

Grzelecki, Wojciech

Szkoły-kolonie Uniwersytetu Krakowskiego 1588-1773 : działalność dydaktyczna i kulturalna : zarys problematyki

Rozprawy z Dziejów Oświaty 22, 41-56

1979

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.



WOJCIECH GRZELECKI

SZKOŁY—KOLONIE UNIwersYTETU KRAKOWSKIEGO 1588—1773 DZIAŁALNOŚĆ DYDAKTYCZNA I KULTURALNA ZARYS PROBLEMATYKI

Celem artykułu jest wstępne przedstawienie sytuacji badawczej, w której autor rozpoczyna pracę nad tematem, ukazanie problematyki badawczej, a także omówienie własnego zamiaru postępowania przez przedstawienie metod pracy i źródeł istotnych dla podjętego tematu.

Jednym z wielu systemów dydaktyczno-wychowawczych przełomu XVII i XVIII w. był centralistyczny system szkół—kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego. Krąg kolonii akademickich był tym ciekawszy dla historyka oświaty, iż świadomie realizował on model wychowania narodowego obejmujący wszystkie warstwy społeczne, wychowania przystosowanego do potrzeb i tradycji kraju oraz społeczeństwa. Swoją działalnością przeciwstawiał się działaniom oświatowym zakonów propagujących w metodach i programie nauczania model oświaty kosmopolitycznej, a także elitarność szkoły¹. Podtrzymywanie i propaganda rodzimej kultury, centralizm, a także stosunkowo duża powszechność tego systemu, sprawia, iż jest to — w skali Polski — przykład wyjątkowy. Była to przecież jedna z pierwszych, częściowo udanych prób, ujednoczenia polskiej (państwowej) oświaty szkolnej. Historycy oświaty II połowy XX w. za kolonie akademickie uznali grupę zakładów oświatowych średnich (gimnazjów, kolegiów, „akademii”, tj. szkół z nadbudową kursów akademickich), niższych (parafialnych, znów z różnym programem nauczania, od jednoklasowych szkółek elementarnych aż do gramatyczno-retorycznych szkół miejskich) istniejących na terenie Rzeczypospolitej w latach 1588—1773/1775, które z różnych tytułów prawnych: 1. obsadzone były z urzędu i systematycznie przez Uniwersytet dyrektorami i nauczycielami (najczęściej wychowankami wydziału filozoficznego); 2. co do których Akademia posiadała uprawnienia w zakresie jurysdykcji, wizytacji i kontroli; 3. były zobowiązane do składania okresowych sprawozdań za pośrednictwem wy-

¹ Por. Ł. Kurdybacha, *Oświata w Polsce w okresie kontrreformacji*, [w:] *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1967, s. 421—430.

znaczonych opiekunów (prowizorów); 4. wcieliły w życie przepisany lub zaakceptowany przez Akademię program nauczania i stosowały zalecane przez nią podręczniki, metody dydaktyczne, kierunek wychowawczy². Definicja ta w dużej mierze oparta na wyznacznikach prawno-administracyjnych nie jest reprezentatywna dla omawianego kręgu szkolnego. Wydaje się, iż jest to definicja teoretyczna; w praktyce zasady współpracy na linii kolonia—uniwersytet nie zawsze obejmowały wszystkie wymienione punkty, dlatego też definicję tę należy stosować dość elastycznie. Dyskusyjna wydaje się również podana cezura istnienia szkół—kolonii akademickich. Niektóre kolonie przetrwały aż do 1780 r.³

Dziwnym jest faktem, iż tak wdzięczny i interesujący dla polskiego historyka oświaty temat jest nadal niemal „białą plamą” w historii szkolnictwa staropolskiego. Zakonne — pijarskie i jezuickie, a także różnowiercze systemy dydaktyczno-wychowawcze cieszyły się zainteresowaniem wielu naukowców. Wspomnieć tylko można: Łukasza Kurdybachę, Jana Bubę, Jana Okonia, Tadeusza Bieńkowskiego, Stanisława Tynca, Bronisława Nadolskiego i innych⁴. Natomiast studia nad genezą, rozwojem kręgu szkolnego kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego, który przecież zdumiewał swą żywotnością i długotrwałością szkolnych tradycji, pielęgnowaniem odrębności stylu wychowania i nauczania, nie znalazły jednak uznania w oczach badaczy i czekają na opracowanie. Rozwój badań nad oświatą akademicką poszedł drogą lokalnych i okolicznościowych przyczynków lub omawiany był na marginesie większych monografii miast i osiedli, a problem tego kręgu szkol-

² L. Hajdukiewicz, *Postawy ideowe i organizacyjne kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego (1588—1773/1775). Stan badań, problematyka, postulaty*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1963, R: 20, z. 2, s. 151—152.

³ Akademia Lubrańskiego np. od 1619 r. formalnie uznana za kolonię akademicką przez cały okres swojego istnienia była kościelną osobą prawną pod naczelną władzą biskupa poznańskiego, a z jego ramienia pod bezpośrednim nadzorem i opieką kapituły katedralnej oraz wybieranych corocznie z jej grona 2 kuratorów. Kapituła nadzorowała gospodarkę finansową rektora i profesorów, decydowała o nowej lokacie społecznych kapitałów, udzielała w razie doraźnej potrzeby pomocy, czuwała nad karnością na uczelni, rozstrzygała spory między rektorami i profesorami. Akademię Lubrańskiego przejęła KEN w 1780 r. Por.: J. Nowacki, *Akademia Lubrańskiego*, [w:] *Dzieje Archidiecezji poznańskiej*, t. II: *Archidiecezja poznańska w granicach historycznych i jej ustrój*, Poznań 1964, s. 691.

⁴ Ł. Kurdybacha, *Z dziejów pedagogiki ariańskiej*, Warszawa 1976; J. Buba, *O założeniach organizacyjnych pierwszych szkół pijarskich w Italii i w Polsce w XVII wieku*, Warszawa 1967; J. Okoń, *Dramat i teatr szkolny. Sceny jezuickie XVII wieku*, Wrocław 1970; T. Bieńkowski, *Antyk w szkolnym dramacie pijarskim w Polsce*, „Meander”, 1961, R: 16, z. 6, s. 313—323; S. Salmonowicz, *Toruńskie Gimnazjum Akademickie w latach 1681—1817*, Poznań 1973; S. Tynec, *Teatr polskich szkół różnowierczych*, „Pamiętnik teatralny”, 1960, R: 9, z. 3/4, s. 483—487; B. Nadolski, *Rola Gimnazjum Toruńskiego w dziejach kultury umysłowej na Pomorzu Gdańskim w dobie Odrodzenia*, Toruń 1974.

nego z uwagi na swoją istotność winien mieć całościowe ujęcie monograficzne⁵. Ujęcie kompleksowe tego problemu byłoby przydatne dla głębszego zinterpretowania samej epoki staropolskiej i doby Oświecenia w Polsce.

