

Bogusław Milerski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Kształcenie elokwencji jako pryncypium pedagogii reformacyjnej¹

Wyznacznikiem edukacji współczesnej jest kształtowanie zdolności do językowej alfabetyzacji rzeczywistości. Jest to jedna z najważniejszych kompetencji egzystencjalnych i kulturowo-społecznych człowieka. Jej geneza jest związana z historią myśli pedagogicznej. Szczególny wkład wniosła w tym zakresie myśl renesansu, której istotnym elementem była pedagogia reformacyjna. To wówczas elokwencja została uznana za pryncypium kształcenia.

Reformacja z perspektywy jej przedstawicieli była przede wszystkim ruchem odnowy religijnej. Wywarła ona jednak istotny wpływ na rozwój szkolnictwa i refleksji wychowawczej. Reformatorzy dostrzegli bowiem zależność pomiędzy utrwaleniem haseł reformacyjnych i reformą kształcenia. I nie tyle chodziło im o instrumentalne wykorzystanie szkół do krzewienia nowych idei religijnych, ile o stwierdzenie pedagogicznych konsekwencji sformułowanej przez siebie teologii. Zasadniczą cechą pedagogii reformacyjnej była jej koncentracja na kształceniu umiejętności językowego pojmowania świata, zwana sztuką elokwencji, wymowności. Wynikała ona bezpośrednio z podstawowych idei teologicznych i poniekąd służyła ich utrwalaniu. Jej podstawowym celem było kształtowanie człowieka dojrzałego w wierze jako chrześcijanina i obywatela regimentu świeckiego². Szko-

¹ Artykuł ten został pierwotnie opublikowany w księdze jubileuszowej: *Bóg i jego człowiek. Księga Jubileuszowa*, red. M.J. Uglorz, Wydawnictwo Augustana, Bielsko-Biała 2012, s. 207-215. W artykule wykorzystałem fragmenty dotyczące wykazu materiałów źródłowych do studiowania pedagogii reformacyjnej (w niniejszym artykule wzbogacone o szczegółowe dane bibliograficzne) i organizacji szkolnictwa reformacyjnego z własnego tekstu o charakterze encyklopedycznym: *Pedagogika protestancka*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. Tadeusz Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, t. 4, s. 206-221.

² Należy jednak pamiętać, że zwłaszcza w tzw. lewym skrzydle reformacji o orientacji rewolucyjnej i anabaptystycznej pojawiały się tendencje przeciwstawne. Tego typu przypadki zdarzały się również wśród przedstawicieli głównych nurtów reformacji. I tak Andreas Karlstadt w 1521 bez aprobaty M. Lutra rozpoczął w Wittenberdze reformę życia kościelnego, w wyniku której rok później zamknął miejscową szkołę łacińską, a słuchaczom swo-

ły protestanckie doby reformacji były miejscami kształtowania elokwencji.

Rozpocznijmy nasze dociekania od kilku uwag bibliograficznych, dotyczących edycji dzieł Marcina Lutra³, jego idei wychowawczych⁴, a szerzej pedagogii reformacyjnej⁵. Spośród dzieł pedagogicznych Lutra na szczególną uwagę zasługuje odezwa „Do rąjców wszystkich miast niemieckich, aby zakładali i utrzymywali szkoły chrześcijańskie” (1524)⁶ oraz traktat pedagogiczny pt. „Kazanie o powinności posyłania dzieci do szkoły” (1530)⁷. Istotną rolę w reformie samego wychowania religijnego i jego ideałów odegrały Lutrowe kate-

ich wykładów radził rezygnację ze studiów, gdyż właściwe poznanie – jak twierdził – zawdzięczać możemy jedynie działaniu Ducha Bożego. Przykład ten obrazuje wielowątkowość reformacji, co jednak nie podważa sensu analizy formułowanej i realizowanej wówczas pedagogii.

³ Krytyczne wydanie dzieł Lutra zostało opublikowane w ramach tzw. edycji weimarskiej: *Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe*, Böhlau Verlag, t. 1-58, Weimar 1883-1948; obecnie wydawane są tomy uzupełniające (skrót WA). Oprócz wydania weimarskiego reprezentatywna jest 10-tomowa edycja współczesna: *Luther Deutsch. Die Werke Martin Luthers in neuer Auswahl für die Gegenwart*, red. K. Aland, Ehrenfried Klotz Verlag, Vandenhoeck & Ruprecht, t. 1-10, Stuttgart, Göttingen 1959-1969 (edycja całości 1991 w ramach UTB). Zaletą edycji K. Alanda jest uwspółcześniony język i przekład tekstów łacińskich na język niemiecki, minusem natomiast – prezentacja dużej części tekstów w formie skróconej.

