

# Sordina, Emilia

---

## Kształcenie literackie w szkołach jezuickich

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 33, 3-16

---

1990

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.



EMILIA SORDINA \*

## KSZTAŁCENIE LITERACKIE W SZKOŁACH JEZUICKICH

1. W XVI wieku *studia humanitatis* zajmowały nadal poczesne miejsce w cyklu nauczania i kształcenia, i to zarówno w krajach katolickich, jak i protestanckich. Działo się tak, mimo iż w tym właśnie wieku nastąpiły głębokie przemiany o charakterze strukturalnym, kulturalnym i ideowym i że spowodowały one stopniowe zmiany w zakresie pozycji i celów nauczania.

Jeżeli nawet w pierwszej połowie tego stulecia studia klasyczne tracą czasem swoją pierwotną funkcję wyposażania adeptów w zasób wiedzy krytycznej i kultury humanistycznej przekształcając się niekiedy w wiedzę książkową, suchą i pedantyczną, to jednak stanowią one w dalszym ciągu nieodzowny element wykształcenia — i to zarówno w kształceniu arystokracji, jak i w kształceniu nowej klasy rządzącej powstającej właśnie w wyniku przemian społecznych i politycznych tej epoki.

Umocnienie władzy panującego, konsolidacja państw i wznowienie życia dworskiego sprawiają, że zmienia się ideał obywatela; obecnie uważa się, że człowiek jest powołany do aktywnego uczestniczenia w życiu politycznym. Z tego punktu widzenia studia poświęcone literaturze klasycznej nabierają szczególnego znaczenia: stają się one niezbędnym narzędziem kształcenia dworzanina, posła czy doradcy księcia. Od autorów klasycznych winni oni czerpać wzory elegancji w zachowaniu i w mowie, od nich też winni uczyć się wykwintnych manier i upodobań; wszystkiego, co składa się na zbiór zalet dworzanina doskonałego. Wykształcenie literackie jest zatem prawdziwą ozdobą umysłu; ozdobą niezbędną dla każdego, kto żyje i działa na dworze książęcym czy królewskim. Z tym pojęciem kultury łączy się dość obszerna literatura,

---

\* Dr E. Sordina jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu w Padwie; zaangażowana jest w Zakładzie badań nad literaturą dziecięcą i młodzieżową Wydziału Nauk o Wychowaniu. W swych pracach uwzględnia także problematykę nauczania szkolnego w aspekcie historycznym.

pierwszym zaś dziełem poświęconym tym zagadnieniom jest *Libro del Cortegiano* Baltazara Castiglione (1528). Dzieło to cieszyło się ogromnym powodzeniem i znalazło natychmiast oddźwięk w całej ówczesnej Europie; miało ono pełnić funkcję podręcznika dobrych manier i zawierać pełny zbiór wskazówek i reguł, których znajomość uważano za nieodzowną część wykształcenia doskonałego dworzanina o nieskazitelnych manierach.

W drugiej połowie stulecia *reformatio in capite et in membris* sformułowana przez sobór trydencki (1545—1563) daje początek przeobrażeń doktrynalnych oraz zasadniczej zmianie sposobu myślenia, upodobań i trybu życia; ośrodkiem zainteresowań ludzi stają się teraz zagadnienia etyczne i religijne z zaangażowaniem obywatelskim i moralnym. Zarówno w środowiskach katolickich, jak protestanckich (u tych ostatnich mamy do czynienia z reakcją polemiczną na poczynania katolików) znajomość języków klasycznych i dzieł autorów klasycznych w oryginale figurowały nadal na poczesnym miejscu w programach szkolnych służących kształceniu ówczesnego człowieka; miały one służyć do osiągnięcia pewnych określonych celów.

Tak więc w momencie najusilniejszej odnowy wartości etycznych i religijnych powstają i umacniają się niektóre instytucje wychowawcze. Mimo iż różnią się one radykalizmem założeń i celów, to jednak mają pewien element wspólny: wszystkie uznają wykształcenie klasyczne za nieodzowną część przygotowania do nowych zadań, które sytuacja historyczna nakłada na człowieka zarówno we wspólnocie religijnej, jak i w społeczeństwie świeckim.

Znaczenie nauk humanistycznych w kształceniu młodzieży podkreślali z naciskiem uczeni tej miary co R. Agricola, F. Melancton, Erazm z Rotterdamu czy P. Ramus<sup>1</sup> i inni; ów nacisk jest również wyczuwalny w propozycjach nowych metod dydaktycznych, lepiej dostosowanych do nowych celów, które stawia sobie dydaktyka.

W istocie problem metody — pojmowanej jako kryterium regulacji pozwalające na wprowadzenie do nauczania różnych dziedzin wiedzy i na przełożenie owej wiedzy na właściwe formy przekazu — staje się przedmiotem badań i eksperymentów; w planach i programach kształcenia ustala się podstawowe zasady nauczania.

Zarówno w traktatach teoretycznych, jak w konkretnych zastosowaniach, metoda ta opiera się na zasadzie *inventio*, to jest na umiejętności wynajdywania wśród różnych możliwych sposobów przedstawienia dowolnego tematu takiego sposobu, który byłby najodpowiedniejszy dla słuchacza. Ta koncepcja znajduje swój wyraz w przypisywaniu bardzo

<sup>1</sup> R. Agricola, *De inventione dialectica Lucubrationes*, 1474; F. Melancton, *Sermo de corrigendis adolescentiae studiis*, 1518; Erazm z Rotterdamu, *Ratio seu methodus compendio perveniendi ad veram theologiam*, 1521; P. Ramus, *Dialecticae partitiones (institutiones)*, 1543.

wielkiego znaczenia retoryce, która w programach nauczania nadal traktowana jest jako cel i środek służący osiągnięciu cnót etycznych i estetycznych.