W chwili obecnej stan opracowań dotyczących szkół—kolonii akademickich jest bardzo skromny. Najpełniejszym *compendium* wiedzy i problemów dotyczących szkół—kolonii akademickich jest źródłowa rozprawa Leszka Hajdukiewicza opublikowana w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym” w r. 1963 pt. *Podstawy ideowe i organizacyjne kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego (1588—1773/1775). Stan badań, problematyka, postulaty*. Autor omówił krytycznie dotychczasowy stan badań, wysunął wiele postulatów badawczych odnoszących się do poszczególnych szkół—kolonii, jak też postulatów dotyczących kompleksowego ujęcia problemu, np. pozakształcącego oddziaływania szkoły, stosunku opinii publicznej do działalności uniwersytetu, roli teatru szkolnego i in., sprecyzował szkicowy przegląd najważniejszych problemów szkolnictwa akademickiego, ustalił liczbę zakładów oświatowych związanych ściśle z Uniwersytetem Krakowskim, sprecyzował definicję kolonii. Rozprawa Leszka Hajdukiewicza może być traktowana tylko jako szczególnego rodzaju katalog pytań i problemów — zapowiedź przyszłej monografii. Trzeba przyznać, iż dotychczasowe wyniki badań L. Hajdukiewicza stanowią realną podstawę do całościowego ujęcia historii kolonii akademickich oraz wszechstronnego oświetlenia wielorakich funkcji jednego z ciekawszych zjawisk w polskim szkolnictwie. Problem kolonii akademickich sygnalizowany był również w najnowszej *Historii wychowania* pod red. Ł. Kurdybacy, wydanej w r. 1966, w rozdziale pt. *Powstanie uniwersyteckiej szkoły średniej w Krakowie*. Omawiając powstanie pierwszej szkoły średniej od 1617 r. zwanej szkołą Nowodworską, autor wspomniał także o organizowanych placówkach uniwersyteckich, mówiąc o 40 istniejących szkołach—koloniach, dla których Akademia Krakowska opracowała programy, mianowała rektorów i nauczycieli, administrowała ich finansami i nadzorowała działalność przeprowadzając sytematyczne wizytacje⁶. Interesujące są także rozważania Ł. Kurdybacy o „Akademii Lubrańskiego” i gimnazjum w Sierakowie⁷. Ideę szkolnictwa akademickiego ocenia Ł. Kurdybacha wysoko twierdząc, iż „Jakkolwiek poziom tych szkół był różnorodny, stanowiły one poważną przeszkodę dla ambitnych planów jezuickich opanowania

⁵ L. Hajdukiewicz, *Podstawy ideowe i organizacyjne kolonii akademickich ...*, s. 140.

⁶ Ł. Kurdybacha, *Powstanie uniwersyteckiej szkoły średniej w Krakowie*, [w:] *Historia wychowania*, t. I Warszawa 1967, s. 426—428.

⁷ Tenże, *Akademia Lubrańskiego*, s. 379; tenże, *Gimnazjum Opalińskich w Sierakowie*, s. 511—513.

w Polsce całego wychowania”⁸. Z prac o charakterze monograficznym poświęconych szkołom—koloniom wysuwają się na czoło *Historia szkół Nowodworskich* Henryka Barycza, *Szkoły tarnowskie XV—XVIII w.* Zygmunta Ruty, *Akademia Lubrańskiego* Józefa Nowackiego⁹. H. Barycz w sposób szczegółowy opisuje dzieje szkół, ich genezę (1586—1588), pierwszych organizatorów, podaje programy nauczania: ich reformy, a także używane podręczniki szkolne, organizację wewnętrzną szkoły (nawiązując do trendów organizacyjnych panujących w zachodnioeuropejskim szkolnictwie), życie wewnętrzne szkoły, przedstawia sprawy gospodarcze, walki z jezuitami, ukazuje nauczycieli i biblioteki. Książka H. Barycza wydana w 1947 r. posiada duży walor poznawczy i stanowi do dnia dzisiejszego jedyne pełne opracowanie dziejów tej szkoły. Uzupełnieniem pracy H. Barycza jest rozprawa Karoliny Targosz pt. *Teatr szkół Nowodworskich*, omawiająca pozycję i znaczenie teatru w szkołach¹⁰. Tak wyczerpujące ujęcie tematu otrzymała, oprócz szkoły krakowskiej, kolonia akademicka w Tarnowie opracowana przez Z. Rutę. Z. Ruta przedstawił dzieje szkół w sposób porównawczy i tak np. ukazał organizację wewnętrzną szkoły, ale na tle ogólnej problematyki dziejów oświaty i szkolnictwa w XV—XVIII w. w Małopolsce, genezę szkoły, ale ujętą w powiązaniu z rozwojem ekonomicznym miasta, ze wzrostem liczby ludności i rolą organizacji kościelnej, życie wewnętrzne i organizację kolonii akademickiej, ale przez analogię do innych kolonii w kraju, klasową przynależność studentów, lecz w powiązaniu ze stosunkami ekonomiczno-społecznymi terenu. Te przykładowo wymienione przeze mnie problemy ujęte w sposób syntetyczny powodują, iż jest to praca nie tylko bardzo cenna pod względem merytorycznym, ale także metodologicznym. Kompletną monografię posiada również Akademia Lubrańskiego opracowana przez J. Nowackiego, kanonika metropolitalnego poznańskiego. Autor na podstawie obszernej analizy materiałów źródłowych (głównie źródeł znajdujących się w Archiwum Kurii Metropolitalnej) nakreślił dzieje szkoły i ukazał relację, a także zależności poznańskiej kolonii akademickiej od Uniwersytetu Krakowskiego. Oprócz tych cech pozycji wyróżniających się, istnieje jeszcze kilka opracowań opisujących dzieje innych szkół—kolonii Akademii Krakowskiej. Z prac powojennych wymienić można: W. Prądyńskiego *Akademia Chełmińska w latach 1680—1818*; A. Liedtkego *Początkowe dzieje seminarium chełmińskiego*; H. Barycza *Śląsk i Pomorze w promieniach Uniwersytetu Krakowskiego*; Ł. Kurdybacy *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*; A. Sajkowskiego *Krzysztof Opaliński wojewoda poznański*;

⁸ Tenże, *Powstanie uniwersyteckiej szkoły średniej...*, s. 428.