⁴ M. Luther, *Pädagogische Schriften*, oprac. H. Lorenzen, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 1957. Odnośnie samych poglądów pedagogicznych Lutra por.: M. Meyer-Blanck, *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker*, Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2003, s. 13-35.

⁵ Bibliografia tekstów źródłowych oraz bibliografia przedmiotowa z zakresu historii ewangelickiej myśli wychowawczej niemieckiego obszaru językowego jest zamieszczona w: *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*, red. K.E. Nipkow, F. Schweitzer, Chr. Kaiser Verlag, München 1991-1994 (bibliografia okresu reformacji do początków XIX w.: t. 1, s. 305-327; bibliografia XIX-XXw.: t. 2/2, s. 242-285).

⁶ M. Luther, *An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen* (tekst skrócony i językowo uwspółcześniony), w: *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*, jw., t. 1, s. 46-57; także w: *Luther Deutsch*, jw., t. 7, s. 226-229; tekst pełny oryginalny w: *Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe*, jw., Weimar 1899, t. 15, s. 27-53 (pol. przekł. fragm. w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i oprac. Stefan Wołoszyn, wyd. 2. Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995, t. 1, s. 299-300).

⁷ M. Luther, *Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle* (tekst skrócony i językowo uwspółcześniony), w: *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*, dz. cyt., t. 1, s. 57-69; także w: *Luther Deutsch*, jw., t. 7, s. 230-262; tekst pełny oryginalny w: *Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe*, jw., Weimar 1909, t. 30 II, s. 517-588.

chizmy („Mały katechizm” i „Duży katechizm”) z 1529 r. oraz liczne pisma dotyczące reformacyjnego zrozumienia życia chrześcijańskiego, m.in. wczesne traktaty: „O babilońskiej niewoli Kościoła” (1520), „O wolności chrześcijanina” (a w przypadku wersji łacińskiej – „O wolności chrześcijańskiej”, 1520), „Do chrześcijańskiej szlachty narodu niemieckiego...” (1520) czy też nieco późniejsza rozprawa z antropologii teologicznej „O niewolnej woli” (1525).

Zasadniczy wkład do rozwoju szkolnictwa wniósł Philipp Melanchton, czołowy teolog reformacji wittenberskiej i zarazem orędownik humanizmu chrześcijańskiego, nazwany przez potomnych nauczycielem Niemiec (Praeceptor Germaniae). Wątki pedagogiczne można odnaleźć w wielu rozprawach teologiczno-humanistycznych Melanchtona. Był on także autorem instrukcji dotyczących reformy uniwersytetów oraz organizacji szkolnictwa. Swoją wizję kształcenia streścił m.in. w przemówieniu z okazji otwarcia gimnazjum w Norymberdze pt. „In laudem novae scholae” („W pochwie nowej szkoły”) z 1526 r. oraz w ostatniej części „Unterricht der Visitatoren” („Nauka wizytatorów”)⁸. Pismo to, będące aktem normatywnym dla praktyki życia kościelnego elektoratu saksońskiego, miało trzy edycje (1528, 1538, 1545) i właściwie było w części dziełem wspólnym, napisanym przez Melanchtona z polecenia Lutra, z jego wstępem, poprawkami i akceptacją treści.

W tradycji reformacji południowoniemieckiej i szwajcarskiej (umownie zwanej kalwinistyczną) szczególną rolę odegrał Johannes Sturm, twórca gimnazjum w Strasburgu. Z jego pism pedagogicznych do najbardziej znanych należą „De literarum ludis recte aperiendis liber” („Księga o prawidłowym urządzeniu szkół elementarnych”) z 1538 r. oraz „Classicae epistolae sive scholae Argentinenses restitutae” (tzw. „Listy klasyczne albo o odbudowie szkół średnich”) z 1565 r.⁹. Ulrykowi Schoberowi, profesorowi gimnazjum akademickiego

⁸ Ph. Melanchton, *Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen*, w: *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*, jw., t. 1, s. 86-89 (część: *O szkołach, o pierwszym, kolejnym i trzecim etapie*); tekst pełny oryginalny w: *Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe*, dz. cyt., Weimar 1909, t. 26, s. 195-240. Wybór tekstów: Ph. Melanchton, *Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus*, oprac. G.R. Schmidt, Reclam, Stuttgart 1989.

⁹ J. Sturm, *Classicarum epistolarum libri III sive Scholae Argentinenses restitutae* (1565, fragm.), w: *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*, jw., t. 1, s. 97-99.

w Toruniu zawdzięczamy 3-tomowy, unikalny wybór traktatów pedagogicznych i regulacji oświatowych doby reformacji i humanizmu z autorskimi odniesieniami do organizacji gimnazjum Toruńskiego pt. „*Institutionis litteratae...*” („Urządzenie wiedzy”)¹⁰.

