

Tupalski, Władysław

Pierwszy program gdańskiej szkoły średniej

Rozprawy z Dziejów Oświaty 2, 3-26

1959

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.

WŁADYSŁAW TUPALSKI

PIERWSZY PROGRAM GDAŃSKIEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ

Początków organizacji szkół gdańskich należy szukać w szkołach kościelnych: klasztornych i parafialnych. Najstarszą szkołą klasztorną w Gdańsku była szkoła dominikańska przy kościele Św. Mikołaja, o której wzmianka odnosi się do pierwszej połowy XIII w. Dane o niej, jak i o szkołach parafialnych, są bardzo skąpe¹. Ze szkół parafialnych najwcześniejsze, bo w połowie XIV w., wymienia się szkołę mariacką. W miarę powiększania się liczby mieszkańców i rozbudowywania miasta powstają dalsze parafie, a przy nich nowe szkoły; w XV w. istniało już sześć szkół. Relacje kronikarskie o szkołach gdańskich przynoszą tylko nazwiska rektorów i nauczycieli, dane co do miejsca ich pochodzenia oraz podają funkcje i okres ich sprawowania². Od drugiej połowy XVI w. dane są dokładniejsze. Dochowały się akta szkolne, rachunki, spisy nauczycieli poszczególnych szkół, notatki biograficzne i bibliograficzne.

Nauczycielami w szkołach parafialnych, kierowanych zwykle przez duchownych lub przynajmniej bakalarzy, byli niżsi funkcjonariusze kościelni: dzwonnicy, lektorzy, kantorzy. Szkoły o większej liczbie uczniów — a tak było w Gdańsku — miały rektorów, a nauczyciele dobierali sobie siły pomocnicze (*succampatores, sublectores, succentores*). Zdarzało się, że nauczały również osoby zgoła przypadkowe.

¹ P. Simson, A. Schmidt, *Abriss einer Geschichte des Danziger Schulwesens*, Gdańsk 1926.

² *Rectores, Con-Rectores et reliqui Collegae omnium in urbe Gedanensi scholarum publicarum a prima eorum fundatione ad nostram usque aetatem* (1779), b. m. i. r., rps nr 477 w Bibliotece Polskiej Akademii Nauk w Gdańsku; Praetorius, *Athenae Gedanenses*, Lipsk 1713, rps nr 3121 w Bibliotece Polskiej Akademii Nauk w Gdańsku; Tenże, *Danziger Lehrer Gedächtniss*, Gdańsk—Lipsk 1760, rps nr 864 n w Bibliotece Polskiej Akademii Nauk w Gdańsku; W. Schlieff, *Rękopiśmienne przypisy i uzupełnienia do Athenae Gedanenses i Danziger Lehrer Gedächtniss E. Praetoriusa*, rps nr 864 w Bibliotece Polskiej Akademii Nauk w Gdańsku.

Na wynagrodzenie za nauczanie składały się opłaty wiernych za usługi kościelne — pogrzeby, msze, śluby, dzielone między służbę kościelną i uczniów, biorących udział w obrzędach. Ponieważ wpływy te nie wystarczały na utrzymanie, nauczyciele szukali dodatkowych źródeł dochodu przez obsługiwanie kaplic, należących bądź do osób prywatnych, bądź do bractw cechowych. W latach dwudziestych XV w. dopuszczono ich nawet do niższych urzędów miejskich jako pisarzy w radzie i administratorów majątków kościelnych. Wobec większych możliwości zarobkowych i intratniejszych stanowisk w zarządzie miejskim i administracji dóbr kościelnych nauczyciele gremialnie porzucali zajęcia bakalarskie, tak że rada miejska miewała kłopoty z wyszukaniem odpowiednich ludzi na opróżnione stanowiska w szkołach³.

Program nauczania w szkołach parafialnych obejmował śpiew kościelny, początki czytania po łacinie, ministranturę, asystowanie przy różnych czynnościach liturgicznych, rzadziej gramatykę łacińską i czytanie ksiąg świętych.

Godnym uwagi jest fakt, że wspomina się o szkołach żeńskich. Tercjarki przy kościele dominikanów zwane beguinkami lub bigutkami (*Beguinen oder Bigutten*) uczyły dziewczęta czytać i pisać oraz prac domowych⁴. Szkołę dla dziewcząt prowadził również klasztor brygidek, dzięki czemu w czasie znoszenia zakonów przez rozruchy gdańskie został oszczędzony przed likwidacją⁵.

Rzecz jasna, że szkoły parafialne nie miały żadnego związku z potrzebami codziennego życia mieszczan gdańskich. A potrzeby te mnożyły się w miarę rozrastania się portu, handlu i rzemiosła, domagały się zaspokojenia ze strony kupiectwa i rzemieślników, rekrutujących się w dużym procencie z napływowego elementu niemieckiego. Wyrazem tych tendencji jest postanowienie rady miejskiej z 1436 r. w sprawie zorganizowania szkół elementarnych, tzw. *Schreibschulen*. Miały być one w Gdańsku pierwszym wyłomem z ram szkolnictwa kościelnego. Program ich przewidywał naukę czytania i pisania w języku niemieckim oraz naukę rachunków, przygotowując uczniów do załatwiania korespondencji handlowej i prowadzenia ksiąg rachunkowych⁶.

Wyższy poziom organizacyjny wykazują szkoły gdańskie od połowy XVI stulecia. Dane o szkołach w tym okresie są bogatsze. Zwiększa się liczba nauczycieli nie tylko ze względu na powiększanie się liczby ucz-

³ E. D. Schnaase, *Die Schule in Danzig und ihr Verhaeltniss zur Kirche*, Gdańsk 1859, s. 5; zob. też T. Hirsch, *Die Ober-Pfarrkirche von St. Marien*, Gdańsk 1843, t. I, s. 139.

⁴ E. D. Schnaase, *Die Schule in Danzig...*, s. 4.

⁵ *Tamże*, s. 7.

⁶ P. Simson, A. Schmidt, *Abriss...*, s. 74.

niów, ale i ze względu na szerszy zakres nauczania. Zaznaczają się jakby dwa stopnie nauczania. Na pierwszym stopniu, zwykle dwuletnim, chłopcy uczą się czytania i pisania w języku niemieckim, rachunków oraz pacierza i zasad wiary, na drugim — dodatkowo czytania w języku łacińskim i początków gramatyki.

Szkoły łacińskie zachowując nadal swój służebny charakter wobec kościoła nie przygotowywały młodzieży do zajmowania stanowisk urzędniczych w mieście, którego skomplikowany system zarządzania, rozbudowane ustawodawstwo, administracja portu i stoczni, regulowanie stosunków handlowych, przemysłowych i rzemieślniczych, prowadzenie na wielką skalę robót miejskich (budownictwo, fortyfikacje, regulacja dróg wodnych) — wymagały specjalnego przygotowania. Ponieważ nie dawały go ani szkoły parafialne o szczupłych ramach programowych, ani szkoły łacińskie, mieszczaństwo gdańskie w XVI w. zaczęło energicznie walczyć o reformę oświaty. Wyrazem tych tendencji były między innymi żądania mieszczan gdańskich zawarte w słynnej deklaracji ludowej (*Artikelbrief*) ze stycznia 1525 r.⁷ Domagano się w nich zorganizowania szkoły z nauką języka greckiego w klasztorze franciszkanów oraz zezwolenia na otwarcie prywatnych szkół niemieckich. Od początków XVI w. wśród wybitniejszych członków rady miejskiej żywa jest myśl zorganizowania szkoły o szerszym programie nauczania dostosowanym do potrzeb młodzieży patrycjatu i zamożnego kupiectwa na wzór szkoły w Chełmnie i Elblągu. Tego rodzaju szkoły zwano wówczas z łacińska „partykularzami“ (*studium particulare*). Z ogólnych wzmianek o programie szkoły chełmińskiej i działalności słynnego rektora szkoły w Elblągu, Wilhelma Gnafeusza, widać, że główny nacisk położono wprawdzie na nauczanie języka łacińskiego, ale już nie dla wyłącznych potrzeb kościoła. Program miał charakter ogólnokształcący, gdyż opanowanie języka łacińskiego było kluczem do zdobycia wiadomości z najróżniejszych dziedzin życia. W Chełmnie na przykład „bracia wspólnego życia“ poza siedmioma sztukami wyzwolonymi nauczali filozofii⁸.

O utworzenie partykularza w Gdańsku jako szkoły na wyższym stopniu organizacyjnym i o szerszym programie nauczania zabiegała nie tylko rada miejska, ale i stany pruskie⁹. I tak kiedy Urban Ulrici, rek-

⁷ P. Simson, *Geschichte der Stadt Danzig*, Gdańsk 1918, t. II, s. 68 nn.; S. Gluecksmann, *Ruchy społeczne w Gdańsku w początkach reformacji (1522—1526)*, „Sprawozdania z posiedzeń Tow. Nauk. Warsz.“, wyd. 2, 1937, zes. 4—6, s. 23—48.