⁹ H. Barycz, *Historia szkół Nowodworskich*, Kraków 1947; Z. Ruta, *Szkoły tarnowskie w XV—XVIII wieku*, Warszawa 1968; J. Nowacki, *Akademia Lubrańskiego...*, s. 968.

¹⁰ K. Targosz, *Teatr szkół Nowodworskich w Krakowie w XVII wieku*, „Pamiętnik Teatralny”, 1976, R: 25, z. 1/2, s. 21—46.

L. Hajdukiewicz *Z przeszłości szkół pińczowskich 1586—1914*¹¹. Drobne przyczynki i okolicznościowe szkice posiadają szkoły w Gnieźnie, Tucholi, Nowym Sączu, Bieczu, Wojniczu, Kielcach, Warszawie, Brodach¹². Czeka ją natomiast na swoich badaczy szkoły w Wieliczce, Kętach, Miechowie, Nowym Korczynie, Radziejowie, Pilicy, Kurzelowie, Wolborzu, Jedlińsku i Łowiczu.

Ocenę opracowań dotyczących kolonii akademickich, z którą trzeba się zgodzić i jeszcze raz powtórzyć, ujmuje L. Hajdukiewicz w sposób następujący — „Mimo całej zróżnicowanej skali erudycji, materiałowego bogactwa i metodologicznej dojrzałości przydatność scharakteryzowanej powyżej literatury dla ogólnej syntezy szkolnictwa akademickiego jest ograniczona. W skrętniej rejestracji jednostkowych faktów i partykularnym spojrzeniu tylko na los własnego zakładu, większość autorów nie dotarła do samej istoty fenomenu kolonii akademickich, jego ideologii i mechanizmu przyjmując najczęściej ów typ szkoły jako produkt doraźnych i społecznie nieuwarunkowanych dążeń. Dopiero w ostatnich latach zaczęto wydobywać ogólne prawidłowości genezy i funkcjonowania samego systemu, wskazując na ideowe podłoże polityki oświatowej Akademii: oryginalność jej programu wychowawczego”¹³.

Faktem jest, iż rola ideowa i kulturalna szkół, ukazanie odrębności modelu nauczania i wychowania w szkołach—koloniach, ukazanie systemu wartości intelektualnych i etycznych wypracowanych i pielęgnowanych przez te szkoły, a także przedstawienie zakresu i efektywności oddziaływania społecznego tych szkół i wreszcie wypracowanie zespołu tradycji, które przejęła KEN, to problemy, które pozostają nadal poza zainteresowaniem badaczy szkół—kolonii akademickich.

Wykorzystywane w rozprawie będą również niektóre prace związane pośrednio z interesującą nas tematyką, ważkie jednak z uwagi na stosowaną w nich metodę badawczą lub też merytoryczne uogólnienia odnoszące się do szeroko pojętej historii kultury wieków XVI, XVII, XVIII. Wspomnieć można o pracach Jerzego Topolskiego¹⁴ *Marksizm i historia, Dzieje Polski, Metodologia historii* — ujmowanie rzeczywistości dziejowej przez J. Topolskiego przypomina trochę rozważania Stanisława

¹¹ W. Prądyński, *Akademia Chełmińska w latach 1680—1818* „Nasza Przeszłość”, 1960, t. 11, s. 189—253; A. Liedtke, *Początkowe dzieje seminarium chełmińskiego*, tamże, s. 101—188; H. Barycz, *Śląsk i Pomorze w promieniach Uniwersytetu Krakowskiego w XV—XVIII wieku*, [w:] *Alma Mater Jagiellonica*, Kraków 1958, s. 112—133; Ł. Kurdybacha, *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*. Warszawa 1967; L. Hajdukiewicz, *Z przeszłości szkół pińczowskich (1586—1914)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1959, R: 2, z. 2, s. 95—149.

¹² Zob.: tenże, *Podstawy ideowe i organizacyjne kolonii akademickich...*, s. 140—146.

¹³ Tamże, s. 145.

¹⁴ J. Topolski, *Marksizm i historia*, Warszawa 1977; tenże, *Dzieje Polski*, Warszawa 1976; tenże, *Metodologia historii*, Warszawa 1973.

Herbsta. Topolski pisze — „Zbytńia skłonność do mierzenia biegu historii kolejnymi, okrągło ujmowanymi stuleciami przyczynia się w wielu przypadkach do zamazywania istotnych przemian historycznych”¹⁵. Właśnie rozważania J. Topolskiego pozwalają zrozumieć i wyznaczyć zakres problemu, jakim są szkoły—kolonie Akademii Krakowskiej, które — jak wydaje mi się — nie tylko czerpały z innych ogniw kultury i nauki, lecz same aktywnie uczestniczyły w tworzeniu ogólnoeuropejskiego dorobku kulturalnego i naukowego. Książki Tadeusza Bieńkowskiego¹⁶ *Naukowe środowisko krakowskie w początkach XVI wieku*, *Problematyka nauki w literaturze staropolskiej od XV do końca XVIII wieku*, *Z dziejów antyarystotelizmu w Polsce w wieku XVII*, *Fabularne motywy antyczne w dramacie staropolskim i ich rola ideowa*, *Teatr i dramat szkół różnowierczych w Polsce*, *Antyk w literaturze i kulturze staropolskiej 1450—1750*, a także Barbary i Tadeusza Bieńkowskich *Kierunki recepcji nowożytnej myśli naukowej w szkołach polskich*¹⁷ stanowią istotny wkład do tych badań.

Niemożliwe jest opracowanie tematu z zakresu szkolnictwa staropolskiego bez zapoznania się z szeroko pojętą historią kultury omawianych czasów. Wskazówką w tej dziedzinie są prace Stanisława Herbsta¹⁸: *Początki historycznego ujmowania rzeczywistości w nauce i sztuce polskiego Odrodzenia*, *Miasta i mieszczaństwo Odrodzenia*, *Polska kultura mieszczańska XVI i XVII wieku*. Są to prace bardzo istotne z uwagi na to, iż „mieszczanie byli bezpośrednimi twórcami wszystkich niemal dzie-

¹⁵ Tenże, *Dzieje Polski...*, s. 318.

