

Bieńkowski, Tadeusz

Z prac nad syntezą dziejów edukacji w okresie staropolskim

Rozprawy z Dziejów Oświaty 34, 3-14

1991

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.



TADEUSZ BIENKOWSKI

Z PRAC NAD SYNTEZĄ DZIEJÓW EDUKACJI W OKRESIE
STAROPOLSKIM

1. OD „HISTORII WYCHOWANIA” DO „HISTORII EDUKACJI”

Od kilkudziesięciu lat polskie podręczniki przyjmujące ogólną formułę tytułową „historia wychowania” miały jednolity mniej więcej zakres chronologiczny i tematyczny w odniesieniu do obszaru rodzimego. Te oba zakresy zresztą się warunkowały. Skoro głównym i niemal wyłącznym przedmiotem zainteresowań było kształcenie i wychowanie młodzieży w szkołach, to historia wychowania na ziemiach polskich musiała rozpoczynać się dopiero w drugiej połowie X w. po przyjęciu chrześcijaństwa. Drugim zagadnieniem, obok działalności szkół, które interesowało historyków wychowania, było teoretyczne zaplecze szkoły — myśl pedagogiczna.

Zasługi historii wychowania są bardzo doniosłe i wielokrotnie je podkreślano. Historycy reprezentujący ten kierunek dokładnie zbadali problematykę szkół różnych szczebli, z wyższymi włącznie. Również zasługą historyków wychowania było udostępnienie w przekładach polskich z komentarzami fundamentalnych dzieł europejskiej myśli pedagogicznej. W działalności Stanisława Kota zespoliły się harmonijnie starania opracowania podręcznika z dążnością do opublikowania źródeł dotyczących teorii i praktyki pedagogicznej¹.

Wraz z upływem czasu coraz bardziej jednak ujawniały się braki i ograniczenia w formule tematycznej. Jak wiadomo, przejawiała ona upodobanie w opisywaniu struktur organizacyjnych szkół, w analizowaniu programów szkolnych oraz w biografistyce wybitnych nauczycieli i teoretyków pedagogiki. Poza zasięgiem badań i opisu pozostawała wiele czynników ważnych w kształceniu i wychowaniu. Odnosiło się to do różnych okresów historycznych, w tym także do interesującego nas okresu staropolskiego. Zawężenie zainteresowań przez historię wychowania pozostawało w wyraźnym dysonansie do badań socjologów nad doniosłą, kształcącą i wychowawczą rolą rodziny, środowisk zawodowych i społecznych, nad znaczeniem literatury, sztuki i środków masowego przekazu dla formowania świadomości społeczeństwa. Koncepcja kształcenia ustawicznego zwróciła uwagę historyków na ważne procesy kształcenia

¹ S. Kot, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, t. 1–2, wyd. 2 zmienione i poprawione, Lwów 1934; tenże, *Źródła do historii wychowania (Wybór)*, cz. 1–2, Warszawa 1929–1930.

pozaszkolnego w środowiskach ludzi dorosłych². Chyba zbyt ryzykowne byłoby twierdzenie, że również udostępniona w przekładzie polskim i poczytna *Pampaedia* Komeńskiego³ mogła przypomnieć, że kształcenie i wychowanie nie kończą się w okresie szkolno-młodzieńczym, ale trwają przez całe życie.

Nurtujące w środowisku polskich historyków wychowania tendencje do wprowadzenia zmian i niejako „unowocześnienia” dyscypliny znalazły wyraz na konferencji teoretycznej zorganizowanej przez „Przegląd Historyczno-Oświatowy” w 1972 r. Józef Miąso w referacie wprowadzającym postulował opracowanie zupełnie nowego podręcznika dotyczącego dziejów wychowania w Polsce⁴. Taki podręcznik „ukazywałby nie tylko rozwój teorii i praktyki pedagogicznej, ale także cały, szeroko rozumiany proces wychowywania człowieka. Taki podręcznik miałby też zawierać ustalenia i oceny porównawcze w odniesieniu do sytuacji w innych krajach”.

Uczestnicy dyskusji podzielali pogląd o potrzebie nowego metodologicznie i treściowo podręcznika usytuowanego w szerokim kontekście dziejów kultury.

Od kilku już lat w Zakładzie Dziejów Oświaty Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN trwają dyskusje i prace nad koncepcją i zarysem przyszłej syntezy dziejów edukacji w Polsce. Nie chodzi tu tylko o nowy podręcznik, ale o obszerne syntetyczne ujęcie oparte na wielu materiałach źródłowych. W dyskusjach i postępujących pracach nad syntezą dominuje tendencja do odejścia od dotychczasowej formuły historii wychowania.

