

# Bieńkowski, Tadeusz

---

## Szkoły w kulturze staropolskiej : wnioski i refleksje

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 25, 3-14

---

1983

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

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



TADEUSZ BIEŃKOWSKI

## SZKOŁY W KULTURZE STAROPOLSKIEJ

## WNIOSKI I REFLEKSJE

## 1

Nie można obecnie pisać o szkołach okresu staropolskiego nie wskazując ich wszechstronnego udziału w kulturze tych czasów. Podobnie nie sposób pisać o kulturze polskiej doby Renesansu i Baroku pomijając rolę organizacyjną, popularyzacyjną, a nawet inspirującą i twórczą szkół różnych kręgów i szczebli. Te wzajemne związki i zależności rysują się wyraźnie w najnowszej syntezie dziejów kultury<sup>1</sup>. Synteza całości dziejów kultury narodowej obszar działalności szkół staropolskich ujmuje w należytej skali i perspektywie, ukazuje zagadnienia najważniejsze. Problemy szczegółowe są domeną badań bardziej specjalistycznych. Zgromadzone przez nie dotychczas fakty i podsumowania nasuwają wiele refleksji, które można rozwinąć.

W ostatnim dwudziestoleciu (1960—1980) ukazało się wiele publikacji przyczynkowych i monograficznych, które znacznie uzupełniły wiedzę o szkołach staropolskich i skierowały badania na nowe tory<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> B. Suchodolski, *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1980, s. 51—52, 58—59, 124—127, 140—142, 205—213, 309, 313.

<sup>2</sup> J. Okoń, *Dramat i teatr szkolny. Sceny jezuickie XVII wieku*, Wrocław 1970; M. Pawlak, *Dzieje Gimnazjum Elbląskiego w latach 1535—1772*, Olsztyn 1972; S. Salmonowicz, *Toruńskie Gimnazjum Akademickie w latach 1681—1817. Studium z dziejów nauki i oświaty*, Poznań 1973; L. Mokrzejcki, *Studium z dziejów nauczania historii. Rozwój dydaktyki przedmiotu w Gdańskim Gimnazjum Akademickim do schyłku XVII wieku*, Gdańsk 1973; J. Wroński, *Edukacja teatralna młodzieży szkolnej w Polsce dawnej i obecnie*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. VII, 1967 s. 138—179; S. Tworek, *Działalność oświatowo-kulturalna kalwinizmu małopolskiego (połowa XVI — połowa XVIII w.)*, Lublin 1970; T. Bieńkowski, *Książki szkolne w Polsce od XVI do połowy XVIII wieku. Studia o książce*, t. VIII, Warszawa 1978, s. 43—48; B. Natoński, *Szkolnictwo jezuickie w Polsce w dobie kontrreformacji*, [w:] *Wiek XVII. Kontrreformacja. Barok*, pod red. J. Pelca, Wrocław 1970, s. 309—337; L. Hajdukiewicz, *Podstawy ideowe i organizacyjne kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego*.

Ogłoszono także niezmiernie cenne tomy źródeł do dziejów teatru szkolnego<sup>3</sup>.

Dotychczasowe badania szły w kilku kierunkach. Najczęściej starano się wypełniać szczególnie dotkliwe luki w wiedzy o działalności poszczególnych kręgów czy ośrodków. Dotyczyło to szkół różnowierczych, szkolnego teatru jezuickiego, recepcji nauki nowożytnej, różnic i podobieństw między poszczególnymi kręgami szkół. Rozszerzano coraz bardziej stosowany dotychczas przez historyków szkolnictwa zakres badań. Obok pytań o organizację szkół i ich rozmieszczenie w terenie, status nauczycieli i uczniów oraz treść programów rozpoczęto badania realizacji tych programów oraz ich nośności społecznej i kulturalnej. Kiedy się okazało, że źródła szkolne, a przynajmniej niektóre, jak panegiryki i utwory teatralne, zawierają obraz życia społecznego swoich czasów, zaczęli interesować się nimi historycy — specjaliści okresu staropolskiego. W ten sposób szkoły katolickie i różnowiercze zyskały rangę jakby soczewek ogniskujących wiele aktualnych tendencji i dążeń nurtujących oraz ośrodków propagujących określone stereotypy myślenia i działania.

