jest zresztą pod tym względem odosobniony wśród współczesnych mu. Różni się on jednak od nich tym, że jako człowiek prosty ogląda wypadki oczami ludu. Brak mu też biegłości w „sztuce” zniekształcania wydarzeń, stąd między jego pisanymi w tonie wrogim wierszami bezustannie czytamy prawdę, ukazuje się nam rzeczowy obraz codziennego życia Münsteru.

Widać więc wyraźnie, że przywódcy Münsteru usiłują lud wychowywać, uczyć i mobilizować wokół jednego celu za pomocą jak najbardziej urozmaiconych metod, na ogół w formie wesołej i rozrywkowej. Zgromadzenia ludności Münsteru pod magistratem lub w ogrodzie kościelnym nawet z poważnej przyczyny i w najkrytyczniejszych chwilach przybierały formę tańca i zabaw.

Odzwierciedlająca optymizm i wyrażona w formie zabaw wesołość była z jednej strony źródłem nastrojów, którym nawet przeciwnicy komuny nie mogli się nadziwić, z drugiej zaś strony stwarzała na pewien czas możliwość swobodnego rozwoju ważnych dziedzin kultury ludowej — tańca i gier, które dotychczas utrudniane były zarówno przez warunki gospodarczo-społeczne, jak rozmaite zakazy kościelne i świeckie.

W Münsterze lud mógł żyć swobodnie, a jeżeli miał na to ochotę, mógł się bawić i tańczyć, mógł nawet spokojnie oddawać się rozrywkom na dziedzińcu kościelnym. Co więcej, przywódcy zachęcali go do tego mówiąc, że Bóg woli lud żyjący wesoło, tańczący, śpiewający czy grający w piłkę „[...] i wszystko, co nam może sprawić przyjemność, wykorzystajmy dla siebie, jeżeli to nie przeszkadza nam Boga miłować i chwalić. Wszystkie przyjemności, które przysługują bezbożnikom, niech też przysługują nam, i korzystajmy z nich, gdyż są one dla nas dozwolone. Wszak my w nich również czcimy Boga, natomiast bezbożnicy uwielbiają przez nie diabła [...]”⁷⁵.

Tak więc przywódcy Münsteru po kazaniu wygłoszonym przez ich króla Jana z Lejdy ruszyli w tany i parami obeszlili w tańcu najpierw dziedzińiec kościelny, a później z ulicy szli przez całe miasto. Tańczącym towarzyszyła muzyka na instrumentach ludowych, bębnach, piszczałkach i trąbach. Taki wybuch masowej radości był czymś zupełnie nowym i warunki sprzyjające jej mogły zaistnieć tylko w ustroju społecznym, którego podstawę stanowiła wola ludu.

Taneczny i wesoły nastrój nie opuszczał ludu nawet wtedy, kiedy obłożonemu miastu zagrażał głód. W tym szczególnie ciężkim okresie wyznaczono dla każdej grupy mieszkańców jeden dzień zabawy w tygodniu. W dniu tym regularnie prowadzono gry wojenne, ale po nich odby-

⁷⁵ H. Gresbeck, *op. cit.*, s. 136.

wały się różne gry wesołe. Jedni grali w karty, inni w piłkę, urządzano także zawody w biegach. Niektórzy tworzyli łańcuch jak dzieci; tak bawili się dorośli, mężczyźni i kobiety, a wraz z nimi chłopcy i dziewczęta. Podczas gdy jedna część ludzi bawiła się, druga strzegła murów, a nazajutrz następowała zmiana.

Pewnego dnia po mowie króla i bardzo skromnym wspólnym obiedzie ustawiono dwa słupy, na których zawieszono po jednym szerokim na dłoń wieńcu z kwiatów. Jeden słup był znacznie wyższy. O wiszący na jego szczycie wieńiec ruszyli w zawody król i lansjerzy, natomiast wieńiec na niższym słupie był nagrodą dla tych wszystkich, którzy — jako strzelcy — nosili broń boczną, a więc szpady, szable lub inne rodzaje broni. Wesołe zawody trwały przez cały dzień przy akompaniamencie bębnow i trąb. Król kilkakrotnie usiłował zdobyć nagrodę, a wraz z nim i inni. Jeśli ktoś zdobył wieńiec, natychmiast na słupie wieszano następny. Druga grupa ludzi grała w tym czasie w piłkę. Ze stronniczego opisu Gresbecka wynika, że dobry nastrój i zadowolenie panowało zarówno wśród zawodników, jak i wśród widzów. Drugiego i trzeciego dnia powtarzano te same zawody dla tych, którzy poprzedniego dnia pełnili inne obowiązki. Trzeciego dnia urządzono biegi z udziałem króla. Król „był tak szybki w biegu”, że wyprzedził wszystkich⁷⁶. Po zakończeniu biegów król tańczył z kobietami, a następnie zachęcał do tego drabantów, przypominając im o konieczności dokładnego przywiązania rękojeści krótkich szabel do pochew, by w czasie tańca szable nie wypadły i nie raniły tancerek. Drabanci puścili się w tany. Nie jest też wykluczone, że sam Gresbeck też tańczył. W każdym razie był zachwycony malowniczością całego widowiska. Stwierdza, że wszystko wyglądało jak na obrazie, i to namalowanym przez Holendra.