Wraz z rozwojem reformacji i tworzeniem alternatywnej wobec katolicyzmu organizacji kościelnej zaczęto opracowywać tzw. porządki kościelne, które często zawierały wzorce rozwiązań oświatowych. Rodzajem takiego aktu może być już „*Unterricht der Visitatoren*”. Za przykładowe uchodzą porządki kościelne dla północnych Niemiec autorstwa Johannesu Bugenhagena, zwanego Doctor Pomeranus, dla których podstawę stanowił dokument opracowany przez niego w 1528 r. dla Kościoła w Brunszwiku („*Braunschweiger Kirchenordnung*”).

W drugiej połowie lat 20. XVI w., m.in. kierując się wezwaniem Lutra „Do rajców wszystkich miast niemieckich, aby zakładali i utrzymywali szkoły chrześcijańskie”, w wielu miastach niemieckich zaczęto zakładać szkoły nowego typu. W 1527 r. z polecenia elektora saskiego rozpoczęły się w Saksonii regularne wizytacje parafii ewangelickich i pozostałych instytucji ówczesnego życia religijnego, a więc także szkół, w wyniku których w 1528 r. Melancton opracował wspomniane powyżej wskazówki dla wizytatorów. W tym samym roku podobne wytyczne dla północnej części cesarstwa sformułował Bugenhagen. W obu wypadkach, co należy podkreślić, oświata była traktowana jako część życia kościelnego. W 1528 r. również Luter przeprowadził wizytacje w miastach Saksonii, a ich efektem było opublikowanie rok później katechizmów, materiałów służących nauce religii chrześcijańskiej i będących jej skróconą wykładnią¹¹.

Reforma szkolnictwa objęła nie tylko szkoły elementarne, lecz również gimnazjalne. Społeczności protestanckie zaczęły zakładać elitarne gimnazja humanistyczne o profilu filologiczno-retorycznym. Modelowe rozwiązania, które stały się podstawą organizacji szkolnictwa protestanckiego w co najmniej 50 miastach Niemiec, zostały opracowane przez Philippa Melanctona dla gimnazjum w Norym-

¹⁰ Tom pierwszy: *Institutionis litteratae sive de discendi atque docendi ratione tomus primus* Sturmianus z 1586 zawiera pisma J. Sturma. Por.: S. Tync, *Ślązak Ulryk Schöber, konrektor i działacz kulturalny toruński (1559-1598)*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1960.

¹¹ *Księgi nyznaniowe Kościoła luteranckiego*, Wydawnictwo Augustana, Bielsko-Biała 1999, s. 41-55, 57-131.

berdze (otwarte w 1526 r.) oraz Johanna Sturma, który zreorganizował wg własnej koncepcji gimnazjum w Strasburgu (w 1538 r. objął posadę rektora). Wzorce Melanchtona i Sturma już w XVI w. przejęły społeczności protestanckie w Polsce. Inspirowali się nim również humaniści nie związani z obozem reformacyjnym, np. Jan Zamoyski zorganizował swoją Akademię korzystając m.in. z rozwiązań gimnazjum strasburskiego¹².

Szkoły protestanckie miały charakter religijny. Wyrażało się to nie tylko w obecności treści religijnych w programie nauczania, lecz również w praktykach religijnych (modlitwach, nabożeństwach), które towarzyszyły procesowi wychowawczemu. Mimo że władza świecka powinna czuć się zobligowana do zakładania i utrzymywania szkół,