⁸ H. Freytag, *Der Preussische Humanismus bis 1550*, „Zeitschrift des Westpreussischen Geschichtsvereins“, zes. 47, s. 57—58; E. D. Schnaase, *Die Schule in Danzig...*, s. 6—7; T. Hirsch, *Die Ober-Pfarrkirche...*, t. I, s. 169.

⁹ P. Simson, *Geschichte der Stadt Danzig*, s. 179.

tor szkoły mariackiej znany ze swych naukowych zainteresowań, opuszcza w r. 1511 Gdańsk i udaje się do Frankfurtu nad Odrą na niedawno utworzony uniwersytet, zarówno rada Gdańska, jak i stany pruskie zabiegają o jego następcę. Powołanego na to stanowisko Bernarda zwano nawet przełożonym gimnazjum (*Gymnasii Praefectus*)¹⁰. Gdy Bernard dołączył się do grupy rewolucyjnych kaznodziejów, zwolenników nowej religii i nowego porządku społecznego, rada miejska szukała na uniwersytecie lipskim nowego rektora szkoły. Dopiero osobista interwencja sekretarza rady Jerzego Donnera w Wittenberdze u Melanchtona sprowadza do Gdańska Andrzeja Aurifabra.

Andrzej Aurifaber urodził się w grudniu 1513 lub na początku stycznia 1514 r. we Wrocławiu¹¹. Rodowe nazwisko Goldschmidt¹² zgodnie z ówczesną manierą zmienił na uczeniej brzmiące Aurifaber. Po ukończeniu szkoły wrocławskiej udaje się wraz z bratem Janem do głośnej uczelni reformacyjnej w Wittenberdze, gdzie 8 sierpnia 1527 r. zapisuje się na wydział filozoficzny na semestr zimowy¹³. Bakalaureat otrzymuje 1 marca 1532 r., a w dwa lata później, 27 sierpnia 1534 r. — stopień magistra *artium*. W 1537 r. występuje w spisach uniwersytetu wittenberskiego jako *magister legens* na wydziale filozoficznym¹⁴. Do Gdańska przybywa w 1539 r. i przed objęciem stanowiska rektora szkoły mariackiej ogłasza swój program pedagogiczny: *Schola Dantiscana*¹⁵.

Broszura Aurifabra zawiera w pierwszej części tekst łaciński na 46 stronach druku. W drugiej części obejmującej 13 stron tekstu niemieckiego podaje treść programu przyszłej szkoły dla tych, którzy nie rozumieją języka łacińskiego. Podkreśla w niej korzyści płynące z nauki języków, zwłaszcza języka łacińskiego dla studium *Pisma św.* Na treść

¹⁰ E. D. Schnaase, *Die Schule in Danzig...*, s. 7.

¹¹ M. K. Hanov, *Preussische Sammlung allerley bisher ungedruckten Urkunden*, „Nachrichten und Abhandlungen“, Gdańsk 1747—1750, t. II, s. 259—278.

¹² Pisownia nazwiska nie jest jednakowa. W dokumentach spotyka się brzmienia: Goldschmied, Goldschmid, Goldschmidt.

¹³ E. Foerstemann, *Album Academiae Vitebergensis*, Lipsk 1841, t. I, s. 130.

¹⁴ J. Koestlin, *Die Baccalauri und Magistri der Wittenberger philosophischen Fakultät*, Halle 1887—1891, cz. II, s. 14, 22, 24.

¹⁵ A. Aurifaber, *Schola Dantiscana cum exhortatione ad literas bonas Latina et Germanica*, Gdańsk 1539. Inne pisma tegoż autora: *Hermolai Barbari compendium in libros Aristotelis physicos cum praefatione de compendiorum usu et lectione Aristotelis*, Królewiec 1547; *Phaemonis Cynosophion seu Demetrius Constantinopolitanus de cura canum*, Wittenberga 1549; *Ein nuetzliches Bund troestliches Regiment wider die anfallende Giff*, Królewiec 1549; *Aristotelis Stagiritae liber quartus Meteorologicon Petro Alcyonio interprete*. In eundem praefatio ... Andreae Aurifabri, Królewiec 1550; *Historia succini oder Bericht, woher der Agt- oder Boernstein komme*, Królewiec 1549.

części łacińskiej publikacji składa się z jednej strony obszerna pochwała nauki języków klasycznych, a z drugiej zaś wykład o celach i środkach wychowania oraz program nauczania i organizacja szkoły.

Aurifaber w 1540 r. opuszcza Gdańsk, wraca do Wittenbergi i prowadzi tu wykłady na temat dziełka Melanchtona *O duszy*. W tymże roku poślubia Helenę, córkę drukarza wittenberskiego, Jana Luffta¹⁶. W latach 1541—1542 przez krótki okres przebywa w Elblągu na stanowisku rektora gimnazjum po wyjeździe Wilhelma Gnafeusza¹⁷. W 1542 r. spotykamy go znowu w Wittenberdze, gdzie w 1543 r. piastuje godność dziekana wydziału filozoficznego¹⁸. Po uzyskaniu stypendium księcia Albrechta udaje się do Włoch dla doskonalenia się w dziedzinie medycyny. Tam też uzyskuje doktorat. W 1545 r. wraca przez Wrocław do Wittenbergi. Następnego roku w maju widzimy go już na dworze księcia Albrechta w Królewcu jako lekarza, a wkrótce jako radcę nadwornego. Pełni jednocześnie funkcję profesora fizyki i anatomii na wydziale medycznym uniwersytetu królewieckiego. Trzykrotnie piastuje godność rektora. Śmierć zaskoczyła go dnia 12 grudnia 1559 r. wśród przygotowań do sprawowania tajnego poselstwa do króla polskiego.

Osobowość Aurifabra, jego bystry, żywy umysł, różnorodność zainteresowań, aktywny stosunek do życia, ambicje naukowe — wcześniej zwróciły uwagę jego mistrza Melanchtona. Melanchton zajmuje szczególne stanowisko zarówno w historii reformacji, jak i w dziejach szkolnictwa niemieckiego. Wykształcony na wzorach klasycznych, gorący wielbiciel humanizmu, wbrew woli został wciągnięty przez Lutra do działalności teologicznej. Górował on pod wieloma względami nad Lutrem¹⁹. Przerażony spustoszeniem szkół katolickich, przeciwko którym Luter w pierwszym rzędzie skierował swój atak jako przeciwko rozsądnikowi zła, postawił sobie za cel uratowanie zdobyczy humanizmu, przystosowanie nauczania języków klasycznych do wymagań nowej religii. Praca nad reorganizowaniem i organizowaniem szkolnictwa niemieckiego wypełniła większość lat jego życia. Obok szeregu podręczników szkolnych²⁰ opracowuje podstawy organizacji szkół saksońskich.

¹⁶ G. J. Zeltner, *Kurzgefasste Historie*, Norymberga—Altdorf 1727, s. 297.

¹⁷ P. Tschackert, *Urkundenbuch zur Reformationsgeschichte des Herzogtums Preussen*, Lipsk 1880, nr 1386; *Preuss. Sammlung...*, t. II, s. 262.

¹⁸ J. Koestlin, *Die Baccalarei...*, t. II, s. 24.

¹⁹ G. Mix, *Theologische Studien und Kritiken*, Gotha 1901, s. 465; L. Stern, *Martin Luther und Philipp Melanchthon*, Berlin 1955, s. 78; *Monumenta Germaniae Paedagogica*, Berlin 1899, t. VII, s. 397.

²⁰ *Institutiones Grammaticae Graecae* 1518, *Institutiones Grammaticae Latinae* 1522, *Chrestomathia Latina* 1524, *Chrestomathia Graeca* 1525, *Compendiaria Dialectices ratio* 1547, *De Rhetorica libri tres* 1519, *Institutiones rhetoricae* 1521, *Ele-*

Ich zasady zebrał w piśmie *Unterricht der Visitatorn an die Pfarrherrn im Kurfuerstentum Sachsen*, wydanym w Wittenberdze w 1528 r. Znalazły one szerokie zastosowanie nie tylko w szkolnictwie Saksonii, ale i w sąsiednich księstwach²¹.

Bardzo liczne były wypadki, kiedy rady poszczególnych miast zwracały się do Melanchtona o projekty reformy szkół, wyrażenie opinii co do programu nauczania, a nawet wręcz o osobistą interwencję lub przysłanie odpowiedniej osoby celem urzędzenia szkoły. Rozległa korespondencja Melanchtona szerzy jego idee reformy szkolnej przeprowadzonej w Magdeburgu, Soest, Norymberdze, Eisleben, Zwickau, Strasburgu i wielu innych miastach. W duchu humanizmu przeprowadza reformę uniwersytetów, przede wszystkim w Wittenberdze. Zreformowany uniwersytet wittenberski stał się wzorem dla innych uniwersytetów niemieckich tam, gdzie przyjął się luteranizm.

Tym poczynaniom swego mistrza przyglądał się Aurifaber w ciągu dwunastoletniego pobytu w Wittenberdze, a nawet współdziałał jako *magister legens* na wydziale filozoficznym prowadząc wykłady autorów klasycznych po myśli reformatora. Toteż nic dziwnego, że Melanchton polecił Donnerowi Aurifabra na stanowisko rektora szkoły mariackiej i reformatora szkolnictwa gdańskiego²².