Jan z Lejdy, który według ówczesnego źródła już w młodym wieku pisał i przedstawiał w Münsterze sztuki sceniczne, wykorzystał teatr jako jeden z ważnych środków wychowania ludu. W katedrze ustawił scenę. Przed chórem, gdzie znajdował się ołtarz główny, a więc w miejscu dobrze widocznym, zawieszono kurtynę i tam grano między innymi sztukę o bogaczu i Łazarzu. „Znow mieli wielką przyjemność, która wypełniła im czas. Więc król pozwolił, by zwykły lud przebywał w katedrze” — pisze Gresbeck. I lud korzystał z przyzwolenia: wszyscy, którzy tego dnia nie byli na straży, udawali się tłumnie do katedry, „[...] by zobaczyć wielką wesołość i cudy, które trwają w katedrze”.

Biedota Münsteru prawdopodobnie nigdy jeszcze nie widziała takiego teatru. Dla Gresbecka sztuka dramatyczna i dialog sceniczny musiały również być czymś nowym, gdyż wywarły na nim silne wrażenie⁷⁷.

⁷⁶ *Op. cit.*, s. 138.

⁷⁷ *Op. cit.*, s. 168.

Dialogi prozą prowadzono na tle muzyki. „Gdy bogacz skończył swe słowa do Łazarza — pisze Gresbeck — trzej fleciści, stojący u podnóża sceny, odegrali utwór składający się z trzech partii. Potem znów mówił bogacz, a następnie ponownie grali fleciści. Tak to się odbywało do końca sztuki. Na zakończenie pojawił się diabeł, zabrał bogacza i poprowadził za kurtynę. Wtedy w katedrze rozległ się wielki śmiech, rozbrzmiewała wielka radość”⁷⁸.

Można przypuszczać, że w Münsterze przedstawiono więcej podobnych sztuk o charakterze wychowawczym. Możliwe jest, że Gresbeck widział tylko tę jedną. Na końcu opisu — chcąc prawdopodobnie przypodobać się swym nowym panom — dodaje: „O, jak oślepiano biedny lud! Sztuka ta była dla pewnej części ludzi jadłem i napojem. Niektórzy z nich na pewno chętniej jedliby, gdyby było co”. Następnie, znów z obowiązku, staje po stronie bogacza: „Zresztą diabli nie zabrali bogacza. Gdyby bogacz nawrócił się, mógłby jeszcze pójść do niebios. Natomiast bogacz chciał w ten sposób wydostać się z miasta. Ale dowiedział się o tym król i kazał go powiesić na dziedzińcu kościelnym”⁷⁹.

Niejasny opis Gresbecka wskazuje na to, jak w umyśle prostego człowieka, który może nigdy nie widział jeszcze teatru, pomieszała się treść sztuki z rzeczywistością. Zarazem jest to jasny obraz dużego oddziaływania na lud teatru i sztuk scenicznych, będących w stadium początkowym.

Z opisu Gresbecka wynika także, że w katedrze nie tylko wystawiano sztuki, lecz wykorzystywano ją na inne widowiska. Na zakończenie jednego ze spotkań w kościele — nie różniącego się od tych, które w czasie dobrej pogody odbywano na dziedzińcu kościelnym — przy akompaniamencie bębnow i trąb król i jego fehmistrz urządzili pokaz szermierki. Walczyli na szable, halabardy i lance. Miało to przypuszczalnie na celu zachęcenie ludzi do ćwiczeń.

