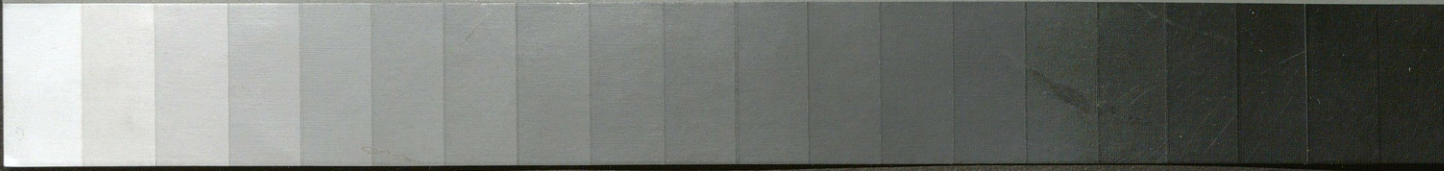


Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



Colour Chart #13







ŁUKASZ KURDYBACHA  
DZIEJE OŚWIATY KOŚCIELNEJ  
DO KOŃCA XVIII WIEKU

Ł U K A S Z   K U R D Y B A C H A

D Z I E J E  
OŚWIATY KOŚCIELNEJ  
DO KOŃCA XVIII WIEKU



1 9 4 9

• C Z Y T E L N I K •

SPÓŁDZIELNIA WYDAWNICZO-OŚWIATOWA

Okladkę projektował K. M. Sopoćko



Wszelkie prawa zastrzeżone / All rights reserved  
Spółdzielnia Wydawniczo-Oświatowa „Czytelnik“  
Printed in Poland

Drukarnia Nr 2 Spółdzielni Wyd.-Ośw. „Czytelnik“ w Warszawie  
Zamówienie Nr. 2557. Papier rot. szer. 61 cm. 70 g  
Druk ukończono 15.XI.1949. Nakład 20.400 egzemplarzy  
E-33019

## UWAGI WSTĘPNE

W dokonywanej przy różnych okazjach ocenie przeszłości — zwłaszcza bardziej odległej — spotykamy się często z poglądami, które pozornie mają za sobą autorytet nauki, a w gruncie rzeczy są jedynie powtarzaniem uświęconej wiekami tradycji. Tradycja ta przy tym jest tak głęboko zakorzeniona, że tylko w wyjątkowych okolicznościach przychodzi komuś do głowy pomysł przyjrzenia się jej z bliska i wszechstronnego zbadania, czy odpowiada ona prawdzie opartej na niezbitych faktach.

Jeden z tego rodzaju poglądów opartych na tradycji głosi, że Kościół katolicki po upadku starożytnego świata stał się jedynym stróżem skarbów kultury umysłowej, że strzegł ich przed barbarzyńskimi ludami i rozwijał, aby w odpowiednim momencie przekazać w ręce wychowanych poprzednio przez siebie narodów. W każdym niemal podręczniku historii literatury, historii powszechnej, a nawet historii wychowania spotykamy się z twierdzeniami, że klasztory średniowieczne przechowywały starożytne księgi, że każdy z nich był ogniskiem oświaty promieniującej na dziczające społeczeństwo średniowieczne, że gdyby nie wysiłki mnichów, a później szkół katedralnych, kultura umysłowa zanikłaby doszczętnie. Tymczasem sprawa nie jest tak prosta. Przedstawione poglądy odpowia-

dają prawdzie jedynie przy omawianiu ostatnich okresów średniowiecza i to z różnymi, bardzo istotnymi zastrzeżeniami. W pierwszym natomiast tysiącleciu chrześcijaństwa stosunki oświatowe układały się zupełnie inaczej.

Nie znaczy to oczywiście, że dotychczasowe poglądy były świadomym wymysłem. Pierwsi badacze, którzy je wprowadzili do literatury naukowej, oparli je na kronikach średniowiecznych i żywotach świętych pisanych przez mnichów. Mnisi piszący dzieje z myślą o powiększeniu chwały i zasług Kościoła wpadali często w przesadę; drobne fakty zbyt pochopnie uogólniali i wyolbrzymiali, przedstawiali je w efektownych zdaniach, a inne przemilczali. Zamknięci w murach klasztornych, nie orientowali się zbyt dobrze ani w tym, co się dzieje na szerokim świecie, ani w polityce i dążnościach najwyższych władz kościelnych. Informacje przez nich przekazane dotyczą najczęściej małego terenu, czynów jednej osoby lub instytucji. Jeżeli nawet któryś z kronikarzy średniowiecznych usiłował objąć w swym dziele historię państw całych czy wszystkich narodów katolickich, to wiele szczegółów o szerszym zasięgu opierał na cudzych opowiadaniach lub na kronikarskich zapiskach swoich poprzedników. W jednym więc i w drugim wypadku ścisłość dostępnych mu informacji była co najmniej wątpliwa.

Europejska nauka historyczna zdawała sobie oczywiście już od dawna sprawę, że przy opracowywaniu epoki średniowiecznej nie można polegać wyłącznie na twierdzeniach kronikarzy. Żmudne badania archiwalne, rozpoczęte w drugiej połowie ubiegłego wieku, pozwoliły zmienić wiele zakorzenionych, a nie zawsze ścisłych poglądów. W dziedzinie historii oświaty wydobyto i ustalono niezliczone również szereg faktów nieznanych lub przemilczanych przez średniowiecznych kronikarzy. Ale fakty te dotychczas rozszerzały raczej i pogłębiały wiadomości przekazane przez średniowieczną historiografię. Prób natomiast

zrewidowania historii oświaty, w oparciu o te nieznanne do niedawna fakty, wysiłków samodzielnego spojrzenia na zagadnienia w świetle wyników dotychczasowych badań, było dotychczas niewiele. Podejmowano je tu i ówdzie, w formie dość nieśmiałej, w stosunku do poszczególnych okresów czy zagadnień, ale nigdy całości.

Książka niniejsza nie rości sobie bynajmniej pretensji do wszechstronnego oświetlenia tego tak ważnego, ale równocześnie tak skomplikowanego i obszernego problemu. Jest to jedynie pierwsza próba bezstronnego ujęcia doli i niedoli oświaty od początków chrześcijaństwa do końca XVIII w., to jest do okresu, w którym szkolnictwo przechodzi w całej Europie pod opiekę władz państwowych, przestaje się troszczyć o przygotowanie młodzieży do życia pozagrobowego, a zaczyna dbać o zaspokojenie potrzeb człowieka na ziemi. Przy objęciu tak wielkiego okresu konieczne było często pomijanie szeregu drobniejszych szczegółów dla większego skupienia uwagi na głównych liniach rozwojowych.

OŚWIATA W PIERWSZYCH WIEKACH  
CHRZEŚCIJAŃSTWA

Chrześcijaństwo przeniesione do imperium rzymskiego w I w. naszej ery zastało w każdym mieście szkoły średnie stojące na dość wysokim poziomie. Dawna opozycja magnatów rzymskich przeciwko wychowaniu i kulturze książkowej wygasła całkowicie. Do szkoły garnie się każdy, kogo tylko stać na zdobywanie wiedzy. Olbrzymie terytorium cesarstwa potrzebowało wielu urzędników, wykształconych dyplomatów i działaczy politycznych. Wychować ich mogła tylko szkoła i to prowadzona w odpowiednim duchu. Nad jej kierunkiem wychowawczym czuwają cesarze. Początkowo ograniczają się jedynie do opłacania ze skarbu państwa najwybitniejszych nauczycieli. Później jednak, w miarę wzrostu zrozumienia roli oświaty, cesarze utrzymują całe szkoły lub nakazują miastom opłacać nauczycieli z szczegółowym oznaczaniem ich liczby i przedmiotów, które mają być nauczane.

Rzymska szkoła średnia, dostępna tylko dla warstw bogatych, była oczywiście pogańska, choć nigdy nie nauczano w niej religii, podobnie jak i w Grecji. Mitologiczne wiadomości o bogach, o ich życiu, czynach i stosunku do człowieka znajdował uczeń w obfitości w każdym nie-

mal czytany w szkole utworze poetyckim i wielu prozaicznych. Duch pogański, a raczej nie tyle pogański, co całkowicie świecki, ziemski, ludzki promieniował z każdego przedmiotu. W myśl programu rzymskiej szkoły średniej, opracowanego w I w. po Chr. przez Kwintyliana, celem jej było wychowanie mówcy. Dobry zaś mówca to przede wszystkim człowiek szlachetny. Szlachetność charakteru osiąga człowiek wówczas, gdy na podstawie wiedzy potrafi odróżnić dobro od zła, krzywdę drugiego człowieka od jego korzyści. Natura — głoszona dla usprawiedliwienia ustroju opartego na wyzysku mas — nie stwarza człowieka ani dobrym, ani złym, tak jak nie stwarza bogatych i ubogich. Czym jednostka stanie się w życiu, decyduje o tym jej wykształcenie. Zasady postępowania w każdej sytuacji życiowej daje mu etyka, oparta nie na przesłankach religijnych, lecz na zasadach filozoficznych. Do dobrego natomiast wypełniania codziennych obowiązków przygotowuje go wymowa. Ażeby być dobrym mówcą — twierdził Kwintylijan — należy opanować wszystkie dziedziny wiedzy. Dlatego też rzymska szkoła średnia nauczała języka greckiego, arytmetyki, z geometrią, astronomii, filozofii, fizyki, elementów geografii, sztuki logicznego rozumowania zwanej dialektyką, dawała pewne wiadomości historyczne i prawnicze. Dopiero po opanowaniu tych wszystkich dziedzin wiedzy przystępowali uczniowie do nauki wymowy, która była w pewnej mierze nauką obywatelską, gdyż obejmowała również przemówienia na aktualne tematy polityczne. W rezultacie kilkuletnich studiów absolwent szkoły rzymskiej wchodził w życie z zasobem encyklopedycznych wiadomości ze wszystkich dziedzin ówczesnej wiedzy. Gdyby nie niższy i węższy w wielu dziedzinach zakres ówczesnej nauki, można by powiedzieć, że wykształcenie rzymskie nie różniło się wiele od współczesnej szkoły średniej.

Choć szkoła rzymska dawała wiedzę czysto świecką, opartą na rozumie, krytycyzmie i całym ówczesnym dorobku myśli ludzkiej, chrześcijaństwo zwalczające świat starożytny, gardzące rozumem, etyką świecką i całym życiem ziemskim, nie interesowało się początkowo jej działalnością. Główną przyczyną tego dziwnego na pierwszy rzut oka zjawiska było społeczne pochodzenie pierwszych wyznawców nowej religii. Rekrutowali się oni głównie, jak wiadomo, z niewolników i najuboższych warstw społecznych. Klasy te umiały najwyżej czytać i pisać. Cesarstwo rzymskie dbające troskliwie o szkoły średnie pozostawiało wykształcenie elementarne wyłącznie trosce rodziców. Bogatsi uczyli dzieci pisania i czytania w domu; ubożsi, których nie stać było na prywatnych nauczycieli, posyłali swych synów do nędznych szkólek, prowadzonych najczęściej przez niewolników. Choć analfabetyzm w Rzymie i większych miastach prowincjonalnych był zjawiskiem rzadkim, to jednak zainteresowań umysłowych czy filozoficznych trudno by się doszukiwać wśród ubogich warstw społeczeństwa. Przyjmowały one chrześcijaństwo głównie ze względów społecznych; nowa religia głosiła równość ludzi wobec Boga, obiecywała za cierpienia doczesne nagrodę w życiu przyszłym i podkreślała, że biedni i cierpiący dostąpią łatwiej zbawienia niż bogaci. Ta perspektywa zrównania się z bogatymi w obliczu Boga, zdobycia przynajmniej po śmierci nagrody za cierpienia doczesne, obietnica wywyższenia upośledzonych przemawiała o wiele silniej do uciśnionych warstw rzymskiego społeczeństwa niż oderwane zagadnienia filozoficzne. Dlatego różnic światopoglądowych między pogańską szkołą a chrystianizmem nie poruszali początkowo nawet najwybitniejsi jego przywódcy.

Z biegiem czasu jednak, gdy chrześcijaństwo zaczęło sobie zdobywać wyznawców i wśród warstw wykształconych, problem stosunku do oświaty stawał się coraz bar-

dziej aktualny. Chociaż szkoła pogańska z jej świeckim programem i lekturą pełną bóstw starożytnych wydawała się nieodpowiednia dla nowonawróconych wyznawców Kościoła, nie chcieli oni jednak rezygnować z wykształcenia swych dzieci. Kościół zaś, zajęty ciągłym powiększaniem kręgu wiernych, własnych szkół nie tworzył. Nie było to zresztą rzeczą łatwą. Nie podobna było w szybkim czasie zastąpić czymś nowym dorobku kulturalnego wielu wieków starożytnego świata. Tymczasem Rzymianom, przyzwyczajonym do pewnego poziomu życia umysłowego, nie wystarczała sama wiara, oparta jedynie na pierwiastkach uczuciowych. Oficjalni przywódcy chrześcijaństwa nie chcąc zrażać wykształconych wyznawców nie zakazywali im wprawdzie posyłać dzieci do szkół pogańskich, ale też panującego zwyczaju nie pochwalali. Woleli ze względów taktycznych pójść drogą kompromisu.

Najwymowniejszym przedstawicielem tego kompromisowego kierunku był Tertulian (urodzony około 160 r.), uważany za jeden z filarów zachodniego chrześcijaństwa. Sam wszechstronnie wykształcony w szkole rzymskiej, nie wahał się początkowo nazywać nauczania literatury łacińskiej „szaleństwem pełnym bogów“, a filozofów „głupcami“. Po spokojnym jednak rozważeniu całego zagadnienia doszedł do przekonania w dziele „O bałwochwalstwie“, napisanym pod koniec II w., że chrześcijanin nie może być jedynie nauczycielem w szkole pogańskiej. Musiałby bowiem obchodzić święta ku czci różnych bogów i opowiadać uczniom skandaliczne historie z życia bóstw rzymskich. Zgadzał się natomiast z praktyką kształcenia dzieci, choć zdawał sobie dokładnie sprawę, że te same niebezpieczeństwa grożą również uczniom. Nie miał jednak odwagi wystąpić wprost przeciw szkole pogańskiej. Dla niego wiedza w życiu ludzkim przedstawiała tak wielkie wartości, że nie potrafił sobie wyobrazić niewykształconego chrześcijanina. „Jak bez wykształcenia —

pytał — można zdobyć mądrość ludzką albo nauczyć się kierować swoimi myślami i czynami?“ Pytanie to jest niezwykle charakterystyczne. Dowodzi, że mimo niezaprzeczonej pobożności Tertuliana, sama wiara nie wystarczała mu do właściwego myślenia i działania.

Konieczność pogodzenia się z nauką pogańskiej szkoły i właściwy stosunek do niej władz kościelnych wyraził jeszcze lepiej św. Feliks męczennik z połowy III w.: „Jeśli się nawet w niej uczymy — dowodził — to robimy to nie z dobrej woli, lecz z absolutnej potrzeby“.

Mimo wyraźnej opozycji lub co najmniej niechęci do szkoły najwybitniejszych przywódców zachodniego chrześcijaństwa, jego wykształceni wyznawcy nie tylko posyłałi do niej nadal swoje dzieci, ale nawet wielu z nich pełniło rolę nauczycieli. Widocznie obawa Tertuliana przed obchodzeniem świąt pogańskich i opowiadaniem historyj mitologicznych nie była powszechna.