Dwie linie — wydaje się — wytyczyły program pedagogiczny Aurifabra. Jedna prowadzi z ośrodka reformacyjnego w Wittenberdze, druga rodzi się na bazie stosunków istniejących w Gdańsku. Jak pierwsza przeważa w schemacie organizacyjnym planowanej reformy, tak druga dochodzi do głosu w odchyleniach od wzorów melanchtonowych. Literatura niemiecka przecenia znaczenie wpływu niemieckich szkół reformacyjnych, a nie dostrzega oddziaływania swoistych potrzeb szkolnictwa gdańskiego. Obydwa kierunki dadzą się śledzić w analizie rozprawy *Schola Dantiscana*. Występują one mniej lub więcej wyraźnie w całym tekście. Przy omawianiu teorii pedagogicznej Aurifabra będzie się podkreślało te charakterystyczne momenty.

Z przybliżoną dokładnością możemy podzielić pismo Aurifabra na dwie części. Jedna obejmuje teorię wychowania i mniej więcej pokrywa się z pierwszą, wstępną częścią traktatu, druga — z tymi samymi zastrzeżeniami — może być nazwana teorią nauczania.

mentorum rhetorices libri duo 1531. Prócz tego mnóstwo wydań klasyków greckich i łacińskich. Podaję według F. Cohrs, *Ph. Melanchthon Deutschlands Lehrer*, Halle 1897, s. 31—42.

²¹ L. Stern, *Martin Luther...*, s. 96 i n.

²² T. Hirsch, *Der Prediger Pankratius*, Gdańsk 1842, s. 2 i n.

1. TEORIA WYCHOWANIA

W podtytule czytamy, że autor zamierza wygłosić panegiryk na temat nauki języków, by zachęcić czytelników do posyłania dzieci do szkoły. Zwyczaj poprzedzania tego rodzaju wstępem właściwej rozprawy o organizacji szkoły i nauki był wówczas powszechnie stosowany. By znaleźć zrozumienie u szerszych warstw bogatego kupiectwa gdańskiego, zainteresowanego kształceniem synów, dodaje niemieckie tłumaczenie tej części²³. Nieco przydługa część wstępna do właściwego programu nauczania zawiera główne myśli autora na temat celu i środków wychowania oraz funkcji szkoły w procesie wychowania.

Najwyższym celem szkoły jest ukształtowanie w wychowanku strony moralnej. Wszystkie czynności podejmowane przez nauczycieli mają zmierzać ostatecznie w tym kierunku²⁴. Wychowanie moralne oparte jest na zasadach religii chrześcijańskiej, która prowadzi do poznania Boga²⁵. Jedynym źródłem poznania Boga jest *Pismo św.* Czytanie *Biblii* jest zatem konieczne nie tylko do poznania Boga, ale również dla wytyczenia drogi postępowania człowieka w życiu. Im lepsze będzie poznanie źródła objawienia bożego, tym pewniejsza droga do celu. Środkami, za pomocą których najpewniej można dotrzeć do odczytania i zrozumienia myśli boskich, jest znajomość języków klasycznych: hebrajskiego, greckiego i łacińskiego. Dysponuje nimi szkoła. Stąd jest rzeczą konieczną utrzymanie i popieranie szkół, zwłaszcza takich, które uczą języków klasycznych²⁶.

Roli szkoły w chrześcijańskim wychowaniu młodzieży nie może zastąpić wychowanie domowe. Tylko wychowanie i nauczanie szkolne zdolne jest skutecznie przeciwdziałać skażoności natury ludzkiej, spowodowanej grzechem pierworodnym²⁷. Troskliwe i pobożne wychowanie domowe, koroną wykształcenia zwane przez Platona, nie zdziała tyle, co instytucja szkolna należycie prowadzona²⁸. Za potrzebą utrzymania szkół przemawia również to, że rodzice ze względu na swoje rozliczne zajęcia nie przykładają należytej wagi i nie poświęcają dość czasu sprawom wychowania chłopców. Wychowawca dobrze znający swoje powołanie lepiej sprosta zadaniom wychowawczym. Nadto — rzecz znamienita — szkoła

²³ E. D. Schnaase, *Andreas Aurifaber und seine Schola Dantiscana*, „Altpreussische Monatsschrift“ 1874, t. XI, s. 475—480.

²⁴ A. Aurifaber, *Schola Dantiscana*, Gdańsk 1539, A II. W dalszym ciągu pozycję tę będzie się oznaczało skrótem SD.

²⁵ SD, B II.

²⁶ Humanistyczne studium języków oznacza autor terminami: *artes bonae*, *artes nobiliores*, *artes honestae*, *literae bonae*, *artes*, *studia literarum*.

²⁷ SD, A II.

²⁸ SD, A II.

nie tylko uczy określonych norm postępowania, ale i uzasadnia ich słuszność²⁹. Motywy postępowania bowiem, ich znajomość ma przyczynić się do umocnienia cnoty w duszach chłopięcych³⁰.

Wielce zależy autorowi na przekonaniu czytelnika, że szkoła z programem języków, zwłaszcza z językiem łacińskim, jest najlepsza i najkorzystniejsza dla Gdańska. Nauki bowiem przede wszystkim wpływają na umoralnienie wychowanka, kształtują jego obyczaje, co przecież jest głównym zadaniem szkoły. Prócz tego doskonałą także naturalne, wrodzone zdolności uczniów³¹. Zdolności człowieka, jego wyższość umysłowa ujawniają się w słowie, w wypowiedzianych sądach. Mowa więc jest istotną cechą człowieka. Ona też powinna być przedmiotem kształcenia szkolnego³². Za kształceniem wymowy przemawiają tak względy racjonalne (korzyść osobista, przyjaciół i ojczyzny), jak i teologiczne (wymowa jako najcenniejszy dar Boga)³³. Dlatego też uczniowie powinni przykładać się przede wszystkim do tych nauk, które kształcą zdolność wypowiedzania się.

Dalsze argumenty za utrzymaniem szkoły czerpie autor z różnych dziedzin. Wychowanie szkolne — dowodzi — uczy prędzej i łatwiej tego, co zdobywamy w życiu często po wielu i przykrych doświadczeniach. Ale i korzyści materialne, jakie przynosi szkoła, nie są do pogardzenia, np. zachowanie w całości zdobytego lub odziedziczonego majątku, uchronienie się przed błędami przynoszącymi nam szkodę. Ważniejszym wszelako momentem jest korzyść moralna: doznawanie przyjemności poznawczych (kształtowanie sfery uczuciowej), rozwijanie wrodzonych zdolności, kierowanie się w życiu wyłącznie miarą cnoty, zaprawianie się do sumiennego wykonywania nałożonych obowiązków³⁴. Ważkim argumentem według autora jest przykład Filipa Macedońskiego, który doceniając znaczenie wychowania przez nauczanie, porucił Arystotelesowi pieczę nad synem Aleksandrem³⁵. Ostatecznym jednak źródłem nauki jest *Biblia*, Bóg, który przez naukę objawioną chciał zaradzić naszym niedostatkom moralnym³⁶.

Korzyści szkoły nie tylko widoczne są w życiu osobistym wychowanka, ale sięgają do spraw publicznych³⁷. W interesie „ojców miasta“ leży karmienie nauką młodych dusz przyszłych zarządców. Połączenie dobrej

²⁹ SD, A II.

³⁰ SD, A II.

³¹ SD, A III.

³² SD, A III.

³³ SD, A III.

³⁴ SD, A III.

³⁵ SD, A IV.

³⁶ SD, A IV.

³⁷ SD, A IV.

nauki ze szlachetnymi zadatkami wychowanków (z naturą) zapewni doskonały rozwój jednostek potrzebnych dla pokierowania sprawami publicznymi³⁸. Co więcej — losy miast, a nawet państw, zależą od tego, w czym spoczywają ręku.

Ważnym dla teorii wychowania Aurifabra jest zagadnienie stosunku nauki do religii. Autor korzystając z całego aparatu argumentacji teologicznej i literatury starożytnej dowodzi słuszności tezy, że wszelkie nauki powinny być służkami religii³⁹.

Najwyższy autorytet wiary — *Biblia* wymaga znajomości języków klasycznych: hebrajskiego, greckiego i łacińskiego. Tłumaczenie *Biblii* nie wystarcza do potrzeb wyjaśniania myśli w niej zawartych, a tym bardziej do przekonywania przeciwników. Języki bowiem oryginałów górują nad nowożytnymi tak zasobem słów, bogactwem wyrażen, jak ścisłością i subtelnością w wyrażaniu myśli⁴⁰. Dowodzi tego nawet przykład wielu uczonych, którzy chcąc poznać słowo boże starają się o opanowanie języków biblijnych. Być może nie każdy będzie zdolny do opanowania wszystkich języków klasycznych. Ale wówczas musi wyuczyć się biegle przynajmniej języka łacińskiego. Wystarczy mu to do zrozumienia *Biblii* w tłumaczeniu Hieronima oraz licznych komentarzy do *Pisma św.* napisanych przez Augustyna i Ambrożego. Jest to minimum wymagań. Duchownym zwłaszcza, powołanym do opowiadania i wyjaśniania słowa bożego, opłaci się podjąć trud dokładnego zapoznania się z pismami proroków⁴¹. Ideał wychowawczy oparty na wzorach kościelnych oraz przywiązanie do języków wyraźnie mówi o tradycyjności poglądów autora.