Jan z Lejdy i przywódca Münsteru starali się wychowywać lud i uczyć za pomocą najbardziej urozmaiconych metod, przeważnie w sposób wesoły i rozrywkowy, dążyli do zespolenia ludu wokół jednego celu i mobilizowania go do wspólnej walki. Poprzednio wspomniano o pewnych różnicach między Münsterem a Taborzem. W Taborze — poza nieliczną ludnością Hradište — gromadzili się ci, którzy mieli dość tyranii panów i wyłamywali się z barier starego ustroju społecznego, zdecydowani zbudować „królestwo boże” i nowe społeczeństwo wolne od wyzysku. W Mün-

⁷⁸ Komentując te sztuki sceniczne, angielski historyograf anabaptyzmu B. Bax pisze, że Jan z Lejdy dzięki temu „połączył środki rozrywki i oświaty w formę przedstawień dramatycznych” (B. Bax, *Rise and Fall of the Anabaptists*, London—New York 1903, s. 232).

⁷⁹ H. Gresbeck, *op. cit.*, s. 168.

sterze nawet w czasie komuny większość stanowili plebejusze, średni mieszczaństwo i sporadycznie także patrycjusze. Wśród różnorodnych ugrupowań ludzkich, mimo że przewagę stanowili anabaptyści, panowały różne opinie i przekonania. Tych różnych z punktu widzenia przynależności społecznej ludzi trzeba było — według iluzji zgodnych z panującymi w danym okresie stosunkami — mobilizować do wspólnego celu, do uznania i obrony nowego ustroju miasta. Ze praca ta udała się Janowi z Lejdy i przywódcom Münsteru, musiały przyznać również źródła nastawione do niego wrogo. Nawet Gresbeck jakby rzekomo nie rozumiał, w jaki sposób można było zręcznie „wprowadzić w błąd” ludność miasta i wywołać w niej entuzjastyczne poświęcenie dla wspólnej sprawy, mimo głodu i niedostatku.

Wbrew ówczesnej propagandzie należy stwierdzić, że swoboda, weselość i nieskrępowanie w żadnym razie nie przerodziły się w rozwiązłość. Przeciwnie, życie komuny Münsteru charakteryzowało się surową moralnością. Wrogie źródła oskarżały często Münster o brak moralności. Jednak klasowy charakter i treść pojęcia moralności ujawniły się już wtedy wyraźnie. Na przykład Gresbeck uważa za niezgodne z etyką chrześcijańską oświadczenie, że wszystkie dobra w mieście powinny być wspólne, że nie uznaje się żadnej wyższości i zamierza się wygnać wszystkich panów i książąt, że nie obchodzi się świąt i niedziel oraz że w żadnym dniu nie zabrania się jedzenia mięsa. Wszystkich mieszkańców miasta usiłowano przekonać o słuszności głoszonych prawd; wszyscy musieli oddać swe srebro i złoto; „jeden czynił to chętnie, drugi — wbrew swej woli”. Takimi i innymi argumentami dowodził Gresbeck braku moralności w komunie monasterskiej. Inne zarzuty na temat moralności, dotyczące wielożeństwa, wspólności kobiet i tym podobne, są, jak wykazuje wiarygodnie na podstawie ówczesnych źródeł Kautsky, nieuzasadnione.

Prawdą jest, że w Münsterze zamiast starej „etyki chrześcijańskiej”, ukształtowanej przez klasę wyzyskującą, wprowadzono nową moralność, opartą na odmiennych normach, dyktowanych interesem ludu. Z wielkiej mieszaniny niedojrzałych i sprzecznych nieraz ze sobą zasad moralnych nie ukształtowały się jeszcze w pełni nowe normy, ale z wyraźnych tendencji wyłaniała się wizja przyszłości. Na temat rodzącej się nowej moralności przytacza liczne przykłady ten sam Gresbeck, który w innym miejscu oskarża Münster o brak moralności, o wybryki i rozwiązłość. Opisuje on np. szczegółowo, jak surowo karano pijanych żołnierzy, a równocześnie wspomina o licznych wypadkach świadczących o trzeźwym i wstrzemięźliwym trybie życia. Mówi, że przywódcy miasta kategorycznie zabronili ludności picia alkoholu. Podczas gdy otaczająca miasto armia biskupia hulała często i upijała się, żołnierze Münsteru „[...] byli

tak odważni, jakby prowadzili wojnę już dwadzieścia lat, a wszystko, co robili, wykonywali rozumnie, szybko i trzeźwo. Prorocy, predykanci i przełożeni zabraniali surowo pijaństwa w mieście i wymagali, ażeby wszyscy pozostawali trzeźwi; nigdy się więc nie upijali, a kiedy robili wypad, działali mądrze i szybko” — wspomina Gresbeck⁸⁰. Równość między ludźmi, umiar, odwaga i opanowanie, a nieraz rezygnacja z najpotrzebniejszych rzeczy na korzyść ostatecznego celu — to cnoty, które rozwijano wśród ludu komuny monasterskiej. Przywódcy jej własnym przykładem wpajali ludowi te cechy, córki i synowie ludu wpajali je swym „siostram” i „braciom”, a rodzice — swym dzieciom. Jak dalece udało się to w stosunkowo krótkim czasie osiągnąć, dowodzi życie wewnętrzne miasta i bohaterska postawa ludności wobec wroga.