Dopracowanie się pewnego obrazu nie tylko ilościowego i organizacyjnego, ale i ideowego szkół kręgu katolickiego i różnowierczego naruszyło potrzebę syntetycznego opracowania działalności i roli szkół i jednocześnie postawiło nowe pytania. Pytania te, stanowiące w gruncie rzeczy poważne i trudne problemy badawcze, można sformułować następująco:

1. Do czego przygotowywały i inspirowały swych wychowanków szkoły, będące z reguły (bez względu na różnice wyznaniowe) instytucjami kształcącymi i wychowującymi? Właściwa, udokumentowana źródłowo odpowiedź na to pytanie powinna ukazać, czy szkoły staropolskie

1558—1773. Stan badań — problematyka — postulaty, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1959, nr 2, s. 95—149; W. Grzelecki, *Szkoły kolonie Uniwersytetu Krakowskiego 1588—1773. Działalność dydaktyczna i kulturalna — zarys problematyki*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. XXII, Wrocław 1979, s. 41—56. Z prac wcześniejszych ciągle są cytowane i wykorzystywane następujące: H. Barycz, *Historia szkół nowodworskich*, t. I, Kraków 1939—1947; Ł. Kurdybacha, *Staropolski ideał wychowawczy*, Lwów 1938, i ponowne wyd. w: Ł. Kurdybacha, *Pisma wybrane*, wybrał i wstępem poprzedził J. Miąso, t. I, Warszawa 1976, s. 27—164; L. Piechnik, *Gimnazjum w Braniewie w XVI wieku*, „*Nasza Przeszość*”, 1958, s. 5—72; Ł. Kurdybacha, *Z dziejów pedagogiki ariańskiej*, Warszawa 1958, i ponowne wyd. w: Ł. Kurdybacha, *Pisma wybrane*, t. II, Warszawa 1976, s. 205—336.

<sup>3</sup> *Dramat staropolski od początków do powstania sceny narodowej. Bibliografia*, t. II. Programy drukiem wydane do roku 1765, cz. 1: Programy teatru jezuickiego, oprac. B. Korotaj, J. Szwedowska, B. Szymańska, Wrocław 1978, cz. 2: Programy teatru pijarskiego oraz innych zakonów i szkół katolickich, oprac. W. Korotaj, J. Szwedowska, B. Szymańska, Wrocław 1978. Obie części zawierają łącznie szczegółowe informacje o 1100 szkolnych przedstawieniach teatralnych.

kształciły młodzież sposobiąc ją do określonych zawodów, do udziału w życiu społecznym, czy też może tylko do pielęgnowania kultury umysłowej.

2. Czy szkoły przygotowywały swych wychowanków do tworzenia kultury w różnych dziedzinach, czy raczej tylko do uczestniczenia biernego w kulturze? Liczne prace dotyczące tego problemu nie rozstrzygnęły, jak dotąd, jakie były zależności i związki między XVI- i XVII-wieczną kulturą szkolną, a zwłaszcza kulturą artystyczną, i kulturą elitarną, skupiającą się wokół dworów monarszych i wielkopańskich.

3. Jakie były systemy wartości, szczególnie propagowane przez szkoły różnych kręgów? Jak dalece różniły się one od siebie i w jakiej mierze były bliskie systemom wartości najbardziej ówczesnie rozpowszechnionym i akceptowanym społecznie?

Na większość postawionych tutaj pytań można odpowiedzieć niejako zespołowo, biorąc pod uwagę propagowany przez różne szkoły tzw. model człowieka wykształconego. Szkolnym modelem człowieka wykształconego w formule postulowanej i realizowanej zajmowano się u nas mało<sup>4</sup>. Jest to oczywiście zagadnienie na oddzielną, większą rozprawę. Kilka refleksji i wniosków, jakie będzie można zamieścić poniżej, ujawni całą rozciągłość pojęcia „człowiek wykształcony” i jego przydatność dla charakterystyki udziału szkół w kulturze staropolskiej.

## 2

Szkolna koncepcja człowieka wykształconego i wykształcenia oparta niemal w całości na teorii, wiedzy książkowej i rozumowaniu nie spotykała się z jednoznaczną aprobatą społeczną. Od połowy XVI w., od znanych wypowiedzi Frycza Modrzewskiego i Szymona Maryckiego w obronie szkoły, jej programu wiedzy filologiczno-historycznej i miejsca w społeczeństwie aż do progu Oświecenia i wystąpienia Marcina Świątkowskiego (*Prodromus Polonus eruditae veritatis*, 1765)<sup>5</sup> trwała polemika zwolenników takiego wykształcenia z jego przeciwnikami. Przedstawiciele szkół — przede wszystkim z kręgu Akademii Krakowskiej i szkół różnowierczych — uzasadniali wywodami historycznymi potrzebę istnienia szkół, wskazywali na szkoły jako jedyne instytucje utrzymujące tradycje nauki i kultury oraz naturalne zaple-

<sup>4</sup> Rozprawa Ł. Kurdybachy *Staropolski ideał wychowawczy* nie brała pod uwagę szkolnego modelu człowieka wykształconego i nie korzystała ze źródeł wytwarzanych przez szkoły. Kurdybachę interesowały poglądy na wychowanie pochodzące od pisarzy-moralistów, polityków i historyków, a więc środowisk, które często krytykowały szkolne wykształcenie i przeciwstawiały jemu własny punkt widzenia. Źródłowa rozprawa Kurdybachy stanowi ciągle nie zastąpiony punkt odniesienia do badań porównawczych kultury staropolskiej.