Podczas gdy chrześcijaństwo zachodnie przez swoje oportunistyczne, kompromisowe stanowisko wobec szkoły wprowadzało w umysły wiernych niebezpieczne — z punktu widzenia religii — rozdwojenie, przywódcy Kościoła wschodniego wybrali drogę o wiele bezpieczniejszą.

Jakkolwiek oficjalny i ostateczny podział chrześcijaństwa na zachodnie i wschodnie nastąpił dopiero w XI w., różnice w podejściu do różnych zagadnień teologów wschodnich i zachodnich były już widoczne w pierwszym stuleciu szerzenia się nauki Chrystusowej. Złożyło się na to wiele przyczyn, wśród których poziom kultury umysłowej grał bodaj najdonioślejszą rolę. Tradycje greckich szkół filozoficznych, skłonność do samodzielnych badań ważniejszych problemów były na Wschodzie o wiele żywsze i głębiej zakorzenione niż na Zachodzie. Rzymianie wychowani w wielowiekowym kulcie własnego państwa, nastawieni pod wpływem świętego prawa rzymskiego na rozwiązywanie problemów życia praktycznego, skłonni

raczej do podporządkowania się lojalnego autorytetom niż do poszukiwań teoretycznego uzasadnienia praw zwierzchności, przyjmowali bardziej bezkrytycznie zarządzenia i dogmaty Kościoła. Godzili się też łatwiej z niechętnym stanowiskiem katolicyzmu do wiedzy świeckiej i wykształcenia szkolnego. Wschód natomiast doszedł bardzo szybko do przekonania, że nauka religii nie potrafi zastąpić wiedzy świeckiej i nie zdoła wypełnić przywiązania nowonawróconych do studiów naukowych. Z przekonania tego zrodziła się w Aleksandrii idea nowej szkoły, założonej w II w. pod nazwą katechetycznej. Założyciele jej zlikwidowali od razu dotychczasowy konflikt między wiarą i nauką. Sposób ich rozumowania ujął najlepiej Klemens (160 — 215), jeden z pierwszych nauczycieli szkoły aleksandryjskiej.

Zasady religii chrześcijańskiej nie były w pojęciu Klemensa czymś zupełnie nowym, nieznanym. Stanowiły one raczej syntezę filozofii greckiej i religii żydowskiej. „Nie ma jednej tylko rzeki prawdy — dowodził. — Jest natomiast wiele strumyków, które z jednej i drugiej strony wpadają do głównego nurtu“. Kultura starożytnego świata prowadziła do bałwochwalstwa, ale bałwochwalstwo było jej najbardziej ujemną cechą. Mimo zresztą tego bałwochwalstwa najwybitniejsi myśliciele, jak Heraklit, Platon czy Sofokles znali ideę jednego Boga. Klemens przypuszczał nawet, że pojęcie jednego Boga wzięła Grecja z nauki Mojżesza. Wobec tych przesłanek nie uważał on — w przeciwieństwie do przedstawicieli zachodniego chrześcijaństwa — filozofii za wymysł diabła, lecz za objaw mądrości jedyne go Boga.

Aleksandryjska szkoła katechetyczna, zrodzona w tej atmosferze uznania dla kultury umysłowej, przygotowywała początkowo chłopców do przyjęcia chrztu. Szybko jednak, bo już pod koniec II w. rozszerzyła swój program i nauczala obok religii przedmiotów świeckich. Nauczanie

zaczynało się od gramatyki i logiki. Po opanowaniu tych wstępnych przedmiotów przechodzili uczniowie do geometrii, arytmetyki, astronomii i fizyki. W wyższych klasach uczono ich etyki rozumowej, dostosowanej jednak do wymogów religii, filozofii, a wreszcie znajomości Pisma św., które było ukoronowaniem całej wiedzy.

Znaczenie i wpływ aleksandryjskiej szkoły katechetycznej na dalszy rozwój oświaty były olbrzymie. Wykazała ona w praktyce, że w ówczesnych warunkach można było pogodzić religię z wiedzą, a ponadto dowiodła, że Pisma św. nie podobna zrozumieć bez studiów przygotowawczych opartych na różnych dziedzinach wiedzy świeckiej. Z doświadczeń tych chrześcijaństwo zachodnie skorzystało w pewnej mierze dopiero po dwu wiekach, gdy po długiej zwłóce zaczęło również poszukiwać dróg zbliżenia nauki Chrystusa do wiedzy świeckiej. Mimo doskonałych wyników szkoły aleksandryjskiej, przywódcy zachodniego chrześcijaństwa patrzyli w II i III w. nadal niechętnym i podejrzliwym okiem na kulturę umysłu. Ażeby rozproszyć ich obawy, jeden z najwybitniejszych przedstawicieli Kościoła na Wschodzie, św. Bazyli Wielki, wygłosił w IV w. specjalną mowę. Dowodził w niej, że nowa religia nie potrafi się obejść bez wiedzy starożytnych. W literaturze greckiej i rzymskiej — przekonywał — można również odnaleźć wiele wzniosłych wskazań moralnych. Ażeby jednak umysłów młodzieży nie zarażać religią pogańską, należy korzystać ze starożytnych zabytków literackich tak jak pszczoła z kwiatów; siada ona nie na wszystkich, lecz tylko na wybranych i nawet tych nie zabiera ze sobą w całości, lecz wysysa jedynie treść dla niej najistotniejszą.

Św. Grzegorz z Nazjanzu wystąpił jeszcze bardziej energicznie przeciwko tym chrześcijanom, którzy uznawali jedynie wiarę, a obawiali się wszelkiej wiedzy. Przekonywał nieufnych, że nauki pogańskie, zajmujące się

poznaniem świata i praw nim rządzących, nauczające sposobów ścisłego rozumowania — nie są wcale złe czy grzeszne. Nie można przecież — nauczał — potępiać ziemi, powietrza, ognia czy żelaza tylko dlatego, że pogaanie oddawali im cześć boską. Podobnie nie powinno się gardzić zdobyciami wiedzy z tego jedynie względu, że są one zasługą ludów innej wiary.

Wystąpienia Klemensa z Aleksandrii, św. Bazylego i św. Grzegorza z Nazjanzu znalazły pełne zrozumienie jedynie na Wschodzie. Teologowie wschodni, wykształceni gruntownie na kulturze greckiej, działający wśród ludów przywiązanych głęboko do filozofii i badań naukowych, uznali w pełni wartość nauki dla życia ludzkiego. Przystosowawszy ją w głównych liniach do zasad religii chrześcijańskiej, pootwierali szybko szkoły we wszystkich ważniejszych miastach wschodnich prowincji rzymskich. W ślad za tym następowały ciągle próby zbliżenia dogmatów religijnych do pojęć rozumu ludzkiego, usiłowania wytłumaczenia zbyt mistycznych prawd chrześcijańskich przy pomocy praw rządzących przyrodą. Dążenia tych uczonych, którzy chcieli szczerze wierzyć, nie wyrzekając się równocześnie światła rozumu, chrześcijaństwo zachodnie zwalczało ostro, podobnie jak herezje.

Obawa przed rozbudzeniem samodzielności myślowej i krytycyzmu, który mógł łatwo poza sprawami naukowymi objąć również zagadnienia religijne, była jednym z głównych powodów niechętnego stosunku Kościoła rzymskiego do oświaty. Początek IV w. przyniósł dla chrześcijaństwa zachodniego zasadnicze zmiany. Na podstawie edyktu mediolańskiego z 313 r. chrześcijaństwo z wyznania prześladowanego stało się religią zrównaną w prawach z pogaństwem. Pod koniec panowania Konstantyna Wielkiego (306 — 337) uzyskało nawet, dzięki przychylności tego cesarza, przewagę nad zwolennikami starej wiary. Mimo to jednak obawa przed wpływami

pogańskimi na dusze wiernych i niechęć do kultury starożytnej nie straciły na sile. Przykład pojednawczego stanowiska teologów wschodnich i rozkwit szkół w Aleksandrii, Antiochii, Cezarei i innych nie wywoływały w chrześcijaństwie zachodnim prawie żadnego oddźwięku.

Ideę pojednania z wiedzą i szkołą pogańską głosił na Zachodzie pod koniec IV w. jedynie św. Hieronim. Pochodząc z Dalmacji (jak niektórzy twierdzą, z rodziny słowiańskiej) był bliższy Kościołowi wschodniemu niż zachodniemu. Ponadto przez szereg lat studiował pod kierownictwem św. Grzegorza z Nazjanzu i od niego niewątpliwie przejął się myślą pogodzenia wiedzy starożytnej z chrześcijaństwem. Gdy przybył jednak do Rzymu i zetknął się z nieuctwem zachodniego chrystianizmu oraz z jego niechęcią do kultury umysłowej, uległ na pewien czas tej atmosferze. Wydawało mu się, że przywiązanie do literatury starożytnej nie przystoi prawdziwemu kapłanowi, bo jest grzechem. Z drugiej jednak strony dzieła pisarzy klasycznych wabiły go ciągle jak najpiękniejsza pokusa. Myśl o nich nie opuszczała go nawet na pustyni, dokąd udał się dla umartwienia ciała. „Jakże byłem nieszczęśliwy — wyznaje sam św. Hieronim. — Dręczyłem się postami, a czytałem Cycerona! Spędzając noce bezsenne i wylewając łzy na wspomnienie mych błędów, brałem jednak Plauta do ręki. Jeśli czasem opanowując się usiłowałem czytać proroków, ich styl prostacki i nie-dbały wzburzał mnie natychmiast“. Pod wpływem tych wątpliwości i wyrzutów sumienia przyśniło mu się, że umarł i poszedł do nieba na sąd. Spotkany po drodze anioł zaczął go niemilosiernie chłostać. Gdy przerażony Hieronim próbował dowodzić, że nie zasłużył na chłostę, bo jest chrześcijaninem, usłyszał odpowiedź: „Nie, ty jesteś cyceronianinem! Gdzie jest twój skarb, tam jest serce twoje“. Dopiero przyrzeczenie, że nie weźmie więcej do ręki żadnego pogańskiego autora, zwolniło go od dal-

szych katuszy. Pod wpływem tego snu św. Hieronim zaczął istotnie zwalczać świecką wiedzę i literaturę oraz wychowywanie dzieci w szkołach pogańskich. „Co ma wspólnego — pisał — Horacy z Psalmami, Wergili z Ewangelią, Cycero z Apostołami?” Ale nie wytrzymał długo. Atakowany z tego powodu przez wrogów świeckiego wykształcenia bronił się w następujący sposób: „Powiedziano w Starym Testamencie, że chcąc poślubić brankę, trzeba jej najpierw zgolić głowę i brwi, obciąć jej włosy i paznokcie, a potem wolno złączyć się z nią. Zaliż to dziwne, iż ja zachwycony wdziękiem i pięknem świeckiej mądrości zapragnąłem także zrobić izraelitkę z tej sługi i niewolnicy? Odciąwszy z niej wszystko, co było śmiertelnego, co trąciło bałwochwalstwem, błędami, grzeszną rozkoszą, czyż nie mogę jednoczyć się z nią, uczynić jej płodną dla Pana?” W tym pięknym porównaniu chciał św. Hieronim przekonać zbyt gorliwych przedstawicieli Kościoła, że kultura starożytna po usunięciu z niej szkodliwych rysów pogańskich może być bardzo użyteczna dla dalszego rozwoju chrześcijaństwa. Jest to więc ta sama idea, którą wprowadzono w czyn przed dwoma wiekami w Aleksandrii. Ale grunt dla niej na terenie rzymskim był o wiele bardziej oporny. Niezdecydowane, choć w pięknej wyrażone formie, poglądy św. Hieronima nie mogły go zmienić. Nawet pilny czytelnik jego dzieł nie wiedział ostatecznie, czy posyłać dzieci do szkoły pogańskiej i uczyć je filozofii oraz literatury klasycznej, i narażać się na potępienie wieczne, czy też dla dobra duszy zrezygnować z ich kształcenia.

Podobną niezdecydowaną drogą kroczył św. Augustyn (354 — 430). Gdy z wszechstronnie wykształconego nauczyciela szkół pogańskich stał się głęboko wierzącym katolikiem, wybuchał często gniewem przeciwko uczeniu dzieci wiedzy starożytnych. Twierdził, że filozofia i literatura klasyczna „porywają nas gwałtownym prądem

i zanurzają w morzu przesądów i kłamstw“. Przedmioty szkolne nazywał „zbiorem bezbożnych bajek poetów, przybytkiem kłamstw retorów i wykrętnych gadanin filozofów“. Chrześcijaninowi są one zupełnie niepotrzebne. Tylko bowiem „indocti“, a więc zupełnie nieoświeceni dojdą do nieba. Wszystko, co ziemskie, ludzkie, uważał w słynnym traktacie „De civitate Dei“ (O Państwie Bożym), jeżeli nie za wymysł szatana, do którego ludzie upodobnili się przez grzech pierworodny, to w każdym razie za daleko niższe od słowa Bożego. Dlatego jako biskup zabraniał podległemu sobie duchowieństwu lektury dzieł pogańskich.

Później jednak, po dokładnym przemyśleniu zagadnienia, zmienił nieco swój stosunek do wykształcenia świeckiego. W dziele „De doctrina christiana“ (O nauce chrześcijańskiej), które wywarło olbrzymi wpływ na całe średniowiecze, twierdził, że wiedza świecka pozostawiona tylko niewiernym może przynieść Kościołowi ogromne szkody. Uczeni bowiem pogańscy, uzbrojeni w wiedzę, rozpowszechniają fałszywe poglądy na różne sprawy z taką zręcznością i siłą, że wywierają wpływ nawet na chrześcijan, którzy nie posiadając wykształcenia nie umieją bronić odpowiednio prawdy. „Dlaczego — pytał — nie dać tej niebezpiecznej broni w ręce obrońców prawdy. Kto jest tak szalony, ażeby sądzić, iż to jest mądra droga. Jeżeli ci, którzy nazywają się filozofami, twierdzą, że nauka Platona jest zgodna z naszą wiarą, nie powinniśmy się oburzać, lecz odebrać tego myśliciela z rąk nieprawnych jego wyznawców i zużytkować jego twierdzenia na nasze potrzeby“. Po dłuższych tego rodzaju wywodach zgodził się na nauczanie historii, nauk przyrodniczych, astronomii, medycyny, rolnictwa i sztuk mechanicznych. Namawiał do studiowania dialektyki uważając sztukę logicznego rozumowania nie za zdobycz człowieka,

lecz za dzieło Boga. Tworem bożym — wedle św. Augustyna — są również prawdy matematyczne.