Wiara i entuzjazm ludu Münsteru były bezgraniczne. Kiedy miasto wskutek zdrady znalazło się w krytycznej sytuacji i wróg wezwał jego mieszkańców do kapitulacji, odpowiedzieli, że gotowi są walczyć do ostatniego tchu. Cierpliwie znosili głód, dopóki mieli całe ręce. Jeśli tracili jedną rękę, walczyli drugą. Na basztach walczyli ramię w ramię do rośli i dzieci, mężczyźni i kobiety, chłopcy i dziewczęta.

Podobnie jak w Taborze, w Münsterze również troszczono się o wychowywanie dzieci. Rodziny, mimo alarmujących często pogłosek, pozostały w Münsterze nienaruszone, a zatem rola wychowywania rodzinnego nie uległa żadnemu uszczupleniu, lecz raczej wzrosła. W ruchach heretyckich odpowiedzialnością za wychowanie dzieci obarcza się zawsze rodzinę, a przede wszystkim ojca; jednocześnie wymaga się od dziecka posłuszeństwa i zapewnia się ojcu prawo stosowania w razie nieposłuszeństwa najsurowszych kar. W Münsterze specjalna „ustawa moralna” regulowała sprawę dzieci, które w sposób karygodny odnosiły się do rodziców. Znajduje się w niej przestroga, że przykazania boże i słowa apostoła Pawła nakazują dzieciom kochać i szanować rodziców. Skłaniają je do tego również ich uczucia naturalne oraz świadomość, że nikt nie jest dla nich tak dobry jak oni. „Gdyby w rzeczywistości zdarzyło się jednak, że dziecko podniesie rękę na swych rodziców i zada im obrażenia, w tej samej godzinie powinno być wtrącone do ciemnicy i według natury rzeczy pozbawione życia lub dóbr materialnych”⁸¹. Według drugiej wersji tego przepisu: „Jeżeli ktoś ma syna zuchwałego i buntowniczego, który nie chce słuchać słów ojca swego ani matki swej, wszyscy powinni go ukamienować, aby umarł”⁸².

⁸⁰ *Op. cit.*, s. 56.

⁸¹ C. A. Cornelius, *Geschichte des Münsterischen Aufruhrs*, Bd. I, Leipzig 1855; Bd. II, 1860, s. 323.

⁸² H. Kerksenbroick, *Orginalstücke zur wahren und vollständigen Kenntniss der münsterischen Wiedertäufergeschichte*, Frankfurt am Main 1808, s. 68.

Tak skrajne podkreślanie autorytetu rodzicielskiego — domaganie się kary doczesnej, natychmiastowej zamiast przyrzeczonej w *Starym Testamencie* kary pozagrobowej dla dziecka nieposłusznego — jest dla ruchów heretyckich charakterystyczne i w dużym stopniu podnosi autorytet wychowawczy i odpowiedzialność rodziny i rodziców. Poza przywiązywaniem tak dużej wagi do wychowania rodzinnego w Münsterze — podobnie jak w Taborze — dodatkowym ważnym czynnikiem wychowawczym była nowa społeczność. Dzieci brały udział we wspólnych posiłkach oraz we wszystkich innych spotkaniach o charakterze szkoleniowym i rozrywkowym na równi z dorosłymi. Gresbeck wielokrotnie wskazuje na to, że na wiece rodzice brali ze sobą dzieci, matki przynosiły małe dzieci na rękach, a nawet paromiesięczne niemowlęta uwiązane u szyi. Przychodziły także dzieci nieco większe, które umiały już chodzić, maszerowali też grupą uczniowie szkół. Według Gresbecka przy każdej takiej okazji gromadziło się tysiąc do tysiąca dwustu dzieci.

Mimo ciężkich warunków dbano o regularne posyłanie dzieci do szkoły i o nauczanie niepiśmiennych ludzi dorosłych. W Münsterze oświata w duchu feudalnym miała w tym okresie już kilkusetletnie tradycje.