Mając na uwadze te właśnie elementy postaramy się przedstawić nauczanie przedmiotów humanistycznych w szkołach europejskich XVI wieku; posłużymy się tu przykładem kilku programów nauczania oraz regulaminów obowiązujących w tych szkołach. Zbadamy również metody nauczania związane z przedmiotami humanistycznymi, a ponadto prześledzimy cele pedagogiczne, które stawiali sobie autorzy programów i wykładowcy. W badaniach bierzemy pod uwagę programy nauczania służące kształceniu katolików i protestantów, zarówno dzieci warstw ubogich, jak i ludzi sprawujących władzę, tę typologię bowiem uznać można za wystarczająco reprezentatywną dla tendencji dydaktycznych najbardziej powszechnych w ówczesnych szkołach europejskich.

Oczywiście nie jest możliwe, by w krótkim artykule przedstawić wszystkie typy nauczania, o których była mowa wyżej; wybrano zatem jeden przykład, mianowicie *Ratio studiorum* jezuitów, jeden z najbardziej znaczących dokumentów związanych z dydaktyką omawianej epoki. Temu właśnie dokumentowi poświęcimy tu nieco więcej uwagi<sup>2</sup>.

Nie możemy pominąć milczeniem wielkiego zainteresowania, jakim w XVI wieku cieszyły się badania poświęcone fizyce, matematyce, medycynie, filozofii przyrody; na zainteresowanie tymi badaniami wpłynęły zdecydowanie takie okoliczności, jak odkrycie Nowego Świata i wynikające stąd zmiany stosunków gospodarczych i handlowych; należy jednak podkreślić fakt, że ówczesne instytucje szkolne darzyły te badania znikomym zainteresowaniem. Trzeba stwierdzić — badane programy szkolne mogą tu być dowodem — że szkoła bardzo powoli i z wielkimi trudnościami dostosowywała się do nowych czasów, i to do tego stopnia, że cały postęp naukowy dokonał się w sektorach pozaszkolnych, nowe zaś osiągnięcia nauki stały się przedmiotem nauczania dopiero w następnym stuleciu.

Tak zwana nowa epoka, która otworzyła się w drugiej połowie

---

<sup>2</sup> Literatura na temat *Ratio studiorum*: A. P. Farrel, *The Jesuit Code of Liberal Education Development and Scope of the Ratio Studiorum*, Milwaukee 1938; M. Barbera, *La Ratio studiorum e la parte quarta delle Costituzioni della Compagnia di Gesù*, Padova 1942; G. B. Brizzi, *La Ratio studiorum Modelli culturali e pratiche dei Gesuiti*, Roma 1981. Por. także prace poświęcone pedagogice i wychowaniu jezuitów: J. Hermann, *La pédagogie des Jésuites au XVI<sup>e</sup> siècle*, Louvain 1914; F. De Dainville, *Les Jésuites et l'éducation dans la société française*, Paris 1940; F. Charmot, *La pédagogie des Jésuites, ses principes, son actualité*, Paris 1943; V. Ceppellini, *La pedagogia dei Gesuiti e dei Giansenisti*, Milano 1951; P. Mesnard, *La pédagogie des Jésuites*, [w:] *Les grandes pédagogues*, par J. Chateau, Paris 1960 (1956), s. 57—119; F. De Dainville, *L'éducation des Jésuites (XVI<sup>e</sup> — XVIII<sup>e</sup> siècles)*, Paris 1978; oraz P. Tacci-Venturi, *Storia della Compagnia di Gesù in Italia*, vol. 1—2, Roma 1951.

XVI wieku po soborze trydenckim, zalecała instytucjom szkolnym — różniącym się przecież celami nauczania, programami i regulaminami — stałe nauczanie pełnego zakresu nauk humanistycznych<sup>3</sup>.

2. Organizacja dydaktyczna kolegiów jezuickich została przedstawiona w *Ratio atque institutio studiorum*. Już sam Ignacy Loyola dostrzegał potrzebę napisania traktatu, który miałby skodyfikować całościowo zagadnień dydaktycznych i dyscyplinarnych; zredagował on krótki poradnik zachowania się na użytek uczniów zakonu, zawarty w IV części *Constitutiones*<sup>4</sup>. W tym samym czasie jezuita opracowali liczne regulaminy szczegółowe, które miały służyć organizacji praktyk dydaktycznych w już istniejących kolegiach. Regulaminy te stanowiły *corpus*, który następnie — odpowiednio przeredagowany — staje się podstawą ostatecznej wersji *Ratio*, opracowanej i wydanej w roku 1599.

Pierwszy szkic *Ratio*, opublikowany w niewielkim nakładzie, datuje się z roku 1586, kiedy to komisja powołana przez generała zakonu, Claude'a Aquavivę, określiła po raz pierwszy jeden kierunek dydaktyczny mający służyć organizacji nauczania jednakowej dla wszystkich kolegiów<sup>5</sup>. Tekst ten był przedmiotem refleksji, eksperymentów i opracowań krytycznych ze strony wszystkich kolegiów zakonu; kierowały one do kolegium rzymskiego swoje uwagi i propozycje dydaktyczne, przechowywane w Archiwum Zakonu w Rzymie<sup>6</sup>. Na tej podstawie opracowana została ostateczna wersja tekstu (1599); uzupełniono ją jeszcze w 1832 r. wprowadzając do programu naukę języków narodowych<sup>7</sup>. *Ratio* zatem jest tekstem jednoczącym liczne przemyślenia i dokonania

<sup>3</sup> Por. F. Francescaglia, *La pedagogia della Riforma protestante e della Controriforma*, Milano 1952.