Ważnym odstępstwem od założeń minionej epoki jest połączenie wykształcenia humanistycznego, klasycznego z teologią. Nauka o spuściźnie pogańskiej starożytności jest korzystna i wskazana. Słuszności tej tezy dowodzi Aurifaber tradycyjnym sposobem. Teolog powinien znać mądrość starożytnych, dzieła uczonych, poglądy filozofów. Idzie nawet dalej w swym rozumowaniu uznając dodatni wpływ studium starożytności na kształtowanie charakterów wychowanków⁴². Przykład Pawła służy znowu za argument przekonywający. Przytacza szereg powiedzeń apostoła zaczerpniętych z autorów klasycznych⁴³. Na korzyść studium nauk pogańskich przemawiają również autorytety św. Hieronima i Augustyna. Poza tym niebezpieczeństwo obalenia religii przez mnożące się herezje skłania do jej obrony. Od czasu odrodzenia się nauk humanistycznych i nauki

³⁸ SD, A IV.

³⁹ SD, A V.

⁴⁰ SD, A V.

⁴¹ SD, A V.

⁴² SD, A V.

⁴³ SD, A V.

języków zaczyna się głosić czystą naukę słowa bożego. Stąd łatwo docho-
dzi się do wniosku, że tylko języki klasyczne zdolne są ocalić religię.
Przyszłość religii leży w popieraniu nauk humanistycznych⁴⁴.

W wypowiedziach autora spotykamy miejsca, które świadczą o licze-
niu się z warunkami panującymi w Gdańsku. Sam fakt powołania Auri-
fabra do Gdańska i poruczenia mu reorganizacji najważniejszej szkoły
w Gdańsku wyszedł od rady, która z pewnością podsunęła mu myśl ogło-
szenia programu⁴⁵. Nawet w samym postawieniu zagadnienia celów
szkoły pobrzmiewa wyraźnie echo niedawnych waśni religijnych i zamie-
szek o zabarwieniu społecznym w Gdańsku. Tylko z zaznajomienia się
ze stosunkami gdańskimi mógł autor postawić przed szkołą takie zadania,
jak zachowanie spokoju w mieście i wystrzeganie się gwałtownych spo-
rów religijnych doprowadzających w Gdańsku do zamieszek publicznych,
a nawet zmiany stosunków społecznych⁴⁶. Motyw ten był szczególnie
żywy w Gdańsku, jak świadczy o tym list rady, wysłany w niespełna rok
potem do króla w sprawie pogodzenia skłóconych obozów religijnych⁴⁷.

Argumenty autora za koniecznością popierania szkoły z programem
języków są obliczone na uznanie warstw rządzących. Szczególne powo-
dzenie mógł mieć motyw przygotowania młodzieży przez szkołę do kie-
rowania sprawami publicznymi i kościelnymi. Aurifaber z naciskiem
podkreśla wśród innych i tę korzyść nauki szkolnej. Najbardziej bowiem
sprzyjającym warunkiem rozwoju umysłu, charakteru i osobowości
przyszłego działacza publicznego czy kościelnego jest połączenie trzech
elementów, a mianowicie: wrodzonych zadatków wychowanka, doświad-
czenia życiowego oraz wiedzy, jaką daje szkoła. Ich zespolenie w proce-
sie wychowania szkolnego daje gwarancję ukształtowania takich cech
charakteru, które umożliwiają wychowankowi zajęcie najwyższego sta-
nówiska w mieście⁴⁸. Nie bez znaczenia dla bogatych kupców gdań-
skich było zapewnienie autora, że dzięki szkole i wychowaniu synowie
potrafią zachować, a nawet pomnożyć ich „ciężko“ zdobyty majątek⁴⁹.
Stąd troska senatu gdańskiego o naukę jest ze wszech miar słuszna⁵⁰.
Nie szczędząc radzie wysokiego tytułu (*augustissimus senatus*) podkre-
śla, że te właśnie słuszne i wielkie motywy skłoniły radę do otwarcia
szkoły humanistycznej. Ludzie wykształceni, łączący nieskazitelność

⁴⁴ SD, A V.

⁴⁵ SD, A II.

⁴⁶ SD, A II.

⁴⁷ T. Hirsch, *Die Ober-Pfarrkirche...*, s. 324.

⁴⁸ SD, A IV.

⁴⁹ SD, A III.

⁵⁰ SD, A V.

obyczajów z roztropnością umysłu, będą dla miasta lepszym umocnieniem niż „mury, wieże i wały“⁵¹.

Inne miejsce rozprawy świadczy o tym, że poziom szkolnictwa gdańskiego podpadł w ostatnich czasach. Zadaniem autora jest podnieść poziom nauk⁵². Troska rady o dobro obywateli powinna spotkać się z ich uznaniem i posłuszeństwem wobec władz miejskich⁵³.

Dobór środków mających przekonać gdańszczyzan jest bardzo charakterystyczny. Nowa szkoła zaspokoi potrzeby oświatowe miasta. Nauka jest najlepszym darem, jaki rodzice mogą dać dzieciom w spadku. Jeśli dotychczas nie doceniano jej znaczenia, to rodziców powinien przekonać przykład kupców gdańskich, którzy w okresie spadku cen gromadzą zapasy towarów⁵⁴. Wiedza wreszcie — dowodzi Aurifaber — jest najpewniejszym majątkiem, bo nie spotyka jej los podobny, jak fortuny przedsiębiorców okrętowych w Gdańsku, czy inna igraszka losu. Ale nade wszystko podkreśla, że troska o wiedzę i wykształcenie młodzieży przyniesie korzyść samemu miastu. Nie omieszka przy tej okazji wytknąć bogaczom gdańskim ich zbytnej troski o dobra doczesne.

Najbardziej znamieny w dowodzeniu autora jest fakt, że spotykają się tu dwa nawzajem sprzeczne światopoglądy — średniowieczny (scholastyczny) i humanistyczny. Autor nie dostrzega dysonansu między wiedzą i wiarą. Nowe, postępowe elementy światopoglądowe łączy z tradycyjnymi. Do pierwszych możemy zaliczyć dążność do rozumnego uzasadniania potrzeby szkół, wymowy, przydatności nauki do celów codziennego życia oraz uznawanie dodatniego wpływu nauki i wychowania na rozwijanie umysłu i charakteru wychowanka, ogólne przyjęcie haseł humanizmu, studium starożytności greckiej i rzymskiej. Z drugiej strony elementy tradycyjne świadczą o niekonsekwencji poglądów autora; są to: przyjęcie średniowiecznej teorii o grzechu pierworodnym i skażeniu przez niego natury ludzkiej, uznanie wychowania religijno-moralnego za wyłączny cel szkoły, przywiązanie do języków, zwłaszcza do języka łacińskiego, objęcie procesem wychowania i nauczania tylko chłopców, podporządkowanie nauki potrzebom religii, egzegezie *Pisma św.* Stąd nie jest rzeczą dziwną, że autor popełnia cały szereg niekonsekwencji przyjmując różne założenia światopoglądowe. Stojąc na rozdrożu między ideałami humanizmu a tradycyjnego wychowania scholastycznego nie może uniknąć sprzeczności, podobnie jak nie udało się Melanchtonowi ocalić zdobyczy humanizmu przez sztuczne przystosowanie nauki języków klasycznych do celów zreformowanej religii.

⁵¹ SD, A V.

⁵² SD, B.

⁵³ SD, B.

⁵⁴ SD, B.



Wnioski Aurifabra często przeczą sobie. Tak na przykład przyjmując średniowieczną teorię o grzechu pierworodnym, a zatem zakładając konieczność środków nadprzyrodzonych do naprawienia zła, dochodzi na innym miejscu do wniosku, że praca i nauka, a więc środki zwykłej działalności człowieka, są koniecznym warunkiem jego doskonałości. Brak ćwiczeń umysłowych powoduje stopniowe zanikanie zdolności⁵⁵. Albo inny sposób dowodzenia polegający na tym, że stawia się w jednym szeregu argumenty oparte na rozumie i doświadczeniu życiowym z przesłankami światopoglądu scholastycznego dla uzasadnienia jakiejś tezy. Cały aparat ówczesnej uczoneści w postaci cytatów z pism klasyków starożytnych, przykładów historycznych itp. wtłacza w ramy rozumowania teologicznego. Nie odrzuca wypróbowanego przez scholastykę uniwersalnego argumentu na rozwiązanie nieprzewidywanych trudności — odwoływania się do cudu⁵⁶.