Uznawszy całą wiedzę starożytnych Greków i Rzymian za dzieło rozumu boskiego, zachęcał św. Augustyn do jej zdobywania, ale nie ze względu na wartości tkwiące w niej samej. Bez wiedzy mógłby się chrześcijanin — w jego mniemaniu — zupełnie obejść, gdyby nie była potrzebna do zwalczania szkodliwych dla religii poglądów i do zrozumienia Pisma św. Wobec tego, że jest ona niezbędna dla dalszego rozwoju religii, powinna być w każdym szczególe dostosowana do ducha i potrzeb Kościoła. Gramatyki łacińskiej nie powinno się właściwie nauczać na podstawie przykładów zaczerpniętych z dzieł autorów klasycznych. Ponieważ jednak nie było wówczas dobrych tłumaczeń Biblii na łacinę, św. Augustyn dopuszczał przykłady świeckie w tym wypadku, jeżeli nie można ich było znaleźć w dziełach religijnych. Przed ustaleniem programu nauczania innych przedmiotów doradzał wypisanie z Ewangelij i Starego Testamentu tych wszystkich ustępów, których nie podobna zrozumieć bez znajomości np. matematyki, przyrody, astronomii, fizyki itp. i po dokładnym poznaniu tych wyjątków ograniczyć nauczanie przedmiotów świeckich tylko do takiego zakresu, który by umożliwiał właściwą interpretację tekstu Pisma św.

Ten wąski program wiedzy świeckiej, ograniczonej do wymagań tekstu Pisma św. i przepojonej w każdym szczególe duchem religijnym, miał być dostępny według św. Augustyna tylko duchownym, jako obrońcom wiary przed atakami niewiernych i nauczycielom wiary szerokiej rzeszy jej wyznawców. W ten sposób wiedza stawała się dostępną tylko dla wtajemniczonych. Wprawdzie św. Augustyn nie zamykał wyraźnie szkół przed świeckimi, ale nigdzie też nie wspominał, że powinni się oni kształcić. Przemawiał w całym dziele wyłącznie do duchowień-

stwa i dla jego potrzeb opracowywał program studiów. Jaki zasób wiedzy przewidziany dla duchownych miał być udostępniony świeckim, pozostawało zagadką. Rozwiązanie jej w taki czy inny sposób zależało od dobrej woli i uznania tych, dla których nauka stawała się przywilejem zawodowym.

Myśl św. Augustyna — zastąpienia w szkole dzieł pisarzy a zwłaszcza poetów klasycznych przez odpowiednie utwory religijne cieszyła się, zdaje się, powszechnym uznaniem. Trudność polegała jedynie na tym, że nie było tych dzieł katolickich. Ażeby zapobiec temu brakowi, ksiądz hiszpański Juvencus napisał na wzór Wergiliusza, około połowy IV w., poemat „*Evangelica*“, który przedstawiał w formie poetyckiej treść Ewangelii św. Mateusza. W parę lat później opracował ten sam temat i w tej samej formie poetyckiej Seduliusz. Za ich przykładem poszło w V w. bardzo wielu pisarzy katolickich. Najwybitniejszym z nich był Prudencjusz. Jego „*Walka duszy*“ miała istotnie pewne wartości artystyczne. Każdy z tych autorów był nauczycielem w szkołach pogańskich i dzieła swoje pisał w nadziei, że będą one używane jako podręczniki. Kościół najwyżej cenił Seduliusza; na polecenie papieża Gelazego jego utwór został istotnie wprowadzony do lektury szkolnej i jeszcze w XVI w. był czytany w szkołach angielskich.

Bardziej jeszcze powszechne było wyrażone przez św. Augustyna pragnienie ujęcia nauczanych w szkole przedmiotów w zarysy podręcznikowe. Nawet myśliciele pogańscy doszli do przekonania, że bez podręczników dalsza praca szkolna natrafi na bardzo poważne przeszkody. Realizacji tych pomysłów podjął się pierwszy pogański nauczyciel szkół w Północnej Afryce, Marcejan Capella. Jego dzieło „*O zaślubinach filologii z Merkurym*“ było encyklopedycznym opracowaniem wszystkich przedmiotów szkolnych. Po dwóch księgach wstępu pełnych alegorycz-

nych obrazów i fantastycznych sytuacji następne siedem były poświęcone: gramatyce, retoryce, dialektyce, geometrii, arytmetyce, astronomii i muzyce. Dla każdego z tych przedmiotów wymyślił Capella odpowiedni symbol. Gramatyka np. trzymała w ręku przyrząd do rozwiązywania języków dzieci; logika miała w jednej ręce węża, w drugiej zaś ukrywała haczyk do chwytania nań niewprawnych w dowodzeniu. Wszystkie razem przedmioty nazwał Capella siedmioma sztukami wyzwolonymi. Termin ten przyjął się tak powszechnie w całej Europie, że nie tylko w średniowieczu, ale nawet jeszcze w czasach nowożytnych określano nim szkołę i rodzaj wykształcenia. Mówiło się najczęściej, że ktoś studiował sztuki wyzwolone, że jest bakałarzem lub magistrem sztuk wyzwolonych albo też, że w danym kraju kwitły sztuki wyzwolone.

Pomysł, że wiedza ludzka może się zamknąć w siedmiu sztukach wyzwolonych opracowanych przez Capellę, był dość sztuczny, tak jak i sama książka. O wiedzy starożytnych dawała ona bardzo słabe pojęcie; nawet nie charakteryzowała głównych kierunków filozofii greckiej. Jeden z uczonych nazwał ją słusznie „dżunglą chaotycznej geografii, mistycznej matematyki i przestarzałej astronomii“. Oto jak np. Capella objaśniał liczbę 4: „Jest to liczba, w której jest pewna doskonałość zależności. Jeśli dodamy składające ją liczby: 1, 2, 3, 4, otrzymamy 10, a gdy dodamy 10, 20, 30, 40, otrzymamy 100 itp. A co należy sądzić o tym, że mamy cztery pory roku, 4 części nieba, 4 zasadnicze elementy (ogień, woda, powietrze, ziemia). Na cztery okresy dzieli się życie człowieka“. Mimo jednak sztuczności i dziwacznych pomysłów, podręcznik Capelli posiadał w czasach całkowitego zanikania wszelkiej oświaty poważne zasługi. Zbierał w całość i usystematyzował najważniejsze informacje z różnych dziedzin wiedzy. Dlatego cieszył się w średniowieczu niezwykłą popularnością.

Mimo że Capella zaspokoił pragnienia chrześcijaństwa ujęcia nauk świeckich w krótkie kompendia, Kościół nie patrzył na jego dzieło nazbyt przychylnym okiem. Wiedza przedstawiała dla Capelli wartość samą w sobie; miała stanowić cel wysiłków młodych pokoleń szukających pewnej kultury umysłowej. Tymczasem Kościół wiedzę właściwie pogardzał; uznawał ją tylko w takim zakresie, w jakim była konieczna dla zrozumienia Pisma św. i pełnienia obrządków religijnych. Przy tym ograniczeniu żądał jeszcze, aby wiedza świecka była przesiąknięta duchem religijnym. Nic więc dziwnego, że po Capelli wielu jeszcze wybitniejszych myślicieli podejmowało się opracowań przedmiotów szkolnych. Wśród nich wspomnieć należy o Cassiodorze, który był najpierw wpływowym politykiem na dworze króla Teodoryka, a pod koniec życia, około 540 r., założył w swoich majątkach dwa klasztory i miał zamiar prawdopodobnie otworzyć w nich szkoły. Już sam tytuł dzieła: „Kształcenie w naukach boskich i świeckich“ wskazuje wyraźnie, ku jakiemu celowi zmierzało. Dla Cassiodora wykształcenie umysłu w różnorodnych naukach, które omawiał w swoim podręczniku, miało pewną wartość tylko z tego względu, że ułatwiała zrozumienie Pisma św. Próżno byłoby się doszukiwać w jego poglądach uznania dla wiedzy czy bezinteresownego stosunku do niej, znanego z czasów starożytnych. Powołując się stale na wywody św. Augustyna stwierdził on na wstępie, że bez pewnego wykształcenia nie można zrozumieć bardziej zawilich ustępów Biblii. Ażeby swoim zakonnikom ułatwić tę lekturę, przygotował podręcznik obejmujący pewien zasób wiadomości podzielonych za przykładem Capelli na siedem sztuk wyzwolonych, a więc gramatykę, retorykę, dialektykę, geometrię, arytmetykę, astronomię i muzykę. W jego ujęciu jednak nauki te miały już inny charakter. Capella był poganinem i treść jego nauk była zupełnie świecka. Cassiodor natomiast przepoił wszystkie

przedmioty duchem religijnym i uczynił po raz pierwszy z wiedzy starożytnych Greków pokorną służkę Kościoła.

Jakby na przekór jednak intencjom najwyższej hierarchii kościelnej, podręcznik Capelli, choć zupełnie świecki, a nawet pogański, był o wiele częściej używany w szkołach średniowiecznych i bardziej popularny od dzieła Cassiodora. Zjawiska tego nie podobna już dzisiaj wytłumaczyć.

W omówionych poglądach św. Hieronima i św. Augustyna oraz w konkretnych próbach Cassiodora zasługuje na chwilę uwagi budowanie programu szkolnego z dwu sprzecznych, zwalczających się wzajemnie pierwiastków: świeckiego i religijnego, czyli rozumowego i mistycznego. Chociaż religia chrześcijańska miała tendencje totalitarne, dążyła do zupełnego podporządkowania swoim poglądom i celom wszystkich przejawów życia, w programie szkolnym była naczelnym wprawdzie, ale mimo wszystko jednym tylko przedmiotem nauczania, podczas gdy wiedza świecka obejmowała ich siedem. Przedmioty te powstały w innych zupełnie okolicznościach, przez wiele wieków były przeznaczone do wszechstronnego rozwijania władz umysłowych człowieka, uczenia go samodzielności sądów, budowania wniosków, niezależnych od żadnej doktryny. Nałożone na nie przez Kościół sztuczne hamulce, które ograniczały ich dalszy rozwój i czyniły z nich jedynie pomocnicze narzędzie, nie mogły trwać zbyt długo. Musiały one pęknąć przy pierwszej okazji. W dziejach Europy możemy wskazać już obecnie kilka takich okresów, kiedy wiedza świecka zrzucała krępujące ją kajdany i usiłowała rozpocząć samodzielny rozwój. Pierwszy przypadek na wiek XI — XII, gdy bogacące się mieszczaństwo próbowało zwalczyć religijny pogląd na świat i oprzeć się na dorobku nieskrępowanej wiedzy świeckiej. Drugi przyniósł z sobą humanizm w XV w. Trzeci wreszcie, najważniejszy, był dziełem racjonalizmu XVIII w.

Jakkolwiek omówione tendencje pogodzenia wiedzy świeckiej z religią miały swoją wagę głównie ze względu na autorytet św. Augustyna, to jednak nie reprezentowały one całej opinii Kościoła rzymskiego. Dawna niechęć do wszelkiej kultury umysłowej znajdowała wielu zwolenników wśród najwybitniejszych jego wyznawców. Jako jednego z reprezentantów tego obozu można przytoczyć Paulina, wpływowego magnata i wybitnego pisarza. Pod wpływem mistycyzmu chrześcijańskiego porzucił on majątek oraz urzędy i poświęcił się ascezie. Gdy przyjaciele wzywali go, aby wrócił do dawnych zajęć i świata, odpowiedział: „Serce poświęcone Chrystusowi nie może być czułe na wezwanie Muz związanych z bogiem Apollinem. Obecnie wszechmocny Bóg opanował moją duszę. On mi zabrania poświęcać czas na światowe sprawy i literaturę. Muszę słuchać Jego praw i patrzeć w Jego światło, które zaciemnia przewrotna zręczność filozofów i wymysły poetów, napełniających duszę próżnością i fałszem“.

Dążność do ciasnego ograniczenia wiedzy świeckiej wyłącznie do potrzeb Kościoła z jednej strony, z drugiej zaś objawy nieprzejednanej wrogości do wszelkiego wykształcenia były tym groźniejsze, że pod koniec IV w. rzymskie szkoły pogańskie zaczęły się chylić do upadku. Gdyby nie ich działalność, chrześcijaństwo zachodnie nie miałoby ani jednego wybitniejszego przedstawiciela ze św. Augustynem włącznie. Los ich jednak stawał się z biegiem czasu coraz cięższy. Miasta rzymskie, jęczące pod ciężarem podatków państwowych, nie mogły utrzymywać swoim kosztem nauczycieli i najpierw obniżały ich pensje, a później przestawały je zupełnie wypłacać. Cesarze zaniepokojeni upadkiem szkół przypominali często miastom o obowiązku ich utrzymywania. Równocześnie jednak uznając ciężki stan finansowy samorządów miejskich sami obniżali pobory nauczycielskie, aż w 376 r. edykt cesarski zrównał je z żołdem zwykłego żołnierza; niektó-

rym kategoriom wychowawców wypłacano nawet połowę tego żołądu.

Obok ciężkich warunków materialnych ujemnie na szkolnictwo rzymskie działało chrześcijaństwo. W miarę jego wzrostu coraz więcej nauczycieli w szkołach o programie pogańskim było wyznawcami nowej religii. Wobec znanego nam stosunku Kościoła do wiedzy, nauczyciele ci gardzili w głębi duszy nauczonymi z konieczności życiowej przedmiotami, obniżali ich poziom, a prawdopodobnie i ośmieszali w oczach młodzieży. Uczniowie, po scentralizowaniu przez cesarzy administracji państwa, nie mogli już liczyć jak dawniej na intratne stanowiska w samorządzie miejskim, a więc nie widzieli celu poświęcania czasu na naukę, ośmieszaną w dodatku przez chrześcijańskich nauczycieli i poniżaną przez coraz wszechmocniejszy Kościół. Gdy w tej sytuacji przyszedł okres najazdów barbarzyńców, szkolnictwo starożytnego Rzymu padło pierwsze pod ich ciosami. Zupełnie niewykształconym zdobywcom było ono zbyt cenne; całkowicie już niemal schryścianizowani mieszkańcy miast — wobec niechętnego stosunku przywódców Kościoła do oświaty — nie troszczyli się o nie. Hierarchia kościelna — wbrew temu, co się nieraz sądzi — odetchnęła z ulgą.

Zupełny zanik ognisk oświaty widzimy pod koniec V w. nie tylko na terenie dzisiejszych Włoch, ale i we wszystkich prowincjach cesarstwa zachodniego. Wykształcony jeszcze w szkole pogańskiej biskup Lyonu, Sidonius Apollinaris (430 — 484) narzeka pod koniec swego życia, że młodzi chłopcy niczego się nie uczą, a nauczyciele przymerają głodem. W pięćdziesiąt lat później Grzegorz, biskup Tours, żali się, że jego nauczyciel domowy, będący równocześnie księdzem, nie uczył go w ogóle gramatyki łacińskiej ani nie czytał mu nigdy autorów klasycznych. W rezultacie biskup Grzegorz nie umiał później pisać gramatycznie. Nie był bynajmniej pod tym względem wy-

jątkiem. Według jego świadectwa było rzeczą niemożliwą znaleźć na terenie dzisiejszej Francji choćby jedną osobę znającą gramatykę albo dialektykę. „Wiedza upada i umiera w naszych miastach“. Po upływie dalszych kilkudziesięciu lat arcybiskup Reims, Herivé, szczycił się, że jego „dusza nie zbrukała się żadną wiedzą“.