<sup>4</sup> *Monumenta Paedagogica Societatis Jesu*, traduit par L. Lukacs, Roma 1974.

<sup>5</sup> *Monumenta Paedagogica Societatis Jesu, quae primam Rationem Studiorum anno 1586 aeditam praecessere*, [w:] *Monumenta Historica Societatis Jesu*, Madrid—Roma 1901.

<sup>6</sup> Zestawiono je w zespole zatytułowanym *Judicia et Observationes*, który zamieszczony został w tomie: *Documenta de Ratione studiorum, 1583—1613*, Archivum Societatis Jesu, Roma.

<sup>7</sup> Trzy podstawowe wersje *Ratio studiorum* z lat 1586, 1599 wespół z rokiem 1832 oraz szczegółowe zarządzenia z lat 1541—1599 i ordynacje generalne z okresu 1600—1772 wraz z wykazami kolegiów, konwiktów i seminariów, odnoszące się wszystkie do prowincji w krajach niemieckich, zostały opublikowane w 4-tomowym wydawnictwie pt. *Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes, collectae concinnatae dilucidatae a G.M. Pachtler S.J.*, które ukazało się w ramach edycji: *Monumenta Germaniae Paedagogica*, Berlin, t. II 1887; t. V 1887; t. IX 1890; t. XVI 1894. Najważniejsza wersja *Ratio*, z 1599 r., połączona z wersją z 1832 r., została opublikowana w dwóch językach: łacińskim i niemieckim (inne materiały tylko w łacińskim) w t. V MGP, tj. w t. II wydawnictwa *Ratio Studiorum* i zatytułowano ją: *Ratio atque Institutio Studiorum*. Teksty tej właśnie edycji dotyczące *Studia inferiora* (gramatyki, humanistyki i retoryki) zostały poniżej wykorzystane, a sposób ich cytowania wyraża się w podaniu tytułu rozdziałów wraz z liczbowym oznaczeniem odnośnych ustępów.

dydaktyczne, które poprzedziły jego redakcję; pozwoliły one na ujęcie w system całokształtu norm wypracowanych i sprawdzonych w praktyce.

Co do *Curriculum*, tj. treści nauczania, to dzieli się ono na trzy kursy, a mianowicie: gramatyki, filozofii i teologii. Kurs pierwszy obejmuje *Studia inferiora*, na które składa się pięć klas: trzy klasy gramatyki (*infima*, *media* i *suprema*), jedna klasa humanistyczna (*humanitas sive poesis*) i jedna klasa retoryki. Kurs drugi, *studia superiora*, dzieli się na trzy lata nauki poświęconej przedmiotom filozoficznym (logika, fizyka i etyka, metafizyka, wyższa matematyka, psychologia i fizjologia). Następował z kolei kurs teologii, czteroletni, na poziomie uniwersyteckim. W niektórych kolegiach istniał także specjalistyczny kurs teologii, kurs dwuletni, zastrzeżony wyłącznie dla członków zakonu.

W naszym opracowaniu zajmiemy się kursem pierwszym, obejmującym naukę gramatyki, humanistyki i retoryki; przedmiotem nauczania są tu autorzy klasycy, greccy i łacini, celem zaś nauczania jest wykształcenie wychowanków w dziedzinie literatury. Kształcenie w tej dziedzinie, mające na celu osiągnięcie przez uczniów „doskonałości wymowy”, przedstawia się jako seria przeszkód, którym uczeń ma stawić czoło; pokonanie tych przeszkód pozwoli uczniowi zdobyć subtelność i elegancję w sposobie wypowiedzania się: innymi słowy, uczeń osiągnie ową „doskonałość wymowy”, czyli stanie się krasomówcą.

Co do języka łacińskiego, to program stwierdza przede wszystkim, że należy dążyć do doskonałego opanowania nie tylko słownictwa i gramatyki, ale także składni, stylistyki i elegancji tego języka tak, by uczeń mógł mówić i pisać po łacinie czerpiąc wzory wymowy z Cicerona, a stylu poetyckiego z Wergiliusza i Horacego; jeśli zaś chodzi o grekę, uczeń winien umieć czytać teksty wybranych autorów, komentować je i znajdować w nich upodobanie. W mówieniu po łacinie ćwiczą się i doskonali zarówno nauczyciele, jak i uczniowie; w tym języku pisze się wypracowania, uczy się tekstów na pamięć, i to nie tylko podczas lekcji, lecz także w czasie rekreacji, a nawet na wakacjach. *Latine loquendi usus severe in primis custodiatur*; „ze szczególną surowością — mówiły *Wskazania* — należy przestrzegać posługiwania się łaciną [...] karcąc ewentualnie uczniów, którzy tę zasadę lekceważą [...]; nauczyciel ma zawsze mówić po łacinie”<sup>8</sup>.