¹² Na terenach Rzeczypospolitej pierwszą szkołą protestancką było założone w 1535 r. gimnazjum w Elblągu, o orientacji luteranckiej. Najwyższy poziom akademicki osiągnęły gimnazja luteranckie w Gdańsku (założone w 1558 r., od 1580 r. prowadziło 7 kursów akademickich, zreformowane przez Bartłomieja Keckermanna) i Toruniu (założone w 1568 r., zreformowane z inicjatywy Henryka Strobanda, w 1594 r. osiągnęło status gimnazjum akademickiego). Cechą tych gimnazjów było nie tylko pielęgnowanie wzorców filologicznych, lecz również prowadzenie kursów w zakresie akademickiej teologii, matematyki i wiedzy przyrodniczej. Ponadto luteranie mieli gimnazja w Wilnie, Bojanowie i Wschowie, od 1656 r. również w Lesznie (przejęte po braciach czeskich). Rozwijało się również szkolnictwo na Śląsku; gimnazja protestanckie działały w Złotorii, Brzegu nad Odrą, Byczynie oraz we Wrocławiu (gimnazja św. Elżbiety i św. Magdaleny; w tym ostatnim uczył J. Hess, reformator Wrocławia). Należy również nadmienić o nieudanej próbie założenia protestanckiego uniwersytetu w Legnicy w 1527 r. przez księcia Fryderyka II. Odrębną kwestię stanowiły Prusy Książęce, gdzie w 1544 r. utworzono w Królewcu uniwersytet protestancki, na którym studiowało wielu Polaków, niekoniecznie protestantów (aczkolwiek wszyscy studenci podpisali ewangelickie wyznanie wiary), a którego działalność była zorientowana na wzmacnianie i popularyzację protestantyzmu. Od końca XVI w. utworzono protestanckie szkoły książęce w Elku i Zalewie z programem szkół przeduniwersyteckich. Najwcześniejszą szkołą kalwinistyczną była założona w 1551 r. w Pińczowie szkoła elementarna, w 1558 r. zreorganizowana i podniesiona do rangi gimnazjum przez Piotra Satoriusa (1559–86 działała jako ośrodek ariancki). Kalwiniści utrzymywali ponadto szkoły w Kiejdanach na Litwie, Krakowie, Dubiecku, Secyminie, Łańcucie, Okszy, Chmielniku, Bychawie, Turobinie, Kocku, Bełżycach i — wspólnie z braćmi czeskimi — szkoły w Poznaniu, Ostrogu, Łobżenicy, Barcinie, Koźminku i Lesznie (1636–41 rektorem był Jan Amos Komieński). Istotną rolę odegrało także szkolnictwo radykalnego nurtu reformacji, a mianowicie braci polskich, zwłaszcza Akademia Rakowska, założona w 1602 r. z fundacji Jakuba Sienieńskiego 5-klasowa szkoła średnia, znana nie tylko z wysokiego poziomu nauczania, lecz również z przestrzegania zasad tolerancji religijnej wśród uczniów, zlikwidowana w 1638 r. w wyniku kontrreformacji. Por.: Ł. Kurdybacha, *Z dziejów pedagogiki arianckiej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958; L. Mokrzecki, *Wokół staropolskiej nauki i oświaty: Gdańsk – Prusy Królewskie – Rzeczpospolita*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 2001; R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej*, wyd. 2, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, t. 1, s. 112–152.

stanowiły one jedną z części organizacji życia kościelnego. Również cele wychowawcze były ukierunkowane na kształtowanie pobożności i życia chrześcijańskiego. W tym sensie nie odbiegały one od dotychczasowych wzorców oświatowych. Jednak mimo tego pozornego podobieństwa w sposób swoisty dowartościowywały one świecką sferę życia chrześcijańskiego, dojrzałość i kształtowanie elokwencji – umiejętności językowego ujmowania rzeczywistości i samodzielnego formułowania sądów. Spróbujmy obecnie zaprezentować w dużym skrócie dwie najbardziej znane i komplementarne wobec siebie koncepcje programowe okresu reformacji, a mianowicie Melanchtona i Sturma.

Melanchton w „Unterricht der Visitatoren”, piśmie opracowanym przy współudziale Lutra, które miało być rodzajem aktu normatywnego podczas oceny życia kościelnego w Saksonii dokonywanej przez tytułowych wizytatorów, w ostatniej części pt. „O szkołach, o pierwszym, kolejnym i trzecim etapie” przedstawił wytyczne dotyczące kształcenia oraz jego organizacji. Twierdził, że nauczanie dzieci w szkołach chrześcijańskich jest obowiązkiem dorosłych i realizacją woli Bożej dotyczącej zarówno życia kościelnego, jak i świeckiego. Wykształconych i – jak pisze Melanchton – „sprawnych ludzi potrzebuje nie tylko Kościół, lecz również regiment świecki”¹³. W stwierdzeniu tym dochodzi do głosu luterska nauka o tzw. dwóch regimencach, która miała zasadnicze znaczenia dla określenia ideowych podstaw pedagogii reformacyjnej, co bardziej szczegółowo opiszemy w kolejnym punkcie. Nauczanie w szkole powinno być dostosowane do możliwości rozwojowych ucznia i podzielone na trzy etapy. Jego cechą szczególną było wyeksponowanie szeroko pojętego kształcenia językowego i erudycyjnego. W pierwszym okresie edukacji nauczyciel powinien wdrażać najmłodszych uczniów do nauki pisania i czytania (na początku tylko w łacinie, pomijając inne języki, także niemiecki, co nie wykluczało na tym etapie porozumiewania się w języku ludu), podstawowych treści wiary (modlitwa, wyznanie wiary, katechizm), muzyki oraz elementarnych tekstów literatury antycznej. W kolejnym etapie katalog tekstów klasycznych powinien zostać rozszerzony m.in. o bajki i poezję. Melanchton przestrzegał, aby nie wprowadzać każdego dnia innego tekstu, ale omawiać poszczególne utwory w kolejności.