Jak daleka tendencja jest zbieżna z dążeniami polskiego środowiska historyków zainteresowanych dziejami wychowania i nauczania, świadczyć mogą wypowiedzi uczestników zorganizowanej we wrześniu 1987 r. konferencji naukowej pod nazwą „Historia wychowania — badanie i nauczanie”⁵. Referaty wygłoszone na konferencji wykazywały wielki dorobek i zasługi „dawnej” (czyli dotychczasowej) historii wychowania, ale jednocześnie jednoznacznie wskazywały możliwości i potrzeby kreowania „nowej” historii wychowania. Ta „nowa”, o innym, szerszym zakresie badawczym, miałaby się zajmować przede wszystkim badaniem różnych sposobów kształtowania mentalności u ludzi w różnym wieku, formowania ich postaw i systemów wartości, a także kształceniem umiejętności i nawyków. Takie rozszerzenie problematyki, akceptowane w wielu wypowiedziach, zyskało też nawet odnośne określenie. Jeden z referentów konsekwentnie używał określenia „dzieje edukacji” mówiąc o całości działań wychowawczych i kształcących⁶.

Przedstawiane koncepcje zmiany formuły historii wychowania miały swój rodowód. Referenci powoływali się na dorobek konferencji teoretycznej z 1972 r., a A. Meissner przypominał w swym referacie, że już Stanisław Kot

² R. Wroczyński, *Edukacja permanentna. Problemy — perspektywy*, Warszawa 1973.

³ J. A. Komeński, *Pampaedia*. Przełożyła K. Remerowa. Wstępem i komentarzem opatrzył B. Suchodolski, Wrocław 1973.

⁴ J. Miąso, *O potrzebie przygotowania nowych podręczników historii wychowania oraz wydawnictw pomocniczych*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1972, XV, s. 649—654.

⁵ Wygłoszone referaty opublikowane zostały w: *Rozprawach z dziejów oświaty*, t. XXXII, Wrocław 1989, s. 93—246; zob. też L. Zasztowt, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1988, XXXI, s. 79—81.

⁶ S. Litak, *Z warsztatu historyka wychowania*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. XXXII, Wrocław 1989, s. 161—181.

uważał, iż historia wychowania jest częścią dziejów kultury i dlatego powinna być uprawiana w powiązaniu z całością zjawisk kulturalnych⁷. Z tego powodu historia wychowania ma być nie tylko opisem urządzeń i czynności wychowawczych oraz teorii pedagogicznych, ale także ma wyjaśniać zjawiska pedagogiczne na tle życia społecznego, ekonomicznego i kulturalnego danej epoki.

Wśród współczesnych europejskich koncepcji badawczych historii wychowania omówionych przez J. Dybca i Cz. Majorka⁸ najbardziej bliska formule postulowanej przez uczestników konferencji jest koncepcja francuska. Wyraża się ona w badaniu dziejów kształtowania mentalności, w poszukiwaniu przyczyn określonego stanu świadomości ludzi, ich poglądów i nawyków działania.

Konferencja ukazała, jak potrzebna jest „nowa” historia wychowania, rozszerzająca zakres zainteresowań na inne, oprócz szkoły, środowiska wychowujące i kształtujące.

Można tedy uznać, że przejście od „dawnej” do „nowej” historii wychowania już się dokonało w sferze postulatów, a także w części w sferze teorii i ogólnej koncepcji. Teoria wymaga dopracowania i urzeczywistnienia w praktyce. Oczywiście jest rzeczą, że najpełniejsze rozwinięcie i zrealizowanie postulatów i założeń teoretycznych dokonać się może w ramach syntezy dziejów kształcenia i wychowania w Polsce. Nazwijmy tę syntezę „dzieje edukacji”, przyjmując, że termin „edukacja” ma szerszy zakres znaczeniowy niż termin „wychowanie”, a obecnie używa się go na określenie wszelkich działań kształcących i wychowawczych.

Jak się ma historia edukacji do historii wychowania? Nie jest oczywiście zanegowaniem czy odrzuceniem, ale niejako jej przejęciem, dopełnieniem i kontynuacją. Historia edukacji nie usuwa na dalszy plan uprzywilejowanej dotąd problematyki szkół, a tylko traktuje szkoły równorzędnie z innymi ważnymi środowiskami kształcącymi i wychowującymi. Wzbogacenie problematyki, rozszerzenie podstawy źródłowej, udoskonalenie metody badań to najważniejsze wyróżniki historii edukacji, która może się mienić – chyba z uzasadnieniem – następczynią i spadkobierczynią historii wychowania.

Przejmując wielkie osiągnięcia warsztatu badawczego historii wychowania, jak dążność do gromadzenia faktów źródłowych i ich objaśnianie, szukanie powiązań procesów oświatowych ze sferą polityki, ekonomii i kultury, historia edukacji pragnie rozbudować historyczną refleksję nad wartościami. Uczynić z nich jedną z centralnych kategorii poznawczych, określić ich treść, wskazywać źródła pochodzenia i instrumenty przekazywania.

2. PROBLEMY I KONSTRUKCJA SYNTEZY

Wracając do dziejów edukacji w okresie staropolskim, przypatrzmy się konstrukcji problemowej tej części syntezy. Część staropolska stanowić ma duży fragment tomu pierwszego całości syntezy projektowanej na trzy tomy (tom I: okres staropolski i oświecenie, tom II: wiek XIX, tom III: wiek XX).

⁷ A. Meissner, *Polskie podręczniki do historii wychowania*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. XXXII, Wrocław 1989, s. 160–161.

⁸ J. Dybiec, Cz. Majorek, *Współczesna koncepcja historii wychowania jako nauki*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. XXXII, Wrocław 1989, s. 148–150.