Dlaczego użycie łaciny jest tak bardzo rozpowszechnione i wymagane do tego stopnia, iż było objęte specjalnym zapisem w regulaminie? Istotne motywy tego wyboru związane są z co najmniej czterema kategoriami wymogów. Pierwszym z nich jest wymóg religijny, związany z respektowaniem zaleceń soboru trydenckiego, który zwrócił się ku egzegezie *Pisma świętego*. Drugi z kolei to wymóg, który można określić jako światowy, harmonizujący z kulturą szesnastowieczną, w której wy-

<sup>8</sup> *Regulae communes Professoribus classium inferiorum*, 18.

soko ceniono biegłą znajomość łaciny, stanowiącą nieodzowny element starannego wykształcenia humanistycznego. Następny wymóg związany jest z kategorią poznawczą: łacina jest tu narzędziem umożliwiającym dostęp do kultury tej epoki, w tym także do kultury naukowej, której osiągnięcia wyrażane były w tym właśnie języku. Czwartym wreszcie wymogiem jest wymóg z kategorii operacyjnych, jako że szkoła również stosowała łacinę jako środek przekazywania wiadomości.

Tak więc łacina jest nie tylko językiem, który uczeń ma znać w mowie; ćwicząc poprawność składniową i formalną uczeń ma dokładnie zrozumieć konotatywną (poznawczo-komunikatywną) rolę eleganckiego i subtelnego przekazywania myśli — rolę, która jest właściwa językowi literackiemu. Model językowy zaś, do którego odwołuje się proces dydaktyczny, to język pism Cyserona i Kwintyliana; język literacki i wzniosły, którego „funkcjonowanie” trzeba dostrzec i zrozumieć poprzez przyswojenie sobie ścisłych norm i reguł, które ten język tworzą.

3. Cele sformułowane w programach nauczania klasy gramatycznej, humanistycznej i retorycznej, czyli na poziomie *studia inferiora*, mogą być określane w związku z logiką rozwojową, jako zbiór umiejętności, które uczeń powinien zdobyć odpowiednio do poziomu klasy, do której uczęszcza, bądź też w związku z szerszym programem edukacji, odniesionym do ogólnego wykształcenia ucznia. Cele szczegółowe przedstawione są w sposób syntetyczny w ostatecznym celu kształcenia: jest nim osiągnięcie „doskonałości wymowy”, którą zdobywa się poprzez stopniowe opanowywanie elementów składających się na ową doskonałość. Cele o charakterze bardziej wychowawczym pojawiają się w projekcie zalecającym zaprawianie młodzieży „do posłuszeństwa i miłości do Boga, do tego bowiem celu zmierza wszelka nauka”<sup>9</sup>. Jest rzecz konieczna, by w niższej klasie gramatycznej uczeń opanował doskonale gramatykę łacińską i poznał podstawy składni. Co się tyczy greki, to wystarczy, by poznał on alfabet, umiał go przeczytać i napisać (w poprawionej i uzupełnionej wersji *Ratio* z roku 1832 program kursu niższego dopuszcza możliwość zastąpienia greki nauką języka narodowego).

Tak więc uczniowie mają opanować język poczynając od opanowania jego systemu skodyfikowanego w regułach gramatyki i składni, których należy „nauczyć się na pamięć”. Na pierwszym poziomie nauczania system-język przedstawiony jest w formie schematu o wstępnie sklasyfikowanych strukturach, które należy stopniowo opanowywać za pomocą ćwiczeń formalnych z zakresu gramatyki i składni. Wstępne cele cyklu kształcenia humanistycznego zostaną osiągnięte, jeżeli uczeń potrafi rozpoznać „mechanizm” języka pisanego i jeżeli umie posłużyć się prawidłowo kodem w jego podstawowych strukturach fonologicznych, morfologicznych i składniowych. Mamy tu do czynienia z koncepcją uczenia się języka w sposób całkowicie mechaniczny i sztuczny,

<sup>9</sup> *Regulae communes omnibus Professoribus Superiorum classium*, 1.

z naciskiem na ćwiczenia pisemne polegające na asymilacji mimetycznej struktury proponowanych fragmentów tekstu.

Jeśli chodzi o średnią klasę gramatyczną, to stawia sobie ona za zadanie przejście „od budowania okresów w stylu zwykłym do budowania okresów w stylu ozdobnym”, dla greki zaś rozpoczęcie nauki czasowników na Ui „ale od najłatwiejszych form”<sup>10</sup>. Do ćwiczeń gramatycznych i składniowych przerabianych na tekstach pisanych prozą dochodzi obecnie kontakt z tekstami poetyckimi. Ma to na celu opanowanie modeli językowych bardziej złożonych i wyrafinowanych oraz uświadomienie uczniowi, że poziom ekspresji języka literackiego może być bardzo zróżnicowany. Rezerwując w programach miejsce dla poezji kompilatorzy *Ratio* przypisują jej wybitny wpływ kształtujący, również na poziomie fonetycznym, dobre zaś wyniki osiąga się poprzez ustne ćwiczenia zmierzające do zapamiętania wybranych fragmentów poezji.

W wyższej klasie gramatycznej wskazania programowe przewidują dalsze doskonalenie znajomości składni i gramatyki, opanowanie metryki i „objaśnianie” elementów literackich i stylistycznych wielu fragmentów poezji; nauka greki przewiduje naukę „ośmiu części mowy”<sup>11</sup>. Posiadana już znajomość języka powinna pozwalać uczniom na pisanie wypracowań prozą i wierszem; wypracowania te winny nie tylko być poprawne z punktu widzenia składni, lecz także „być przykładem stylu wybitnie eleganckiego”, co uczeń osiągnie naśladowując styl autorów klasycznych, których teksty przerabiał uprzednio. Zadania, które stawia sobie ten kurs nauczania, zwiększają się stopniowo i różnicują: do umiejętności posługiwania się składnią języka winno dojść następnie krytyczne użytkowanie tekstów autorów, którzy, z racji wybitnie doskonałego stylu, będą wykorzystywani we własnych opracowaniach ucznia.