Autor bez wątpienia zdradza silne ciążenie ku humanizmowi. Jest pod urokiem uczoneści swego mistrza. Chętnie korzysta z zasobu wiedzy filologicznej, entuzjastycznie odnosi się do studium starożytności klasycznej, greckiej i rzymskiej. Nie mógł się jednak wyzwolić z kręgu poglądów teologicznych. Humanistyczny poryw do wiedzy — jak zresztą miało to miejsce w Niemczech dzięki działalności Melanchtona — doznał tu ograniczenia. Nauka wracała do roli służki teologii, dając jej nową broń w postaci języków klasycznych. Ich panowanie w szkolnictwie utrwaliła reformacja na długie wieki.

Zasady teorii wychowania wyłożone przez Aurifabra doznają w praktyce, w opracowaniu planu nauczania pewnego ograniczenia. Motyw religijny traci na wyrazistości. Do głosu dochodzi konkretna sytuacja w Gdańsku. Humanista bierze górę nad teologiem.

Zapowiadając przejście do właściwego planu organizacyjnego szkoły podkreśla, że nie ograniczy się do podania samego regulaminu nauki, ale doda również uzasadnienie przepisów szkolnych dotyczących planu nauczania⁵⁷.

2. TEORIA NAUCZANIA

Drugą część broszury *Schola Dantiscana* zgodnie z przyjętą w naukach pedagogicznych terminologią możemy nazwać teorią nauczania (dydaktyką). Zawiera ona plan nauczania — ogólny schemat organizacyjny szkoły, oraz program nauczania — układ treści nauczania.

Schemat organizacyjny szkoły przejął Aurifaber od niemieckich szkół łacińskich urządzonych według wymagań i zaleceń Melanchtona

⁵⁵ SD, B.

⁵⁶ SD, A V.

⁵⁷ SD, B II.

System trzyklasowy wprowadzały pouczenia wizytacyjne w szkołach saksońskich. Plan takiej szkoły dołączył Melanchton do *Pouczenia wizytatorów* (*Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfuerstentum Sachsen*). Ten sam ogólny schemat utrzymała szkoła łacińska w Wittenberdze, dla której Melanchton opracował plan organizacyjny w 1533 r., znany zapewne Aurifabrowi (*Wittenberger Schulordnung vom 1533*)⁵⁸. Szkoła wittenberska obejmowała trzy klasy. Naukę w porze letniej zaczynało o godzinie 5,30, a w zimowej o godzinie 6,30. Trwała ona do godziny popołudniowych z godzinną przerwą na nabożeństwo. Po obiedzie rozpoczynano naukę o godzinie 12 i kończono o 4. Na materiał nauczania składały się następujące pozycje: komedie Terencjusza, przysłowia Katońa, bajki Ezopa, *Eneida* Wergilego, listy Cyserona, *Colloquia* Erazma oraz *Paedologia* Mosellana. Do nauczania gramatyki, na którą poświęcono niemal połowę godzin lekcyjnych, używano starego podręcznika Aeliusa Donata. Dochodziła tu także nauka prozodii. Duży nacisk położono na naukę religii. Na początku wszystkich lekcji odmawiano modlitwy i śpiewano hymn *Veni Creator*. Młodzież codziennie brała udział w godzinnym nabożeństwie pod opieką nauczycieli. Śpiew *Psalmów* zajmował pierwszą godzinę zajęć popołudniowych, a w sobotę po nabożeństwie godziny przedpołudniowe. Nauka katechizmu odbywała się w piątek przed południem. W sobotę przed południem czytano ewangelię, przypadającą na najbliższą niedzielę, dodając komentarz gramatyczny. Kalendarza kościelnego nauczano metodą cisjojanów, polegającą na tym, że ważniejsze wiadomości o świętach kościelnych wiązano w wiersze według pewnych reguł pozwalających na łatwiejsze opanowanie pamięciowe⁵⁹.

Jak widać z planu nauczania, jedynym przedmiotem jest język łaciński, obejmujący godziny poświęcone wyłącznie na nauczanie gramatyki, godziny przeznaczone na lekturę oraz godziny łączące lekturę z nauczaniem gramatyki. Prócz tego młodzież uczyła się katechizmu — również w języku łacińskim. Język ojczysty był dopuszczony tylko w klasie najniższej. Brak w planie w ogóle nauki języka greckiego i arytmetyki.

Z kolei przyjrzyjmy się dokładniej gdańskiej teorii nauczania, by porównać ją z melanchtonową. Projekt Aurifabra obejmuje również trzy grupy młodzieży, zwane klasami. Zasadą podziału na klasy, trafnie ujętą przez autora, jest wiek, zdolności uczniów oraz stopień trudności materiału nauczania. Ostatecznie jednak o przyjęciu do danej klasy decyduje znajomość gramatyki, uchodzącej za probierz wiadomości i rozwoju umysłowego uczniów. Znający gramatykę są zaliczani do pierwszej klasy (najwyższej), zaczynający czytać — do trzeciej (najniższej), a ci, którzy

⁵⁸ E. Cohrs, *Philipp Melanchthon...*, s. 52 nn.

⁵⁹ SD, B III.

opanowali sztukę czytania i mogą przystąpić do nauki gramatyki — do klasy drugiej. Proces nauczania jest całkowicie podporządkowany teorii wychowania. Ma on kształtować w uczniu stronę moralną i umysłową; przy czym ta druga jest podporządkowana celom moralnym⁶⁰. Z całego wywodu autora wynika, że wszelkie poczynania procesu nauczania mają jeden najważniejszy cel — wpojenie w wychowanka chrześcijańskich zasad życia. Opanowanie wiadomości w szkole, nauka języków staje się środkiem do ścisłego, dokładnego wyjaśniania prawd zawartych w *Biblii*, by postępować zgodnie z jej nakazami.

Tygodniowy plan godzin lekcyjnych i układ materiału nauczania kształtuje się w następujący sposób. Naukę rozpoczyna się odśpiewaniem hymnu kościelnego i wyłożeniem niektórych artykułów wiary chrześcijańskiej (katechizm). W trzy pierwsze dni tygodnia plan obejmuje: od godziny 8 do 9 dla klasy pierwszej i drugiej naukę gramatyki łacińskiej wraz z lekturą Terencjusza, od godziny 9 do 10 dla klasy pierwszej początkowo dialektykę według podręcznika Melanchtona, a po jej ukończeniu retorykę. Jako lekturę do nauczania tych przedmiotów przewiduje się wybrane, cenniejsze mowy Cycerona. W tym czasie (od godziny 9 do 10) klasa druga ćwiczy koniugacje i deklinacje łacińskie na lekturze wybranych bajek Ezopa. Od godziny 10 do 12 następuje przerwa w nauce szkolnej⁶¹.

Popołudniowe zajęcia od godziny 12 zaczynają się ćwiczeniami dla wszystkich klas, prowadzonymi w grupach: muzyka (śpiew) dla klas wyższych oraz kaligrafia (nauka pisania) dla niższych. Dla oddzielnej grupy odbywa się „nauka liczb“, arytmetyka (*numerorum scientia*). Następną godzinę, od 1 do 2 godziny po południu, zajmuje składnia wykładana dla pierwszej i drugiej klasy według podręcznika Melanchtona, a jako ilustrację dla zasad składniowych czyta się listy Cycerona. Od godziny drugiej zaś wyklada się sentencje poetów. Potem następuje powtórzenie czytanych lektur wraz z poznanymi zasadami gramatycznymi i składniowymi. Czas, jaki pozostaje po powtórzeniu przerobionego materiału, poświęca się na wiersze greckie (Homera) w klasie pierwszej, a w klasie drugiej na przyswajanie sentencji poetów i prozaików. Lekcje trzech pierwszych dni tygodnia kończą się swego rodzaju „pracą domową“, polegającą na zapamiętaniu jakiegoś przysłowia lub sentencji łacińskiej. W późniejszym okresie nauki będą wchodziły w rachubę również sentencje greckie. W obrębie tych godzin ma się odbywać przygotowanie do retoryki (deklamacje, dysputy). Nie jest to dokładnie umieszczone w planie godzin. Prawdopodobnie ćwiczenia retoryczne mają zająć drugą go-

⁶⁰ SD, B III.

⁶¹ SD — większe fragmenty tekstu drugiej części rozprawy zatytułowanej *de classibus*.

dzinę lekcyjną dialektyki lub godziny popołudniowe (od 1 do 3). Wstępem do nauki retoryki jest cotygodniowy przekład wyznaczonego przez nauczyciela tekstu na język łaciński. W dalszym okresie nauki przewidyje się wykład o zasadach pisania listów według podręcznika Libanusa lub czytanie wybranych pism Erazma. Wypracowania oddawali uczniowie w środę.

Czwartkowe przedpołudniowe zajęcia przeznaczają się na poprawę ćwiczeń. W tymże dniu klasa pierwsza czyta *De officiis* Cycerona, a druga — sentencje i różne charakterystyczne zwroty poetów i prozaików łacińskich. Resztę czasu w czwartek przeznaczają się na odpoczynek.