Poszczególne tomy opracowują pracownicy Zakładu Dziejów Oświaty IHNOiP PAN.

Charakter opracowania części staropolskiej jest pierwszą ważną sprawą, którą należy poruszyć, i to na samym początku. Z całą pewnością nie będzie to podręcznik zawierający przystępne podsumowanie uporządkowanej wiedzy. Chcemy przyjąć natomiast w tym opracowaniu konwencję syntezy historycznej, w której będzie miejsce na interwencje i polemiki, dyskusje i hipotezy, a także oczywiście pełny aparat źródłowy i bibliograficzny.

Kolejnym zagadnieniem jest ustalenie ram chronologicznych opracowania, a zwłaszcza początku opisywanego tu okresu staropolskiego. Nie ulega wątpliwości, że pomijany dotąd przez historyków wychowania okres przedchrześcijański na ziemiach polskich powinien być włączony do syntezy dziejów edukacji. Chociaż obejmuje on społeczność niepiśmienną, pozbawioną szkół w ówczesnym zachodnioeuropejskim rozumieniu, to przecież istniały tu środowiska edukacyjne przekazujące doświadczenia, umiejętności i systemy wartości. Pewne działania edukacyjne ukształtowane w tym właśnie okresie weszły na bardzo długo w rodzimy obyczaj gminny. Archaiczny byt słowiański toczył się na wsi przez całe wieki niemal niezmiennym rytmem utartą koleiną. Nawet po przejściu treści chrześcijańskich stworzone dawniej formy edukacyjne zachowywały swą żywotność.

Za „datę startową” naszej syntezy przyjęliśmy – uznając dyskusyjność takiego wyboru – wiek VIII. W tym wieku dokonała się już wyraźna stabilizacja gospodarcza i cywilizacyjna na ziemiach prapolskich.

Postęp w gospodarce doprowadził do upowszechnienia się stałego rolnictwa ornego i uprawy zbóż. Nastąpił też rozwój produkcji rękodzielniczej, szczególnie w zakresie kuźnictwa i kowalstwa, oraz wytwórczości domowej (tkactwo, garncarstwo). W wieku VIII utrwalił się już na naszych ziemiach model gospodarki naturalnej, ale z tendencją do kontaktów handlowych z innymi ziemiami. Nastąpił też rozpad dawnej wspólnoty rodowej i utrwały się gospodarstwa rodzinne i indywidualna własność ziemi. Pogłębiała się więc terytorialno-sąsiedzka wśród mieszkańców danego obszaru. Rozpoczął się także proces tworzenia się znacznych własności ziemskich, proces kumulacji władzy terytorialno-plemiennej w rękach jednostek.

Wszystkie te okoliczności sprzyjały rozwojowi różnych form życia społecznego i związanych z nimi działań edukacyjnych.

Natomiast za kres doby staropolskiej (skoro zwykło się ją oddzielać od oświecenia) uznać można reformę szkół pijarskich przypadającą na połowę wieku XVIII. W dziedzinie edukacji był to wyraźny przełom przygotowujący rychłe dalsze, jeszcze głębsze zmiany.

Zanim zastanowimy się nad podstawowym układem konstrukcji syntezy i jej zawartością treściową, zapytajmy wpierrw o możliwości realizacji całego przedsięwzięcia. Mamy tu na myśli dostęp do źródeł, zakres ich wykorzystania w naszym opracowaniu i sposób syntetycznego ujęcia mnogości faktów. Każdy z tych czynników nastrocza swoiste trudności i dopiero właściwe rozwiązanie wszystkich warunkuje powodzenie.

Czasy wczesnego średniowiecza w odniesieniu do obszarów prapolskich są słabo udokumentowane źródłami bezpośrednimi. Wykorzystuje się z reguły relacje *ex post*, nieraz sięgając daleko wstecz. Gromadzone od wielu lat

przez polskich archeologów i etnografów dokumentację i analizy pozwalają sądzić, iż okres przedchrześcijański na ziemiach polskich wytworzył konkretne formy kształcenia i wychowania. Formy te, ulegając w ciągu wieków pewnym modyfikacjom, miały się utrzymać w folklorze rodzimym aż do końca XIX w.

Polscy autorzy syntez dziejów kultury, od Aleksandra Brücknera poczynając, w odniesieniu do czasów poprzedzających przyjęcie chrztu zgromadzili liczne fakty dotyczące metod wychowania, kształcenia oraz przekazywanego z pokolenia na pokolenie systemu wartości⁹. Wiele ciekawych szczegółów dostarczyć mogą lektury kronik średniowiecznych z XIII i XIV wieku opisujących wydarzenia z odległej przeszłości.

W odniesieniu do dojrzałego i późnego średniowiecza historyk edukacji dysponuje już wieloma edycjami źródeł i studiami. Złożył się na to dorobek historyków różnych specjalności, w tym także historyków wychowania. Oni właśnie wiele uwagi poświęcili powstawaniu szkół na ziemiach polskich w XIII–XV w. Gdy materiałów jest wiele, autorowi syntezy przychodzi tylko stawiać im odnośne pytania. Dla okresu średniowiecza polskiego pozostaje jednak spory obszar do zbadania specjalnie na potrzeby syntezy edukacji. Wystarczy wspomnieć wywodzącą się z prastarej tradycji słowiańskiej zasadę poznawania rzeczy przez ich nazwanie czy podstawowy w nauczaniu szkolnym i domowym tekst *Disticha Catonis*. Oba te zagadnienia – wśród wielu innych – jako ważne dla dziejów edukacji i pomijane dotąd przez badaczy wymagają dokładnego rozważenia i interpretacji.