¹³ Ph. Melanchton, *Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen*, jw., s. 86.

Na tym etapie zostaje usystematyzowana nauka języka (gramatyka, w skład której wchodzi m.in. etymologia i syntaktyka), a jeden dzień zostaje poświęcony nauce chrześcijańskiej. Melanchton, tłumacząc się, dlaczego tylko jeden dzień poświęcony ma być bezpośrednio religii, konkludował, że jest dostatecznie wiele powodów, dla których uczniom powinny być przedstawiane różne teksty, dzięki którym uczą się wysławiać. Kształtowanie elokwencji, w oparciu o sztukę gramatyki, a na wyższym poziomie – retoryki i dialektyki, a więc kompetencji językowego ujmowania rzeczywistości stał się jednym z podstawowych celów kształcenia, ważnym zarówno w obszarze porządku zbawienia, jak i świeckiego bytowania człowieka. Można wręcz powiedzieć, że elokwencja łączyła oba porządki i jako sztuka ukształtowana w jednym z nich przenosiła się na drugi, i odwrotnie. Zdaniem Melanchtona, nauczyciel powinien nie tylko wygzekwować znajomość podstawowych prawd wiary, lecz również powinien je wszechstronnie i poprawnie wyjaśnić. Z kompetencją językowego ujmowania rzeczywistości koreluje bowiem umiejętność jej rozumienia i wyjaśniania. Z tego też względu explicatio staje się jedną z podstawowych kategorii dydaktycznych. Wyjaśnianie musi uwzględniać stopień rozwojowy i możliwości poznawcze ucznia. Dlatego też Melanchton zalecał, aby w pierwszej kolejności kształtować rozumienie zagadnień na podstawie łatwiejszego materiału dydaktycznego (na tym etapie można pominąć teksty teologicznie trudne, do których zalicza Księgę Izajasza, Ewangelię św. Jana, List ap. Pawła do Rzymian). Twierdził zarazem, że na tekstach biblijnych można również eksponować zagadnienia gramatyczne, co jest kolejnym dowodem na wzajemną korelację kształcenia w obu regimenciech. Pisząc o prawdach wiary, Melanchton nie tylko wskazywał na kwestie doktrynalne czy liturgiczne, lecz także na te, które są ważne dla codziennego życia w wierze. Na trzecim etapie edukacyjnym, kiedy uczniowie opanowali już gramatykę łacińską, zostają wprowadzone klasyczne teksty m.in. Cyserona, Owidiusza czy Wergiliusza oraz trudniejsze teksty biblijne. Zaczynają się również, ważne z perspektywy elokwencji, ćwiczenia z retoryki i dialektyki. Kontynuowane są zajęcia z muzyki i wdrażania w religijność chrześcijańską. Na tym etapie wszelkie rozmowy z nauczycielem, ale także pomiędzy uczniami, powinny być prowadzone w łacinie.

Gimnazjum humanistyczne Johanna Sturma, realizujące program filologiczno-retoryczny, miało strukturę klasową (początkowo