<sup>5</sup> M. Świątkowski, *Polski herold naukowej prawdy*, wstęp B. Suchodolski, z jęz. łacińskiego przełożyła K. Remerowa, Wrocław 1976, s. 35—43.

cze kadr dla państwa i Kościoła. Przeciwnikami szkół, a raczej ówczesnego szkolnego kształcenia, mieli być „politycy”, czyli ludzie praktyki i czynu. Według nich szkolne wykształcenie miało zupełnie nie przygotowywać do konkretnych zajęć produkcyjnych i administracyjnych, a ponadto powodować takie zmiany w usposobieniu młodzieży, które eliminują ją z życia wymagającego dobrego zdrowia, przedsiębiorczości, odwagi, dyscypliny i podporządkowania się woli zwierzchności. Ślęczenie nad książkami zapełnionymi wiedzą teoretyczną i jałowe szkolne dysputy wychowują oderwanych od rzeczywistości pięknoduchów, krytycznych wobec otoczenia, rozdyktowanych i rozszczepiających każdy włos na części, a przy tym leniwych, bojaźliwych, gnuśnych i nawykłych do wygodnego kontemplowania spraw własnych. Wszyscy tak ukształtowani wewnętrznie przez szkoły i naukę nie potrafią pracować własnymi rękami na swe utrzymanie, tylko ustawicznie dopraszają się wsparcia u ludzi praktycznych i zamożnych.

Trzeba tu stwierdzić, że krytyka tego rodzaju dotyczyła wprawdzie szkół i ich programów nauczania, ale godziła bezpośrednio w ludzi związanych ze szkołami, ówczesnych profesjonalnych uczonych i „szkolnych filozofów”. Zastępy młodzieży, które pobierały edukację w szkołach<sup>6</sup>, radziły sobie jakoś później w życiu mając oparcie ekonomiczne w warstwach społecznych, z których się wywodziły, to jest w szlachcie i mieszczaństwie. Młodzież chłopska rzadko docierała do szkół szczebla średniego. Ogół młodzieży, chociaż „przeteoretyzowany” — jak twierdzili krytycy — i nakłaniany w szkołach do kultu książek, potrafił jednak później i gospodarować, i administrować dobrami, uczestniczyć w życiu publicznym i nie stronić od obowiązków obywatelskich. Musiała więc istnieć jakaś równowaga i proporcja między szkolną teorią a wymaganiami i potrzebami życia praktycznego.

Na taką równowagę wskazywali zresztą polemizujący z „politykami” obrońcy roli i pozycji szkół w społeczeństwie. Historyczne przykłady wszechstronnie wykształconych antycznych wodzów i władców miały być tego ważkim dowodem. Wykształcenie teoretyczne i związana z nim refleksja i umiarkowanie miały także być — głosili obrońcy szkół — przeciwwagą dla zawsze towarzyszącej działalności praktycznej żądzy bogactw, zbytków i zgubnych rozkoszy.

Będziemy się starali wykazać, że chociaż programy i usiłowania wychowawcze znacznej większości szkół rzeczywiście nie były ukierunkowane na praktykę wytwórczą i „produkcyjną” w dziedzinie rolniczej czy rzemieślniczej<sup>7</sup>, to jednak szkoły te starały się realizować założenie

<sup>6</sup> W tym artykule zajmujemy się wyłącznie szkołami szczebla średniego.

<sup>7</sup> Wiele uwagi praktycznemu wykorzystaniu udzielanej w szkole wiedzy poświęcały szkoły różnowiercze, a przede wszystkim ariańskie, ale przecież i tutaj do praktyki (np. działalności politycznej) sposobiono w salach wykładowych przez lektury i dyskusje, czyli teoretycznie, zamiast wprost prowadzić młodzież do urzę-

szerokiego wykorzystania w praktyce piśmienniczej, administracyjnej czy nawet rodzinno-towarzyskiej wielu wskazówek teoretycznych. Humanistyczne szkoły łacińskie, jak zwykle nazywać się szkoły powstające w całej Europie około połowy XVI w. na fundamencie ordynacji szkoły augsburskiej Johana Sturma, rzeczywiście ani w założeniu, ani w swej działalności nie przygotowywały do żadnego zawodu o charakterze praktycznym: do handlu, rzemiosła czy rolnictwa, służby wojskowej czy dworskiej, administracji państwowej czy miejskiej, ale przygotowywały — lepiej lub gorzej, zależnie od kręgu szkolnego i środowiska — właśnie do kultury, do uczestnictwa w życiu towarzyskim, społecznym, literackim, teatralnym, artystycznym. Jeśli chodzi o dziedziny twórczości artystycznej, szkoły przygotowywały przede wszystkim do biernego w nich uczestnictwa, do odbioru płynących z nich wartości, chociaż przecież uczono intensywnie pisać utwory okolicznościowe będące ówczesnie przedśmionkiem „wielkiej literatury”.