Najlepsza sytuacja, jeśli chodzi o ilość źródeł, ich dostępność i skomentowanie, istnieje dla XVI, XVII i pierwszej połowy XVIII w. Działania edukacyjne w tym okresie były bardzo intensywne i pozostawiły niezliczone ślady w piśmiennictwie, literaturze i sztuce. Okres ten także był od dawna wnikliwie badany przez przedstawicieli różnych specjalności historycznych. Historycy wychowania zgromadzili w swych pracach podstawowy zasób wiedzy dotyczący organizacji, programów i działalności wychowawczej szkół różnych szczebli i kręgów. Wiedzę tę, bardzo obszerną, należy uporządkować według kwestionariusza pytań potrzebnych dla naszej syntezy. Ale i tu, mimo setek monografii i przyczynków dotyczących szkół, trzeba podejmować badania podstawowe. Tak ważny dla poznania szkół jezuickich tekst jak *Ratio studiorum* z 1599 r. nie został dotąd zinterpretowany w naszym piśmiennictwie.

Ogólne wnioski dotyczące roli szkół w okresie staropolskim autor tego artykułu przedstawił kilka lat temu¹⁰. Dzisiaj wnioski te należy zweryfikować w świetle formuły badawczej historii edukacji rozpatrującej wszystkie czynniki określające świadomość, postawy, system wartości różnych grup społecznych. Nie upada poparta badaniami źródłowymi teza, że rola szkół w okresie staropolskim była duża. Ale nie szkoły były najważniejszym czynnikiem edukacyjnym w zakresie kształtowania umysłowości społeczeństwa. Były, bądź starały się być, partnerem w dziele edukacji wobec takich czynników, jak rodzina i instytucje życia społecznego.

⁹ A. Brückner, *Dzieje kultury polskiej*, t. 1–4, Kraków 1930–1946; wyd. 2, t. 1–3, Warszawa 1958; B. Suchodolski, *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1980; wyd. 2 Warszawa 1986; *Kultura Polski średniowiecznej X–XIII w.*, pod red. J. Dowiata, Warszawa 1985.

¹⁰ T. Bieńkowski, *Szkoły w kulturze staropolskiej. Wnioski i refleksje*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. XXV, Wrocław 1983, s. 3–14.

Historyczne badania staropolskiej kultury umysłowej i materialnej, literatury i sztuki mają już co najmniej stuletnią tradycję i wielki dorobek zawierający także znakomite dzieła edytorskie i interpretacyjne. Zwłaszcza ostatnie trzydziestolecie zaowocowało obfitym i różnorodnym pokłosem naukowym. Znamienne dla tego okresu udoskonalenia metodologiczne, poszerzanie horyzontów badawczych, rozbudowa podstawy źródłowej i stawianie nowych pytań materiałom nawet już poprzednio zbadanym doprowadziły do nagromadzenia w pracach historyków różnych specjalności wielkich pokładów informacji o treściach i metodach kształcenia i wychowania w Polsce przede wszystkim w XVI i XVII w. Było tego tak dużo, że nawet sami historycy literatury, sztuki i kultury zaczęli zauważać (i cenić) znamienitą na czasy renesansu i baroku nośność dydaktyczną i wychowawczą badanych przez siebie zabytków. Ta nośność dydaktyczna czy wychowawcza dzieł literackich czy artystycznych nie jest wszelako celem szczególnego zainteresowania specjalistów od dawnej literatury czy sztuki. Badają oni przede wszystkim aspekty artystyczne swych obiektów (zgodnie z kierunkiem swej dyscypliny) – „literackość”, „dramatyczność”, „artyzm”. Ten obszerny i cenny materiał mówiący o nośności wychowawczej zabytków literatury i sztuki, już wydobyty i opisany faktograficznie, może zostać właściwie „zagospodarowany” w ramach syntezy dziejów edukacji.

Przygotowywana synteza ma przedstawiać całość problematyki edukacyjnej okresu staropolskiego. Przy obecnym stanie rozpoznania i udostępnienia źródeł, wobec ustalenia koncepcji opracowania, przy istnieniu wzorów historycznych ujęć syntetycznych, jest to zadanie całkowicie możliwe do wykonania.

Historia edukacji już na samym początku swych rozważań staje wobec zagrożenia metodologicznego i faktograficznego utożsamienia się z historią kultury. Historia kultury jednak, chociaż korzysta z tych samych źródeł, ma jednak bardziej uniwersalistyczny horyzont i stawia inne pytania badawcze. Badacz dziejów edukacji okresu staropolskiego nie będzie upodabniał swego wykładu do wykładu dziejów kultury, jeśli należycie ustali katalog pytań badawczych właściwych dla problematyki kształcenia i wychowania. Wymieńmy te pytania:

- zbiorowości (grupy społeczne) podlegające edukacji,
- środowiska edukacyjne,
- potrzeby edukacyjne różnych grup społecznych i możliwości ich realizowania,
- edukujący i edukowani,
- instrumenty edukacji,
- motywacje i cele edukacji,
- treści edukacji i związane z nimi systemy wartości,
- skuteczność działań edukacyjnych,
- trwały dorobek edukacyjny danego okresu,
- stan i poziom edukacji rodzimej w stosunku do innych krajów.