Jeżeli te właśnie zadania uznamy za specyficzne dla nauczania w klasach gramatycznych (*infima, media i suprema*), to jest rzeczą konieczną, by analizować je w powiązaniu z celami kursów humanistyki i retoryki po to, byśmy mogli dostrzec związek tego nauczania z całym systemem kształcenia w dziedzinie literatury. „Poziom nauczania w tej klasie (*humanitatis*) — mówią *Wskazania* — ma przygotowywać uczniów niemal wyłącznie do umiejętności krasomówstwa [...] Krasomówstwo opiera się na trzech punktach: znajomości języka, pewnej erudycji i podstawowym zasobie informacji dotyczących zasad retoryki [...] Erudycji należy używać z umiarem, by zachęcać do działania i przewycięzać zmęczenie, a nie po to, by utrudniać śledzenie toku mowy”<sup>12</sup>.

Opanowanie języka ma zakres coraz szerszy; jest tu dążenie do celu wyższego, a zarazem bardziej ekskluzywnego, którym ma być — w klasie retoryki — osiągnięcie „doskonałości wymowy”. Oprócz części reto-

<sup>10</sup> *Regulae Professoris Mediae Gramaticae*, 1.

<sup>11</sup> *Regulae Professoris Supremae Classis Gramaticae*, 1.

<sup>12</sup> *Regulae Professoris Humanitatis*, 1.



ryki poznanych uprzednio: *elocutio*, *inventio* i *dispositio*, wprowadza się jeszcze *eruditio*. Chodzi tu o nieco szersze potraktowanie studiów językowych o charakterze formalnym: mają one być otwarte na wszelkie wiadomości poboczne z dziedziny historii, geografii, mitologii itp.; dziedziny te nie stanowią odrębnego przedmiotu nauczania, ale proponuje się traktowanie ich jako części bagażu kulturalnego, który winno się wynosić z nauczania literatury; erudycja jest zatem czymś na kształt poszerzonej lektury, obejmującej „wszystkie dziedziny wiedzy”.

Przeprowadzone dotychczas badania pozwalają na uchwycenie pewnego oczywistego aspektu: systematyczny i stopniowy sposób opanowywania języka literackiego w jego najdoskonalszych zastosowaniach. Znajomość tropów, figur i technik retorycznych, przedstawionych w metodycznej kodyfikacji, której służą wstępne wykłady nauczyciela, jest znaczącą przesłanką dla dokładniejszego zrozumienia tekstów klasycznych.

4. Wybranymi autorami są Kwintyliusz i Ciceron dla części oratorskiej, spośród klasyków greckich natomiast „Demostenes, Platon, Tukidydes, Homer, Hezjod, Pindar (oczywiście w wydaniach szkolnych)”<sup>13</sup>. „Z historyków — stanowiły *Wskazania dla nauczyciela* — będzie się czytało Cezara, Salustiusza i Liwiusza. Z Wergiliusza nie będzie się czytało sielanek ani czwartej księgi *Eneidy*; z Horacego będzie się czytało wybrane ody, a ponadto elegie, epigramy i inne dzieła wybitnych poetów, pod warunkiem, że będą one oczyszczone z nieodpowiednich fragmentów”<sup>14</sup>.

Należy z kolei zastanowić się, jak należy traktować teksty autorów zalecanych przez *Ratio*: „Jeżeli komentuje się mowę lub wiersz, w pierwszym rzędzie należy — w świetle cytowanych *Wskazań* — objaśnić znaczenie tekstu, jeśli jest niezrozumiały, oraz przedstawić różne możliwości interpretacji. Następnie trzeba prześledzić wszystkie elementy sztuki (oratorskiej): *inventio*, *dispositio*, *elocutio*. Należy zwrócić uwagę na takie punkty, jak: umiejętność osiągnięcia celu przez mówcę, jego siła przekonywania, źródła, z których czerpie on argumenty i środki, za pomocą których czyni swój wywód przekonywającym, pięknym i wzruszającym. Trzeba też sprawdzić, ile reguł sztuki stosuje mówca w jednym i tym samym fragmencie [...] Po trzecie, należy przytoczyć pewną liczbę fragmentów porównywalnych co do przedmiotu i stylu oraz wymienić innych mówców, którzy stosowali tę samą zasadę argumentacji lub analogiczny opis sytuacji bądź osoby. Po czwarte, należy własne twierdzenia poprzeć opiniami uczonych, o ile jest to możliwe. Po piąte, należy sobie przygotować cytaty zaczerpnięte z historii, z mitologii czy wreszcie z zakresu kultury ogólnej, których można użyć do ozdobienia

<sup>13</sup> *Regulae Professoris Rhetoricae*, 13.

<sup>14</sup> *Regulae Professoris Humanitatis*, 1.

omawianego fragmentu. Wreszcie należy zwrócić uwagę na dobór słów, oceniając ich zastosowanie, ich piękno, ich różnorodność i rytm [...]”<sup>15</sup>.

Ten długi cytat pozwala nam wydobyć model dekodyfikacji tekstu proponowany przez autorów *Ratio*. Tekst jest „przedmiotem”, który się rozkłada i składa ponownie zgodnie z pewną sztywną koncepcją normatywną stosującą narzędzia retoryki dla utrwalenia jej żywotności. Tekst jest także pretekstem, jak określilibyśmy to dzisiaj, na którym opierają się przecięcia i zbieżności pozalingwistyczne (erudycja) po to, by można było sprowadzić je do siatki reguł i zasad, na które sam tekst kładzie nacisk. Posuwając się naprzód poprzez dekodyfikację o ruchu kolistym: wychodzimy od języka, zwracamy się ku innym kierunkom poznawczym, ale wracamy do „obserwacji języka” stanowiącej moment uprzywilejowany i zawierającej w sobie całkowicie cel, który sobie stawiamy: nauczenie krasomówstwa w stopniu doskonałym.