Jakie materiały mogą służyć do podejmowanej w tym artykule próby naszkicowania szkolnego modelu człowieka wykształconego? Będą to przede wszystkim dotychczasowe ustalenia zawarte w cytowanych tutaj pracach wielu badaczy, nie opublikowane dotychczas uwagi autora artykułu pochodzące z większej rozprawy dotyczącej szkół staropolskich oraz materiały źródłowe szkolne, jak podręczniki, panegiryki i programy przedstawień teatralnych.

Przystępując do głównego zadania tego artykułu — charakterystyki człowieka wykształconego w wykładni różnych kręgów ówczesnych szkół — na początek przywołać wypada dewizę tylekroć (w różnych wariantach) cytowaną w źródłach szkolnych, że dzięki posiadanej wiedzy i umiejętnościom człowiek może pogodzić i pomieścić w sobie Cnotę i Fortunę, czyli uosobienia wartości duchowych i materialnych. Panegirycyści z reguły nie mieli trudności z odszukiwaniem takiej jedności i spójni u przedstawicieli sławionych przez siebie rodzin magnackich. W życiu było chyba o to znacznie trudniej. Nas wszelako interesuje ta dewiza jako swego rodzaju podstawa teoretyczna postulowanego i realizowanego modelu wykształcenia i wychowania. Człowiek wykształcony musiał bowiem mieć oprócz wiedzy także i określoną formację moralną. Ukształtowanie jej było zadaniem wychowania. W tej dewizie doszukać się można i ogromnych walorów wychowawczych wiedzy, a przynajmniej chęci przypisywania wiedzy takich walorów.

W dziedzinie koncepcji i modelu wykształcenia były istotne różnice między szkołami katolickimi i różnowierczymi i pewne niewielkie róż-

dów, aby przysłuchiwała się posiedzeniom sądów czy obradom sejmów. Oczywiście było to niemożliwe, dlatego szkoły poprzestawały na ogólnym przygotowaniu teoretycznym do przyszłych zajęć publicznych i administracyjnych. W niektórych szkołach inscenizowano „procesy sądowe” na tematy historyczne lub fikcyjne oraz sejmiki.

nice między kręgami szkół katolickich (jezuickich, pijarskich, akademickich), we wszystkich jednak szkołach można wyodrębnić niektóre wspólne ogniwa. Oto one:

1. Edukacja językowa, polegająca przede wszystkim na nauczaniu języka łacińskiego, w mniejszym stopniu języka ojczystego i innych języków nowożytnych.

2. Edukacja literacka, obejmująca znajomość teorii niektórych gatunków poezji i prozy, znajomość (fragmentaryczna) reprezentatywnych tekstów literackich oraz praktyczną umiejętność pisanie i wygłaszania okolicznościowych przemówień oraz okolicznościowych utworów wierszowanych.

3. Edukacja historyczna, wyrażająca się na ogół w znajomości czynów wybitnych postaci (wodzów, władców, filozofów) z historii starożytnej, biblijnej i ojczystej. Postacie te nosiły przeważnie znamiona wzorców osobowych, najczęściej oczywiście pozytywnych.

4. Edukacja artystyczna, wynikająca z czynnego udziału w różnego rodzaju i treści spektaklach teatralnych. Jej rezultatem mogło być nie tylko obycie z teatrem, ale również poznanie zasobów i metod wystroju scenicznego, który w teatrach szkół katolickich był zawsze szczególnie bogaty.

5. Edukacja prawno-polityczna, z reguły w zakresie wiedzy o prawach i ustroju własnego kraju.

6. Edukacja przyrodnicza, pielęgnowana od początku w szkołach różnowierczych, a zaniedbywana na ogół w szkołach katolickich aż do schyłku wieku XVII, kiedy inspirowany przez jezuitów nurt popularyzacji wiedzy przyrodniczej pod nazwą *scientia curiosa* wprowadził falę publikacji o przyrodzie napisanych niezwykle zajmująco, w stylu i układzie odbiegającym od wykładu szkolnego<sup>8</sup>.

7. Edukacja religijno-moralna, niezwykle ważna we wszystkich szkołach staropolskich.

Patrząc na tabelkę szkolnych „edukacji” trzeba sobie uświadomić kilka ważnych okoliczności. Nie występowały owe ogniwa zazwyczaj w postaci tak wyodrębnionej i niezależnej od siebie, jak sugeruje powyższe zestawienie. Nauczanie języka odbywało się na określonych tekstach i zawsze łączyło się z nauczaniem historii, teorii piśmiennictwa itd. Następnie zawartość treściowa poszczególnych ogniwi wykształcenia oraz ich obiektywna wartość merytoryczna i ideowa były — w różnych kręgach szkół — bardzo zróżnicowane. Różnice te wynikały z charakteru danego kręgu szkół i dominujących w nich tendencji. W szkołach jezuickich np. edukacja religijno-moralna polegała na wyrabianiu na-