Przedstawione pytania są to w gruncie rzeczy główne problemy syntezy. Problemy te rozważać będziemy kolejno w poszczególnych rozdziałach dotyczących okresu przedchrześcijańskiego, średniowiecza, renesansu i baroku. Nazwy trzech ostatnich epok, którymi posługują się historycy literatury i sztuki, są przydatne i historykowi edukacji. Te epoki miały swe wyraźne odrębności edukacyjne.

Niektóre pytania badawcze wymagają komentarza. Przez „środowiska edukacyjne” rozumieć będziemy środowiska wyróżniające się intensywną, ważną, a przy tym odrębną, dla siebie tylko właściwą działalnością edukacyjną. Należą tu następujące środowiska: rodzina, społeczność sąsiedzka, szkoły różnych szczebli, cechy, wspólnoty parafialne, dwory monarsze i magnackie oraz instytucje życia publicznego (urzędy miejskie, sejmiki, sejmy, wojsko). Były to rodzime środowiska edukacyjne, a do nich dodać także trzeba dwa środowiska obce, działające od XV w., a mianowicie zagraniczne uczelnie wyższe i europejskie dwory monarsze. Wspomnieliśmy tylko o najważniejszych, nie wszystkich środowiskach edukacyjnych aktywnych w różnych okresach doby staropolskiej. Wyodrębnienie wszystkich tych środowisk i określenie ich doniosłości edukacyjnej jest jednym z zadań naszej syntezy.

To samo można powiedzieć o „instrumentach edukacji”. Ta kategoria poznawcza nie była dotąd precyzyjnie określana, często utożsamiano ją z metodami edukacji. Jednakże instrumentów nie należy utożsamiać z metodami. Np. jedną z metod edukacyjnych, bardzo rozpowszechnioną w okresie staropolskim, było bicie dzieci i młodzieży przez rodziców i nauczycieli. Innymi metodami, stosowanymi przede wszystkim w ubogich warstwach mieszczan i na wsi, było bardzo wczesne wdrażanie dzieci do ciężkiej pracy fizycznej, pokazywanie bez osłonek całej brutalności życia codziennego, a nawet prowadzenie dzieci na publiczne egzekucje przestępców, aby w ten sposób wyrobić strach przed popełnianiem zbrodni. Metod edukacyjnych stosowanych w celu perswazji, zachęty czy zakazu można wymienić dziesiątki. Była to sfera ściśle „praktyczna”, wykonawcza działań edukacyjnych. Natomiast „instrumenty” zdają się być kategorią nadrzędną, o złożonej strukturze i problematyce. Np. jednym z instrumentów edukacyjnych, którym posługiwały się środowiska szkolne, był teatr szkolny. Instrumentem środowisk rodzinnych były święta rodzinne i zjazdy rodzinne. „Instrumenty edukacyjne” jako kategoria poznawcza bardzo przydatna w całości konstrukcji problemowej syntezy wymagają dokładnego opisu i ustalenia ich funkcjonalności. Jest to możliwe m.in. dzięki materiałom zebranych dla zupełnie innych celów przez historyków literatury i historyków sztuki. Zwłaszcza prace materiałowe i interpretacyjne historyków sztuki, bardzo liczne dla okresu XV – XVIII w., wyjaśniają, jak dalece ikonografia wewnątrz świątyń była instrumentem edukacji religijnej. Historycy literatury pokazali (na marginesie swych zainteresowań), jak ważkim instrumentem edukacyjnym w rękach różnych środowisk było piśmiennictwo specjalistyczne i literatura piękna.

Za kategorię centralną o wyjątkowej doniosłości poznawczej uznajemy systemy wartości przekazywane podczas różnych działań edukacyjnych. W rzeczy samej wartości stanowiły trzon, esencję treści wychowania i nauczania. Tę kategorię i sposoby jej przekazywania zamierzamy szczególnie usilnie śledzić i uwydatniać wszystkie jej aspekty. Zagadnienie to jest badawczo zaniedbane, gdyż historycy z reguły opisywali „zewnątrznie” wydarzenia z obszaru edukacyjnego, nie wydobywając zawartych w nich wartości.

Preferencje określonych wartości zależały od środowiska. W szkołach za jedną z najważniejszych wartości uznawano wykształcenie teoretyczne, kulturę intelektualną. Środowisko szlacheckie za wartości cenione i przekazywane kolejnym pokoleniom uważało tradycje rodowe, przywileje stanowe i wynikającą z nich umiejętność udziału w życiu publicznym. Możliwość władania posia-

dłościami ziemskimi traktowało jako materialną podstawę władzy. Mieszczanie cenili solidność wytwórczą i handlową, więzi środowiskowe, dobra materialne. Chłopi — niezależność osobistą (której w warunkach ustroju feudalnego byli właściwie pozbawieni), więź familijno-sąsiedzka i potomstwo. Hierarchia i dobór wartości zależały od przynależności do stanu społecznego, wyznania, poziomu wykształcenia, a także momentu historycznego. Jeśli chodzi o dobór wartości i ich hierarchię, to należy stwierdzić, że w okresie staropolskim zachodziły duże zmiany.