Wraz z rozszerzaniem się reformacji rozpoczęło się w mieście nauczanie w nowym duchu. Już w 1530 roku zwolennicy reformacji opanowali klasztor dominikanów i zorganizowali tam szkołę. Nauczanie szerokich mas — dążenie do zapewnienia każdemu możliwości opanowania elementarnej wiedzy — postawione zostało na porządku dziennym w Münsterze dopiero po dojściu do władzy anabaptystów, jako nieodłączny atrybut postulatów ekonomicznych i społecznych komuny. Według Gresbecka w Münsterze założono wkrótce pięć czy sześć szkół, w których dzieci i młodzież — chłopcy i dziewczęta — uczyli się czytania i pisania, jak również śpiewania psalmów niemieckich. Naukę rozpoczynano i kończono śpiewaniem jednego z psalmów. Raz w tygodniu cała dziatwa szkolna szła parami przez ulice do katedry, gdzie słuchała różnych nauk, a po nich śpiewała psalmy⁸³.

Śpiew dzieci i znaczenie pieśni w nauczaniu szkolnym przypomina rolę wychowawczą pieśni dziecięcej w ruchu husycko-taborycznym. Niemiecka odmiana pieśni dziecięcej typu husyckiego pojawiła się w Niemczech dzięki Piotrowi z Drezna już około 1410 roku. Gresbeck, mówiąc o wspólnym śpiewie, wymienia zawsze „psalmy niemieckie” (*deutsche Psalmen*). Nie jest jednak wykluczone, że uważał każdą pieśń religijną za psalm. W Münsterze pojawiła się swoista odmiana pieśni heretyckiej — pieśń anabaptystów, która rozpowszechniła się w okresie pierwszych prześladowań — około roku 1520 i od tej pory aż do końca towarzyszyła całemu ruchowi.

⁸³ H. Gresbeck, *op. cit.*, s. 47, 48.

Na temat życia wewnętrznego szkół ludowych w Münsterze musimy się zadowolić opisami Gresbecka. Ponieważ w swych relacjach — nie licząc późniejszych zniekształceń — opierał się on na własnych wrażeniach, a w okresie komuny nie był już dzieckiem, rozumiałe jest, że nic nie mówi o tym, w jaki sposób w Münsterze uczono dzieci pisania, czytania i śpiewu. Można jednak przypuszczać, że metoda Ickelsamera i Jordana ewentualnie wraz z ich książkami dotarła do Münsteru, gdyż alfabet Jordana ukazał się w 1534 r., kiedy ujrzało światło dzienne nowe wydanie podręcznika do czytania opracowanego przez Ickelsamera. Dla niezawodowych lub zawodowych nauczycieli w Münsterze dzieła te i zawarte w nich metody mogły być — choćby ze względu na sposób nauczania poglądowego — wskazówkami w nauczaniu pisania i czytania. Czy uczono metodami Ickelsamera, czy w inny sposób, można — opierając się na Gresbecku — przyjąć jako fakt udowodniony, że każdemu dziecku zapewniono możliwość uczęszczania do szkoły podstawowej, uczenia się pisania i czytania.

Pozostaje jeszcze do omówienia zagadnienie, czy i dorośli objęci byli nauczaniem powszechnym, czy poza wychowaniem moralnym, o charakterze religijnym, umożliwiono — a jeśli tak, to w jaki sposób — naukę szerokim kręgom ludzi wyrosłych w niewiedzy.

Z grona plebejuszy w Münsterze początkowo niewielu mogło dostać się do szkoły czy to kościelnej, czy miejskiej. Wraz z rozpowszechnieniem się anabaptyzmu mnożyły się tu szkoły heretyckie, za których pośrednictwem coraz szersze kręgi ludu mogły zapoznać się z *Biblią*. Chociaż istnieje prawdopodobieństwo, że w Münsterze wśród prostych ludzi było stosunkowo więcej piśmiennych w porównaniu z okresami wcześniejszych herezji, to jednak przeważająca część dorosłych nie umiała czytać i pisać. To mogło być jedną z przyczyn, że z okazji wspólnych obiadów — jak podaje Gresbeck — zawsze jeden z chłopców czytał *Biblię*. Przywódcy komuny monasterskiej dążyli do znalezienia sposobu, jak można by w danych warunkach najszybciej dopomóc niepiśmiennemu ludowi w nauczaniu się pisma. Tak jak o taborytach, i o anabaptystach zwolennicy zarówno papieża, jak Lutra głosili wszędzie, że są nieuczeni i odnoszą się wrogo do wiedzy, książki i kultury. W rzeczywistości odnosili się oni wrogo — podobnie jak taborycy — do feudalnej kultury klasowej, natomiast już z poprzednich wywodów wynika jasno, jak w swej pracy oświatowej wykorzystywali kulturę ludową, ożywioną i wzbogaconą. Odnosili się wrogo do takich książek, z których czerpali wiedzę kościoła i świeccy ciemniejszy ludu. Anabaptyści wzywali, by nikt nie trzymał innych książek prócz *Biblii*, bo *Stary i Nowy Testament* jest źródłem wszelkiej wiedzy i zbawienia. Tymczasem dążyli oni do tego, by zamiast książek dawnych dać najszybciej w ręce ludu nowe książki, by słowem

drukowanym dowieść swej słuszności tym, którzy poza miastem nie chcieli jej uznać⁸⁴.