Z próby pogodzenia religii chrześcijańskiej ze starożytną wiedzą pogańską wyszedł zwycięsko tylko Kościół wschodni. Tradycja szkoły aleksandryjskiej, poglądy św. Bazylego i św. Grzegorza z Nazjanzu utkwily głęboko we wszystkich prowincjach cesarstwa wschodniego. Niemal wszyscy cesarze otaczali szkolnictwo gorliwą opieką. Aleksandria była bez przerwy ośrodkiem studiów filozoficznych, Bejrut stał się sławny dzięki wysokiemu poziomowi swojej szkoły prawniczej, uniwersytet w Konstantynopolu kontynuował badania językowe nad łaciną i greką. Pod obuchem najazdów arabskich terytorium cesarstwa wschodniego zaczęło się wprawdzie zmniejszać w VII w., ale fakt ten nie wpłynął ujemnie na dalszy rozwój życia umysłowego. Arabowie, zachwyceni wysokim poziomem kultury greckiej, zaczęli najpierw tłumaczyć dzieła pisarzy, a zwłaszcza filozofów na język syryjski, a później, nauczywszy się języka greckiego, czytać je w oryginale. Po zdobyciu Hiszpanii w VIII w., Arabowie założyli w niej główny ośrodek badań naukowych, zwłaszcza nad Arystotelesem, który za ich pośrednictwem przeszedł w XII i XIII w. w ręce uczonych europejskich i stał się kamieniem węgielnym filozofii scholastycznej.

## WIEKI CIEMNOTY

Gdy w 476 r. upadło zachodnie cesarstwo rzymskie, chrześcijaństwo zdobyło olbrzymie możliwości. Wśród ciągłego chaosu politycznego w Europie, powstawania i zanikania różnych państw, stałego napływu dzikich ludów ze Wschodu, Kościół był jedynym czynnikiem stałym, dość dobrze jak na owe czasy zorganizowanym, mającym za sobą olbrzymie rzesze wiernych. Autorytetowi jego poddawali się po krótszym lub dłuższym czasie wszyscy wodzowie i królowie wędrujących ludów. Świat pogański ze swoją wysoką kulturą i wrogim chrześcijaństwu poglądem na świat znikł bezpowrotnie. Doktrynie Chrystusa nie zagrażało z zewnątrz żadne niebezpieczeństwo. W oparciu o nią i o powiększające się stale zastępy jej wyznawców można było budować nowy świat, otworzyć przed ludzkością nieznane dotychczas możliwości, pchnąć ją na drogę stałego postępu materialnego i umysłowego. Tymczasem Kościół, jako jedyna w owym czasie siła jednocząca i organizująca ludzkość, głosił zasady całkowitego wyrzeczenia się tego świata. Ziemia w świetle nauki chrześcijańskiej była jakby wielkim, przejściowym hotelem dla jej mieszkańców. Im prędzej go opuszczali, tym lepiej. Im był bardziej niewygodny — tym większa radość i szczęście czekały jego mieszkańca po śmierci.

Zabieganie więc o sprawę doczesnego życia, o osiągnięcie w nim jakiegoś celu czy choćby wygod codziennych było uważane nie tylko za zbyteczne, ale nawet groźne dla zbawienia duszy. W miejsce powszechnej w starożytności troski o zdrowie ciała, o jego harmonijny rozwój, chrześcijaństwo pierwszych wieków wprowadziło pogardę dla ziemskiej powłoki człowieka posuniętą aż do świadomego, zadawania sobie ran, odmawiania pokarmu, snu itp. Rozbudzony pod wpływem filozofii neoplatońskiej ascetyzm, rozpałał wyobraźnię wielu chrześcijan. Samotne życie na pustyni, z dala od ludzi i w zupełnym niedostatku, było najłagodniejszym objawem szerzącej się w pierwszych wiekach chrześcijaństwa abnegacji życia. Żywoty świętych, ideałów owych czasów, podają tak odrażające szczegóły ascezy, że aż trudno w nie uwierzyć. Św. Szymon Słupnik np. owiązał się dokoła ciasną liną, która wżerała się głęboko w ciało, tworząc nie gojące się nigdy rany, pełne wszelkiego robactwa. Gdy w czasie modlitewnych pokłonów robaki wypadały z jego ciała, zbierał je troskliwie i wkładał z powrotem do ran mówiąc: „Jedzcie, co wam Bóg dał do jedzenia“. Inny znowu pustelnik dla umartwienia się nie zmieniał przez całe życie bielizny.

Z tych pustelników i mnichów rekrutowały się zastępy najwierniejszych i najbardziej fanatycznych obrońców Kościoła. Im liczba ich była większa, tym bardziej wzrastała potęga Kościoła i to nie tylko religijna, ale i polityczna. Kościół bowiem z jednej strony głosił pogardę dla świata, domagał się od każdego wiernego wyrzeczenia się dóbr materialnych, z drugiej zaś strony dążył do owładnięcia światem. Rzecz przy tym charakterystyczna: w każdym okresie zaostrzania się ascezy i uprawiania jej przez większą ilość mnichów, powiększały się zapisy majątkowe i fundacje na rzecz Kościoła. Ubóstwo więc chrześcijańskie było bardzo rentowne; pomnażało bogactwa Kościoła, a równocześnie powiększało jego wpływy polityczne.

Pogarda życia ziemskiego i wszelkich jego powabów obejmowała oczywiście i oświatę. Nieoświecony prostaczek był stawiany wyżej od wykształconego człowieka, gdyż łatwiej osiągał zbawienie wieczne. Znana nam już z wieków poprzednich niechęć do wiedzy przetrwała w Kościele upadek szkół pogańskich i cesarstwa zachodniego. Gdyby nie bezwzględna konieczność odprawiania nabożeństw i utrzymywania czystości wiary, opartej na księgach, zanikłaby prawdopodobnie i to na długie wieki — nawet umiejętność czytania i pisania. Względy więc czysto religijne, a nie uznanie dla wartości wiedzy jako takiej zdecydowały o tym, że Kościół musiał się zająć po długich wahaniach podtrzymywaniem światełek oświaty, nawet w najciemniejszych okresach. Mimo że światełka te przez szereg wieków zaledwie się tliły, Kościół nigdy nie wyzbył się wobec nich podejrzeń i uprzedzeń. Podtrzymywał je tylko o tyle, o ile to było mu konieczne do istnienia, ale nigdy nie dążył do tego, aby rozpalili się jasnym płomieniem.

Po upadku szkół pogańskich Kościół musiał pod koniec V w. rozpocząć kształcenie kleru we własnym zakresie. Wobec braku dokładnych danych źródłowych początki tych szkół przeznaczonych wyłącznie dla duchownych nikną w mgłę niepewności. Wszystkie niemal wiadomości o nich zawdzięczamy kronikom średniowiecznym pisany w czasach o wiele późniejszych. Fakty, które one podają, w oparciu o tradycję, są często wyolbrzymione i zmienione. Kronikarze średniowieczni dbali zresztą nie tyle o prawdę, ile raczej o zbudowanie czytelnika dobrymi przykładami przodków, zachęcenie go do naśladowania wzorów pobożności.

O tych tendencjach kronikarzy średniowiecznych musimy specjalnie pamiętać przy rozważaniu roli klasztorów w dziedzinie oświaty na przestrzeni pierwszych 300 lat od upadku zachodniego cesarstwa, tj. od VI do VIII w.

włącznie. Utrwaliła się opinia, że po upadku cesarstwa zachodniego troskę o szkoły i oświatę przejęły klasztory. Tradycja ta, łącząca szkoły z klasztorami w wiekach VI — VIII, nie odpowiada prawdzie i na niej nie można budować początków szkolnictwa chrześcijańskiego. Powstanie pierwszych klasztorów i reguł zakonnych było próbą ujęcia przez władze kościelne w ramy organizacyjne znanego nam już ruchu ascetycznego, nadania mu jednolitych form i wyzyskania dla celów polityki kościelnej. Ludzie, którzy obierali życie ascetyczne i wstępowali do klasztorów, wyrzekali się świata i wszystkich jego powabów, gardzili własnym ciałem i umysłem. Jak można było od nich oczekiwać, aby zwracali uwagę na własną kulturę umysłową i wykształcenie innych, jeżeli najwybitniejsi przedstawiciele religii, odnosili się do wiedzy co najmniej niechętnie, podejrzliwie?

Założyciel pierwszego klasztoru, św. Benedykt, którego regułę w następnych trzech wiekach przyjmowali prawie wszyscy zakonnicy, otrzymał w młodości bardzo staranne wykształcenie w jednej ze szkół pogańskich Rzymu. Zorientowawszy się jednak później, że studia klasyczne z punktu widzenia religii wywarły zły wpływ na wielu jego kolegów szkolnych, postanowił — jak pisze jego biograf papież Grzegorz Wielki — „stać się świadomie ignorantem i nieuczonym z rozsądku“. Gdy w 529 r. zakładał pierwszy klasztor na Monte Cassino, potępiał całkowicie wszelkie nauczanie świeckie. Czyta się często, że zaraz po otwarciu tego pierwszego benedyktyńskiego klasztoru powstała przy nim szkoła. Tymczasem reguła św. Benedykta, a więc dokument najbardziej w tym wypadku autorytatywny, zupełnie jej nie przewiduje ani o niej nie wspomina. Nie podobna zaś przypuszczać, aby benedyktyni nie przestrzegali reguły już od pierwszych lat istnienia zakonu. Czterdziesty ósmy paragraf reguły św. Benedykta, na którym opiera się tradycja o zakładaniu szkół przy

klasztorach, brzmi w wolnym tłumaczeniu: „Ponieważ próżnowanie jest wielkim wrogiem duszy, powinni bracia w pewnych godzinach dnia zajmować się pracą fizyczną, a w innych czytaniem Pisma św.“. Ażeby zarządzenie to nie mogło być dowolnie interpretowane, dodaje zaraz św. Benedykt, że zakonnicy powinni siedem godzin dziennie poświęcać na pracę fizyczną, a dwie na lekturę. I to wszystko, co można powiedzieć o życiu umysłowym pierwszych benedyktynów. Dodać jeszcze można jedynie, że reguła zabraniała zakonnikom posiadania własnych piór i książek. Przedmioty te miały stanowić wspólną własność całego klasztoru. Przepis ten był z jednej strony konsekwencją ślubu absolutnego ubóstwa zakonników, z drugiej zaś mógł być podyktowany obawą, aby mnisi wbrew regule nie pisali i nie czytali poza wyznaczonymi na pracę umysłową dwiema godzinami. Św. Benedykt nie uważał więc pracy umysłowej za jedno z najważniejszych zadań zakonników ani nie nakładał na nich obowiązku nauczania innych.

Codzienny obowiązek dwugodzinnej lektury Pisma św. wymagał od zakonników umiejętności czytania i pisania, a od powstających szybko nowych klasztorów posiadania co najmniej jednego egzemplarza Biblii. Dlatego klasztory benedyktyńskie musiały uczyć młodych chłopców, przeznaczonych przez rodziców do zakonu, czytania i pisania oraz kopiować od czasu do czasu jakiś rękopis Pisma św. Praktyka ta miała oczywiście pewne znaczenie dla przyszłego rozwoju oświaty, ale nie dowodzi wcale, aby klasztory dbały o podniesienie poziomu umysłowego ogółu ludności. W dodatku, jak wiadomo z historii, benedyktyni zaczęli bardzo szybko zapominać o obowiązujących ich przepisach. Zdobywszy dzięki ofiarności świeckich olbrzymie majątki, prowadzili bardzo wygodne życie, stronili od wszelkich wysiłków i dopiero w X w. wrócili znowu do przestrzegania reguły zakonnej.

Najlepszym dowodem istotnego stosunku do oświaty mnichów VI i VII w. jest działalność papieża Grzegorza Wielkiego (540 — 604), jednego z najwybitniejszych ludzi, którzy kiedykolwiek zasiadali na stolicy Piotrowej. W młodości zdobył on tak wszechstronne wykształcenie, że pod względem wiedzy przewyższał wielu współczesnych. Pobyt jednak w klasztorze benedyktyków zmienił go zupełnie. Na świat patrzył odtąd pod kątem potrzeb religii. Gdy został papieżem, założył — albo jak niektórzy twierdzą — zreformował szkołę śpiewu kościelnego. Aby chórzyści mogli się orientować w nabożeństwie i brać w nim czynny udział, polecał ich uczyć czytania i pisania w języku łacińskim. Do szerszego wykształcenia odnosił się jednak wrogo. W przedmowie do dzieła „Magna Moralia“ twierdził: „Nie dbam zupełnie o to, aby unikać barbaryzmów. Nie upadłem tak nisko, aby uważać, w jakim miejscu powinno się kłaść przyimek czy jakiego użyć przypadku. Trzęsę się z oburzenia na myśl, aby słowa objawienia bożego miały się stosować do jakichkolwiek reguł gramatycznych“.

Najbardziej jednak charakterystyczne światło na stosunek Grzegorza Wielkiego do idei szkoły i oświaty rzuca jego list do biskupa z Vienne, Dezyderego. Dowiedziawszy się, że biskup ten naucza osobiście gramatyki łacińskiej, pisał: „Wstydę się prawie wspomnieć o otrzymanej wiadomości, że nauczasz kilka osób gramatyki. Martwi mnie to tym bardziej, że muszę zmienić całkowicie moją dotychczasową opinię o tobie. Język Chrystusa i mowa Jowisza nie mogą wychodzić z tych samych ust. Zastanów się, jaka to nieprzystojna rzecz dla biskupa mówić o rzeczach, które wydają się niestosowne nawet dla wiernego świeckiego. Jeżelibyś potrafił udowodnić, że doniesienie, które otrzymałem, jest fałszywe, że nie oddajesz się próżnościom świeckiej oświaty, dziękowałbym Bo-

gu, że uchronił twoje serce od bałwochwalczego przywiązania do niesławnych spraw“.

Nie podobna — jak chcą niektórzy — interpretować tego listu w tym duchu, że Grzegorz Wielki potępia Dezderego nie za sam fakt nauczania gramatyki, lecz za poświęcenie jej czasu ze szkodą spraw religijnych. Przytoczony tekst nie zawiera najmniejszej aluzji, aby biskup z Vienne przez oświecanie kilku osób zaniedbywał obowiązki kapłańskie. Papież potępia go wyraźnie za szerzenie oświaty świeckiej.

Jeżeli takie stanowisko zajmował najwyższy zwierzchnik Kościoła, trudno się dziwić ignorancji i przesądom panującym wśród niższego kleru, zwłaszcza w klasztorach VI i VII w. Odpowiedzialność za ten poziom ponosił w dużej mierze Grzegorz Wielki, który swoim wpływem narzucał regułę benedyktyńską wszystkim klasztorom ówczesnej Europy zachodniej.