Pytania o skuteczność edukacji jako całości i o walory poszczególnych jej mechanizmów pojawiać się będą często. Przecież jednak nawet na podstawie wielu przesłanek wnioskować możemy tylko o potencjalnym działaniu edukacji. Możemy stwierdzić, że rodzice w określony sposób wychowywali swe dzieci, ale czy wychowali? Wiemy, że szkoły nauczały, ale czy nauczyły wszystkich uczniów? Duchowni różnych wyznań przekonywali wiernych, że życie grzeszne jest zgubne, ale czy przekonali? Wiadomo, że od czasów Bolesława Chrobrego prowadzono w Polsce perswazją, przykładem, zakazem walkę z pijaństwem. Schyłek epoki staropolskiej (połowa XVIII w.) charakteryzował się m.in. powszechnym zjawiskiem pijaństwa występującym we wszystkich stanach.

Niemniej epokę staropolską słusznie uważa się za okres intensywnych, wielostronnych oddziaływań edukacyjnych mających uformować i utrwalić określone zachowania, typy umysłowości i systemy wartości. Była to epoka, w której zdecydowanie przeważała tendencja do wychowywania (na ogół wówczas utożsamianego z umoralnianiem) nad tendencją do kształcenia. Praktyka i doświadczenie były bardziej cenione — także w działaniu edukacyjnym — od teorii i abstrakcji. W tej epoce powstały także rozsądne rodzime pedagogiczne i dokonywała się recepcja teorii obcych. Z całą pewnością w okresie tym rozpowszechniło się w naszym kraju przekonanie, że edukacja jest sprawą publiczną w takiej samej mierze jak prywatną i „od młodzi chowania” zależy zarówno pomyślność i dobro rodziny, jak i całego kraju.

Następstwa edukacji w dużej skali chronologicznej i terytorialnej bada pośrednio historia polityczna, gospodarcza, historia kultury materialnej, etnografia i historia kultury.

Krótko można jeszcze nadmienić o kilku innych aspektach przygotowywanej syntezy. Przy tego rodzaju opracowaniach łatwo popaść w szkodliwe skrajności: rozlewne tonięcie w szczegółach lub suchą zwięzłość. Najbardziej właściwą wydaje się narracja rzeczowego wykładu, w którym każdy problem ma właściwą egzemplifikację źródłową i komentarz.

Każda synteza korzysta z bardzo wielu opracowań cząstkowych, monografii i przyczynków wielu autorów. I nasze zamierzenie nie mogłoby zostać podjęte, gdyby nie dorobek poprzedników — historyków wychowania, literatury, sztuki i kultury, także etnografów. Szczególnie pomocne okazały się prace polonistów — specjalistów od staropolszczyzny. Wykazali oni przekonująco tendencję dydaktyczną i moralizatorską literatury polskiej XV—XVIII w. i wpływ tej literatury jak również piśmiennictwa obcego o podobnym charakterze na poglądy i postawy wykształconej części społeczeństwa tego okresu.

Sprecyzować również należy zasięg terytorialny opracowania. Występujące w tytule określenie „Dzieje edukacji na ziemiach polskich” przede wszystkim odnosi się do obszaru terytorium państwa polskiego. Zasięg tego terytorium

zmieniał się w dziejach; w średniowieczu obejmował Śląsk, później Litwę, część ziem ruskich i ukraińskich. Losy dziejowe sprawiały, że duże grupy ludności mówiące językiem polskim zamieszkiwały poza terytorium państwa polskiego. Tych grup nie będziemy pomijać w naszych rozważaniach.

Tak samo nie będziemy tracić z pola widzenia społeczności obcych osiadłych w Polsce. Te wspólnoty etniczne miały własne systemy edukacyjne i będzie o nich mowa w tym opracowaniu.

Mówiąc o źródłach tu wykorzystanych, trzeba stwierdzić, że jako źródła służyły wszelkie przekazy znane i dostępne autorowi, mówiące o działaniach edukacyjnych, ich zakresie, treści i celach. Jeśli chodzi o źródła pisane lub funkcjonujące ongiś w obiegu ustnym, a później dopiero utrwalone na piśmie, to wykorzystano cały ich dostępny zasób – od pieśni i przysłów ludowych do „wielkiej” literatury doby staropolskiej. Źródła pisane były nie tylko przekazami określonych treści, ale pełniły również rolę instrumentów edukacji.