W Münsterze czynnych było kilka drukarni i już jesienią 1534 roku ukazało się pierwsze dzieło podstawowe — *Restitutio Rothmanna*. Książka ta, której autor wyznaczył sobie zadanie przywrócenia prawdziwych nauk chrześcijańskich i ujawnienia prawdy, wywarła duży wpływ w Münsterze. Rozpowszechniono ją również wśród żołnierzy, oblegających miasto, oraz różnych czytelników w okolicy miasta, a nawet poza granicami kraju.

Ponadto wydrukowano wiele utworów krótszych i dłuższych; przywódcy miasta wydawali pisemnie swe zarządzenia, a więc istniała potrzeba, by jak najwięcej ludzi w mieście umiało czytać. Gresbeck opowiada, jak Jan z Lejdy zmienił nazwy bram i ulic Münsteru, noszące dawniej imiona różnych świętych. Nowe ich nazwy wypisano na niedużych drewnianych tabliczkach, które wywieszono w odpowiednich miejscach. Na bramach żelaznych przymocowywano zaś nie tabliczki drewniane, lecz „listy”, a więc prawdopodobnie duże kartki papieru, na których widniały nowe nazwy bram. Na takiej kartce — jak wspomina Gresbeck — był też umieszczony alfabet. Gresbeck dokładnie opisuje alfabet, którego celem było nauczenie niepiśmiennych odczytywania nazw nowych bram i czytania w ogóle. Wskazuje na to fakt, że przy pierwszym „liście” wisiał drugi drukowany, zawierający ważne przepisy na temat zachowania się ludzi (a więc regulujące życie miejskie) z ostrzeżeniem, że kto nie zastosuje się do nich, będzie podlegał karze odpowiadającej przewinieniu.

Alfabet — według relacji Gresbecka — napisany był w taki sposób, że u góry znajdowały się same litery ułożone według kolejności, a potem poszczególne litery były powtórzone i pod każdą z nich znajdował się wyraz zaczynający się na tę literę⁸⁵. (Podobny system stosował swego czasu Jan Hus.) Z opisu Gresbecka nie wynika jednak jasno, czy owe wyrazy wiązały się w tekst. Z uwagi na istotę tego systemu wydaje się, że jest to prawdopodobne, mimo że na podstawie opisu nie można tego na pewno stwierdzić. Gresbeck opisuje alfabet — jak wiele innych spraw — opierając się na własnej pamięci, a po blisko dziesięciu latach pamiętał szczegóły już tylko w przybliżeniu. Nie umniejsza to jednak znaczenia faktu, że na dziesięciu bramach w Münsterze — a może nawet w innych punktach miasta — wywieszono napisany według tego systemu alfabet, by przez to zwrócić uwagę jak najszerszym masom ludności na potrzebę uczenia się pisma.

⁸⁴ *Op. cit.*, s. 132, 135.

⁸⁵ *Op. cit.*, s. 156, 157.

Na dużą wagę alfabetu wskazuje Gresbeck, kiedy mówi, że prawo nadawania imion noworodkom przysługiwało królowi. Był to fakt ważny ze względu na to, że dzieci chrzczono nie zaraz po urodzeniu, lecz później. Otóż król, korzystając z przysługującego mu prawa, nadawał dzieciom kolejne litery alfabetu i — jako imiona — figurujące pod nimi wyrazy (gdy zabrakło liter alfabetu, następowały kolejne imiona proroków). Nie ulega wątpliwości, że Jan z Lejdy tym niezwykłym — i może niezupełnie zrozumiałym na podstawie relacji Gresbecka — sposobem chciał wykluczyć imiona świętych katolickich. (Nadawanie przez anabaptystów imion ze *Starego Testamentu* przejdzie zresztą później w powszechny zwyczaj.) Stosowana przez Jana z Lejdy metoda mogła też służyć bezpośredniemu celowi pedagogiczno-dydaktycznemu, tj. nauczaniu pisma. W każdym razie podkreślało to duże znaczenie, jakie przypisywano umiejętności czytania i pisania.

Wprowadzona w Münsterze interesująca metoda propagandy nauki czytania i pisania dowodzi niezwyklej, jak na owe warunki, pomysłowości i konsekwentności, z jakimi antyfeudalne ruchy ludowe dążyły do upowszechnienia znajomości pisma.