5 klas, później 10 klas, w których najniższą była klasa 10, najwyższą zaś 1). W gimnazjum, które działało w reformowanym Strasburgu, wdrażano uczniów do dyscypliny chrześcijańskiej, na co składały się m.in. obowiązkowe wieczorne nabożeństwo z kazaniem oraz poranny i popołudniowy śpiew psalmów. W odniesieniu do kultury wychowawczej, Sturm wprowadzał o wiele większy rygorizm aniżeli Melanchton. W zakresie osiągnięć szkolnych uczeń najwyższej klasy musiał się wykazać pełną znajomością łaciny oraz greki, znajomością literatury klasycznej oraz religii chrześcijańskiej wraz z obyczajnością, która miała cechować człowieka dojrzałego i wykształconego. W szkole porozumiewano się w łacinie, a w wyższych klasach także w języku greckim, natomiast używanie języka niemieckiego przez uczniów było karane. O znaczeniu gimnazjum strasburskiego decydował nie tylko system klasowy i jego profil językowy, lecz także różnorodność metod. Uczniowie musieli przedkładać wypracowania pisemne (miało to na celu kształcenie poprawnej pisowni, a następnie – umiejętności wysławiania się i argumentowania), prezentować deklamacje, a następnie własne omówienia zagadnień (retoryka), aby w ostateczności w pełni opanować umiejętność wysławiania, analizowania, argumentowania i dyskusowania (dialektyka). W gimnazjum prowadzono również zajęcia matematyki i przyrodoznawstwa. Sturm podkreślał znaczenie zasady pogładowości (unaocznienia), którą rozciągał na wszystkie dziedziny kształcenia. Nauka w gimnazjum była wzbogacana przez wystawianie sztuk teatralnych (np. odgrywano komedie Terencjusza), zajęcia botaniczne oraz z muzyki i wychowania fizycznego (to ostatnie było rozumiane szeroko i obejmowało nie tylko bieganie i inne ćwiczenia fizyczne, lecz również polowania, łowienie ryb, szermierkę). Podstawowym wyznacznikiem gimnazjum Sturm było podkreślanie znaczenia kształcenia umysłu (rozumienia, wypowiadania się i dyskusowania), czemu służyła nie tylko gramatyka, lecz również retoryka i dialektyka. Uznając za najwyższy cel poznanie Boga i wynikającą z niego pobożność, Sturm w „Listach klasycznych albo o odbudowie szkół średnich” (1565) twierdził, że jego realizacji służą nauka elokwencji i religii. W tym sensie pobożność musi być rozumna i elokwentna, a więc wymowna (*sapiens atque eloquens pietas*). Bez rozumności i elokwencji nie jest bowiem możliwe rozpoznanie woli Bożej, a tym samym pobożność i dojrzałość chrześcijańska¹⁴.

¹⁴ J. Sturm, *Classicarum epistolarum libri III sive Scholae Argentinenses restitutae* (1565, fragm.), jw.,

Konkludując powyższe propozycje dydaktyczne, należy stwierdzić, że mimo pewnych różnic, zarówno Melancton, jak i Sturm podkreślali znaczenie elokwencji i dojrzałości chrześcijańskiej jako wzajemnie warunkujących się celów kształcenia. Z tego też względu prowadzenie uczniów do dojrzałości nie jest możliwe bez kształtowania ich umysłu – umiejętności językowego i jednocześnie samodzielnego ujmowania rzeczywistości w oparciu o sztukę gramatyki, retoryki i dialektyki. W tym kontekście w pedagogii reformacyjnej pojawia się *explicatio*, które staje się ważną kategorią dydaktyczną. Można wręcz sformułować stwierdzenie, że kategoria ta odnosi się do umiejętności interpretacji rzeczywistości, której w duchu reformacyjnym nie można sprowadzić do odtworzenia jakiejś wykładni uznanej za autorytatywną. Ilustracją takiego podejścia na najbardziej elementarnym poziomie nauczania może być wstęp do „Małego katechizmu”, gdzie Luter w 1529 r. zalecał: „Dlatego nie wolno ci ustanawiać tu jakiejś ustawy (...); przedstaw tylko należycie pożytek i szkodę, potrzebę i przydatność, niebezpieczeństwo i błogosławieństwo tego sakramentu, a przyjdą do niego sami bez twego przymuszania. Jeśli jednak nie przyjdą, to pozostaw ich i powiedz im..... Jeżeli (...) z tego robisz przymus i truciznę, to jest twoją winą, że pogardzają sakramentem”¹⁵. Innymi słowy, kształcenie, także kościelne, nie jest formą autorytatywnych nakazów („nie wolno ustanawiać jakiejś ustawy”), lecz polega na prezentowaniu aspektów zagadnienia („przedstaw tylko należycie pożytek i szkodę...”), bez wywierania przymusu („pozostaw ich”), z jednoczesnym wyrażeniem własnego stanowiska („powiedz im”).

Odpowiedzialność za wybory, życie i jego rozumienie spoczywa bowiem na każdej jednostce z osobna. Aby więc mogła sprostać owej odpowiedzialności, konieczne jest upowszechnienie edukacji, które celem, powtórzmy to raz jeszcze, powinno być kształtowanie dojrzałości chrześcijańskiej i elokwencji – kompetencji ujmowania świata w języku, jego rozumienia i formułowania samodzielnych sądów.

Ideal elokwencji korespondował z pedagogią i hermeneutyką Pisma Świętego. Reformacja była bowiem religią szczególnego autorytetu „Księgi”. Część pierwsza „Formuły zgody”, księgi wyznaniowej

s. 97-99. Por.: S. Kot, *Historia myślenia*, wyd. 2., Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, t. 1, s. 221-228.