Piątek zaczyna się podobnie jak pierwsze dni tygodnia od gramatyki łacińskiej powiązanej z lekturą Terencjusza na pierwszej godzinie lekcyjnej. Od godziny 9 do 10 mają uczniowie zapoznawać się z gramatyką grecką według podręcznika Jana Metzlera. Ilustrację tekstową dla gramatyki greckiej ma stanowić lektura dialogów Lukiana. Po południu porządek nauki bez zmiany. Następują ćwiczenia, składnia łacińska i lektura. Wyjątek stanowi wariant lektury na drugiej godzinie lekcyjnej po południu, dopuszczający przerabianie *Historii* Florusa, która jest skrótem ogromnego dzieła Liwiusza. Jej autor, Publiusz Annius Florus, współczesny cesarzowi Hadrianowi, daje barwny obraz dziejów rzymskich od założenia Rzymu do epoki Augusta⁶².

Sobota obejmuje muzykę od godziny 8 do 9 oraz na następnych godzinach ogólne powtórzenie materiału nauczania z całego tygodnia. Po południu — wolne.

Tygodniowa liczba godzin lekcyjnych wynosi 29. Z tego na poszczególne przedmioty przypada: na gramatykę i składnię łacińską wraz z lekturą 8 godzin, na gramatykę grecką z lekturą 1 godzina, na dialektykę (łącznie z ćwiczeniami retorycznymi) 3 godziny, na lekturę autorów 5 godzin, na ćwiczenia (śpiew, kaligrafia, arytmetyka) 6 godzin, na powtórzenia 4 godziny i na poprawianie prac piśmiennych 2 godziny. Plan tygodniowy zajęć szkolnych przewiduje na pierwsze trzy dni tygodnia po 6 godzin nauki, w czwartek 3 godziny, w piątek 6 godzin i w sobotę 2 godziny. Największe nasilenie nauki szkolnej występuje w pierwszej połowie tygodnia, w czwartek następuje spadek napięcia pracy szkolnej. Piątek przynosi wzrost wysiłku, a sobota odprężenie po ćwiczeniu i ogólnej powtórcie. Pewną zmianę zajęcia i jednocześnie urozmaicenie stanowią niedzielne praktyki religijne.

Pobieżne przejrzanie planu zajęć naprowadza na pewne wnioski. Rozkład wysiłku umysłowego ucznia wydaje się uzasadniony. Ilość godzin pracy umysłowej nie przekracza możliwości ucznia. Tym bardziej,

⁶² K. Morawski, *Schyłek literatury rzymskiej*, Kraków 1921, s. 5—12.

że nauka odbywała się w ciągu dnia z dwugodzinną przerwą w południe. Może budzić zastrzeżenie co do higieny pracy umysłowej przerzucenie większej części zajęć na godziny popołudniowe. Różne formy zajęć, jak lektura, teoria gramatyki i składni, ćwiczenia i repetycje zdają się spełniać psychologiczny postulat urozmaicenia zajęć uczniów.

Niestety, nie można tego powiedzieć o doborze przedmiotów nauczania (budowa programu nauczania). Jedynym bodaj celem procesu nauczania i stosowania różnych form pracy dydaktycznej jest opanowanie języka łacińskiego aż do biegłości w posługiwaniu się nim w życiu codziennym włącznie. Od rozpoczęcia lekcji począwszy, a skończywszy na pracy domowej pod koniec dnia myśl ta nieustannie przewijała się w każdym zajęciu ucznia. Powtarzanie na wszelkie sposoby reguł gramatycznych, przysłów, sentencji, charakterystycznych zwrotów językowych wcale nie sprzyjało pobudzaniu zainteresowania uczniów, mimo że autor trafnie zresztą stara się oprzeć naukę o zainteresowania uczniów. Temu celowi ma służyć konsekwentnie przeprowadzona myśl łączenia zajęć o charakterze teoretycznym (prawidła gramatyki, składni, reguły dialektyki i retoryki) z lekturą autorów jako terenem praktycznego zastosowania poznanych zasad⁶³. I tak Terencjusz zajmujący pierwsze miejsce w programie nauczania ze względu na język najbardziej zbliżony do mowy potocznej nadaje się jako materiał lekturowy do nauczania gramatyki; Cyccero, filozof i mistrz klasycznej wymowy łacińskiej — do nauczania dialektyki i retoryki; *Historię* Florusa poleca się jako lekturę dla jej wyraźnych zalet retorycznych; Lukiana mimo jego poglądów ateistycznych wprowadza się do nauczania gramatyki greckiej ze względu na czystość dialektu attyckiego, barwność i bogactwo języka oraz filozoficzno-retoryczny charakter jego dialogów. Mimo zabiegów, mających na celu uprzystępnienie uczniowi trudnego materiału nauczania, zazwyczaj nie udawało się rozbudzić jego zainteresowania ze względu na zupełne oderwanie od realnego, codziennego życia głoszonych prawideł i wiadomości.

Trafnym spostrzeżeniem psychologicznym i pedagogicznym autora jest stwierdzenie, że zarówno zbyt trudny materiał nauczania, jak i zbyt łatwy nie zachęca ucznia do pracy. W pierwszym bowiem wypadku uczeń napotkawszy nieprzezwyciężone trudności nie tylko nie czyni jakichkolwiek postępów w nauce, ale w dodatku zraża się do przedmiotu nauczania⁶⁴, w drugim zaś — nudzi się i przestaje pracować. Słusznie również dochodzi autor do wniosku, że utrwalone w ciągu nauki szkolnej błędy

⁶³ SD, B V.

⁶⁴ SD, B III.

tylko z wielkim trudem dają się usunąć. To zjawisko skłania autora do postawienia zasady dydaktycznej, że szczególną uwagę należy zwracać na unikanie błędów w nauce szkolnej⁶⁵.

Potrzebę podziału uczniów na klasy uzasadnia nieomal w sposób nowoczesny. Kieruje się zasadą podziału według wieku i zdolności uczniów (rozwoju umysłowego) oraz stopniem trudności materiału nauczania⁶⁶. Szkoła gdańska domagała się uporządkowania, gdyż przebywali w niej uczniowie w różnym wieku i na różnym stopniu nauki. Wszak to zdawałoby się oczywiste stwierdzenie autora o rozwoju zdolności w miarę wzrastania ucznia⁶⁷ wcale nie było uznawane w szkole tradycyjnej. Bardzo nowoczesne jest żądanie autora co do przeprowadzenia podziału uczniów na grupy według zdolności, jakie każdy w różnym stopniu ma wrodzone⁶⁸.

W budowie planu nauczania zachowana jest zasada systematyczności i logicznej kolejności w układzie materiału nauczania. Wstępnym stopniem do zdobycia umiejętności w posługiwaniu się klasyczną łaciną jako celem procesu nauczania⁶⁹ jest przyswajanie podstaw gramatyki (etymologii, fleksji, składni), wprowadzenie w lekturę przez opanowanie pewnego zasobu słów, powiedzeń, zwrotów, sentencji i przysłów różnych autorów, następnie lektura Cycerona jako wzoru wymowy łacińskiej, wreszcie próby samodzielnego przekładu na język łaciński, układanie listów i praktyczne zastosowanie poznanych wiadomości w mowie potocznej.

Ułożone w tym celu ćwiczenia stylu oparte są na słusznych założeniach. Lektura dawała materiał słownikowy, wiadomości składniowe i zasady poprawnego wyrażania się, ćwiczenia zaś w mówieniu i pisaniu stanowiły próbę stosowania zasad w praktyce⁷⁰. To wcale nie przesądza sprawy, że przy ówczesnych metodach nauczania tylko wyjątkowo zdolni uczniowie mogli sprostać tak trudnym w istocie wymaganiom opanowania języka łacińskiego, podczas gdy większość trudziła się często bez rezultatu długie lata.

Ciekawszą formą doprowadzania ucznia do zrozumienia zasad językowych wydaje się przepis autora, dotyczący postępowania przy poprawie ćwiczeń piśmiennych. Troska o dokładne uzupełnienie braków ćwiczenia, poprawianie błędnych wyrażen i usunięcie niepotrzebnych słów, co ze względu na charakterystyczne dla języka łacińskiego używanie krótkich, zwięzłych zwrotów jest rzeczą dużej wagi — dyktowana

⁶⁵ SD, C II.

⁶⁶ SD, B II.

⁶⁷ SD, B II.

⁶⁸ SD, B II.

⁶⁹ SD, C I.

⁷⁰ SD, C.

jest chęcią autora, aby uczeń opanował właściwe zasady. Na koniec wzór formułowania myśli przedstawiony przez nauczyciela ma być ideałem, do którego dążą uczniowie⁷¹.