*
* *
*

Podsumowując zawarte w rozprawie tezy, można stwierdzić, że przedstawicielem nowych tendencji wychowawczo-oświatowych był zawsze lud pracujący, a tendencje te już w średniowieczu były nieodłącznym atrybutem, częścią organiczną i prawidłowym następstwem wczesnych, antyfeudalnych ruchów ludowo-rewolucyjnych.

W średniowieczu ruchy heretyckie utworzyły pierwszą wyrwę w monopolu klasy panującej na kulturę, a następnie wyrwa ta coraz bardziej się poszerzała. Bezpośrednią konsekwencją kazań wygłaszanych w języku ojczystym, przekładów *Biblii* na ten język, szacunku dla niego i zrozumienia jego wartości była potrzeba szkoły z ojczystym językiem nauczania, dostępnej dla wszystkich. Jak dowodzą przykłady, pojawia się ona w dziejach oświaty po raz pierwszy w ramach antyfeudalnych ruchów ludowo-rewolucyjnych.

Analiza tendencji wychowawczo-oświatowych w antyfeudalnych ruchach ludowo-rewolucyjnych wykazała również jasno, że w związku z nimi jako naturalny postulat pojawia się za każdym razem ściśle współoddziaływanie oświaty i wychowania, co również wiąże się z jednością postępowej metody i treści, przynajmniej w początkowym, określonym przez rozwój społeczny stopniu.

Z zawartych w rozprawie wywodów może też wynikać, że w historii

wychowania wczesne ruchy ludowo-rewolucyjne dokonały pierwszej próby ukształtowania elementarnej wiedzy, dla wszystkich osiągalnej, i przez wszystkich przyswajalnej, próby nauczania takich wiadomości podstawowych, za pomocą których później zarówno dziecko, jak dorosły mógłby o własnych siłach kroczyć naprzód drogą poznania, wiedzy i prawdy.

Wraz z rozwojem społecznym, podnoszeniem się poziomu antyfeudalnych ruchów ludowych rozszerza się pojęcie elementarnej wiedzy: od słów mówionych i słyszanych, poprzez poznanie pisma aż do pisania.

Z charakteru herezji i antyfeudalnych ruchów ludowych wynika jasno, że w ich ramach jako problem wyłania się po raz pierwszy oświata dorosłych. Ruchy te czynią pierwsze nieznaczne kroki na polu nauczania mężczyzn i kobiet, będących już w wieku dojrzałym.

Analiza przeszłości wyraźnie wykazała, że tendencje wychowawczo-oświatowe dotyczące ludu pracującego oraz metody ich realizacji nie są nigdy wynikami spekulacji, lecz następstwami potrzeb, podyktowanych przez codzienne życie. Jest więc sprawą oczywistą, że cechuje je większe niż przedtem i bardziej konsekwentne zbliżenie do życia.

We wczesnych ruchach ludowo-rewolucyjnych w toku kształtowania nowej moralności i formowania nowego człowieka pojawia się po raz pierwszy i nabiera coraz większego znaczenia wspólnota, jako czynnik wychowawczy w nowym duchu, jako skuteczna siła wychowawcza.

Wszystkie te czynniki wskazują, że tendencje wychowawczo-oświatowe wczesnych antyfeudalnych ruchów ludowo-rewolucyjnych tak samo należą do historii oświaty socjalistycznej, jak wczesne ruchy ludowo-rewolucyjne są częścią wielowiekowego procesu, który od pierwszych prób prowadził aż do ostatecznego zwycięstwa dążeń rewolucyjnych.

Proces ten nie ustał wraz z upadkiem komuny monasterskiej. Zakończył się na tym tylko rewolucyjny okres rozwoju anabaptyzmu. Ideologia anabaptystów, zrodzona z rewolucyjnych ruchów ludowych, nie zanikła. Herezja ta, przybierając coraz bardziej charakter sekty, oddalała się od swej początkowej formy oraz od swych postulatów ekonomicznych, społecznych i politycznych, mimo to zachowała wiele ze swych antyfeudalnych tendencji wychowawczo-oświatowych, odpowiadających dawnym celom, aczkolwiek stosowanych w zmienionych warunkach i w zmienionej formie.