Na podstawie dotychczasowych dowodów możemy śmiało twierdzić, że niemal do końca VIII w. nie było w krajach katolickich, podlegających jurysdykcji papieskiej, żadnego poważniejszego rozwoju oświaty. Pewne elementarne wiadomości były dostępne jedynie klerowi świeckiemu, ale i ten nie wychodził przeważnie w owym czasie poza znajomość czytania i pisania. Jedynym wyjątkiem była Hiszpania. Pod wpływem heretyckiej nauki Ariusza duchowieństwo hiszpańskie podzieliło się u schyłku VI w. na dwa, zacięcie ze sobą walczące obozy. Grupie wiernej papieżowi przewodził Izydor, biskup Sewilli (570 — 636); mimo, że w młodości zdobył wszechstronne wykształcenie, nie różnił się w poglądach na oświatę od Grzegorza Wielkiego. Dowodzi tego jego zakaz czytania pisarzy starożytnych wydany zakonnikom hiszpańskim. Izydor stał na stanowisku, że te klasztory mają o wiele większą wartość, w których zakonnicy nie znają niczego poza Pismem św. i dziełami ojców Kościoła. Natomiast

kształcić się powinien kler świecki, aby umiał zwalczać błędne poglądy arian. „Lepsza oświata — twierdził Izydor z Sewilli — niż herezja“. Ale ażeby ta oświata nie szła za daleko lub też żeby kler nie zaczął samodzielnie myśleć pod wpływem filozofii starożytnej, opracował Izydor obszerny podręcznik, na którym mieli się kształcić wszyscy duchowni hiszpańscy. Dzieło to pod tytułem „Początki“ (Origines) było encyklopedią całej ówczesnej wiedzy. W dwudziestu księgach omawiało najpierw znane nam już siedem sztuk wyzwolonych, potem dawało zarys nauki medycyny, szereg wiadomości o pokarmach, napojach, narzędziach rzemieślniczych i meblach. O dużej bardzo ograniczoności tej wiedzy świadczy choćby dział astronomii. Informacje dotyczące słońca np. ograniczały się do stwierdzenia, że jest ono większe od księżyca i ziemi. Wobec braku danych źródłowych trudno jest stwierdzić, czy i jak długo kler hiszpański przestrzegał wskazań Izydora. Milczenie źródeł zdaje się dowodzić, że poszły one szybko w zapomnienie.

Podczas gdy Kościół katolicki zgadzał się (i to tylko z konieczności) na bardzo skromne kształcenie kleru świeckiego, a zakonników trzymał z dala od wszelkiej wiedzy z wyjątkiem religijnej, klasztory w Irlandii i Szkocji szczyły się bardzo wysokim poziomem naukowym. Na to dziwne w dziejach zjawisko złożyło się szereg powodów. Gdy św. Patryk przybył w 432 r. do Irlandii, aby z polecenia papieża Celestyna I nawrócić ją na chrześcijaństwo, zastał w niej bardzo wysoką kulturę. Do szkół prowadzonych przez kapłanów pogańskich, zwanych druidami, uczęszczała prawie cała młodzież męska. Szkoły te stawiały religii chrześcijańskiej zawzięty opór. Ażeby go złamać, musiał św. Patryk zachęcać swoich pierwszych zwolenników do studiów naukowych. Dzięki temu odniósł ostateczne zwycięstwo. Nawróceni jednak druidowie wraz z wybitniejszymi wychowankami nie zmienili wraz z re-

ligią dołyhczasowych zajęć. Pod wpływem św. Pałyryka wstępowali do powstających klasztorów, w których oddawali się już bez przeszkód studiom naukowym. Rzym ze swoją niechęcią do wiedzy był daleko. Ponadto — wobec przelewania się przez Europę zachodnią różnych plemion germańskich — utrzymanie kontaktów z papieżem było przez z górą dwieście lat zupełnie niemożliwe. W tych warunkach chrześcijaństwo irlandzkie, zdane na własne siły, zorganizowało się całkowicie oryginalnie. Zamiast podziału kraju na diecezje pod rządami biskupów, którzy podlegali papieżowi, założyło w każdym większym rodzie niezależne od siebie klasztory i im oddało całkowitą pieczę nie tylko nad religią, ale również i nad oświatą. Klasztory te wprowadziły szereg obrządków zupełnie nieznanymi katolicyzmowi rzymskiemu; inne np. tonsury dla zakonników, inne, nieznanie gdzie indziej ceremonie chrztu, inną datę świąt Wielkanocnych itp.

Najważniejsze jednak różnice między chrześcijaństwem irlandzkim a rzymskim Kościołem katolickim polegały nie na obrządkach i organizacji, lecz na stosunku do oświaty i kultury. Podczas gdy Kościół katolicki uznawał tylko oświatę dla kleru i to ograniczoną do wiadomości niezbędnych przy lekturze Pisma św., klasztory irlandzkie przyjmowały do szkół wszystkich kandydatów świeckich i to nawet przybyszów z obcych krajów, bez zmuszania ich do zmiany religii. Nauczycielami byli, obok zakonników, także uczeni świeccy, a program nauczania obejmował obok przedmiotów religijnych prawo świeckie i literaturę irlandzką. Ponadto w szkołach irlandzkich nie znających obaw i niechęci w stosunku do wiedzy pogańskiej studiowano z zapałem literaturę rzymską i grecką. Już w VI w. wychowankowie szkół irlandzkich byli najlepszymi znawcami literatury klasycznej. W następnym zaś stuleciu znajomość języka greckiego, która prawie zanikła w zachodniej Europie, tak się rozpowszechniła w szkołach irlandz-

kich, że każdego, kto umiał mówić po grecku, określano jako Irlandczyka.

Obok głębokiej wiedzy cechowała mnichów irlandzkich nadzwyczajna ruchliwość. Gdy z biegiem czasu klasztory ich nie mogły już pomieścić napływających ciągle nowych kandydatów, zaczęły bardziej doświadczonych zakonników wysyłać małymi grupami na kontynent. Część ich osiadła we Francji, część w Niemczech i Szwajcarii, a najbardziej śmiały docierali aż do Konstantynopola. Wedle przypuszczeń niektórych uczonych celem wędrówek mnichów irlandzkich była także Polska i to na długo przed panowaniem Mieszka I. Najwięcej ich jednak przepравиło się w VI i VII w. do pobliskiej Anglii, wyznającej jeszcze częściowo religię pogańską. Gdy z ich cichą oświatową pracą w Anglii zetknęli się benedyktyni, wysłani tam w 593 r. przez papieża Grzegorza Wielkiego, rozpoczęli z nimi zawziętą walkę. Trwała ona przeszło 70 lat i toczyła się ze zmiennym dla obu stron szczęściem. Niewykształceni benedyktyni nie umieli początkowo dać sobie zupełnie rady z błyskotliwymi w rozumowaniu, bystrymi i wszechstronnie wykształconymi Irlandczykami. Aby im dorównać, musieli porzucić na terenie Anglii dotychczasową niechęć do wiedzy i rozpocząć gruntowne studia naukowe. Podniósłszy się na wyższy poziom i uzyskawszy poparcie ze strony władz świeckich, podporządkowali w 664 r. przebywających w Anglii zakonników irlandzkich papieżowi. Ale zwycięstwo z 664 r. nie przyniosło bynajmniej benedyktynom ostatecznego triumfu. Ażeby utrzymać swoją powagę na wydartych Irlandczykom terenach, musieli utrzymywać się przez długi jeszcze czas — wbrew swojej dotychczasowej tradycji i nastawieniu całego zakonu — na wysokim poziomie naukowym i organizować po raz pierwszy w dziejach swego zakonu szkolnictwo dla ludności świeckiej.

Walka ta miała doniosłe skutki dla przyszłości oświaty. Klasztory benedyktyńskie najpierw w Anglii, a później i w północnej Francji zaczęły się stawać na krótki okres czasu prawdziwymi przybytkami oświaty i życia umysłowego. Najwybitniejszy ich przedstawiciel w VIII w., Beda, uchodzi do dziś za jednego z najbardziej wszechstronnych uczonych w dziejach Europy. Dzieła jego z zakresu filozofii, archeologii, estetyki, fizyki i matematyki były czytane we wszystkich krajach katolickich średniowiecza, a jego „Historia Kościoła Anglii“, mimo przesady i napuszoności stylu, jest do dzisiaj cenionym źródłem informacji. Inny wychowanek angielskich benedyktynów, Alkwin, został na dworze Karola Wielkiego kierownikiem szkoły pałacowej i jakby pierwszym w Europie ministrem oświaty, chociaż tego tytułu wówczas nie znano.

Mnisi irlandzcy, pokonani przez benedyktynów w Anglii, prowadzili na swojej wyspie nadal tradycyjne studia naukowe i pielęgnowali własne obrzędy w ramach odmiennej od rzymskiej organizacji kościelnej. Przywiązani do własnego dorobku, toczyli jeszcze w XI w. zacięte spory z papiestwem, które usiłowało im narzucić pogląd na świat i hierarchiczną organizację. Ulegli ostatecznie Rzymowi w XII w., gdy zamarło zupełnie ich życie umysłowe z powodu przeszło trzystuletniej zawieruchy wojennej.

Przedstawiona tu w pobieżnym skrócie historia klasztorów irlandzkich posiada dla nas znaczenie dowodowe. Wynika z niej jasno, że pierwsze poważne ogniska kultury umysłowej i oświaty wieków średnich powstały całkowicie poza wpływami Kościoła rzymskiego, bez jego wiedzy i wbrew jego ogólnym tendencjom. Benedyktyni, wysłani do Anglii jako oficjalni przedstawiciele papieża, zaczęli pod wpływem klasztorów irlandzkich poświęcać się nauce i pracy oświatowej nie z uznania dla osiągnięć przeciwników, ale z konieczności. Zrozumieli, że bez wykształcenia nie wygrają walki. Zachowali się więc tak jak

słabsza strona na polu bitwy, która po zastosowaniu lepszej broni swego silniejszego przeciwnika, odnosi dzięki niej ostateczne zwycięstwo.

Jakkolwiek znaczenie klasztorów irlandzkich i naśladowujących je w północno-zachodniej Europie benedyktynów jest w dziejach oświaty dość znaczne, działalność ich jednak nie spowodowała w życiu ludów europejskich jakiegoś zasadniczego zwrotu. Ich poważne ogniska postępowej — oczywiście jak na owe czasy — pracy oświatowej były zbyt nieliczne, aby swoim zasięgiem mogły promieniować na większe obszary. Ponadto działalności ich brak było skryzalizowanego planu, wyraźnego celu, który przez nią chcieli osiągnąć. Można więc śmiało twierdzić, że ogół ludów chrześcijańskich mniej więcej do połowy VIII w. tkwił nadal w nieprzeniknionych ciemnościach ignorancji. Nieznajomość otaczającego go świata, brak jakichkolwiek danych do rozumowego tłumaczenia obserwowanych zjawisk wynagradzał sobie bujną fantazją, która pod wpływem Kościoła wypełniała ziemię i powietrze najrozmaitszymi złymi duchami. One to w świetle nauki religii były przyczyną wszystkich niepowodzeń i nieszczęść, które spadały na ludność najczęściej z powodu braku oświaty. Każdorazowe nasilenie katastrof wyzyskiwał Kościół dla zwiększenia pobożności, ascezy i wzmożenia ofiarności na rzecz religii. Nigdy natomiast nie starał się im zapobiegać przez podnoszenie poziomu umysłowego wiernych.

Opłakany stan oświaty panujący w Europie od upadku cesarstwa zachodniego zmienił częściowo dopiero Karol Wielki (768 — 814). Rozszerzywszy granice swego państwa od Łaby i Dunaju aż po rzekę Ebro w Hiszpanii, zaczął zabiegać o zapewnienie mu trwałości przez ściślejsze połączenie ze sobą różnorodnych podbitych ludów. Po uregulowaniu licznymi zarządzeniami życia gospodarczego, usprawnieniu wymiaru sprawiedliwości, udoskonaleniu

ustaw państwowych i zabezpieczeniu granic, przystąpił z dużym zapałem i energią do poprawiania stosunków moralnych. Przenosząc się często z miejsca na miejsce spostrzegł dość szybko, że jedynym czynnikiem łączącym podlegające mu ludy jest religia chrześcijańska. Postanowił więc najpierw podnieść na wyższy poziom całe duchowieństwo.

Dopatrywanie się w tej decyzji jakiejś specjalnej troski Karola W. o dobro Kościoła byłoby daleko idącym uproszczeniem zagadnienia. Karol W. obawiał się zawsze zbyt wielkiego wpływu papieżstwa na sprawy polityczne. Kościół w jego pojęciu powinien być instytucją państwową, podporządkowaną najwyższej władzy świeckiej i wypełniającą jej zalecenia. Zgodnie z tym przekonaniem Karol W. sam mianował biskupów i opatów klasztornych, bez zasięgania opinii papieża. Jego więc troska o powagę i poziom umysłowy biskupów czy nawet niższego kleru była tym samym, czym jest dziś opieka najwyższych władz nad urzędnikami państwowymi.

Obok względów politycznych, na opiekę Karola W. nad oświatą i szkolnictwem wpłynęła jego niezwykle żywa umysłowość. Choć do końca życia nie umiał biegle pisać, interesował się z dzieciinną niemal ciekawością astronomią i fizyką, organizował sam chóry gregoriańskie, badał godzinami mechanizm zegarów przysłanych mu w darze z Konstantynopola. W rozmowach z uczonymi domagał się, aby go uczyli nie Biblii czy prawd wiary, lecz wiedzy o państwie, wzorowego zarządzania własnym pałacem, ponieważ, jak twierdził: „głupio jest nie znać naukowych podstaw zajęć, którymi się człowiek ma całe życie zajmować“. Ta właśnie, zadziwiająca u Karola W., dążność do poznania nauki o państwie, zdobycia naukowych zasad gospodarki państwowej, a nie troska o religię, skłoniła króla Franków do zajęcia się zaniedbaną przez Kościół oświatą.

Pierwszym krokiem Karola W. w dziedzinie oświaty było założenie czy też tylko wzorowa organizacja szkoły pałacowej. Sprowadził do niej uczonego gramatyka, Piotra z Pizy, i diakona Pawła, a w 782 r. wspomnianego już ucznia benedyktynów angielskich, Alkwina. Oficjalnym jego obowiązkiem było kierowanie szkołą pałacową, której uczniem był sam Karol W., jego żona, córki i synowie, liczni krewni oraz synowie najwyższych urzędników państwowych, mających w przyszłości objąć urzędy świeckie i wysokie godności kościelne. Nauczanie w niej opierało się na znanym nam podręczniku Izydora z Sewilli i obejmowało wszystkie dziedziny ówczesnej wiedzy; wśród przedmiotów szkolnych widzimy więc obok siedmiu sztuk wyzwolonych historię, filozofię, prawo, przyrodę, a nawet medycynę. Program ten przekraczał całkowicie ramy wyznaczone przez Kościół dla nauki szkolnej. Nie miał on też służyć Kościołowi. Choć religia grała w szkole pałacowej Karola W. poważną rolę, nie stanowiła ona celu wykształcenia, lecz pomoc przy wychowaniu moralnym. Wyłączną zaś pobudką przy organizowaniu szkoły było przygotowanie uczniów do spełniania różnych funkcji państwowych. Stąd nauka historii i prawa oraz filozofii, a nawet — rzecz niezwykle charakterystyczna dla owych czasów — język grecki. Na wprowadzenie go do programu szkolnego wpłynęły względy zupełnie praktyczne. Karol W. prowadził bardzo żywe stosunki z Konstantynopolem i przy różnych układach dyplomatycznych język grecki był niezwykle użyteczny.