Obok źródeł pisanych zabytki sztuki i architektury stanowią podstawowy zasób informacji dla naszej syntezy. Wiadomo, że dzieła sztuki i architektury – zwłaszcza sakralnej – miały ongiś bardzo dużą nośność edukacyjną. Dla niepiśmiennych mas ludu wiejskiego, a po części i miejskiego, dzieła te wspierały żywe słowo w zakresie nauczania zasad religii. To właśnie obrazy, figury i rzeźby w świątyniach czyniły „sprawy i rzeczy niewidzialne widzialnymi”. Proces ten w pełni doceniali apostołowie chrześcijaństwa na ziemiach pogańskiej Europy, nawracanych na nową wiarę. Wielebny Beda we wczesnym średniowieczu nazwał malarstwo i rzeźbę „żywą księgą mówiącą zrozumiałym dla każdego językiem”. Te dawne poglądy zyskiwały w następnych okresach nowe impulsy i odniesienia.

Opracowana według powyższych założeń synteza dziejów edukacji w okresie staropolskim jawi się jej autorowi jako dopełnienie obrazu naszej przeszłości kreślonego przez historyków kultury. Obraz przeszłości rozpatrywany w wykładni edukacyjnej mógłby ułatwić odpowiedź na ciągle aktualne pytania o genezę naszych cech narodowych i ich trwałość w tradycji historycznej.

3. PRZEGLĄD ZAGADNIENI

Synteza to kompozycja bardzo wielu zagadnień. Podajemy najważniejsze z tych zagadnień w układzie chronologicznym. Tworzą one podstawową strukturę tematyczną dziejów edukacji w okresie staropolskim.

OKRES PRZEDCHRZEŚCIJAŃSKI

Ludność na ziemiach papolskich w VIII w. Bytowanie w warunkach poczucia ciągłego zagrożenia ze strony kłesk elementarnych i najazdów sąsiadów. Związki z przyrodą i system wierzeń sakralizujących przyrodę. Potrzeby edukacyjne ogólne i specjalistyczne. Środowiska edukacyjne: rodzina, społeczność gminna, kupcy cudzoziemscy. Starsze pokolenia naturalnymi nauczycielami młodszych. Społeczny system edukacyjny w ramach wspólnoty gminnej. Oglądanie i słuchanie: rodzima kultura i imaginatywna i kultura słowa. Cele edukacji: przekazywanie sposobów tradycyjnego bytowania i elementy innowacyjne. Rezultaty edukacji: poczucie więzi gminnej i rodzinnej, znajomość otacza-

jącej przyrody, ustna tradycja rodzimej przeszłości, obrzędowe traktowanie religii.

ŚREDNIOWIECZE

Założenia i treści edukacyjne Kościoła zachodniego, system edukacji, instrumenty i tradycje edukacyjne, system wartości. Założenia edukacyjne Kościoła wschodniego, różnice. Kościół organizatorem szkół i parafii jako nowych środowisk edukacyjnych. Zasięg społeczny edukacji szkolnej w XI i XII w. Łacina i książka: cechy edukacji szkolnej. Moralny charakter edukacji religijnej i jej instrumenty: słowo, gest, obraz. Zespalenie się chrześcijańskich treści i pogańskich form obrzędowych w obyczaju ludowym jako rezultat edukacji. Potrzeby edukacyjne różnicującego się społeczeństwa średniowiecznego. Potoczna umysłowość i obyczajowość XII–XV w. a wartości edukacji szkolnej. Rzeczywiste treści i wykładnia dydaktyczna *trivium* i *quadrivium*. *Disticha Cato-nis* – katalog moralnych powinności i należności. Europejski uniwersalizm średniowiecznej edukacji szkolnej. System edukacyjny cechów. Enklawy kulturowe żydowskie i niemieckie, ich potrzeby i możliwości edukacyjne. Stan alfabetyzacji społeczeństwa w okresie dojrzałego średniowiecza. Edukacja w rodzinach, przejście części religijnych i edukacyjnych funkcji Kościoła. „Uczoność” (szkolna) i „mądrość” (życiowa) – rozchodzenie się dróg teorii i praktyki. Ośrodki życia społecznego jako środowiska edukacyjne, hierarchizacja stanowa edukacji. Znajomość i recepcja antycznych i średniowiecznych teorii pedagogicznych. Dorobek edukacyjny epoki na tle edukacji w innych krajach.

RENEANS

Idee edukacyjne renesansu włoskiego i ich oddźwięk w Polsce. Nowe perspektywy i możliwość edukacji (druk, kontakty międzynarodowe). Kierunki i źródła rozwoju edukacji w Polsce w XVI w.: myśl humanistyczna, polityczny ruch szlachecki, reformacja i kontrreformacja. Szlachta – przywódcza warstwa w państwie, jej horyzonty, potrzeby edukacyjne, możliwości ich zaspokajania. Wykształcenie jako wartość samoistna i instrumentalna. „Szkoły humanistyczne” i ich program. Zagraniczne wyjazdy edukacyjne, ukierunkowanie, program, próba oceny. Edukacyjne zamierzenia zakonu jezuitów: edukacja szkolna jednym z narzędzi w walce z kontrreformacją. *Ratio studiorum* (1599). Sieć szkół jezuickich w Polsce w XVI w.: program, metody działania edukacyjnego, wpływ na młodzież i dorosłych. Szkoły różnowiercze: program Sturma i Melanchtona. Nośność wyznaniowa, kulturowa i moralna wykształcenia w dobie renesansu. „Uczoność” i „mądrość”: sprzeczności niepogodzone. Rodzime uczelnie wyższe i ich znaczenie edukacyjne. Krytyka działań edukacyjnych i ich obrona w rodzimej i tłumaczonej literaturze pedagogicznej. Multiplikacja instrumentów edukacji, najważniejsze metody: oglądanie, słuchanie, czytanie, pytanie. Potrzeby edukacyjne mieszczan i ludu wiejskiego, drogi do edukacji w tych warstwach społecznych. Edukacja cechowa. Edukacja w rodzinach magnackich, szlacheckich, mieszczańskich i chłopskich, ambicje i bariery edukacyjne. Zakresy i metody przekazywania doświadczeń, przykładów, wzorów osobowych i wartości. Społeczna i państwowa ranga wykształcenia. Noś-