Trudniej na podstawie broszury Aurifabra powiedzieć coś więcej o metodach nauczania. Wprowadzie sprawę metod nauczania zbywa autor krótko jednym zdaniem tłumacząc się pod koniec traktatu brakiem miejsca na rozważenie tego zagadnienia⁷², jednakże z ogólnego planu i niektórych wypowiedzi można dostrzec, że uniwersalną metodą do osiągnięcia celu kształcenia jest naśladownictwo. Wszystkie czynności dydaktyczne sprowadzają się w rezultacie do tego, by młodzieniec potrafił wyrażać te same myśli i w tych samych słowach, jak je wyrazili mistrzowie wymowy. Dopuszczalne są odchylenia od zasady, z tym, że uczeń stara się naśladować styl i sposób mówienia jakiegoś ulubionego autora spośród czytanych w szkole⁷³. Taka metoda opierała się z konieczności na jednostronnym ćwiczeniu umysłu, mianowicie pamięci. Według projektu Aurifabra towarzyszyła ona nauczaniu na każdym stopniu szkoły, wychodząc od zasad gramatycznych opartych o lekturę odpowiedniego tekstu poprzez pamięciowe opanowywanie przysłów i sentencji, fragmentów bajek Ezopa i komedii Terencjusza aż do lektury listów, mów i dzieł filozoficznych Cyćerona lub wierszy Wergilego i *Historii* Florusa. Podobnie miała się sprawa z nauczaniem gramatyki greckiej oraz dialektyki i retoryki, gdzie pamięć odgrywała szczególną rolę. Utrwalanie materiału nauczania opierało się również na pamięciowym recytowaniu przerobionego materiału. Temu celowi służyły ćwiczenia i codzienne oraz cotygodniowe repetycje. Z punktu widzenia wymagań pedagogicznych nie można nic zarzucić rozłożeniu repetycji. Korzystne dla utrwalania wiadomości jest zwolnienie tempa pracy szkolnej w czwartek i wolne sobotnie popołudnie. Wysiłek umysłowy ucznia dzieli się prócz tego rytmicznie w ciągu dnia na dwie fazy: przed- i popołudniową, co nie jest bez wpływu na postępy w nauce.

Schematyzm planu nauczania i godzin lekcyjnych, opracowanie materiału programowego w myśl zasady koncentracji w jej skrajnej formie, tj. uznanie języka łacińskiego za główny i niemal jedyny przedmiot nauczania, wprowadza bez wątplenia monotonię do życia szkolnego. Tym niemniej nadaje szkole wyraźne ramy organizacyjne, wprowadza pewien ład do pracy szkolnej, stawia ją o stopień wyżej w stosunku do tradycyjnej bezplanowości.

Uprzywilejowanie języka łacińskiego w programie Aurifabra, choć w formie złagodzonej, ma swe źródło w praktyce szkół reformacyjnych.

⁷¹ SD, C II.

⁷² SD, C V.

⁷³ SD, C.

Fakt ten jest tym bardziej dziwny, że Luter zdecydowanie wystąpił przeciwko używaniu języka łacińskiego do nauczania zasad wiary. W tym celu zorganizował przekład *Biblii* na język ojczysty, by dać wiernym do ręki jedyne źródło wiary i religii, wciągając do współpracy w przekładzie najwybitniejsze siły naukowe: Melanchtona, Spalatina, Aurogalla, Crucigera, Bugenhagena i innych. *Biblia* przełożona na język narodowy miała się stać podstawą wiary dla każdego chrześcijanina w myśl zasady o usprawiedliwieniu człowieka przez wiarę. Ludzie prości, nieuczni, ożywieni wiarą, mogą lepiej — twierdził Luter — wyklądać i objaśniać prawdy *Pisma* niż uczeni teologowie⁷⁴. Jednak stanowisko Lutera nie było konsekwentne. Po przejściu na stronę książąt i zdradzeniu sprawy rewolucji ludowej w Niemczech nastąpił u niego zwrot również w sprawie nauczania szkolnego. Jak przedtem nazywał szkoły „miejscem błędu, występku i diabła“, tak teraz chcąc zapobiec katastrofie szkół i uniwersytetów woła: „nie ma *Ewangelii* bez języków“⁷⁵. Języki klasyczne (grecki i łaciński) stały się narzędziem propagowania i umacniania nowej wiary. Oznaczało to cofnięcie się w rozwoju nauk humanistycznych. Upadła nadzieja wprowadzenia do szkół języka narodowego, nadzieja ożywienia i upowszechnienia oświaty, jaką zdawało się zapowiadać tłumaczenie *Biblii*. Szkoła wróciła znowu do nauki języków martwych.

Metody nauczania mimo pewnego postępu w tej dziedzinie (nauczanie zasad języka na konkretnym materiale lekturowym) nadal nie uwzględniają w procesie nauczania ogniwa przejściowego — od słowa ojczystego i związanego z nim wyobrażenia lub pojęcia do wyrazu obcego, jego treści i zakresu oraz od wyrazu obcego do jego równoznacznika w języku ojczystym. Stąd proces nauczania stawał się zwykle zabawą słowną, pustą grą dźwięków bez podkładania pod nie realnej, konkretnej treści. Uczeń miał sam dochodzić do uzupełniania brakującego ogniwa w sposób spontaniczny, na drodze doświadczenia lub bezpośredniej obserwacji. Tak pomyślana samodzielność ucznia okazywała się bardzo zawodną drogą. Nic więc dziwnego, że w większości wypadków dźwiękowi lub wyrazowi języka obcego nie odpowiadało w umyśle ucznia żadne wyobrażenie czy pojęcie. W szkole panował czystej wody werbalizm.

Nie czyta się w programie Aurifabrowym o cieniu osławionej różgi, rzucanym na całe życie szkolne średniowiecza. Sam porządek nauki i ćwiczenia pobożności miały w rezultacie wywierać dyscyplinujący wpływ na zachowanie się młodzieńców w szkole i poza nią. Jedyne przepisy karny dotyczy instytucji dozorców (*Corycaeii*), którzy mieli za zadanie dbać o to, by chłopcy używali wyłącznie języka łacińskiego w rozmowach

⁷⁴ K. Sapper, *Der Werdegang des Protestantismus in vier Jahrhunderten*, Monachium 1917, s. 25.

⁷⁵ F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Lipsk 1855, s. 205.

wach między sobą. Tych, którzy nie stosowali się do ich uwag i upomnień nie przerywali rozmów w języku ojczystym, czekała kara w postaci wyuczenia się dodatkowej porcji przysłów i sentencji poetów⁷⁶.

Przy bliższej analizie teorii Aurifabra wychodzi na jaw, że w wielu punktach nie zgadza się ze swoim pierwowzorem niemieckim. Wystarczy porównać go z planem szkoły łacińskiej w Wittenberdze z 1533 r., późniejszym i dojrzałym od projektów organizacyjnych szkół w Eisleben, Magdeburgu czy Norymberdze⁷⁷, by stwierdzić nawet znaczne różnice.

W samym schemacie planu godzin brak godzinnego nabożeństwa między pierwszą a drugą godziną lekcyjną przed południem. W zajęciach popołudniowych brak przerwy od godziny 2 do 3. W niemieckich szkołach reformacyjnych kładzie się większy nacisk na praktyki religijne, jak udział w nabożeństwach, kazaniach, śpiewie i czytaniu ewangelii. Praktyki te odbywają się przez cały tydzień. Program gdański odmiennie od planów niemieckich obejmuje również niedziele i święta. Rzeczą znamieną jest fakt, że właściwą naukę religii i katechizmu przenosi Aurifaber na dni świąteczne. Co więcej — nawet i wtedy zbiera uczniów w szkole na zajęcia niedzielne. W niedzielne przedpołudnia czyta się w klasie pierwszej ewangelię, w drugiej hymny Prudencjusza; inna grupa, nie dość wyraźnie oznaczona przez autora (*alii altiorum non capaces*), zapoznaje się w tym czasie z zasadami katechizmu. Po południu odbywa się kazanie obejmujące czytanie i wyjaśnianie wybranego listu św. Pawła.

Jeśli z planów organizacyjnych niemieckich szkół reformacyjnych odnosi się wrażenie, że ich głównym zadaniem jest przygotowanie sług dla nowego kościoła, to gdański projekt wykazuje raczej humanistyczne tendencje, wolne w pewnej mierze od ciasnego pojmowania nauki języków w szkole. Dalekim wprawdzie, ale charakterystycznym dowodem na słuszność takiej interpretacji jest opinia Placotomusa o partykularzu gdańskim, opierającym się na założeniach programowych podobnych do planu Aurifabra. Zarzuca on programowi gdańskiemu, że „za dużo pogaństwa, za mało studiów teologicznych w szkole“⁷⁸. Fakt traktowania nauki religii w planie Aurifabra jako przedmiotu drugoplanowego i przeniesienie go na niedziele i święta należy tłumaczyć tym, że w Gdańsku nie zachodziła potrzeba zwalczania katolickich instytucji szkolnych, jak to miało miejsce w Niemczech.

⁷⁶ SD, C II.

⁷⁷ F. Paulsen, *Geschichte...*, s. 184 i n.; F. Cohrs, *Philipp Melancthon...*, s. 49 i n.

⁷⁸ J. Placotomus, *Gemein und kurzer Bericht von christlichen lateinischen Schulen zu bestellen*, Królewiec 1562; T. Hirsch, *Geschichte des Academischen Gymnasiums*, Gdańsk 1837, s. 11.