<sup>8</sup> Nurtu tego niestety nie docenili i nie scharakteryzowali B. Bieńkowska i T. Bieńkowski, *Kierunki recepcji nowożytnej myśli naukowej w szkołach polskich (1600—1773)*, cz. 1: *Przyrodznawstwo*, Warszawa 1973.

wyków uczestniczenia (i przeżywania emocjonalnego) w obrzędowości liturgicznej tudzież poczucia stałej ingerencji sił nadprzyrodzonych (dobrych i złych) w życie każdego człowieka. W szkołach różnowierczych tego rodzaju edukacja wyrażać się miała w rozpamiętywaniu i spełnianiu szeregu nakazów moralnych odnoszących się do jednostki i zbiorowości. Z obszaru kolonii Akademii Krakowskiej znana jest silna tendencja kultu tradycji uczelni krakowskiej oraz swoistego pietyzmu wobec wykształcenia mającego w hierarchii wartości miejsce bardzo wysokie. Była to tendencja zrozumiała w szkołach o charakterze plebejskim, dla których wiedza i towarzysząca jej nieodłącznie — jak twierdzono — cnota stanowiły szczeble do nobilitacji społecznej.

Trzeba też wziąć pod uwagę fakt najzupełniej oczywisty, iż edukacja szkolna nie była jedynym czynnikiem składającym się na wyposażenie intelektualne i moralne młodego człowieka. Na to wyposażenie składało się i wychowanie domowe, i doświadczenia wyniesione z edukacyjnych wyjazdów zagranicznych, tak częstych wśród młodzieży szlacheckiej niemal do końca wieku XVII. Te elementy łącznie tworzyły dopiero potencjał uczestnictwa biernego lub czynnego w życiu społecznym i kulturze kraju.

Spróbujmy wszakże ukazać w postaci nieco bardziej rozwiniętej skalę potencjału możliwości recepcyjnych i twórczych szkolnego tylko wykształcenia.

Przeciętny absolwent łacińskiej szkoły humanistycznej potrafił ułożyć i wygłosić z pamięci po łacinie lub po polsku okolicznościowe przemówienie na uroczystości rodzinne czy oficjalne. Umiał napisać list prywatny i urzędowy, wierszowaną uroczystą „gratulację”, a nawet utwór panegiryczny. Szkoła nauczyła go trzymać się swego środowiska, łączyć do gromady, nie stronić od ludzi, ale w rozmowach i „dyskursach” ukazywać zalety swojej erudycji i dowcipu. Nauczyła też dzielić czyny zapisanych w historii ludzi na chwalebne i godne naśladowania i hańbiące, utwierdzała przekonanie, że w sprawach państwa wszelkie zmiany są z reguły złe i szkodliwe dla wszystkich obywateli. Miała ona też swój cel w wychowywaniu konserwatystów, pouczając, że ustroj państwa polskiego, w którym szlachta jest słusznie warstwą uprzywilejowaną i rządzącą, a władza króla jest ograniczona władzą senatu i sejmu, jest najlepszym ustrojem nie potrzebującym żadnych reform i zmian.

Kształcenie, które dzisiaj nazwalibyśmy obywatelskim, wcale nie było małe i ograniczone w różnych kręgach szkół staropolskich od końca wieku XVI aż do połowy XVIII. Rzecz w tym, że nie sposobilo ono (poza niektórymi szkołami różnowierczymi) do praktycznego „życia obywatelskiego”, czyli do procesowania się i udziału w sejmikach. Szkoły ukazywały przykłady do naśladowania, przykłady z reguły historyczne i zawarte w książkach. Tylko z rzadka wszelako podręczniki czy szkolne przedstawienia teatralne przypominały, że w sprawach prawnych i po-



litycznych młodzi ludzie powinni nie tylko naśladować dawne przykłady, ale i radzić się doraźnie ludzi starszych i doświadczonych. Zachęt do odwoływania się do praktyki było jednak w szkołach (poza nowatorskimi podręcznikami Komeńskiego) mało. Próby przeprowadzane w szkołach arikańskich w Polsce, aby nauczanie etyki łączyć z praktycznym przysposobieniem młodzieży do działalności obywatelskiej we własnym kraju<sup>9</sup>, były tylko jednak epizodem.

Trzeba stwierdzić, że wiedza obywatelska przekazywana w szkołach była typową wiedzą książkową, czyli opartą na lekturze, odwołującą się do przeszłości (antycznej bądź rodzimej, ale odległej czasowo, bo zazwyczaj piastowskiej) i przez to w większości odległą od wydarzeń i sytuacji bieżących<sup>10</sup>. Każdy uczeń znał katalogi (ilustrowane) władców Polski tak zredagowane, iż zawierały opisy i pochwały szczególnych zalet i czynów tych władców. Z tych czynów i zalet można było wnioskować, dzięki jakim to cnotom obywatelskim uformowała się i utrzymała państwowość polska, „prawa ojczyste” i „ojczysta wolność”<sup>11</sup>.