¹⁶ T. Bieńkowski, *Naukowe środowisko krakowskie w początkach XVI wieku (1500—1530)*, „*Studia i materiały z dziejów nauki polskiej*”, 1975, z. 13, s. 21—75. (Praca bardzo istotna ze względów metodologicznych. Autor na podstawie tekstów polskich i obcych przedrukowywanych w Krakowie wyprowadza wnioski o poglądach i tendencjach panujących w tym mieście w kręgach uczonych i pisarzy. Mówiąc o środowisku Krakowa ma na myśli nie tylko grupę ludzi, których łączy jedynie uprawianie piśmiennictwa naukowego, lecz także, chociaż w mniejszym stopniu, dydaktyki uniwersyteckiej); tenże, *Problematyka nauki w literaturze staropolskiej od XV do końca XVIII wieku*, Wrocław 1968; tenże, *Z dziejów antyarystotelizmu w Polsce w wieku XVII*, „*Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej*”, 1970, t. 16, s. 317—331; tenże, *Fabularne motywy antyczne w dramacie staropolskim i ich rola ideowa*, Wrocław 1967; tenże, *Teatr i dramat szkół różnowierczych w Polsce*, „*Odrodzenie i Reformacja w Polsce*”, 1968, t. 13, s. 51—79; tenże, *Antyk w literaturze i kulturze staropolskiej 1450—1750. Główne problemy i kierunki recepcji*, Wrocław 1976.

¹⁷ B. Bieńkowska, T. Bieńkowski, *Kierunki recepcji nowożytnej myśli naukowej w szkołach polskich (1600—1773)*, cz. I, *Przyrodoznawstwo*, Warszawa 1973, cz. II, *Humanistyka*, Warszawa 1976.

¹⁸ S. Herbst, *Początki historycznego ujmowania rzeczywistości w nauce i sztuce polskiego Odrodzenia*, Warszawa 1953 (maszynopis powielony); tenże, *Miasta i mieszczaństwo Odrodzenia polskiego*, Warszawa 1954; tenże, *Polska kultura mieszczańska przełomu XVI i XVII wieku*, [w:] *Studia renesansowe*, t. 1, 1956, s. 9—29.

dzin kultury; przez strukturę gospodarczą i rozmieszczenie przestrzenne organizowali twórczość i rozpowszechniali ją. Była to kultura polska nie tylko dlatego, że zaspokajała potrzeby wszystkich warstw społecznych, że poza niezbyt licznymi wyjątkami kosmopolitycznych importów — ona kształtowała i artystyczne oblicze ziemi polskiej i polskiej umysłowości. Trzeba jednak podkreślić i to, że zjawiskiem powszechnym w społeczeństwach klasowych jest dwoistość kulturalna. Polski też dotyczy twierdzenie przez klasyków materializmu historycznego i dialektycznego — współistnienia w społeczeństwach antagonistycznych dwóch kultur: kultury klas wyższych, eksploatujących oraz kultury mas ludowych”¹⁹. Należy przy tym pamiętać, iż w przeważającej większości uczniowie szkół—kolonii wywodzili się ze stanu mieszczańskiego (co zresztą nie było powodem do zadowolenia Akademii Krakowskiej, która zawsze starała się ukazywać jej „szlachetnych adeptów” i podkreślać szlachecki charakter szkół—kolonii i Uniwersytetu).

Z prac Stanisława Herbsta wspomnieć jeszcze można o rozprawach *Charakter i przemiany kultury XVIII wieku* i *Umysłowość i ideologia polska XVIII wieku*²⁰.

Cenną pozycją pomocną w uchwyceniu zjawisk zachodzących w XVII w. jest *Polska XVII wieku — państwo — społeczeństwo — kultura*²¹. Dla problematyki szkół—kolonii Akademii Krakowskiej duże znaczenie mają prace związane z tą najstarszą polską uczelnią i z miastem Krakowem: *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1364—1764*²² pod red. Kazimierza Lepszego, Karoliny Targosz i Henryka Barycza *Kraków w czasach Piotra Kochanowskiego*²³, H. Barycza *Nowa synteza dziejów Uniwersytetu Jagiellońskiego*²⁴, L. Hajdukiewicza *Uniwersytet Jagielloński w życiu narodu*²⁵.

Zasygnalizowany dorobek naukowy w zakresie interesujących nas problemów pozwala na wysnuć kilku refleksji. 1. Historia oświaty nie zanotowała na swym koncie wielu osiągnięć w badaniach nad szkołami—koloniami Akademii Krakowskiej. Poza problemową rozprawą L. Haj-

¹⁹ Tamże, s. 9—10.

²⁰ Tenże, *Charakter i przemiany kultury XVII wieku*, [w:] „Biuletyn Historii Sztuki”, 1958, R: 20, nr 1, s. 7—11; tenże, *Umysłowość i ideologia polska XVII wieku*, [w:] *VIII Powszechny Zjazd Historyków*, Warszawa, t. 3, 1960, s. 121—131.

²¹ J. Tazbir (red.), *Polska XVII wieku*, Warszawa 1977.

²² K. Lepszy (red.), *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1364—1764*, Kraków 1964.

²³ K. Targosz, H. Barycz, *Kraków w czasach Piotra Kochanowskiego*, [w:] *Księga pamiątkowa sesji naukowej Piotra Kochanowskiego*, Wrocław 1970, s. 39—64.

²⁴ H. Barycz, *Nowa synteza dziejów Uniwersytetu Jagiellońskiego*, „Przełąd Historyczno-Oświatowy”, 1966, R: 9, z. 3, s. 283—331.