Ale i układ materiału nauczania, dobór treści kształcenia nie pokrywa się z projektami Melanchtona. U Aurifabra treść lektury jest do pewnego stopnia związana z wiadomościami teoretycznymi (gramatyka, dialektyka, retoryka), łączy się teorię z zastosowaniem jej do określonych tekstów i ćwiczeń, podczas gdy na przykład w szkole wittenberskiej oddziela się nauczanie gramatyki od godzin przeznaczonych na lekturę. Lista lektury nie pokrywa się z planami niemieckimi. W planie wittenberskim brak szerszego uwzględnienia dzieł Cyserona. Poza tym gdański projekt obejmuje szerszy zakres treści nauczania włączając do programu dialektykę i początki retoryki, czego brak zupełnie w łacińskich szkołach niemieckich. Dlatego w szkole gdańskiej przewiduje się czytanie nie tylko listów Cyserona, jak w szkole wittenberskiej, ale także mów i dzieła filozoficznego Cyserona *De officiis*.

Projekt niemiecki kładzie większy nacisk na naukę gramatyki, na którą przypada 10 godzin tygodniowo dla najwyższej klasy (gramatyka, składnia i prozodia) oprócz gramatycznego objaśniania niedzielnych ewangelii, podczas gdy program gdański przewiduje 8 godzin łącznie na gramatykę i lekturę. Szkoła gdańska nie uwzględnia przestarzałego podręcznika Aeliusa Donata do nauczania gramatyki łacińskiej, a przewiduje daleko przejrzystszy podręcznik Melanchtona. Pomija też lekturę *Paedologii* Mosellana, zbioru dialogów między dwoma studentami na tematy szkolne⁷⁹, a wprowadza *Historię* Florusa, która odznacza się barwnym, deklamatorskim stylem, napuszoną formą i tonem moralizatorskim.

Zasadniczą różnicę między programem niemieckich szkół łacińskich a projektem Aurifabra stanowi wprowadzenie nauki języka greckiego i arytmetyki. Język grecki wprowadzają niektóre szkoły niemieckie dzięki aktywności i zamiłowaniu humanistycznym Melanchtona, jego przyjaciół i uczniów (szkoła w Eisleben, Norymberdze, Zwickau, Strasburgu). Były one pomyślane jako przejście między szkołami łacińskimi a uniwersytetami. Zamiar Melanchtona nie wytrzymał jednak próby życia. Pod wpływem coraz większego uzależniania szkoły od potrzeb nowej religii, zacieśniania nauki języków klasycznych do wyjaśniania *Biblii* doszło do tego, że w szkołach zaczęto nauczać wyłącznie języka łacińskiego. Świadectwem tego jest plan wittenberski.

Gdańska teoria pedagogiczna przerasta tego rodzaju koncepcję szkoły łacińskiej. Jak bardzo zapalił się autor do myśli utworzenia szkoły o wyższym poziomie nauczania — zgodnie zresztą z życzeniami rady — dowodzi choćby obszerny fragment tekstu sławiący język i literaturę

⁷⁹ *Monumenta Germaniae Paedagogica*, Berlin 1899, t. VII, s. 420; *Paedologia Petri Mosellani Protegensis in puerorum usum conscripta*, Lipsk 1518.

grecką. Liczba 8 stron tekstu, poświęconego sprawie nauczania języka greckiego, na 46 stron traktatu, a na 26 stron części drugiej, obejmującej właściwy wykład programu szkolnego, ma swoją wymowę. Niemal jedna trzecia część rozprawy na temat teorii nauczania jest poświęcona językowi greckiemu. Ani praktyki pobożności (omawiane na niespełna 3 stronach), ani ćwiczenia w stylu (na ponad 4 stronach) nie wywołują takiego potoku argumentów u autora. A przecież te dwa zadania zajmowały pierwsze miejsce w szkołach reformacyjnych. Autor dzięki studiom pod kierunkiem Melanchtona potrafi w sposób nader przekonujący udowodnić wyższość kultury helleńskiej nad rzymską, przedstawić korzyści płynące z nauki języka greckiego nie tylko dla objaśniania *Pisma św.*, ale i dla samej nauki języka łacińskiego, którego podstawę stanowi język grecki. W toku swych rozważań Aurifaber wykazuje dużą znajomość literatury greckiej⁸⁰.

Wobec tak obszernego uzasadnienia potrzeby nauczania języka greckiego czytelnika zaskakuje zbyt mały wymiar godzin nauczania w planie zajęć tygodniowych na ten przedmiot, bo tylko jedna godzina. Na to złożyła się tymczasowość programu szkolnego i brak czasu na realizację założeń programowych, co słusznie podkreślają i autorzy niemieccy. Ale wydaje się, że głębsza przyczyna tego zjawiska tkwi gdzie indziej. Należy jej szukać w aktualnym poziomie szkolnictwa gdańskiego, który nie pozwalał na przystąpienie do realizacji zamiarów autora programu w szerszym zakresie. Zresztą wprowadzenie języka greckiego do szkoły gdańskiej w większym wymiarze godzin byłoby zbyt radykalnym krokiem w stosunku do powszechnie przyjętego programu w innych szkołach. Skupienie całego procesu nauczania wokół języka łacińskiego, praktykowane w szkołach reformacyjnych, zaważyło również na programie gdańskiej szkoły średniej. Mimo to myśli autora przetrwały w szkolnictwie gdańskim i znalazły odbicie w późniejszym partykularzu narażając go na zarzut „pogańskości“ ze strony innych reformatorów szkolnictwa gdańskiego, hołdujących reformacyjnej zasadzie, że program nauczania szkolnego musi być podporządkowany potrzebom religii.

Wymowne jest milczenie autora na temat języka hebrajskiego. Jego rola, ograniczona wyłącznie do potrzeb religii, do czytania ksiąg *Starego Testamentu*, nie budziła żywszego zainteresowania Aurifabra. Nie było ani potrzeby, ani warunków po temu, aby wprowadzać go do planu nauczania.

Wyłom w programie nauczania na rzecz arytmetyki jest jeszcze wymowniejszym dowodem, że program szkoły gdańskiej nosi specyficzny

⁸⁰ SD, C III — C V: obszerniejszy fragment.

charakter. Brak nauczania arytmetyki jest typowy dla łacińskich szkół reformacyjnych. Melanchton nie wprowadza nauczania rachunków do szkół łacińskich. Matematyka znajdowała miejsce dopiero na uniwersytetach⁸¹. Wprawdzie zasady organizacji dla szkoły w Norymberdze (*Ratio scholae Noribergensis*) wydane przez Melanchtona w 1526 r.⁸², podobnie jak program dla szkoły w Eisleben opracowany przez jego przyjaciela Jana Agrykolę, przewidują nauczanie matematyki. Ale jest ona uważana za jeden z przedmiotów nauczania dla kursu wyższego (*selectā*), przygotowującego do studiów uniwersyteckich. Zresztą projekt Melanchtona w sprawie zorganizowania wyższej szkoły ogólnokształcącej jako ogniwa łączącego szkoły łacińskie z uniwersytetami miał różne linie rozwoju. Zakład norymberski nie utrzymał formy nadanej mu przez Melanchtona, o innych brak wiadomości, inne wreszcie (jak szkoła w Strasburgu pod kierunkiem Jana Sturma) poszły w kierunku czysto językowym.

Matematyka w programie gdańskim Aurifabra nie jest przedmiotem „programowym”. Dowodzi tego umieszczenie jej w formie ćwiczeń na jednej godzinie lekcyjnej po południu dla wybranej grupy młodzieży uzdolnionej w tym kierunku⁸³. Tym niemniej odstępstwo Aurifabra od wzorów niemieckich dobitnie świadczy o przystosowaniu programu do warunków gdańskich, do potrzeb bogatego mieszczaństwa. Autor wyraźnie podkreśla, że matematyka oprócz wartości kształcących oraz przygotowania, jakie daje dla studium przedmiotów matematycznych na uniwersytecie (geometria, astronomia), potrzebna jest w życiu codziennym⁸⁴.

*
* *

W szkolnictwie gdańskim program Aurifabra jest pierwszą próbą oparcia procesu nauczania i wychowania na określonych podstawach teoretycznych. Bliższa analiza broszury wykazuje, że jej autor oparł się na wzorach reformacyjnego szkolnictwa niemieckiego, jeśli chodzi o ogólne ramy organizacyjne szkoły. W treści programu nauczania widoczne są sprzeczności, chociaż mniej rażące niż w planach niemieckich. Ideały humanizmu próbuje się pogodzić z tradycyjnymi hasłami scholastycznymi, wiedzę z wiarą. Oryginalność Aurifabra polega na tym, że zatrzymawszy dawną oprawę religijną szkoły tworzy poszerzony program nauczania o nastawieniu świeckim. Przenosi nauczanie religii na dni

⁸¹ *Monumenta Germ. Paed.*, Berlin 1899, t. VII, s. 424 n.

⁸² F. Cohrs, *Philipp Melanchthon...*, s. 57.

⁸³ SD, B V.

⁸⁴ SD, B V.

święteczne, kładzie większy nacisk na przydatność nauki do potrzeb codziennego życia.

Traktat pedagogiczny Aurifabra stał się podstawą teoretyczno-organizacyjną dla gdańskiej szkoły średniej. Jej fazy rozwojowe przebiegały od partykularza jako zaczątkowej formy szkoły średniej aż do założenia gimnazjum w 1558 r., zwanego później ze względu na przekształcenie klas najwyższych na kierunki wydziałowe (fakultatywne) — gimnazjum akademickim.