Rola Alkwina na dworze Karola W. polegała jednak nie tyle na kształceniu rodziny królewskiej i synów dostojników państwowych, ile raczej na organizowaniu po raz pierwszy w dziejach chrześcijaństwa szkolnictwa dla całego społeczeństwa. Karol W., dążąc do odbudowy dawnego cesarstwa rzymskiego pod swoim zwierzchnictwem, chciał oprzeć jego kulturę na języku łacińskim i dorobku

naukowym dawno minionych wieków. Była to zresztą jedyna droga. Podbite przez niego ludy stały na tak niskim poziomie cywilizacyjnym i reprezentowały tak różnorodną zapałkę życia umysłowego, że nie podobna było na tym konglomeracie opierać budowy uniwersalnej monarchii. Kościół, który pod rozkazami Karola W. miał w jego zamierzeniach odegrać jedną z głównych ról przy łączeniu w jedną całość różnorodnych ludów, posługiwał się językiem łacińskim. Kultura łacińska wreszcie była przesiąknięta kultem władzy państwowej i ideą podporządkowywania interesów partykularnych potrzebom państwa. Ponieważ jedynie duchowieństwo posiadało pewną znajomość języka łacińskiego, a wybitniejsi jego przedstawiciele — nawet elementy wiedzy świeckiej, Karol Wielki postanowił kościoły i klasztory uczynić rozsądnymi oświaty.

Do realizacji tego śmiałego planu przystąpił jeszcze przed sprowadzeniem Alkwina. Dowodzi tego charakterystyczny list wysłany około 780 r. do jednego z biskupów. „Pracujesz z pomocą Bożą — pisał Karol W. — nad zdobyciem dusz; nie mogę się jednak nadziwić, że nie dbasz o to, aby kształcić swój kler. Wiesz przecież dobrze, że jest on pogrążony w ciemności. Choć jedynie ty możesz udzielić mu światła twojej mądrości, zostawiasz go w nieuctwie“. Po dłuższych tego rodzaju wyrzutach kończy Karol W. swój list nakazem, aby biskup uczył podległy mu kier sztuk wyzwolonych. W apelu tym uderza brak zwykłego w wiekach średnich podkreślenia, że bez pewnej znajomości nauk świeckich nie można zrozumieć Pisma św. Wiedza w świetle listu Karola W. przedstawia się jako dobro samo w sobie, stanowi cel, do którego warto zmierzać bez oglądania się na uboczne korzyści. Taki stosunek do nauki charakteryzuje tylko ludzi świeckich. Nie podobał się on też prawdopodobnie duchowieństwu

Karola W. i jego apel przebrzmiał bez echa. Taki przynajmniej wniosek nasuwa dalsze postępowanie Karola.

Pierwsze orędzie w sprawie oświaty wysłane do wszystkich biskupów i przełożonych w 787 r., a więc już po objęciu urzędowania przez Alkwina, brzmi zupełnie inaczej. Nie zachęca ono duchowieństwa do pielęgnowania nauk świeckich dla nich samych, lecz tłumaczy, że bez wykształcenia nie można spełniać należycie obowiązków kapłańskich. Po stwierdzeniu na wstępie, że wśród większości duchownych panuje nieuctwo, pisze dalej Alkwini na polecenie swego władcy: „Wzywamy was nie tylko do niezaniechania nauki gramatyki, lecz nawet do stałego i pokornego wglębiania się w jej tajniki, abyście mogli łatwiej i szybciej pojąć zawile ustępy Pisma św. ... Wybierzcie do tej pracy mężów zdolnych, chętnych zarówno do rozszerzania własnych wiadomości jak i do uczenia innych“. W dwa lata później wyszły z kancelarii Karola W. dwa nowe zarządzenia. Pierwsze z nich nakazywało biskupom, aby zapewnili podległemu im duchowieństwu przynajmniej minimum wykształcenia, drugie polecało wszystkim klasztorom otworzyć szkoły dla uczenia chłopców czytania i pisania, gramatyki, rachunków i śpiewu. Czy Karol W. miał na myśli tylko chłopców przeznaczonych na zakonników, czy też ogół młodzieży męskiej, trudno stwierdzić. Uchwała synodu w Akwizgranie z 817 r. zabraniająca klasztorom udzielania nauki świeckim uczniom dowodzi, że przynajmniej niektóre z nich otwierały podwoje szkolne dla młodzieży świeckiej.

W 796 r. zaszły na dworze Karola W. poważne zmiany. Ulubiony dotychczas doradca królewski Alkwini przestał nagle pełnić funkcje kierownika oświaty i został mianowany opatem najbogatszego klasztoru Francji w Tours. Jedną z pierwszych jego czynności na nowym stanowisku było wydanie zakazu czytania przez mnichów dzieł autorów świeckich. Fakty te są zbyt wymowne, aby się nie

pokusie o ich interpretację. Wynika z nich przede wszystkim, że między Karolem W. a jego ulubionym doradcą oświatowym zaszyły jakieś poważne nieporozumienia. Usunięcie kogoś z dworu królewskiego, nawet na stanowisko opata najbogatszego klasztoru, jest niewątpliwie degradacją. Jakże zaś były jej przyczyny, można się domyślać z drugiego faktu. Jeżeli Alkwin, były doradca królewski w sprawach oświatowych, wkrótce po odejściu z dworu zakazuje mnichom czytania autorów świeckich, dowodzi to, że był on i przedtem przeciwnikiem świeckiej oświaty, na której tak królowi zależało. Alkwin był poważnym na swe czasy uczonym, ale równocześnie był członkiem zakonu, który zgodnie z duchem panującym w Kościele odnosił się nieufnie do wiedzy, a zwłaszcza do oświaty świeckiej. W pewnym momencie zakonnik zwyciężył uczonego i Alkwin prawdopodobnie zaczął występować przeciw śmiałym planom oświatowym Karola W. I to spowodowało jego dymisję.

Słuszność tego rozumowania potwierdza w pewnej mierze postępowanie następcy Alkwina na stanowisku królewskiego doradcy oświatowego, biskupa z Orleanu, Teodulfa. Zaraz niemal po objęciu urzędowania wydał on w 797 r. energiczne polecenie duchowieństwu, aby przy każdym kościele w miastach i wsiach utrzymywało szkoły dla kształcenia wszystkich chętnych do nauki chłopców. Za pracę nauczycielską nie wolno było księżom pobierać żadnych opłat z wyjątkiem dobrowolnych prezentów. Zarządzenie to było ukoronowaniem wszystkich dotychczasowych wysiłków oświatowych Karola W. Po długich latach pracy nad podniesieniem poziomu umysłowego kleru, mógł go wreszcie użyć do nauczania wszystkich obywateli państwa. Przy sprężystej administracji państwowej Karola W. duchowieństwo nie mogło pozwolić sobie na niewykonywanie jego zarządzeń. Pełnomocnicy królewscy (*missi dominici*), wysyłani na wszystkie strony dla

badania pracy urzędników, pełnili równocześnie funkcje dzisiejszych inspektorów szkolnych i dopilnowali niewątpliwie wykonania zarządzeń.

Realizacja jednak powszechnego nauczania napotkała poważne przeszkody ze strony społeczeństwa świeckiego. Z dwu istniejących wówczas stanów: szlacheckiego i chłopskiego, pierwszy nie miał zupełnie zrozumienia dla nauki książkowej. Jeżeli szlachcic sprawował jakiś urząd państwowy, to wszelkie sprawy załatwiał ustnie, a do udziału w wojnie przygotowywał się przez ćwiczenia w strzelaniu z łuku, w biegłym władaniu mieczem, jeździe konnej i pływaniu. Jeżeli nawet układał modą ówczesną wiersze, to posługiwał się wyłącznie pamięcią. Listy wysyłał najwyżej do dam serca i to tylko w wyjątkowych wypadkach; posługiwał się wtedy zazwyczaj klerykiem lub znajomym księdzem. Posyłanie syna do szkoły uważał za ujmnę dla rodu; wyjątek stanowili tylko ci, których przeznaczono do stanu duchownego. Z wielkim zapałem natomiast garnęli się do nauki synowie chłopscy, bo ukończenie szkoły dawało im perspektywę awansu społecznego. Choć ciężka dola chłopca pozwalała mu rzadko na kształcenie synów, to jednak pewna ich ilość — jak wynika z listów Karola W. — kształciła się w ówczesnych szkołach i przewyższała zazwyczaj zdolnościami oraz pilnością synów szlacheckich.

Niechęć poddanych do oświaty usiłował Karol W. przełamać zarządzeniami administracyjnymi. Jedno z nich, wydane w 802 r., wprowadzało jakby powszechny obowiązek szkolny. „Każdy ojciec — głosiło ono — powinien posłać syna do szkoły i pozostawić go w niej tak długo, dopóki nie opanuje wszystkich nauk“. Jakie były skutki tego nakazu, trudno dzisiaj stwierdzić. Zwerbowanie przez Karola W. podczas jego koronacji w Rzymie w 800 roku większej ilości nauczycieli ułatwiało jego wykonanie. Niezależnie jednak od konkretnych osiągnięć Karo-

la W., inicjatywa jego powołania do życia szkolnictwa dostępnego dla wszystkich obywateli miała dla przyszłości oświaty olbrzymie znaczenie. Naśladowali ją przede wszystkim synowie, a później wnukowie wielkiego króla Franków. Za ich przykładem poszedł wkrótce król angielski Alfred, który również usiłował pozyskać duchowieństwo dla swoich ambitnych planów wychowawczych. •

Zainteresowanie władców świeckimi sprawami oświatowymi i zakładane przez nich szkoły wywołały zaniepokojenie najwyższych przedstawicieli Kościoła. Nie jest rzeczą wykluczoną, że znany nam już zatarg Alkwina z Karolem W. był właśnie zewnętrznym objawem tego niepokoju. Alkwin bowiem, jako członek zakonu benedyktynów, którzy w owym czasie należeli do najbardziej wiernych obrońców polityki papieskiej, występując przeciw próbom udostępnienia dobrodziejstw oświaty ludności świeckiej, działał niewątpliwie w porozumieniu czy na polecenie najwyższych zwierzchników. Zaniepokojenie zaś Kościoła z punktu widzenia jego interesów było zupełnie usprawiedliwione. Oświata kierowana przez władze świeckie mogła w bardzo krótkim czasie wywołać krytycyzm w stosunku do religii i polityki kościelnej. Ponadto mogła doprowadzić do zupełnego uniezależnienia polityki dworów królewskich od wpływów duchowieństwa. Dotychczas polityka każdego króla, zwłaszcza zagraniczna, nie mogła się obejść choćby bez jednego duchownego. Prowadzona była w języku łacińskim i oparta na korespondencji łacińskiej, a sztukę pisania i posługiwania się językiem ówczesnej dyplomacji znali tylko bardziej wykształceni księża.

Ażeby zapobiec zarówno ewentualności przejścia oświaty w ręce politycznej władzy świeckiej jak i uniezależnienia się jej od wpływów kleru, Kościół musiał wystąpić z własną inicjatywą. Skłaniały go do tego również posunięcia oświatowe chrześcijaństwa wschodniego, z którym

Rzym stale rywalizował. To zaś prawdopodobnie już w VII, a najpóźniej na początku VIII w. wydało polecenie swemu duchowieństwu, aby w każdej miejscowości zakładało szkoły dostępne zarówno dla przyszłych księży jak i dla ogółu chłopców. Lecz przelamywanie tradycyjnej niechęci Kościoła zachodniego do oświaty szło dosyć opornie. Jeszcze w 817 r. papież Paschalis polecał klasztorom, aby do prowadzonych przez nie szkół przyjmowały tylko kandydatów do zakonu. Bardziej energiczny jednak jego następca, Eugeniusz II, przeforsował w 826 r. uchwałę, „aby w każdej siedzibie biskupiej i w innych miejscach byli mianowani w razie potrzeby magistrowie i doktorzy dla nauczania młodzieży gramatyki i sztuk wyzwolonych, ponieważ dzięki nim łatwiej jest zrozumieć przykazania boskie i wyjaśnić je innym“. Myśl Eugeniusza II rozszerzył w 853 r. Leon IV przez zarządzenie o utrzymaniu szkół elementarnych przy każdej parafii.

W ten sposób po 900 niemal latach niezdecydowania, niechęci i podejrzeń objął Kościół za przykładem Karola W. i innych władców opiekę nad oświatą wiernych. Nie znaczy to oczywiście, aby dotychczas nic na tym polu nie czynił. Już w III w. przyjął się zwyczaj kształcenia przy rezydencjach biskupich kandydatów do stanu duchownego. Dopóki jednak istniały pogańskie szkoły rzymskie, kształcenie przyszłych duchownych przez biskupów ograniczało się jedynie do praktycznego uczenia odprawiania nabożeństw. Począwszy od VI w. program szkół biskupich obejmuje coraz częściej naukę czytania i pisania, a czasami i elementy siedmiu sztuk wyzwolonych. Poziom jednak szkoły duchownych zależał zawsze od wykształcenia i dobrej woli biskupów. Ponieważ — jak wynika z licznych dowodów — biskupi sami umieli często zaledwie czytać i pisać, nie mogli z natury rzeczy wymagać więcej od kleryków. Program św. Augustyna, usiłujący pogodzić szczyły zakres wiedzy świeckiej z nauką religii, został

w wiekach ciemnoty niemal całkowicie zapomniany przez duchowieństwo świeckie.

Realizowały go natomiast od czasów Karola W. szkoły klasztorne, które w szeregu miejscowości, jak Fulda, Chârtres, Tours, Aurillac, Le Bec, St. Gallen, Laon, Poitiers, Orlean, Lyon itp. były w ciągu VIII i IX w. żywotnymi ogniskami oświaty. Sławę ich jako przybytków wiedzy zniszczył jednak pod koniec IX w. ruch kluniacki nawołujący zakonników do ascezy i pogardy spraw ziemskich. Mnichom zabroniono wówczas nauczać w szkołach. „Jeśli jesteś mnichem, co robisz w tym zbiegowisku? — pisał jeden z przedstawicieli reformy kluniackiej. Powiadasz, że chcesz drugich nauczać. To nie twój obowiązek! Twoim obowiązkiem jest płakać. Uciekając od świata, więcej go nauczasz, aniżeli gdy go poszukujesz. Ale powiesz może — czy mi nie wolno iść na studia? Już ci oświadczyłem: nauki nie powinny cię ustawicznie zajmować, mogą być dla ciebie ćwiczeniem, nie mogą być celem“.

Miejsce upadających szkół klasztornych zajmowały powołane do życia przez papieża Eugeniusza II szkoły katedralne. Ich los jednak początkowo nie był łatwy. Promieniująca z klasztorów kluniackich niechęć do wiedzy i uczoności działała nawet na najwyższych przedstawicieli Kościoła. Gdy biskupi zebrani na soborze w Reims w 991 roku ubolewali nad brakiem wykształcenia papieża Jana XV, jego przedstawiciel odpowiedział: „Ponieważ zastępcy Piotra i jego uczniowie nie chcą mieć za mistrza ani Platona, ani Wergilego, ani Terencjusza, ani innej trzody filozofów, którzy w swym pyszałkowatym locie po obłokach potonęli w głębinach jak ryby w morzu, a chodzą jak zwierzęta po ziemi, twierdząc, że nie mogą być nawet odźwiernymi, gdyż nie są wykarmieni tymi śpiewkami. Zełgali ci, co tak mówią. Albowiem św. Piotr tych rzeczy nie znał i został odźwiernym niebios przez słowa

samego Chrystusa: Tobie dam klucze... Od początku świata wybierał Bóg nie mówców ani filozofów, lecz nieuczonych i prostaków". Przykład papieża naśladowało oczywiście wielu biskupów. Według świadectwa arcybiskupa Reims, Adalberona, z końca X w., wielu współczesnych mu biskupów potrafiło zaledwie wyliczyć na palcach litery alfabetu. Na szczęście jednak biskupi uczyli już osobiście w szkołach katedralnych bardzo rzadko. Zastępował ich w tych funkcjach jeden z kanoników kapitulnych, zwany scholastykiem, który sobie dobierał pomocników.