²⁵ L. Hajdukiewicz, *Uniwersytet Jagielloński w życiu narodu*, Wrocław 1948.

dukiewiczza, która może być traktowana tylko jako zapowiedź przyszłych badań, pracami H. Barycza, Z. Ruty, Ł. Kurdybachy, konto naukowe tego zagadnienia ma jeszcze wiele luk zarówno w zakresie ujęcia problemowego, jak i badań podstawowych. 2. Opracowania pomocnicze z zakresu XVI, XVIII w. są w stosunkowo dużym wyborze. Gorzej przedstawia się sprawa z w. XVII, o którym jest dość mało prac w ujęciu nowoczesnym. Wprawdzie w ostatnich latach ukazują się i są zapowiadane pozycje reprezentujące nowe spojrzenie na problemy XVII-wieczne, są to jednak nieliczne wyjątki, z których przykładowo wymienię „wyprzedzające czas” prace S. Herbsta, a także cytowane już pozycje T. Bieńkowskiego, J. Tazbira, J. Topolskiego.

Reasumując — wyłania się istotna potrzeba podjęcia systematycznych badań nad żywiołowym procesem rozwoju szkolnictwa akademickiego. Dążenie do utrwalenia wielu osiągnięć tego systemu szkolnego jest sprawą, która wymagałaby większej uwagi i zainteresowania naukowców.

Cezura pracy to lata 1568—1773. Rok 1568 jest datą związaną z faktycznym powstaniem pierwszej szkoły—kolonii akademickiej otwartej uroczystie 13 czerwca i liczącej 530 studentów w Krakowie, mającej stanowić stopień wstępny do studiów akademickich, przekształconej 4 marca 1617 r. w słynne kolegium Nowodworskiego. Szkoła przejęła swoją nazwę od nazwiska dobroczyńcy i fundatora, kawalera Zakonu Maltańskiego Bartłomieja Nowodworskiego. Można powiedzieć, iż szkoła ta zapoczątkowała budowę uczelnianego systemu dydaktyczno-wychowawczego Uniwersytetu Krakowskiego. Natomiast r. 1773 nie stanowi zakończenia działalności szkół—kolonii akademickich²⁶. Jest on jednak rokiem przełomowym dla polskiego szkolnictwa, rokiem tworzącym zdecydowanie nową atmosferę w dziejach oświaty, mimo iż to dopiero początek działalności KEN. Oczywiście, wyznaczona cezura nie może być rygorystycznie przestrzegana. Wychodząc z założenia S. Herbsta odnoszącego się do historii kultury, ale dotyczącego również chyba historii oświaty, mówiącego że wolno ją dzielić nie na podstawie doszukiwania się statycznej jedności epok takich, jak np. Odrodzenie czy Oświecenie, ale wyróżniając okresy przełomu i kryzysu²⁷, zaryzykowałbym twierdzenie, iż kryzys polskiej oświaty w XVI i XVII stworzył system szkół—kolonii Uniwersytetu Krakowskiego, a doniosły i brzemienny w skutkach przełom w polskiej oświacie dokonany w w. XVIII doprowadził w konsekwencji (i słusznie) przestarzały już i zbyt ograniczony (organizacyjnie) układ oświatowy krakowskiego uniwersytetu do zaniku (nie upadku).

²⁶ Kolonie akademickie przejmowane były przez KEN jeszcze w drugiej połowie XVIII w., np. Akademia Lubrańskiego 1780 r. Por. też: Z. RUTA, *Szkoły tarnowskie ...*, s. 165—171.

²⁷ Por.: S. Herbst, *Umysłowość i ideologia polska ...*, s. 21.

Mówiąc o kryzysie polskiej oświaty mam na myśli przede wszystkim utratę zaufania społeczeństwa do szkół, a także relację odwrotną, jak również oddziaływanie aktów prawnych, które spowodowały zahamowanie dopływu młodzieży właściwie wszystkich warstw społecznych do szkół, a także to, iż narodziny kolonii przypadają na lata zagrożenia ekspansją oświatową zakonu jezuitów oraz szczególnie osłabienia szkolnictwa różnowierczego spowodowanego dwoma nawrotami fali kontrreformacji²⁸. Autor jest zwolennikiem tej przesłanki S. Herbsta, którą przenosząc na grunt przyszłej rozprawy można sformułować następująco: „Zamiast arbitralnie wypreparowywać zespoły treści postępowych i wstecznych, słuszniej jest badać dynamikę całego zjawiska, jakim były szkoły—kolonie Uniwersytetu Krakowskiego z ich programem wychowawczym, nauczającym, kulturalnym, w ich różnorodności, współtrwaniu (z innymi szkołami średnimi w Polsce), wzajemnym oddziaływaniu starego i nowego, miejscowego i obcego²⁹. Analiza porównawcza równoległe działających polskich systemów oświatowych i różnic występujących pomiędzy poszczególnymi koloniami akademickimi, a także uchwycenie nośników postępu i wsteczności i ich oddziaływania na systemy oświatowe winny dać możliwość realizacji powyższego twierdzenia.

Celem zamierzonej pracy jest ukazanie szkół—kolonii Uniwersytetu Krakowskiego, ich działalności dydaktycznej i kulturalnej, w monograficznym przekroju wszystkich szkół—kolonii. Rozprawa winna być monografią, czyli całościową charakterystyką działalności; jej cechą charakterystyczną powinny być ujęcia problemowe, tzn. ukazanie pewnych ogólnych trendów występujących wśród badanych szkół—kolonii akademickich wspólnych dla tego kręgu szkolnego. Tak więc autorowi chodzi o przekrojowe przedstawienie problematyki związanej z tą tak specyficzną na gruncie polskim „siecią” szkół, która stanowi „jedną z najchlubniejszych kart 600 letniej historii krakowskiej *Almae Matris*, prawdziwej matki i żywicielki szkolnictwa staropolskiego”³⁰. Podstawowym zadaniem przyszłej rozprawy jest przedstawienie działalności zakładów oświatowych Akademii Krakowskiej w ujęciu całościowym — na tle ówczesnego życia umysłowego i ich roli w dziedzinie nauczania,

²⁸ Uchwały sejmu piotrkowskiego z 1496 r. przywiązały formalnie chłopów do ziemi, zezwalając jedynie jednemu synowi chłopskiemu z każdej rodziny udać się na naukę do miasta i to tylko w przypadku, jeśli było ich kilku, a także odsuwały całkowicie mieszczan i chłopów od wyższych urzędów kościelnych zastrzegając je wyłącznie dla szlachty, od której nie wymagano żadnego przygotowania ani kwalifikacji naukowych. Wolność chłopów ograniczała jeszcze bardziej ustawa z 1505 r. mówiąca, że syn chłopski może opuścić wieś tylko do 12 roku życia.

²⁹ Por.: S. Herbst, *Umystowość i ideologia polska ...*, s. 121.