Opięcie się na książce będącej niezawodną podporą pamięci (w książkach oprócz faktów i dat były także przecież gotowe przykłady i wzory pisania i przemawiania) nie tylko w toku nauki szkolnej, ale i w późniejszym życiu było stałą dewizą gramatyczno-retorycznej szkoły staropolskiej. Stąd płynął nawyk czytania — jeśli nie masowej „konsumpcji” książek w dzisiejszym rozumieniu, to chyba jednak na pewno czytania nieśpiesznego, wertowania wielokrotnego tej samej książki — nawyk pisania (choćby listów i kronik rodzinnych) i oczywiście nawyk mówienia, a raczej gadania na każdy temat i przy każdej okazji.

Kanon lektur szkolnych, a przede wszystkim znajomość katalogu głównych postaci mitologicznych i antycznych, a także biblijnych oraz związanych z nimi wydarzeń fabularnych dawały absolwentom szkół możliwość rozumienia renesansowej i barokowej literatury i sztuki opartej głównie na tego rodzaju motywach. Była to oczywiście duża szansa uczestniczenia w ówczesnej kulturze.

Już dawno zauważono<sup>12</sup>, że szkoły staropolskie, a zwłaszcza dominu-

<sup>9</sup> Ł. Kurdybacha, *Z dziejów pedagogiki arikańskiej*, s. 322—323.

<sup>10</sup> Zob. J. Axer, *Inspekcyjna podróż króla Łokietka*, „Pamiętnik Teatralny”, 1980, z. 2, s. 179—202. Liczne w teatrze pijarskim przedstawienia dotyczące Jana III Sobieskiego miały charakter doraźnie okolicznościowy i panegiryczny.

<sup>11</sup> K. Janicki, *Vitae regum Polonorum*, wyd. S. Klonowic, Kraków 1576; T. R. Zawacki, *Catalogus ducum atque regum Poloniae*, Kraków 1609; S. Neugebauer, *Vitae principum Poloniae*, Frankfurt 1620; J. Głuchowski, *Icones książąt i królów polskich*, Kraków 1605; K. Bartołd, *Imagines regum et principum Poloniae*, Brunsbergae 1721. Te staropolskie „pocztę” królów zawierają cenny, dotychczas nie badany materiał do dziejów wykształcenia obywatelskiego w Polsce.

<sup>12</sup> S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce*, Kraków 1933.

jące wśród nich ilościowo szkoły jezuickie, mogły kształcić ludzi niejako wewnątrznie „rozdartych” i podzielonych. Z jednej bowiem strony edukacja moralna i literacka odcinała młodzież od świata rzeczywistego, przenosiła bądź w czasy odległe lub wręcz w sferę fikcji i wyobraźni; miał to być celowy zabieg kształcząco-wychowawczy, aby stworzyć w umysłach młodzieży trwałą przeciwwagę na oddziaływanie „przewrotnego świata i szalonej Fortuny”, z drugiej strony edukacja retoryczna zabierająca bardzo wiele czasu w całości kształcenia szkolnego sposobiała do działalności publicznej i życia towarzyskiego, a propagowany przez szkoły model kariery życiowej (urzędy publiczne i miejskie) wcale nie sugerował życia oderwanego od nurtu spraw kraju i społeczeństwa. Zachęty do uczestniczenia i działania łączyły się jednak z zaleceniami do zachowania dystansu, utrzymania refleksji o kapryśnych losach (i możliwych protektorów), przewidywania możliwości własnych niepowodzeń i upadku.

Tego rodzaju intencje wychowawcze musiały mieć oczywiście na uwadze wyposażenie absolwentów w określoną hierarchię wartości jako nieodzowny atrybut człowieka wykształconego. Szkoły kręgu katolickiego, nie wyłączając kolonii Akademii Krakowskiej kształcących wielu synów mieszczańskich, jako przyszłą nagrodę szkolnych mozołów nad książkami obiecywały „wstęgi, buławy, krzesła, mitry i infuły”, czyli symbole władzy, zaszczytów i majątku. Wszelako te same szkoły stale przestrzegały, aby „nie ufać Fortunie” kapryśnej i zmiennej i mieć za podstawę wartości nienaruszalne: cnoty moralne i wykształcenie.

Rzecz charakterystyczna dla kształcenia szkolnego wieków XVI i XVII to moralna motywacja zdobywania wiedzy. W szkołach stawiano ją na pierwszym miejscu, przed motywacją społeczną i prestiżowo-materialną. Przez zdobywanie wiedzy człowiek jednocześnie osiąga cnoty i doskonali się w nich. Proces ten najpełniej i najszybciej dokonuje się właśnie w szkole, w atmosferze zbiorowego wysiłku umysłowego, pod kierunkiem nauczyciela. Propagowany gorąco przez szkoły kult wiedzy i wykształcenia, jako jeden z najważniejszych argumentów przemawiających za zdobywaniem wiedzy, podawał względy moralne. Hasło „cnota i mądrość” (*virtus et sapientia*) miały za swą dewizę szkoły kolonie Akademii Krakowskiej.