¹⁵ M. Luter, *Mały katechizm*, w: *Księgi wyznaniowe Kościoła luterńskiego*, jw., s. 43.

luteranizmu rozpoczyna się od artykułu „O zasadniczej regule i normie”, w którym m.in. stwierdza się: „Wierzimy, nauczamy i wyznajemy, iż jedyną regułą i normą, według której powinno się oceniać i osądzać wszystkie nauki i wszystkich nauczycieli, nie może być żadna inna, jak tylko prorockie i apostołskie pisma Starego i Nowego Testamentu ... Inne zaś pisma dawnych albo nowych nauczycieli, jakkolwiek się też nazywają, żadną miarą nie mogą być traktowane na równi z Pismem Świętym, lecz wszystkie, razem wzięte, powinny być mu podporządkowane i akceptowane nie inaczej, niż jako pisma świadków ... I zostaje tylko Pismo Święte jedynym sędzią, normą i regułą jako kryterium, według którego powinny być ustalone i ocenione wszystkie nauki, czy są właściwe, czy niewłaściwe, prawdziwe czy fałszywe. Pozostałe symbole i pisma ... nie posiadają autorytetu sędziego ... Są jedynie świadectwem i objaśnieniem naszej wiary, ukazującym wyraźnie w kontrowersyjnych artykułach, jak w poszczególnych okresach Pismo Święte było rozumiane i interpretowane w Kościele Bożym”¹⁶. Podejście takie prowadziło do zastąpienia katolickiej zasady jedności Urzędu Nauczycielskiego, Tradycji i Pisma Świętego zasadą prymatu i autorytetu samego Pisma (*sola scriptura*). Pismo zostało uznane za normę normującą dla wszystkich wypowiedzi Kościoła, które mogą pozyskać walor normatywności, ale tylko w znaczeniu tzw. normy unormowanej, a więc nigdy ostatecznej.

Pomińmy teraz wynikające stąd kwestie i pytania natury teologicznej i hermeneutycznej, a skoncentrujmy się na konsekwencjach pedagogicznych. Po pierwsze, uznanie Pisma Świętego za podstawowy punkt odniesienia w procesie pozyskiwania tożsamości chrześcijańskiej i ustanowienie go normą normującą dla każdej wykładni implikowało postulat jego upowszechnienia. Po drugie, owo upowszechnienie stawalo się tym bardziej konieczne, gdyż odpowiedzialność za chrześcijańskie rozumienie przeniesiona została na każdego chrześcijanina. Z podważenia dotychczasowej instytucji Magisterium Ecclesiae, a tym samym możliwości formułowania autorytatywnych i absolutnych wykładni, wynikała wprost zachęta czy wręcz konieczność badania Pisma. Prowadziło to do zdefiniowania Kościoła w kategoriach wspólnoty Słowa, w której prawo do czytania i składania świadectwa stawalo się udziałem każdego członka. Duchownych od

¹⁶ *Formuła zgody*, w: *Księgi wyznaniowe Kościoła luterńskiego*, jw., s. 397-398.

pozostałych członków odróżniał jedynie powierzony im wyższy poziom odpowiedzialności za Słowo oraz prawo głoszenia go w obszarze publicznym.

Opisana koncentracja życia religijnego na Piśmie Świętym w sposób oczywisty domagała się oświecenia wyznawców. Umiejętność czytania stała się bowiem jednym z warunków protestanckiej pobożności i nie mogła zostać ograniczona jedynie do elit. Stąd upowszechnienie oświaty w dobie reformacji było wynikiem przyjętego programu teologicznego. Co więcej, chodziło już nie tylko o elementarną umiejętność czytania tekstu biblijnego, lecz jego badania i interpretowania, co potwierdzają nie tylko ówczesne liczne dysputy religijne, publikacje wyznań i katechizmów, często zbiorowego autorstwa, lecz również podziały w łonie reformacji. Z odrzucenia instytucji autorytatywnego Urzędu Nauczycielskiego wynikała podejrzliwość wobec ludzkich autorytetów. I nie chodzi tutaj o niemożność ujednolicenia nauki i zjednoczenia całego ruchu reformacyjnego wokół najwybitniejszych postaci, lecz o coś bardziej głębszego, a mianowicie o programową niemożność formułowania wypowiedzi o charakterze autorytatywnym.