³⁰ L. Hajdukiewicz, *Podstawy ideowe i organizacyjne kolonii akademickich ...*, s. 156.

wychowania i oddziaływania (w skali lokalnej i ogólnopolskiej), a więc roli nie tylko jako instytucji pedagogicznej, ale placówki kształtującej atmosferę kulturalną miejscowości czy regionu i tym samym wykazanie faktycznego miejsca szkół wśród innych typów zakładów oświatowych w Polsce, w naukowym, społecznym i kulturalnym życiu ówczesnej Rzeczypospolitej, a także uchwycenie szkół—kolonii akademickich jako zjawiska w szkolnictwie na przestrzeni XVI—XVIII w.

Innego rodzaju zadaniem pracy jest wykazanie stereotypu — modelu nauczyciela szkół—kolonii, cech wyróżniających go spośród innych wykładowców polskich kręgów szkolnych, a także wykrycie wspólnych elementów klasowych, regionalnych, majątkowych i in. W podobny sposób rozpatrywana będzie sylwetka fundatora—organizatora szkół—kolonii, bowiem działalność fundatora—organizatora szkół wpływała często na jakość i treść nauczania, a także kształtowała rangę szkoły wśród innych zakładów oświatowych podległych Akademii Krakowskiej³¹. Uczniowie, nauczyciele i organizatorzy szkół—kolonii wpływali w bezpośredni sposób na kształtowanie atmosfery naukowej i kulturalnej zakładów oświatowych. Udowodnionym faktem jest, iż od osobowości nauczyciela, jego poziomu, kwalifikacji, osobistych zamiłowań zależała w szkolnictwie staropolskim praktycznie jakość i treść nauczania. Praca winna również przedstawić najwybitniejszych profesorów szkół—kolonii akademickich, indywidualności o cechach organizatorskich i naukowych, jak również ukazać ich konkretne merytoryczne osiągnięcia i poglądy w poszczególnych dziedzinach wiedzy. Pomocą w rozwiązywaniu wyżej wymienionych problemów powinny stać się dzieła nauczycieli, notatki z wykładów, instrukcje rękopiśmienne i drukowane, opracowywane przez wykładowców, księgozbiory, panegiryki pisane przez nich i na ich cześć, mowy pogrzebowe, a także prześledzenie na podstawie źródeł oficjalnych dróg kariery uniwersyteckiej i duchownej³².

Zadaniem bardzo ważnym w tego typu pracy jest przedstawienie rze-

³¹ Np. Krzysztof Opaliński nie tylko dbał o wyposażenie szkoły (biblioteka, drukarnia, budynek), ale dążył konsekwentnie do wprowadzenia w życie własnych poglądów na wychowanie, podkreślał, że jego szkoła nie będzie uwzględniała panujących w ówczesnej Polsce klasztornych, a ściślej jezuickich metod wychowawczych, lecz oprze się na własnym programie i na własnych podręcznikach. O znaczeniu, jakie miała postać fundatora dla szkół, niech świadczy fakt, że gimnazjum sierakowskie upadło w 1656 r. — podobnie jak wiele innych szkół utrzymywanych przez magnatów wraz ze śmiercią swojego dobroczyńcy. Tak więc, osobiste zainteresowania Andrzeja Potockiego, Stanisława Witkowskiego czy Stanisława Koniecpolskiego i innych zawsze (w mniejszym lub większym stopniu) oddziaływały na działalność szkoły.

³² Wielu profesorów kolonii akademickich łączyło karierę naukową z duchowną, pełniąc funkcje kanoników, proboszczów. Zdarzały się również przypadki piastowania godności świeckich burmistrzów i rajców miejskich.

czywistej charakterystyki programu szkolnego i systemu nauczania, którą autor przedstawi na podstawie badań książek szkolnych. Przedstawienie podręczników używanych w szkołach—koloniach i występujących też różnic w ich zastosowaniu między zakładami oświatowymi podporządkowanymi Akademii Krakowskiej, a także wykazanie różnic w doborze księgozbioru innych kręgów szkolnych (jezuickich, pijarskich, różnowierczych) jest jednym z najważniejszych aspektów tej pracy, jak również ukazanie problemu zaopatrzenia szkół—kolonii w książki oraz jaki był ich walor poznawczy i ideowy (o ujęciu tradycyjnym czy nowożytnym).

Problematyka ta oddziaływała na całokształt pracy w sposób zasadniczy, gdyż kształtuje historyczną rzeczywistość omawianego kręgu szkolnego. Programy nauczania nie zawsze są miarodajnym źródłem nauczania w szkołach, dlatego należy je rozpatrywać *cum grano salis* i tylko przez porównanie z nimi wiedzy wynikającej z przebadania książek szkolnych uzyskamy prawdziwy obraz nauczania w szkołach—koloniach Akademii Krakowskiej, dający się sprowadzić w ogólniejszych założeniach do wyodrębnienia ogólnego, wspólnego, niepisanego programu nauczania wszystkich szkół—kolonii akademickich³³. Przebadanie zachowanych katalogów, inwentarzy, księgozbiorów, a także programów nauczania winno okazać się pomocne przy uchwyceniu wymienionych problemów.

Zamierzeniem autora jest również położenie nacisku na ukazanie roli kulturalnej szkół—kolonii akademickich. W aspekcie omawianego problemu pojęcie „rola kulturalna” obejmuje swoim zakresem:

- świadome intencje i aspiracje szkół do oddziaływania wewnętrznego i przede wszystkim zewnętrznego, do urabiania atmosfery, poglądów, jak również posiadanie określonego programu;
- posiadanie aparatu i „mechanizmu oddziaływania” w postaci organizacji szkolnej i kadr wychowawców i organizatorów;
- posiadanie „klienteli” słuchaczy—odbiorców programu szkół;
- rzeczywiste oddziaływanie wewnętrzne (przez podręczniki, wykłady, ich interpretacje, metody wychowawcze);
- faktyczne oddziaływanie zewnętrzne (przez teatr szkolny, panegiriki i inne rodzaje piśmiennictwa).