Z biegiem czasu scholastyk z kierownika i nauczyciela szkoły awansuje na wpływowego dygnitarza w kapitule i przestaje zajmować się nauczaniem. Zleca je niższemu duchownemu, którzy z jego upoważnienia i w jego zastępstwie prowadzą szkołę katedralną. Praktyka ta zamienia się po pewnym czasie (w Rzymie już pod koniec XII w.) na zasadę, że bez zezwolenia scholastyka nie może nikt w obrębie diecezji pełnić obowiązków nauczycielskich. Scholastyk zaś prawa nauczania udziela początkowo bezpłatnie, później zaś żąda za nie — często nawet wysokich — opłat.

Przyjęte powszechnie na podstawie zwyczaju prawo wydawania zezwoleń na nauczanie przez scholastyków kapitulnych oddało w ręce Kościoła całkowity monopol oświaty. Papież od XII, względnie XIII w. stał się najwyższym zwierzchnikiem wszystkich szkół i nauczycieli. Ponieważ scholastyk upoważniał do nauczania tylko duchownych, utrwaliła się tradycja, że żaden świecki człowiek nie może być nauczycielem. Tradycja ta przetrwała w Europie do końca XVIII w. mimo niejednokrotnych na nią ataków ze strony władz świeckich, mieszczaństwa i krytycznie myślących jednostek.

Przyznać trzeba, że chrześcijaństwo po ostatecznym objęciu steru wychowania stworzyło w porównaniu z sta-

rożytną Grecją i Rzymem nowy typ szkoły. Chłopiec w starożytności pobierał naukę u różnych mistrzów, z których każdy dbał jedynie o swój przedmiot nie troszcząc się zupełnie o wyrobienie w wychowanku jakiegoś jednolitego poglądu na świat. Szkoła chrześcijańska natomiast podporządkowała nauczanie, zdobywanie przez uczniów wiadomości, celom wychowawczym. Każdy przedmiot zmierzał jednolicie do pogłębienia przede wszystkim pobożności, pielęgnowania cnót chrześcijańskich, zwłaszcza pokory i posłuszeństwa, do wpojenia uczniom niezachwianego przekonania, że Kościół jest najwyższym dobrem, poza którym już nic lepszego znaleźć nie można. A wychowanie to nie ograniczało się jedynie do godzin lekcyjnych. Ponieważ szkoły były przeważnie internatowe, duchowieństwo mogło łatwo czuwać nad wychowaniem młodzieży o każdej porze dnia i nocy. Za najmniejsze przekroczenie przepisów czekały ucznia bardzo surowe kary. Rózga była w średniowieczu niemal jedynym środkiem wychowawczym. Używano jej z taką gorliwością, że trudno zrozumieć, jak chłopcy średniowieczni mogli znieść takie katusze. Nauczyciel św. Romualda walił go przy każdej okazji kijem w lewą stronę głowy. Chłopak zncsił to cierpliwie, aż ogłuchł. Wówczas dopiero odważył się powiedzieć nieśmiało: „Mistrzu, bądź łaskaw bić mnie po prawej stronie, bo już prawie nie słyszę na lewe ucho“. Św. Wojciech katowany za nienauczenie się lekcji błagał — wedle autora jego pierwszego życiorysu — o litość w różnych językach; nawet takich, których się wcale nie uczył.

A bito młodzież szkolną nie tylko za przewinienia stwierdzone. Teoria kościelna głosiła, że dziecko nie ukarane za drobne przewinienie, nie znajdzie po śmierci spokoju, dopóki jego zwłokom nie wymierzy ktoś odpowiedniej kary. Aby tego uniknąć, bito zwykle w soboty wszystkich chłopców bez względu na ich winy; mógł bowiem

któryś zawinić coś niezauważenie, a jeżeli nawet nie popełnił nic złego, otrzymywał różgi, aby w przyszłości wstrzymywał się od psoty. Kary spadały nań zresztą nie tylko za wyraźnie złą wolę, ale i za roztargnienie w czasie nauki czy słabą pamięć. A na pamięci opierało się całe nauczanie. Wobec braku książek nauczyciel czytał z jedyne go podręcznika w szkole, a uczeń powtarzał. Jeżeli się pomylił, spadały nań plagi kaleczące ciało często do krwi. Jeżeli czegoś nie rozumiał czy miał jakieś wątpliwości, nie mógł się z nimi zdradzać, musiał wierzyć w każde słowo nauczyciela, bo na zaufaniu do powag opierał się cały Kościół.

Nauczanie w szkole średniowiecznej odbywało się od samego początku w niezrozumiałym dla dziecka języku łacińskim. Kościół nie uznawał w średniowieczu ani narodowości, ani ojczyzny, ani języków ojczystych poszczególnych ludów. Ojczyzną dla człowieka średniowiecznego był cały świat chrześcijański. W tym kosmopolityzmie kościelnym było tylko miejsce dla języka łacińskiego. Dlatego uczniom zabraniano przez wiele wieków posługiwania się od pierwszego dnia pobytu w szkole ojczystą mową.

Szkoły katedralne opierały zasadniczo swój program na znanych nam siedmiu sztukach wyzwolonych. Faktycznie jednak rzadko która z nich uczyła wszystkich przedmiotów. Po opanowaniu przez uczniów sztuki czytania i pisania, przechodził nauczyciel do gramatyki łacińskiej, przedstawianej w postaci surowej kobiety z wielkim pękiem różg. Po gramatyce następowała retoryka, która właściwie nie miała nic wspólnego z piękną, na najlepszych wzorach literackich opartą nauką wymowy. Chrześcijaństwo gardziło krasomówstwem; nawet kazania ograniczało do nieudolnych objaśnień Ewangelii. Wobec tego pod nazwą retoryki uczono w szkołach stylu kancelaryjnego, umiejętności redagowania dokumentów i listów, według ustalonych zresztą wzorów.

Dialektyka figurująca w programach szkolnych nie była zasadniczo w łaskach. Ze wszystkich nauk odziedziczonych ze starożytności dialektyka budziła największą nieufność ojców Kościoła. Sądzieli oni, że prawdziwa wiara nie musi apelować do rozumu, że nie potrzebne jej są logiczne dociekania. Mimo argumentów św. Augustyna, że logika jest potrzebna do obrony wiary przed heretyckimi poglądami, nawet Alkwin traktował ją nieufnie i nie był zwolennikiem wprowadzania jej do programu szkolnego. Zapatrywania na nią zmieniły się ostatecznie dopiero w IX w. Rozpoczęty wówczas rozwój dialektyki doprowadził już w XI w. do powstania filozofii scholastycznej.

Gramatyka, retoryka i dialektyka stanowiły niższy stopień wykształcenia szkół średniowiecznych, nazywany trivium (trzy drogi). Wyższy stopień obejmujący arytmetykę, geometrię, muzykę i astronomię nosił nazwę quadrivium (cztery drogi). Arytmetyka i astronomia ograniczały się do umiejętności ustalania ruchomych świąt kościelnych. Geometria obejmowała nie tyle wiadomości o płaszczyznach czy bryłach, ile raczej zaznajamiała z pobieżnym opisem geograficznym ziemi i przyrody. Muzyka wreszcie ograniczała się do nauki śpiewu kościelnego, niezbędnego przy odprawianiu różnych nabożeństw. Przedmiotów „quadrivium“, z wyjątkiem śpiewu, uczono tylko w bardzo dobrze zorganizowanych szkołach kościelnych. Reszta znała je tylko z nazwy.

Przy ostatecznym więc podsumowaniu programu średniowiecznej szkoły kościelnej można stwierdzić, że obejmował on faktycznie tylko gramatykę łacińską, naukę stylu kancelaryjnego i obliczania kalendarza świąt ruchomych oraz śpiewu. Wiadomości te uznano za wystarczające do rozumienia Pisma św. i odprawiania nabożeństw. A do tych dwóch umiejętności ograniczał się najwyższy cel ówczesnego wychowania.

## POWSTANIE UNIWERSYTETÓW I SCHOLASTYKI

Druga połowa X w. zapoczątkowała nowy okres w dziejach Europy. Wędrujące przez kilka wieków plemiona wschodnie osiedliły się ostatecznie w zdobytych krajach i zaczęły prowadzić politykę bardziej pokojową. Ustalenie się stosunków politycznych pociągnęło za sobą przede wszystkim poprawę stosunków gospodarczych, które w okresie ciągłych wojen i najazdów dzikich hord były w katastrofalnym stanie. Rolnictwo w dotychczasowym systemie gospodarczym stanowiło główną i niemal jedyną gałąź produkcji zachodniej i południowej Europy. Ziemia skupiona w rękach wielkich magnatów feudalnych była uprawiana w małym tylko procencie; resztę obszarów pokrywały nieprzebyte lasy. W niektórych krajach zajmowały one dwie trzecie powierzchni. Bardzo rzadką ludność dziesiątkowały, zwłaszcza w pierwszej połowie X w., częste epidemie, zarazy i katastrofy żywiołowe. Chłopi uprawiali ziemię najbardziej prymitywnymi narzędziami z drzewa. Plony przez nich zebrane wystarczały z trudnością na utrzymanie ich rodzin. Mimo to większą ich część zabierał pan feudalny na swój użytek. Choć szlachta feudalna nakładała na chłopów coraz większe ciężary, dochody jej kurczyły się stale, ponieważ gnębiony chłop nie miał sił do bardziej wytężonej pracy. Od śmierci

głodowej rałowało go nielegalne myślistwo i łowienie ryb. Ustalenie się granic państwowych oraz poszczególnych księstw i hrabstw feudalnych, ograniczenie rozbojów przez „pokój boży“ zaczęło powoli wpływać na polepszenie się warunków ekonomicznych. Panowie feudalni chcąc podwyższyć swoją stopę życiową zaczęli osadzać na roli ściąganych z obcych krajów ludzi wolnych, wydierżawiać im ziemię za małą opłatą. Dzięki zwiększeniu się sił roboczych zniknęły powoli nieużytki i pomniejszały się obszary leśne. Obawa panów przed ucieczką dawnych poddanych zmuszała ich do zmniejszania nakładanych poprzednio ciężarów i do większej dbałości o zaspokojenie elementarnych potrzeb ludności wiejskiej. W rezultacie tych zmian zaczęły powoli wzrastać dochody zarówno chłopu jak pana. Równocześnie powiększał się przyrost ludności. Jej nadmiar w danej miejscowości odpływał i zakładał nowe osady. Zaczynała się kolonizacja średnio-wieczna, tak dobrze znana i w Polsce w późniejszych wiekach.

Wraz z podnoszeniem się poziomu życia wiejskiego ożywiał się handel. Pokonanie Saracenów w zachodniej części morza Śródziemnego, osłabienie ich potęgi w Hiszpanii, na wybrzeżach Włoch, a zwłaszcza uwolnienie z ich rąk Sycylii, otwarło dla ruchu handlowego nowe tereny. Na północy korzystne warunki dla wymiany handlowej rozpoczęły się z chwilą ustania walk duńsko-angielskich. Łączyło się z tym powstawanie nowych miast we Francji i w Niemczech oraz wzrost znaczenia starych, istniejących od czasów rzymskich. Bogacące się szybko kupiectwo znosi niechętnie ucisk panów feudalnych i przy każdej sposobności zmusza ich do wydawania różnorodnych przywilejów na rzecz samorządu miejskiego. Dla skuteczniejszej obrony karawan handlowych przed napadami organizują się kupcy w związki zwane bractwami, kompaniami lub gildiami i ich siłę zbiorową kierują prze-

ciw panom feudalnym. W walce o wolność popierają kupiectwo liczne cechy rzemieślnicze. „Powietrze miejskie robi człowieka wolnym“ — głosiło średniowieczne przysłowie niemieckie. Istotnie powiew buntu wolnościowego unosił się w XI i XII w. nad każdym miastem Europy zachodniej. Miasta północnych Włoch np. zbuntowały się w drugiej połowie XI w. przeciw rządóm biskupim i utwożyły ustrój republikański. W XII w. uzyskały zupełną niezależność od magnatów feudalnych główniejsze miasta francuskie.

Wraz z wzrostem zamożności rodzi się wśród mieszczaństwa zrozumienie i potrzeba oświaty. Wiedza zdobyta w szkole jest potrzebna zarówno do prowadzenia rozległego handlu jak i do walki o niezależność z feudałami. Organizowane przez Kościół szkoły katedralne roją się od synów mieszczańskich. We Włoszech zdobywają rozgłos szkoły katedralne w Mediolanie, Pomposie, Rzymie i w Bobbio. We Francji obok najświetniejszej w XI w. szkoły w Chartres rozwijają się mniejsze przy każdym niemal biskupstwie. Podobny proces obserwujemy też w Niemczech.

Dążenie mieszczańskie do wolności przejawia się również na polu oświaty. Bogaty i niezależny materialnie syn mieszczański nie ma uznania dla autorytetów średniowiecznych, nie przestrzega jak pokorny mnich wszelkich zakazów i nakazów kościelnych. Zdobywaną z trudem wolność polityczną chce przenieść i na sferę ducha; nie znosi wąskich ram nałożonych na wiedzę ludzką przez najwyższych przedstawicieli Kościoła. Pragnie o wszystkich zagadnieniach myśleć i dyskutować swobodnie, w oparciu o własne doświadczenia i zdrowy rozsądek. Dążeniom tym w programie szkoły średniowiecznej odpowiadała najbardziej dialektyka, która jako nauka o czysto rozumowym poszukiwaniu prawdy — była w średniowiecznej szkole

przedmiotem najbardziej świeckim. Kościół, jak wiemy, odnosił się do niej zawsze nieufnie i dopiero pod wpływem św. Augustyna, który dowodził, że związki logiczne pochodzą od Boga, dopuszczono ją do programu szkolnego. Ale w praktyce szkolnej nauczano jej tylko w tych okresach, gdy trzeba było przygotować duchowieństwo do walki z herezją. Nawet głośny Alkwin uważał, że dialektyka jest szkodliwa, ponieważ prowadzi łatwo do herezji. Uprawiali ją natomiast z zapałem mnisi irlandzcy, nawet po wyparciu ich z Anglii. Ich przedstawiciel, Jan Szkot Eriugena, sprowadzony w połowie IX w. przez Karola Łysego na kierownika szkoły pałacowej, był bodaj pierwszym na kontynencie europejskim gorącym wielbicielem dialektyki. Na jej podstawie dowodził, że nie można uznawać za prawdziwe żadnego twierdzenia, jeśli się ono nie zgadza z rozumem. Eriugena też zastosował po raz pierwszy w średniowieczu argumentację logiczną do religii i doszedł do przekonania, że między objawieniem a rozumem nie ma sprzeczności. Twierdzenie to wypłynęło z jego przekonania, iż Pisma św. nie należy brać dosłownie, ale alegorycznie. Dawało mu to swobodę w dociekanii spekulacyjnym różnych prawd, bez oglądania się na dogmaty religijne.