ność edukacyjna, treści, zasięg oddziaływania literatury parenetycznej, piśmiennictwa poradnikowego, historiografii i literatury pięknej. Rodzima i obca teoria pedagogiczna. Znaczenie renesansu dla podniesienia rangi edukacji i stworzonej przez nią formacji człowieka jako alternatywy dla bogactwa i wysokiego pochodzenia. Stan i poziom edukacji w Polsce na tle innych krajów.

BAROK

Barokowa koncepcja życia jako teatru na usługach edukacji. Szkoły katolickie i różnowiercze: programy ideowe, możliwości edukacyjne i ich wykorzystanie. Podręczniki Komeńskiego w Polsce. Przewlekły kryzys polityczny, gospodarczy i ideowy w Polsce i jego konsekwencje dla zachwiania struktur oraz systemów wartości edukacyjnych. „Szkolne mizerie” w różnym wymiarze i wykładni. Potrzeby edukacyjne i czynniki je ustalające. Skrajności i wynaturzenia treści edukacji szkolnej, cechowej, rodzinnej. Zapowiedzi nowych możliwości edukacyjnych na różnym poziomie i o różnych ambicjach: *scientia curiosa*, informatory gospodarskie i kalendarze. Cechy edukacji schyłku okresu baroku, perspektywy zmian. Stan i dokonania edukacji w Polsce na tle innych krajów. Dziedzictwo edukacyjne epoki staropolskiej.

TADEUSZ BIĘNKOWSKI

STUDIES OF THE SYNTHESIS OF THE HISTORY OF EDUCATION IN THE OLD POLISH PERIOD

Summary

This paper defines the term “history of education” and presents the basic problems connected with the synthesis of the history of education in the Old Polish period.

In the first part of the paper the transitional process from the “history of pedagogy” to the “history of education” is shortly presented. The difference between these two notions lies not only in the change in terminology; the most important here is chronology and a considerable widening of a thematic range of research into the history of pedagogy and education. Thematic range of the “history of education” is currently being specified and it will be fully presented in a synthesis, now being prepared by the Institute of the History of Science, Education and Technology, the Polish Academy of Sciences, dealing with educational system in Polish territories from the 8th to the end of the 20th century.

In the second part the author discusses source materials referring to the Old Polish period, then he establishes its chronology (the beginning of the 8th c. till the middle of the 18th c.) and finally lists the most essential research subjects. They are as follows: groups influenced by educational process, educational circles, educational needs of various social groups and possibilities of their fulfillment, teachers and students, instruments of education, motivation and aims in education, values and systems of values in education, efficiency of teaching methods, educational achievements in a given period, education in Poland and abroad.

In the third part a list of basic, arranged chronologically problems, which will be discussed thoroughly in the above mentioned synthesis, is presented. These problems concern upbringing and teaching in schools, at home, in various state and home institutions, and at last chances of education and means to achieve them.

Translated by Irena Jurzyniec



ТАДЕУШ БЕНЬКОВСКИ

ИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ НАД СИНТЕЗОМ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ
В ДРЕВНЕПОЛЬСКИЙ ПЕРИОД

Резюме

Статья содержит объяснение понятия „история образования”, основные принципы концепции синтеза истории образования, а также главные проблемы синтеза.

В первой части статьи автор сокращённо описывает процесс перехода от существующего до настоящего времени определения „история воспитания” к определению „история образования”. Это не простое стилистическое изменение, а расширение хронологического периода и кроме того значительное увеличение тематических границ исследования истории образования и воспитания. Проблемная формула „история образования” находится сейчас в стадии конкретизации и всеобъемлющий образ найдёт в синтезе, который приготавливается в Польской Академии Наук, охватывающем историю образования на польских землях от VIII века до конца XX века.

Во второй части автор характеризует источники для древнепольской части синтеза, устанавливает его хронологические границы (VIII в. — середина XVIII века), а также представляет основные проблемы исследования. Вот они: группы, охваченные образованием; образовательная среда; образовательные потребности различных общественных групп и возможности их реализации; образующий и те, кого он образует; инструменты образования, содержание образования и связанные с ним системы ценностей; успех образовательных действий; устойчивый результат образования в данный период; состояние и уровень отечественного образования в сравнении с другими странами.

В третьей части находится перечисление главных проблем, которые будут обсуждены в синтезе (в хронологическом порядке). Эти проблемы касаются образования и воспитания в семье, в коллективах и в институтах общественно-государственной жизни и в школах, а также автор показывает возможности образования и средства, которые этому служат.

Перевела С. Ожеховска