³³ Kolonie akademickie nie posiadały jednolitego programu nauczania. Treść i zakres nauki odtworzyć dziś można jedynie na podstawie nielicznych zachowanych statutów i ustaw szkolnych, sprawozdań, wizytacji, a także szczegółów wydobytych z mów inauguracyjnych, panegiryków, deklamacji ogłaszanych przez uczniów i nauczycieli, a także aktów fundacyjnych, testamentów lub też spisywanych prywatnych programów. (*Modelusz* ks. Depucińskiego dla szkoły w Kętach z r. 1766). Istnieją również nieliczne zachowane programy nauczania np. *Sanctiones et leges Collegii Lubransiani* biskupa J. Rozrażewskiego z 1619 r., *Ordinatio Studiorum in Collegio Lubransiano* rektora J. Marciszewskiego z 1756 r. czy program kolonii w Chełmie *Canones academici, adiumenta, leges* z r. 1692.

Tak więc, w pojęciu „rola kulturalna szkół” zawiera się wszystko to, co nazywa się nauczaniem i wychowaniem młodzieży, z rozszerzeniem zagadnień oddziaływania na dorosłych i silniejsze akcentowanie urabia- nia przez szkoły określonych „modeli”, „postaw”, „nawyków”, „typów mentalności”.

Na działalność kulturalną szkół wpływało wiele czynników zewnętrz- nych, jak sytuacje polityczne, gospodarcze, ogólne prądy kulturowe — jednakże wydaje się, iż w ciągu swego istnienia szkoły upowszechniły trendy kulturalne panujące w Polsce, nakładając na nie własne tra- dycje i tradycje swego ośrodka kierowniczego — Akademii Krakow- skiej. Wykazanie oddziaływania kulturalnego szkół na społeczeństwo (w aspekcie jednostkowym, jak i globalnym), a także relacji odwrotnej, prezentacja akcji kulturalnej szkół (teatr szkolny, występy okoliczno- ciowe, piśmiennictwo) — to zadania przyszłej rozprawy. Jest np. rzeczą niewątpliwą, iż teatr szkolny mógł spełnić dużą rolę w rozwoju kultu- ralnym środowiska prezentując w swoich wystąpieniach problematykę interesującą dla staropolskich odbiorców, a teatr szkół Nowodworskich, którego pierwsze przedstawienie odbyło się równie sto lat po fali pierw- szych humanistycznych imprez teatralnych urządzanych przez krąg stu- dentów z Bursy Jerozolimskiej (1518—1522), stanowi doskonały przy- kład zjawiska³⁴. Teatry szkolne istniały przy każdej szkole—kolonii speł- niając ważną rolę naukowo-dydaktyczną i kulturalną dla uczniów i śro- dowiska³⁵.

Ważną sprawą jest również określenie ogólnego ideowego programu społeczno-kulturalnego tych szkół, którego realizacja doprowadziła w konsekwencji do tego, że szkoły te wniosły najbogatszy dorobek ideo- wy do potencjału polskiej oświaty Komisji Edukacji Narodowej. Dla- tego też celem pracy powinno też być ustalenie systemu wartości kulty- wowanych w tym kręgu szkół oraz ukazanie mechanizmów propago- wania tych wartości.

Zadaniem autora monografii jest również prześledzenie istnienia i narastania rzeczywistych procesów przyjmowania elementów wiedzy nowożytnej oraz ich oddziaływania na świadomość nauczycieli i uczniów

³⁴ Por.: K. Targosz, *Teatr szkół Nowodworskich ...*, s. 22.

³⁵ Teatr szkolny prezentował w swoich wystąpieniach, jak podaje K. Targosz, tematykę rezurekcyjną, wychowawczo-moralną, historyczno-polityczną, wiejską. W 1637 r. np. w szkołach Nowodworskich urządzono gigantyczne widowisko, po- święcone założeniu uniwersytetu, pt. *Academia Cracoviensis*, w tym samym roku przedstawiono także dzieje młodego Bolesława Krzywoustego, a 6 grudnia 1658 r. Jan Racki wystawił sejmik 12 polskich województw z czasów przedhistorycznych, obradujących nad sposobami podniesienia Polski z upadku do dawnej chwały. Często wydarzenia polityczne odbijały się echem w teatrze szkolnym, np. w r. 1689 Bartłomiej Malicki wystawił dramat z chórami osnuty na tle konfliktu państw chrześcijańskiej Europy z Turcją.

szkół—kolonii Akademii Krakowskiej. W pracy pt. *Kierunki recepcji nowożytnej myśli naukowej w szkołach polskich (1600—1773)*, cz. II — *Humanistyka* Barbara i Tadeusz Bieńkowsky piszą: „...procesy przyjmowania elementów wiedzy nowożytnej charakteryzuje stopniowe i fragmentaryczne przenikanie poszczególnych nowych faktów i koncepcji do systemów dawnej wiedzy, a następnie współlistnienie poglądów dawnych i nowych, które z czasem odwracając wzajemne proporcje, doprowadzają do zasadniczych zmian w całym systemie wiedzy wykładanym w szkole. Stwierdzenie, że gruntowne przemiany treściowe i interpretacyjne w programach szkolnych nie dokonują się nagle i jednorazowo, lecz narastają powoli i są przygotowywane przez stopniowe przenikanie elementów nowych, odnosi się w równej mierze do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i humanistycznych”³⁶. Zadanie to nakłada na autora przyszłej monografii obowiązek prześledzenia zmian na przestrzeni XVI—XVIII w. w programach nauczania, doborze księgozbioru, profesorów i szkół, wykładach, instrukcjach, notatkach profesorów i uczniów i przeprowadzenie analizy porównawczej.

Praca winna również przedstawić stosunek szkół—kolonii do tradycji i postępu — zasadnicze zmiany i mechanizm ich występowania zachodzące w procesie nauczania i wychowania na przestrzeni wieków XVI—XVIII, a także niebagatelny problem stosunku szkół do tradycji. Celem pracy w obrębie tego zagadnienia jest również ukazanie tradycyjnych i postępowych form organizacyjno-pedagogicznych, a także częstotliwości i przyczyn ich zmian. Zresztą nie tylko o tradycje naukowe i pedagogiczne chodziłoby autorowi w tym zagadnieniu, lecz także o kultywowanie tradycji polskiej państwowości, obyczajów, o tradycje poszczególnych warstw społecznych, które niewątpliwie znalazły swoje odbicie w programach nauczania, kulturze i metodach wychowawczych tego kręgu szkolnego. Wszystkie wspomniane dotychczas problemy winny być omawiane przy uwzględnieniu sytuacji panującej w innych kręgach szkół.