W imię dobra religijno-etycznego szkoły kształcące młodzież szlachecką (jezuickie i pijarskie) chciały swym absolwentom wpoić niechęć do pijaństwa i gry w karty. Te przywary stanowiły nieodłączną część towarzyskiego rytuału życia szlachty. I tu motywacja ataków na wino i karty oraz grę w kości miała podłoże moralne. Nie mówiło się, że to strata czasu czy zdrowia, ale liczne sztuki teatralne demonstrowały sceny, w których podczas pijaństwa i gier dochodziło do kłótni, bijatyk i zabójstw. Pijani gracze po utracie włości i majątków przy karcianym stoliku często (na scenie szkolnej) popełniali samobójstwo lub jeszcze

żywych porywały złe duchy. Takie tragiczne skutki pijaństwa (i ucztowania, które było okazją do nadużywania wina) szkoły pokazywały na licznych przykładach historycznych z dziejów starożytnych i średnio-wiecznych. Po przykłady rodzime i współczesne sięgali w takich wypadkach tylko co najwyżej kaznodzieje na ambonach, a nigdy autorzy szkolni. Przykłady historyczne były nie tylko z wielu względów bezpieczniejsze, ale miały jeszcze autorytet świadectwa wieków i patynę dawności. Ta patyna była zawsze, aż do połowy wieku XVIII szczególnie ceniona w szkołach staropolskich.

Stosunkowo niewiele wiedzy o przyrodzie zawierał program szkół katolickich. Wiedza o przyrodzie w szerszym ujęciu, ale w tradycyjnej filozoficznej wykładni stanowiła temat wykładów na kursie filozofii, na który uczęszczała tylko znikoma część kształcącej się młodzieży. Na szczeblu klas gramatyki i retoryki wiedza o przyrodzie aż do schyłku XVII w. obejmowała elementarne wiadomości z astronomii i geografii. Znacznie obszerniejszy wykład przyrodoznawstwa zawierały podręczniki używane w szkołach różnowierczych, a szczególnie podręczniki Komeńskiego *Ianua linguarum* i *Orbis sensualium pictus*. Wszelako szkoła humanistyczna wszystkich wyznań traktowała wiedzę o przyrodzie marginesowo. Książki typu *scientia curiosa* zawierające ciekawostki z różnych działów przyrody przeznaczone były przede wszystkim dla dorosłych czytelników.

W rezultacie edukacyjno-wychowawczych wysiłków szkoły młody człowiek opuszczał jej mury zarówno z oczywistym zasobem wiedzy, jak i z wyraźnymi lukami w przygotowaniu do samodzielnego życia. Przede wszystkim brakowało mu praktyki i obycia w środowiskach dworskich, urzędniczych, sejmikowych i wojskowych. Trzeba przyznać, że szkoła usiłowała wprowadzać swą młodzież w pewne rejony życia dorosłych. Lektury i tematy rozważane na szkolnych dysputach były bardzo poważne i trudne, a jedynym w nich odstępstwem na rzecz szkoły było oczyszczenie z opisów erotycznych. Szkoła jednak (poza ariańską) nie uczyła, jak być dobrym mężem i ojcem, jak gospodarować na swych dobrach, jak być praktycznym i umieć ułożyć stosunki z sąsiadami. Przygotowywała natomiast do uczestniczenia w kulturze, do włączenia się do niej w odpowiednim zakresie i na stosownym szczeblu. Włączenia się na ogół odtwórczego, akceptującego wszystkie istniejące dotychczas formy i przejawy. Była to kultura nie na miarę wymagań dworu monarszego, ale raczej na miarę bogatej prostoty szlacheckiego dworku<sup>18</sup>. Pełnię swej dojrzałości osiągał ówczesny człowiek wykształcony po odbyciu zwyczajowej edukacyjnej podróży zagranicznej i praktyce dworskiej czy wojskowej.

<sup>18</sup> B. Suchodolski, *Dzieje kultury polskiej*, s. 222.