Komentarz egzegetyczny autorów służy pełniejszemu władowaniu ich kodem pisarskim traktowanym zarazem jako nośnik świata kultury, który ów kod oznacza. „Otrzymać doskonałą formację krasomówczą” oznaczało więc, w myśl metodologii przyjętej przez jezuitów, posiadanie pewnej eleganckiej struktury ramowej, którą można było wypełnić treścią odpowiednią do każdej sytuacji przekazywania myśli. Pozostaje to w całkowitej zgodności z opinią Cyncerona, dla którego „wymowa doskonała” (krasomówstwo) nie jest związana z jakimś określonym tematem; można ją wypełniać dowolną treścią, wspaniałość bowiem i bogactwo słów nadają nową formę i zmieniają zasadniczo to, czemu krasomówca poświęca właśnie uwagę... Opanowanie „wymowy doskonałej” (krasomówstwa) jest tym, co daje pełnię człowieczeństwa, tym, co dotyczy wszelkich obowiązków człowieka, jego zalet, jego obyczajów, jego duszy, jego życia<sup>16</sup>. To właśnie te zasady znajdują doskonałe zastosowanie w dydaktyce jezuitów. Cynceron jest szczególnie uprzywilejowany wśród autorów, których teksty przerabia się na kursie retoryki; kurs ten odznacza się klimatem sprzyjającym kulturze humanistycznej, przejawiającej się jako umiejętność pięknego wypowiedzania się językiem poprawnym, harmonijnym, jasnym i eleganckim, co stanowi nieodzowne cechy cyncerońskiego modelu *vir bonus dicendi peritus*.

Jeżeli uznamy, że *Ratio* kładzie nacisk na ćwiczenia poświęcone takim aspektom formalnym retoryki klasycznej, jak *ornatus*, *inventio* i *dispositio*, to będziemy mogli zauważyć, że żywotność retoryki znajduje tu uzasadnienie w samej retoryce pojmowanej jako całkowity i wyczerpujący zbiór wiadomości z dziedziny literatury. W *Ratio* operowanie

<sup>15</sup> *Regulae Professoris Rhetoricae*, 8.

<sup>16</sup> M. T. Cicerone, *De Oratore*, liber III, 20, w. 74—77 (Red. cyt. wyd.: M. Tulli Ciceronis, *Scripta quae manserunt omnia*, fasc. 3 *De Oratore*, ed. K. F. Kumaniecki, Leipzig 1969, „Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana”, Berlin DDR.

zasadami technicznymi języka nie stanowi momentu, przez który należy przejść po to, by osiągnąć inne cele: jest już moment tworzący i syntetyzujący złożoną dynamikę wiedzy. Wysiłek związany z dokonaniem analizy, opracowania, sprawozdania czy syntezy, którego wymaga czasem lektura dzieł autorów klasycznych w ramach działalności szkolnej, uważany jest za działalność dającą się przetransponować na całą dziedzinę edukacji; działalność, która zakłada umiejętność modyfikowania bądź wywierania wpływu na zachowania moralne wychowanków.

Jeżeli nauka retoryki wymaga uczestniczenia zdyscyplinowanego, powtarzalnego, zrytmizowanego przez liczne ćwiczenia gramatyczne i składniowe, to system ten jest doskonale dostosowany do kształtowania postaw, które, w dziedzinie obyczajowej, będą się wyrażały w dostosowaniu działań do zamierzeń i do celów, do których się dąży<sup>17</sup>. Można również ustalić współzależności między dynamiką kształcenia w dziedzinie literatury — gradacja trudności, działania systematyczne i dyscyplina — a dynamiką właściwą dla procesu kształtowania osobowości — ćwiczenia duchowe, zdyscyplinowane zachowanie, praktyki religijne; dynamika obu tych procesów zachowuje pewien status metodyczny zwracający się stopniowo ku posłuszeństwu, ostatecznemu celowi edukacji, wyrażonemu *explicite* w *Ratio*.

Nauka retoryki z jednej strony przedstawiona jest jako specyficzny przedmiot stanowiący element kształcenia w zakresie literatury i realizowany jako nabywanie umiejętności krasomówczych, z drugiej zaś — jest ona włączona w szerszy kontekst procesu kształtowania osobowości, w którym łączy się różne formy działania po to, by osiągnąć wartości wyższego rzędu: posłuszeństwo i miłość do Boga. Praca w szkole składa się według *Ratio* z elementów, których funkcje łączą się ze sobą nawzajem: cel, metody i treści, różne jednakże działania są złączone w złożoną całość logiczną normatywnej kontroli zachowań. Stąd też bierze się pewna sztywność w dość szczegółowej definicji działania dydaktycznego określonego dokładnymi wytycznymi, wspólnymi dla kolegów całej Europy; stąd też wymóg podporządkowania wszystkich prac nad tekstami autorów klasycznych ich pierwotnej roli analizy technicznej i specjalistycznej języka, w którym owe teksty zostały spisane.