Z dotychczasowych moich badań wyłoniły się w sposób interesujący i wszechstronny — między innymi — związki między anabaptystami mormońskimi a polskimi. Wizyta powracającego z Padwy antytrynitariusza Piotra z Goniądza w gminie anabaptystów w Sławkowie (Austerlitz), skąd prócz zwyczaju noszenia drewnianego miecza na znak przekonania antywojennych zawiózł do Polski doktrynę anabaptyzmu, którą tam głosił słowem i piórem, to tylko jeden z tych związków. Byli i inni, którzy

wcześniej propagowali anabaptyzm w Polsce⁸⁶. Kodeksy anabaptystów opisują szczegółowo odwiedziiny anabaptystów morawskich i polskich oraz spory i korespondencje między nimi. Na wzór anabaptystów morawskich założona została gmina w Rakowie, która w krótkim czasie stała się rozwiniętym centrum nowoczesnej kultury⁸⁷.

Te wyrwane z całości rozwoju fakty nasuwają przypuszczenie, że opracowanie aspektów kulturowych historii ruchu anabaptystów w Polsce byłoby dla naukowców zadaniem nie mniej interesującym i ważnym niż badanie tego ruchu na Morawach i Węgrzech. Dotychczasowe badania dostarczyły już dostatecznych dowodów, że ruch anabaptystów w XVI i XVII wieku jest jednym z najbardziej rozprzestrzenionych antyfeudalnych ruchów ludowych Europy wschodniej i środkowej oraz ruchem o najbardziej skrajnych poglądach politycznych i społecznych⁸⁸.

ЭВА ФЭЛЬДЕС

ЕРЕСЬ И ПРОСВЕЩЕНИЕ В СРЕДНЕВЕКОВЬЕ

Содержание

Автор представляет роль ересей в средневековье, в области распространения просвещения и в формулировке новых передовых тенденций касающихся воспитания. Равным образом кафары, как и вальденсы, устраивали свои школы, которые содействовали развитию народного просвещения.

Воспитательные тенденции нашли особенно сильное отражение в движении гуситов и таборитов, которые старались дать возможность народным массам приобрести необходимые знания. Табориты организовали свои школы, впервые осуществляя принцип всеобщего обучения. Весь процесс обучения происходил на чешском языке. При обучении чтению и письму они опирались на алфавит Гуса и разработанную им орфографию.

Особенную роль в борьбе за новое воспитание, за приобщение к просвещению плебейских масс, сыграли немецкие анабаптисты, которые стремились к свержению феодального строя. Они проявляли большую активность в области распространения грамотности. В организованной монастырской Мюнстерской коммуне они дали возможность каждому получить элементарные знания. Они заботились не только о школах, но и о просвещении для взрослых.

⁸⁶ S. Kot, *Polish Brethren and the Problem of Communism in the XVIth century*, London 1956; Wotschke, *Geschichte der Reformation in Polen*, Leipzig 1911, Bd. III/5, s. 219—226.

⁸⁷ L. Chmaj, *Bracia polscy*, Warszawa 1957, s. 87 i nast.; Ł. Kurdybacha, *Szkołnictwo ariańskie* (2. Gimnazjum w Rakowie), [w:] *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1965, s. 454—464. Natomiast o antycedencjach anabaptyzmu wspólne badania mogłyby ujawnić jeszcze wiele interesujących danych.

⁸⁸ S. Kot, *op. cit.*

Передовые тенденции в области воспитания, проявляющиеся в ересях средневековья, были неотъемлемой частью антифеодальных народнореволюционных движений. Эти волнения произвели первую, в истории воспитания, попытку сделать доступными знания для всех. Возникла и проблема просвещения для взрослых. Просвещение, распространяемое реформаторскими движениями, было связано с насущными потребностями плебейских слоев населения.

Перевела К. Клёша

EVA FÖLDES

HERESY AND EDUCATION IN THE MIDDLE AGES

Summary

The author discusses the role of medieval heresies in spreading education and in the formation of new and progressive tendencies in education. Both the Cathars and the Waldensians founded own schools, which contributed to the development of popular education.

Educational tendencies were particularly strong in the Hussite and Taborite movements, which attempted to create for the people the possibilities of acquiring education. Taborites organized their own schools, thus realising for the first time the principle of general education. The whole process of teaching was in Czech. The basis for reading and writing was the Hussite alphabet and an orthography elaborated by Hus.

A particular role in the struggle for new education and for the making education accessible for the people was played by the German anabaptists who wished to overthrow the feudal system. They were especially active in making the ability to read widespread. In the Munster commune, which they organized, they created conditions for the acquisition by all of fundamental knowledge. They cared not only for schools but also for adult education.

Progressive tendencies in education, observed in medieval heresies, were an organic part of the anti-feudal peasant movements. These movements constituted the first attempts to make education accessible to all. They also initiated adult education. Education spread by the heretic movements was linked with the everyday needs of the broad masses.

Translated by Tadeusz Rybowski