## 3

Szkoły uczestniczyły w kulturze swych czasów nie tylko pośrednio poprzez swych wychowanków, ale również bezpośrednio jako ośrodki życia kulturalnego skupione w blisko 80 miastach znajdujących się na terenach ówczesnej Rzeczypospolitej. Niektóre szkoły były prawdziwymi ogniskami kultury szeroko rozumianej. Do nich zaliczyć należy akademickie gimnazja w Gdańsku i Toruniu, gimnazja w Rakowie i Lesznie, a ze szkół katolickich akademickie Kolegium Nowodworskiego w Krakowie, jezuickie szkoły w Kaliszu czy Poznaniu oraz pijarskie w Warszawie i Podolińcu. Przy szkołach istniały biblioteki, działał teatr szkolny jako jedyna stała instytucja teatralna aż do czasów wczesnego Oświecenia, wiele większych szkół miało własne drukarnie pracujące na potrzeby własne i regionu. Niektóre szkoły podejmowały nawet własny mecenat literacki<sup>14</sup>. Wśród nauczycieli zawsze było grono czynnych literatów (przeważnie panegirystów), wierszopisów i autorów bądź reżyserów utworów teatralnych przeznaczonych do wystawienia na publicznej scenie szkolnej. Wiele z ich okolicznościowych utworów odnosiło się bezpośrednio do miejscowych dostojników i wielmożów będących zazwyczaj fundatorami i opiekunami danej szkoły. W ten sposób — nieraz w trybie pochwalnym i panegirycznym — można było oddziaływać na poglądy i gusty możnych i wpływowych mecenasów, którzy liczyli się z opinią szkolnych literatów i chętnie widzieli utwory sobie dedykowane<sup>15</sup>.

Szkoły jednak były przedmiotem krytyki szlacheckiej za program nauczania, który miał być — w opinii XVII-wiecznej — mało przydatny w życiu i za mało dawał wymiernych, „szybkich” korzyści materialnych. Absolwentów szkół humanistycznych — którzy wprawdzie wiedzieli dużo, ale nie byli mądrzy, bo wiedza ich nie przynosiła pożytku, nie owocowała — krytykował nawet taki myśliciel o europejskich horyzontach jak Andrzej Maksymilian Fredro<sup>16</sup>. Krytykował oczywiście z pozycji utylitaryzmu, pragnąc związać nauczanie szkolne z potrzebami życia, czyli potrzebami organizacji i wytwórczości dóbr materialnych.

Tymczasem szkoła humanistyczna świadomie broniła się przed przyjęciem takiego programu. Dzielać całą działalność ludzką na *artes inge-*

<sup>14</sup> Np. Kolegium jezuickie w Kaliszu ogłosiło w 1681 r. 82 zbiory wierszy Samuela Twardowskiego nie ogłoszonych drukiem za życia autora (zm. 1661). Kolegium Pijarskie w Warszawie wydało drukiem w 1697 r. polski przekład *Argenidy*, którego tłumacz, Wacław Potocki, nie mógł opublikować z powodu wysokich kosztów druku.

<sup>15</sup> T. Bieńkowski, *Panegiryk a życie literackie w Polsce XVI i XVII w.*, [w:] *Z dziejów życia literackiego w Polsce XVI i XVII wieku*, pod red. H. Dziechcińskiej, Wrocław 1980, s. 188—196.

<sup>16</sup> H. Barycz, *Andrzej Maksymilian Fredro wobec zagadnień wychowawczych*, Kraków 1948, s. 74.



*nuae* i *artes mechanicae* za własną domenę uznawała „sztuki wyzwolone”. Kształciła — w swoim rozumieniu — ludzi dla kultury, produkowała uczonych i wykształconych, ale nie „mądrych i doświadczonych”, obeznanych z praktyką, jakich domagała się opinia szlachecka złożona z właścicieli posiadłości ziemskich i opinia mieszczańska wyrażająca interesy i potrzeby kupców i rzemieślników.

TADEUSZ BIEŃKOWSKI

SCHOOLS IN OLD POLISH CULTURE: CONCLUSIONS AND REFLECTIONS

Summary

This article sums up studies carried out so far, including the author's own work concerning the position and role of schools in old Polish culture. The so-called school model of an educated man has been the pivot on which our deliberations turn. It comprised linguistic, literary, artistic, historical, legal-political, religious-moral and natural education. The realization of this model of education prepared men for an active and passive participation in contemporary culture, particularly in the predominant literary life. This type of an education program-not linked with the organization and production of material goods-provoked dissentient voices among the gentry and burghers. Schools, however, defended this program indicating its moral and cultural values.

*Translated by Jan Rudzki*

ТАДЕУШ БЕНЬКОВСКИ

ШКОЛЫ В СТАРОПОЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЕ. ВЫВОДЫ И РЕФЛЕКСИИ

Содержание

В статье представлена попытка подведения итогов проведенных до настоящего времени исследований, в том числе также и собственных автора, касающихся места и роли школ в старопольской культуре. Осью, вокруг которой вращаются рассуждения, является т. н. школьная модель образованного человека. В состав ее входило обучение языку, литературе, развитие художественного вкуса, обучение истории, ознакомление с юридическими нормами и развитие политической ориентации, внедрение религиозно-моральных правил, а также обучение естествоведению. Реализация такой модели образования готвила человека века к активному и пассивному участию в культуре тех времен, особенно в литературной жизни, доминирующей в ней. Этого рода программа образования — как не связанная с организацией и производством материальных ценностей — вызывала возражения дворянства и мещан. Однако школы защищали эту программу, обращая внимание на ее моральные и культурные ценности.

Перевела К. Клéша