5. Zgodnie z *Ratio* wykształcenie w zakresie literatury istnieje i wyraża się w opanowaniu języka autorów klasycznych, we wzniosłym stylu wypowiedzania myśli; istnieje ono jako system o stałej spójności wewnętrznej, obejmujący wszystkie poziomy semantyczne i wszystkie cechy konotatywne. Jest to wyraźnie widoczne w organizacji dydaktycznej *Ratio*, w której wykształcenie literackie przedstawione jest jako stopniowe przechodzenie od wzorów prostszych do wzorów lingwistycznych bardziej skomplikowanych i odpowiednich do stymulowania coraz więk-

<sup>17</sup> Por. prace na temat retoryki: V. Florescu, *La retorica nel suo sviluppo storico*, Bologna 1971; R. Barthes, *La retorica antica*, Milano 1979 (1972); C. Lanave, *Retorica ed educazione, analyses historiques-critiques*, Brescia 1981.

szych zdolności wynikających z procesów logicznych i pozwalających na coraz bogatsze i coraz bardziej systematyczne rozszerzanie zasobu wiadomości.

W całym cyklu kształcenia w zakresie literatury zdobywanie wiedzy polega w gruncie rzeczy na stopniowym opanowywaniu wzorów językowych autorów klasycznych; ten proces wyczerpuje całkowicie program *renovatio* w szkołach jezuickich. Szkoły te przedstawiają w sposób zborny pewien konkretny wzorec lingwistyczny (wzorec językowy Cyce-rona), któremu pozostają wierne, ponieważ — z racji swej ścisłości i elegancji — odpowiada on projektowi umiejętności językowych, do których dąży się w procesie nauczania. Dlatego też zaleca się lekturę autorów klasycznych traktując ich teksty jako nośniki „sztuki wypowiedzi” w najpełniejszym znaczeniu, umożliwiające wydobycie ze słowa całej mocy ekspresji i przekazu, które są w nim zawarte.

Znajomość autorów klasycznych oznacza w istocie opanowanie i kontrolę wielorakich możliwości zawartych w ich słowach, które były prawdziwym i jedynym przedmiotem rozważań i ćwiczeń w cyklu kształcenia literackiego. Wynika stąd, że posługiwanie się klasykami, które według E. Garina<sup>18</sup> miałyby mieć charakter niejako „zewnątrzny”, jest właśnie doskonale dostosowane do projektu edukacji literackiej w szkołach jezuickich. Edukacja ta polega po prostu na wnikaniu w słowo, co nie wymaga dalszego pogłębiania, jeśli się weźmie pod uwagę fakt, że przyswojenie wymiaru kulturowego autorów jest już zapewnione przez kontakt z ich słowem, które jest samo w sobie oznaczane i znaczące. Nie chodzi tu ponadto o lekturę okrojoną, która nie jednoczy formy z treścią, lecz o lekturę, która znajduje syntezę w samym fakcie językowym, stanowiąc narzędzie ekspresji i bodziec do rozszerzania zakresu wiedzy.

Krytyka dotycząca sposobu czytania autorów klasycznych przyjętego przez jezuitów — nasilająca się zresztą w ciągu kolejnych wieków — nie brała pod uwagę ich koncepcji edukacji literackiej przedstawionej tak wyraźnie w *Ratio*; proces kształcenia charakteryzował się tu całkowitym skupieniem uwagi na poziomie semantycznym, strukturalnym i ekspresywnym języka czytanych autorów, co traktowane było jako doświadczenie kulturalne, samo w sobie kompletne. Jest rzeczą oczywistą, że ten typ kształcenia literackiego nabierał później cech organizacji formalnej, zręcznie i celowo ukierunkowanej na działalność prowadzoną przez jezuitów w dziedzinie religijnej, politycznej i społecznej; pisało już o tym wielu badaczy i nie warto do tego wracać, zwłaszcza że wykracza to poza ramy podjętej tu analizy.

Nietrudno jednak zauważyć, że całościowy aspekt *Ratio* polega przede wszystkim na harmonijnym współbrzmieniu sekwencji dydaktycznych, treści nauczania i celów, które zamierza się osiągnąć. Wszystko to mieści się we współrzędnych ogólnych opracowanych pod hasłem ładu, dyscy-

<sup>18</sup> E. Garin, *L'educazione in Europa 1400—1600*, Bari 1976 (1957).

pliny i posłuszeństwa, do których zmierza każdy wysiłek podejmowany w procesie wychowawczym. Ten kontekst pozwala zrozumieć, dlaczego przyczyn przetrwania *Ratio* należy dopatrywać się w tym, że stanowiła ona pierwszy sposób organizacji nauki, który — z racji systematyczności, planowania i racjonalności działania — mógł gwarantować maksimum sukcesu w wynikach nauczania.

Tak więc *ad perfectam eloquentiam informare*, ostateczny cel wykształcenia w dziedzinie literatury, znaczy w szkołach jezuickich to samo, co: rozwijać zdolności logiczne i poznawcze, doskonalić zmysł estetyczny, umiejętnie posługiwać się słowem i umieć wyrazić dynamizm wewnętrzny, tworzyć zatem model człowieka odpowiadający potrzebom i celom zgromadzenia. Człowiek taki włada najsubtelniejszymi instrumentami kultury, co pozwala mu sprawować kontrolę nad kulturą i tym samym potwierdzić swoje wpływy wywierane na społeczeństwo.

W świecie protestantyzmu natomiast działalność reformatorska, dążąca do nadania nowych wartości działaniu człowieka, zmierzała do upowszechnienia nauczania we wszystkich środowiskach społecznych, co miało zaspokoić najpilniejsze potrzeby. Zanim jednak wprowadzono (w następnym wieku) program odnowy, w którym starano się uczyć „wszystkich wszystkiego”, protestanci także opierali kulturę szkolną na kształceniu w dziedzinie literatury. Jednym z najbardziej znaczących przykładów jest tu Liceum w Strasburgu, zorganizowane przez J. Sturma w centrum kultury humanistycznej; studia klasyczne opierały się tam na tych samych podstawach metodologicznych, które przyjęte były w kolegiach jezuickich.