Podstawą materiałową rozprawy będą źródła nie tylko o charakterze administracyjnym, także niedoceniane często przez historyków panegyryki czy też księgozbiory szkolne. Określenie „księgozbiory szkolne” ma szerokie znaczenie. W skład ich wchodziły bowiem zarówno opracowania pozostające w ścisłym związku z działalnością szkół, jak na przykład podręczniki, raporty profesorów i absolwentów, skrypty, instrukcje, notatki uczniów i profesorów, także książki rozmaitych autorów nabywane lub darowane do bibliotek szkolnych i najczęściej tematycznie związane z wykładami oraz pozycje zupełnie przypadkowe. Tak więc spisy i po-

³⁶ B. Bieńkowska, T. Bieńkowski, *Kierunki recepcji nowożytnej myśli naukowej ...*, s. 1.

zostałości księgozbiorów szkolnych, jak również programy nauczania przebadane i zinterpretowane stanowią dla tej pracy cenny i ważny materiał źródłowy. Badanie dopisywanych przez czytelników objaśnień treściowych umieszczanych między wierszami bądź na marginesach (tzw. *glossy interlinearne* i *marginalne*) stanowią ważny element we wszystkich badaniach historycznych — *verba volant, scripta manent* i są istotne nie tylko dla tej pracy. Oczywiście wykorzystywane winny być również źródła o charakterze administracyjnym.

Źródła dotyczące interesującego nas tematu w dużej części znajdują się w Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego i Bibliotece Jagiellońskiej. Są to zarówno materiały rękopiśmienne, jak i drukowane. Tak więc ze źródeł XVII, XVIII-wiecznych istotnych dla tematu są: uchwały rady uniwersyteckiej, księgi pilności profesorów i bakałarzy, księgi promocji, akta sądu rektorskiego, albumy wpisowe studentów, rejestry mieszkańców burs (nie tylko miasta Krakowa), rachunki prokuratora uniwersyteckiego, księgi uchwał i konkluzji wydziałów i kolegów, 16 toмова kartoteka profesorów Akademii Krakowskiej, rejestr doktorów filozofii z adnotacjami o ich późniejszym losie. Dla pracy istotne są badania w Archiwum Kurii Metropolitalnej w Krakowie, a w szczególności znajdujące się tam *Acta Officialia* i *Acta Episcopalia*, które zawierają dokumenty i informacje dotyczące kolonii akademickich.

Oprócz źródeł znajdujących się w Krakowie pomocne dla pracy są badania akt wizytacji kanonicznych — przeprowadzanych przez wyższych dostojników kościelnych, biskupów lub archidiakonów w poszczególnych parafiach, gdzie znajdowały się kolonie akademickie, zachowane akta grodzkie i sprawozdania władz miejskich miast posiadających szkoły, jak również zachowane dokumenty szkolne przechowywane w archiwach miejskich lub diecezjalnych, a także akta fundacyjne i księgi metrykalne. Wykorzystywane będą również podstawowe opracowania z XIX i XX w., w których problem szkół—kolonii był sygnalizowany.

Przedstawione założenia przyszłej monografii w większości mają charakter dyskusyjny. Jest to jednak dopiero wstępny etap pracy, stanowiący punkt wyjścia do kompleksowego, monograficznego ujęcia dziejów szkół—kolonii akademickich. Etap, w którym nasuwają się przede wszystkim pytania i problemy wymagające późniejszej weryfikacji źródłowej.

WOJCIECH GRZELECKI

COLONY SCHOOLS OF THE CRACOW UNIVERSITY
 DIDACTIC AND CULTURAL ACTIVITY (1588—1773)
 AN OUTLINE OF THE PROBLEM

Summary

One of the numerous didactic and educational systems in the XVIth, XVIIth and XVIIIth centuries was a centralistic system of schools — academic colonies of the Cracow University. The system was the more interesting for the historian of education that there was consciously realized the model of national education which covered all social strata, and which was adjusted to needs and tradition of the country and society, while simultaneously opposing the educational activity of monasteries which propagated the model of cosmopolitic education in their methods of teaching, curriculum, and in the elitarian character of the schools. Their support and propaganda of national culture, centralism, and their relatively wide-spread character made the schools a unique example on the Polish scale, as they were one of the first attempts at unification of the national school education (an attempt, however, which was only partially successful). The paper is an attempt at a complex approach to the academic colony schools which might be found useful in a more thorough interpretation of the Old Polish epoch and the period of Enlightenment in Poland. In its first part there was presented the present state of research in this area as well as there were described some works which although only indirectly related to the problem, were considered important either for the applied methodology or theoretical generalizations, pertaining to the largely conceived history of the XVIth, XVIIth and XVIIIth centuries culture. The second part presents an outline of the problem of academic colony schools and gives basic sources of information on the subject.

Translated by Maria Lewicka

ВОЙЦЕХ ГЖЕЛЕЦКИ

„ШКОЛЫ—КОЛОНИИ” КРАКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
 ДИДАКТИЧЕСКАЯ И КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ 1588—1773
 ОБЗОР ПРОБЛЕМАТИКИ

Содержание

Централистическая система „школ — академических колоний” Краковского Университета это одна из многих систем обучения и воспитания конца XVII — начала XVIII века. Для историка и педагога эта система представляет особый интерес, так как в ней сознательно ставились и реализовались цели народного воспитания, охватывавшего все сословия, и строившегося в соответствии с традициями и потребностями страны и общества. Деятельность школ — колоний была направлена против политики религиозных орденов, ширивших космополитическую модель воспитания и образования, против элитарного характера школы и против космополитических методов обучения. Поддержание и популяризация национальной культуры, централизм и сравнительно широкий диапазон воздействия это всего лишь

некоторые проявления исключительного характера этой системы как одной из первых и сравнительно эффективных попыток унификации польской государственной системы школьного образования.

Представленная в настоящей статье попытка комплексного подхода к вопросу школ — колоний может использоваться для более детального анализа событий старопольской эпохи и эпохи Просвещения в Польше. В первой части статьи обсуждаются общие вопросы представлены некоторые работы косвенно связанные с основной проблематикой, но представляющие интерес в силу содержащихся в них методологических принципов и обобщений, относящихся к широко понимаемой истории культуры в XVI, XVII и XVIII в. Во второй части представлен обзор вопросов и основных работ, непосредственно связанных с проблематикой школ — академических колоний.

Перевод Татьяны Кленович