„Kościół Lutra jest Kościołem słowa – słowa czytanego, mówionego, zwiastowanego, śpiewanego i słuchanego. Ten Kościół słowa jest zbudowany na piśmie i księdze. Należy to rozumieć w tym sensie, że wypowiedzenie się Boga w słowie w medium interpretowanych wypowiedzi biblijnych staje się krytyczne wobec każdego autorytetu, który wysuwałby roszczenia zbawcze. To jest podstawą, oprócz krytyki tradycji, Kościoła i instytucji papieżstwa, także instytucjonalnego minimalizmu nowoczesnych protestantów”¹⁷. W świetle powyższego otwarcie Kościoła na wielość poglądów formułowanych przez różne środowiska mogła zakończyć się albo całkowitą anarchią, albo powrotem do poprzednich, scentralizowanych struktur, albo intensyfikacją kształcenia, przygotowującego do bardziej dogłębnego i krytycznego osądu. Wydaje się, że przynajmniej w środowiskach reformacji wittenberskiej i szwajcarsko-genewskiej zaczęto doceniać tę ostatnią opcję. M. Mayer-Blanck zrekapitulował powyższą tendencję następująco: „Z perspektywy pedagogicznej implikowana jest więc

¹⁷ K.E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn, Gütersloh 1990, s. 160.

maksyma: stworzenie możliwie porównywalnej wiedzy, którą w przyszłości nazwie się wykształceniem ogólnym. (...) Podsumowując należy wymienić cztery punkty, które czynią z Lutra klasyka pedagogiki. Są to: krytyczne myślenie jako forma świadomej afirmacji świata, dowartościowanie języka i kształcenia, precyzyjne rozumienie Biblii jako zadanie szkoły i zboru, rozróżnienie pomiędzy nauczaniem religijnym w Kościele, domu i szkole”¹⁸.

Zapewnienie rozwoju pedagogii reformacyjnej było związane z waloryzacją kształcenia o charakterze filologicznym. Stwierdzenie to należy rozumieć dwójako. Po pierwsze, język uznano za hermeneutyczną zasadę rzeczywistości. Teologia reformacyjna, zwana niekiedy teologią słowa (słowo uznano za miejsce obecności Boga w świecie), ujmowała język nie tyle jako środek służący do opisu świata, ile przede wszystkim jako rzeczywistość ważną samą w sobie, bowiem świat nabiera egzystencjalnej realności dopiero „poprzez” i „w” języku. Po drugie, mówiąc o języku, miano na myśli zarówno język jako zasadę hermeneutyczną, jak i konkretne języki: niemiecki jako język narodu oraz grecki i hebrajski jako języki Biblii. Dzięki ich opanowaniu możliwe jest zrozumienie Biblii oraz rozumne działanie w obszarze świeckim. W piśmie „Do rajców wszystkich miast niemieckich...” Luter pisał: „Skoro w chrześcijaństwie powinno się osądzać każdą naukę, konieczną jest znajomość języka”¹⁹. W obu wypadkach kształcenie, którego celem był wzrost kompetencji językowej, miało prowadzić do dojrzałości jednostkowej. Reformatorzy byli zgodni, że dzięki takiej edukacji człowiek odrzuci powierzchowność i zdobędzie się na rozumny ogląd rzeczywistości.

Konkludując niniejsze dociekania poświęcone wymowności jako podstawowemu pryncypium pedagogii reformacyjnej, przywołamy wypowiedź Melanchtona zawartą w „Encomion eloquentiae” (1523): „Jest dla mnie niepojęte, na jakiej podstawie człowiek może spotkać człowieka w sytuacji, w której ten nie byłby w stanie ani rozwinąć własnych myśli, ani pojąć jasnych wypowiedzi drugiego”²⁰. Myślenie ludzkie, a tym samym i wybory, są bowiem uwarunkowane językowo.

¹⁸ M. Meyer-Blanck, *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker*, Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2003, s. 33-34.

¹⁹ M. Luther, *An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*, w: *Religionspädagogik...*, jw., t. 1, s. 52.

²⁰ Ph. Melancton, *Encomion eloquentiae*, w: tegoż, *Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus*, jw., s. 155.

W tradycji reformacyjnej elokwencja staje się więc warunkiem dojrzałego człowieczeństwa i dojrzałości wiary. W ten sposób teologiczne i hermeneutyczne postulaty reformacji wyznaczyły jej pryncypium pedagogiczne.

Eloquence Formation as the Principle of the Reformation's Pedagogy

The paper is devoted to the exposition of the Reformation's roots of eloquence as the premise of contemporary idea of literacy. The eloquence is presented in perspective of Reformation's pedagogy. The author based on historical source materials and reconstructed the idea of eloquence at the background of the thought of M. Luther, Ph. Melancton and J. Sturm and their concepts of school education. He focused on hermeneutical principles of protestant tradition and it's educational implications. In this perspective the eloquence determines the faith consciousness and the maturity of a human being. The Reformation's idea of eloquence demands to view the contemporary education continuously in hermeneutical and language-oriented perspective.