Dopiero w następnym wieku pojawiły się nowe motywy sprzyjające różnicowaniu metod i treści w zależności od szkół, dla których zostały opracowane.

*Z języka francuskiego przełożyła  
Małgorzata Hanna Malewicz*

EMILIA SORDINA

#### LITERARY EDUCATION IN THE JESUITS' SCHOOLS

##### Summary

Under the influence of the dominant in XVI c. humanistic culture and remaining significance of the ancient languages, particularly Latin, the programmatic-didactic pivot of contemporary secondary schools was literary education based on the teaching of languages and ancient literature. This problem was shown on the example of the programmatic-organizational assumptions of the secondary Jesuits' schools, which obtained then their final and stable expression

in Ratio ac institutio studiorum from 1599. The grade of these schools in the light of organizational decisions of Ratio consisted of 5-class — 7-year inferior studies; which comprised three one-year classes of grammar and lasting two years classes of humanistic and rhetoric. The programme of language-literary education was realized within such a structural form.

According to the Ratio programme the main aim of the education in these schools was an extensive mastery of ancient languages, particularly Latin, with the final achievement of the perfection in pronunciation as a desired ideal. Although the process of the acquiring of this language was mechanical and mnemonic, it was connected with acquiring of the important competences, such as elocutio, inventio and dispositio and also eruditio which was understood as teaching of history, geography and mythology together with Latin. As a result of these work connected with the continuous linguistic training they were trying, linking it with the suggestion of Cicero approved by Ratio, also in this way to shape the personality of the pupils, to develop their positive features, the sense of duty and interior discipline. Anyway, through teaching of this language they were trying to achieve four aims: religious, cultural, scientific and operational-practical, connected with the widespread usage of this language in schools. What is more, from the analysis of the assumptions of Ratio it is visible that with the acquisition of Latin and with gaining the ability of uttering thoughts in it, they attached the great importance to the role of a word in classics; it was a mean of expression of every thought and a stimulus to extend knowledge. The acquired language was treated as a cultural achievement, which in turn was to have repercussion on the religious and socio-political activity. Through the teaching of language the Jesuits were trying to develop the ability of logical thinking, cognitive abilities and an aesthetic sense. In sum, in this way they were trying to create the model of a man, who in the effect of the perfect acquisition of Latin had at his disposal the instrument to develop culture, which also let control in this area and influence the society. So, literary education in Jesuits' schools was, then, a form of participation in the development of humanistic culture based on the chosen values of ancient culture and specific system of human education, with his personality shaped to aim at the eternal and beyond the limits of time destinations.

*Translated by Ewa Kulińska*

ЭМИЛИЯ СОРДИНА

## ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛАХ ИЕЗУИТОВ

### Резюме

Под влиянием преобладающей в шестнадцатом веке гуманистической культуры и поддерживающегося значения античных языков, особенно латыни, программно-дидактическим стержнем тогдашних средних школ было литературное образование основанное на обучении древним языкам и литературе. Эта проблема показана на примере программно-организационных положений иезуитских средних школ, которые получили тогда свое конечное и на несколько столетий стабильное выражение в Ratio ac institutio studiorum с 1599 года. Уровень этих школ, согласно организационным установлениям Ratio, состоял из пятиклассных, семилетних Studia inferiora, которые охватывали три годичные класса грамматики, а также два

двухлетних класса: гуманитарных наук и риторики. В пределах такой структуры осуществлялась программа языково-литературного обучения.

Согласно программным требованиям Ratio главной целью обучения в этих школах являлось всестороннее овладение древними языками, особенно латынью, вместе с окончательным достижением в этом языке „совершенного красноречия“ как желаемого идеала. Правда, процесс овладения этим языком являлся главным образом механическим трудом, требующим обучения на-изусть, но тем не менее он был связан с приобретением важных умений, таких как *elocutio*, *inventio* и *dispositio*, а также *eruditio*. Под этим последним подразумевалось обучение вместе с латынью истории, географии, мифологии. В результате этих действий связанных с постоянными языковыми упражнениями была сформирована, согласно мысли Цицерона, одобренной также в Ratio личность воспитанников, а также развивались их достоинства, чувство долга и внутренняя дисциплина. Путем обучения этому языку пытались достигнуть четырех целей: религиозной, культурной, научной и операционно-практической, связанной с широкой применяемостью этого языка в школах.

Более того, из анализа следует, что вместе с овладением латынью и достижением умения произносить на ней свои мысли большое значение придавалось роли слова у классиков: оно являлось инструментом экспрессии каждой мысли и стимулировало расширение знаний. К усвоенному языку относились как к культурному опыту, который, по очереди, налагает свой отпечаток на религиозную и общественно-политическую деятельность. Через обучение языку иезуиты старались развивать способность мыслить логически, познавательные способности и эстетическое чувство. На этом пути были предпринимаемы усилия создать модель человека, который благодаря перфекционному овладению латынью располагает орудием развития культуры, позволяющим одновременно осуществлять контроль в этой области и оказывать влияние на общество. Литературное обучение в иезуитских школах являлось формой участия в развитии гуманистической культуры основанной на избранных ценностях античной культуры, а также специфической системой воспитания человека, формирования личности ориентированной на преходящие и вневременные предназначения.

*Перевел А. Бочковски*