Chociaż poglądy Eriugeny zostały przez Kościół potępione, a jego dzieła spalone na stosie, znalazły one w X i XI w. wielu zwolenników urzeczonych śmiałością myśli. Dzięki temu dialektyka uzyskała w szkołach nie tylko prawo obywatelstwa, ale nawet wysunęła się na czoło wszystkich przedmiotów nauczania. Była ona jakby nowym objawieniem dla skrepowanej dotychczas w swoich sądach ludzkości. Szczególne zadowolenie dawała bogatemu mieszczaństwu, krytykującemu swobodnie stosunki średniowiecza. Powstawały całe grupy uczonych dialektyków-fizologów, którzy wędrowali z miasta do miasta i szczycili się tym, że potrafią udowodnić wszystko na pod-

stawie własnego rozumu. Gdy niektórzy z nich próbowali stosować dialektykę do nauki religii, wpadali w herezję i ścigali na siebie prześladowanie Kościoła. Takim był np. w XI w. Berenger z Tours (998 — 1086), który po zastosowaniu dialektyki do prawd wiary, odrzucił dogmat Eucharystii jako niezgodny z rozumem.

Niefortunne przygody Berengera nie odstraszyły zwolenników swobodnego rozumowania na wszystkie tematy, nie wyłączając religijnych. Hasło: *fides querit intellectum* (wiara poszukuje rozumu) stało się jakby zawołaniem bojowym wszystkich samodzielnie myślących ludzi we Francji XI w. Przeciwno rosnącej stale liczbie wyznawców dialektyki występowali jedynie, choć początkowo nieśmiało, najbardziej konserwatywni przedstawiciele Kościoła, którzy, jak Piotr Damiani (1007 — 1072), twierdzili, że logikę można stosować wyłącznie do spraw doczesnych, ludzkich, a nie boskich, a jeżeli już ktoś koniecznie pragnie wysnuwać wnioski logiczne na temat prawd objawionych, nie wolno mu naruszać dogmatów. Ponieważ postulat ten uniemożliwiał swobodę myśli, nie trafił do przekonania dialektykom, zwłaszcza że coraz bardziej rozpowszechniane dzieła Arystotelesa, przedostające się od Arabów w Hiszpanii do Europy zachodniej, zachęcały do spekulacyj rozumowych. Płynące z nich powątpiewanie w rzeczach wiary zaczynało być dla Kościoła coraz bardziej groźne. Wedle świadectwa filozofa angielskiego Jana z Salisbury (1120 — 1180) wielu ludzi toczyło rozmowy na temat fizyki, zupełnie niezgodne z nauką religii. Współczesny mu Francuz Giraldus z Cambrai opowiada, że uczoney Szymon z Tournai głosił poglądy sprzeczne z dogmatami religijnymi, a jego znajomy ksiądz nie tylko odprawił niedbale nabożeństwo, ale twierdził wprost, że nie wierzy w naukę Kościoła. „Między nami mówiąc — dodaje Giraldus — jest wielu takich, którzy tak samo myślą“

Chociaż sceptycyzm wobec dogmatów i zaufanie w siły rozumu ludzkiego przybierały coraz szersze rozmiary, Kościół ze względów taktycznych nie wypowiedział im bezpośredniej walki. Pociągnęłaby ona za sobą zbyt wiele ofiar, a w dodatku wynik jej byłby wielce wątpliwy. Wybrano wobec tego taktykę kompromisu. Przedstawiciel tego kierunku, św. Anzelm (1033 — 1109), nie potępiał rozumu i dialektyki. Twierdził nawet, że poznanie prawd przy pomocy rozumu jest o wiele dokładniejsze i bardziej wartościowe niż poznanie oparte jedynie o ślepą wiarę. Dodawał jednak zaraz, że wiara musi wyprzedzać dociekania umysłu; wynik każdego samodzielnego badania jest — wedle niego — wyznaczony z góry przez wiarę i powinien absolutnie być z nią zgodny. Rozum ludzki nie jest powołany do sprawdzania prawd religijnych, może je tylko uzasadniać.

Jakkolwiek próbę św. Anzelm nałożenia twardego hamulców na swobodne badania rozumu ludzkiego konserwatywne koła katolickie przyjęły z wielkim uznaniem, nie zdołała ona powstrzymać dalszego rozwoju dialektyki i atakowania przez nią podstaw wiary. Filozofia chrześcijańska przyjęła od Platona twierdzenie, że idee reprezentujące ogólne pojęcia ludzkie istnieją niezależnie od realnych przedmiotów i istniały przed nimi, a przedmioty konkretne są tylko odbiciem odwiecznych idei. Pojęcie np. „stół“ nie oznaczało stołu stojącego w określonym miejscu, mającego jakąś barwę, kształt itp., lecz stół w ogóle, który mieścił w sobie wszystkie cechy każdego poszczególnego stołu. W dodatku pojęcie ogólne stołu, względnie, jak mówił Platon, jego idea, nie powstało w umyśle człowieka na podstawie obserwacji realnie istniejących na świecie stołów, lecz istniało wcześniej, zanim jakkolwiek stół został zrobiony. Chrześcijaństwo dostosowując od czasów św. Augustyna filozofię Platona do swoich potrzeb twierdziło, że te ogólne pojęcia stworzył sam Bóg lub też

uważało je za myśli Boga. Oparty na tych zasadach tzw. realizm średniowieczny głosił, że poza przedmiotami fizycznymi, które możemy dotykać i obserwować, istnieją realnie ich gatunki, przedmioty ogólne, a więc idee. Kościół przyjął chętnie ten punkt widzenia, gdyż dawał on pierwszeństwo duchowi nad materią, podkreślał wielkość Boga jako siły, która wszystko stworzyła, wszystko przewidziała. W miarę jednak rozwoju dialektyki i nasilenia dążeń do poznawania rozumem wszystkich prawd przyjmowanych dotychczas bezkrytycznie, powstała już w IX w. opozycja przeciwko skrajnie idealistycznemu pogładowi na świat. Początkowo słaba i nieśmiała, nabrała ona wielkiego rozgłosu w XI w., gdy uczeni średniowieczni poznali pisma Arystotelesa i znaleźli w nich całkowite potwierdzenie swoich zastrzeżeń. Arystoteles bowiem — w przeciwieństwie do Platona — twierdził kategorycznie, że pojęcia ogólne mieszczą się jedynie w konkretnych rzeczach.

Pogląd odrzucający istnienie pojęć ogólnych nazwano w wiekach średnich nominalizmem. Jego główny przedstawiciel, Roscelin (1050—1120), nauczający w Compiègne, dowodził, że świat składa się wyłącznie z jednostkowych rzeczy; w poglądach swoich posunął się aż do zaprzeczenia istnienia barw. Nie znamy barw — dowodził — tylko barwne ciała, nie znamy również mądrości, lecz jedynie mądre umysły. Twierdzenia te zastosowane do nauki religii musiały podważyć dogmat o Trójcy św. „Jeżeli — głosił Roscelin — istnieją tylko jednostkowe rzeczy, nie może być Trójcy św. w jednej osobie. Są tylko trzej bogowie“. Potępiony w synodzie w Soissons, musiał Roscelin zaprzestać dalszej pracy nauczycielskiej i udać się do Anglii. Ale i tam jego postępowe poglądy ściągnęły nań szybko prześladowania konserwatywnego kleru. Wypędzony z Anglii, powrócił do Francji, ale powszechna wrogość nie

pozwoiliła mu na kontynuowanie studiów i wychowywanie młodzieży.

Poglądy Roscelina w złagodzonej nieco formie głosił przez całe życie Piotr Abelard (1079 — 1142), jeden z najgłośniejszych i najbardziej wszechstronnych reprezentantów kultury mieszczańskiej XI — XII w., buntującej się przeciw konserwatyzmowi Kościoła i jego praktyce narzucania pęt rozumowi ludzkiemu. Już sam fakt, że Abelard był przez szereg lat nauczycielem świeckim — mimo że dotychczasowa tradycja wymagała, aby każdy nauczyciel miał przynajmniej niższe święcenia duchowne — był zewnętrznym podkreśleniem buntu przeciw supremacji Kościoła w dziedzinie kultury umysłowej. Jako świecki nauczyciel dialektyki działał Abelard najpierw w kilku szkołach prowincjonalnych, a później w Paryżu, w szkole katedralnej i w szkole na Górze św. Genowefy. Gdziekolwiek nauczał, ciągnęły za nim tłumy uczniów. Powodem jego wielkiego powodzenia i sławy nauczycielskiej była nie tylko dialektyka, której uczono we wszystkich szkołach, ale i metoda jej nauczania, odpowiadająca poglądom i pragnieniom ówczesnej epoki. Abelard nie narzucał uczniom poglądów żadnej z ówczesnych czy nawet starożytnych szkół filozoficznych, nie kępował ich własnymi zapatrywaniami; głosił natomiast przy każdej okazji bezwzględna wolność badań naukowych opartych na przesłankach zdrowego rozsądku. Podkreślał często, że nie uznaje autorytetu Biblii, a raczej — tych jej twierdzeń, które nie zgadzają się z rozumem. Dogmaty kościelne uważał za przepisy czysto ludzkie, w które się wkrađło wiele błędów i niedociągnięć, jak do każdego prawa. Nie mogą one stanowić żadnych przeszkód w badaniach rozumu ludzkiego. W wiedzy ludzkiej — twierdził — jakby był współczesnym nam uczonym — nie może być żadnych sekretów, żadnych tajemnic. Wszystko musi być zbadane,

przemysłane i przedyskutowane. W tych warunkach wszystkie twierdzenia religii stawały się zagadką, którą należało rozwiązać przez swobodne rozumowanie.

Gdy podniosły się sprzeciwy, że świecki człowiek nie może rozpatrywać i omawiać zagadnień wiary, Abelard porzucił pracę nauczyciela dialektyki i oddał się studiom teologii. Po wysłuchaniu obowiązujących wykładów wrócił znowu do szkoły jako nauczyciel teologii, zupełnie jednak inny od wszystkich mu współczesnych. Nie wierzył w nic tak długo, dopóki nie potwierdziło tego swobodne badanie. Duch św. był w świetle jego nauki duchem świata, Trójca św. przedstawiała mu się jako jeden Bóg, który się tylko ludziom inaczej objawiał; sprawy ludzkie rozwijają się wedle Abelarda — wbrew twierdzeniu wszystkich teologów — na podstawie swoich własnych praw, bez żadnego wpływu opatrności boskiej. Gdy mu zwracano uwagę, że inni księża inaczej te sprawy interpretują, Abelard odpowiadał ze wzgardą: „Oni swoje studia w piwnicach odbywają i winem podniecają ciała do rozkoszy. Ciała ich w klasztorach wprawdzie przebywają, lecz serca zmysłowości są pełne, a duch ich płonie chucią nierządu“.

W czasie wykładów musiał Abelard często przemilczać rezultaty i konsekwencje swoich rozumowań. Gdy zaciekawienie uczniów dochodziło do szczytu napięcia, Abelard przerywał swoje wywody i zastępował się dogmatem. Czynił to nie tylko z braku odwagi, ale i dla pobudzenia samodzielności uczniów, wpojenia im zaufania w siły ich umysłów. Był pewien, że rozpalona ciekawość słuchaczy nie pozwoli im spocząć, dopóki nie znajdą rozwiązania w oparciu o dostarczone im przez mistrza przesłanki. Jego metodę budzenia samodzielności myślowej ilustruje doskonale dzieło: „Sic et non“ (Tak i nie). Zawierało ono szereg najbardziej aktualnych w owej epoce pytań z teologii. Oto kilka z nich dla przykładu: „Czy wiara ludzka powinna być oparta na rozumie?“ „Czy Bóg dzieli się na trzy oso-

by?“ „Czy grzech pierworodny został popełniony za namową diabła?“ Jako materiał do rozważań, przy każdym pytaniu podał Abelard sprzeczne wyjątki z Pisma św. i filozofów Kościoła. „Przedstawiam te przeciwieństwa — pisał we wstępie — aby mogły one pobudzić wrażliwe umysły moich czytelników do szukania prawdy i do wgłębiania się w badane sprawy“.

Odwaga Abelarda — krytycznego rozpatrywania spraw otaczanych do jego czasów powszechnym nimbem świętości, zdobyła mu w Paryżu niezwykłą sławę. Wedle współczesnych mu świadectw znał go cały Paryż i uważał go za swoją chlubę. Nawet nie kształcone w średniowieczu kobiety wychylały się z okien, aby go zobaczyć, gdy przechodził ulicą. Lecz nie to było ważne. Abelard osiągnął swoją działalnością to, co nie udało się za życia bodaj żadnemu innemu nauczycielowi. Nauka jego i poglądy stały się własnością całego narodu francuskiego, porwały go swoją śmiałością i pobudziły zaniedbane dotychczas umysły do wysiłku. Wedle twierdzenia Bernarda z Clairvaux, w miastach, zamkach, a nawet po wsiach i to nie tylko pomiędzy uczonymi, ale również między prostaczkami toczyły się pod wpływem Abelarda namiętne dyskusje na temat Trójcy św., natury Boga, grzechu pierworodnego itp. Z faktów tych wynika jasno, że Abelard nie był bynajmniej jedynym niesfornym duchem buntującym się przeciw nauce Kościoła. Jego słynna zasada: „Należy wierzyć nie dlatego, że Bóg tak powiedział, lecz jedynie dlatego, że rozum tak dyktuje“ była niewątpliwie wyrazem dążeń i poglądów przynajmniej bardziej oświeconych kół mieszczaństwa francuskiego; dawna, bezkrytyczna wiara zaczęła zanikać. Człowiek chciał oprzeć swój pogląd na świat na podstawach rozumowych.

W oczach ortodoksyjnego duchowieństwa dążenia te zakrawały na niebezpieczną rewoltę. Ponieważ nie można było ukarać wszystkich spragnionych rozumnej, świeckiej

wiedzy, uderzono w Abelarda jako najwybitniejszego reprezentanta tych dążeń. Postawiony w charakterze oskarżonego na synodzie w Soissons w 1121 r., bronił się na próżno przytaczaniem licznych przykładów, że i inni współcześni mu uczeni głoszą poglądy niezgodne z dogmatami. Główną jego winą było — zdaniem Bernarda z Clairvaux — to, że pod jego wpływem „duch ludzki uzurpuje sobie wszystko i nie zostawia niczego dla wiary. Kładzie swoje ręce na najwyższych sprawach, dowodzi, że nie ma nic silniejszego od niego. Rzuca się na rzeczy święte, niebo szturmuje siłą, zamiast je otwierać modlitwą“. Wobec sprecyzowanego w ten sposób oskarżenia Abelard dowodził słusznie, że różnica poglądów między nim a jego przeciwnikami wypływa z braku ich wykształcenia. „Ponieważ oni — wołał oburzony — nie znają sił przyrody, pragną, aby wszyscy podzielali ich nieuctwo, nie chcą się zgodzić, aby inni cokolwiek badali i kierowali się rozumem. Gdy widzą, że ktoś bada cokolwiek, krzyczą zaraz, że jest heretykiem“.

Tego rodzaju obrona nie mogła oczywiście odnieść rezultatu. Abelard został skazany na porzucenie nauczania i przymusowy pobyt w klasztorze. Gdy król francuski pozwolił mu osiąść w wybranej pustelni, Abelard pod wpływem prośb uczniów otwiera w niej szkołę. Setki jego zwolenników zamieszkują w namiotach lub na trawie, żywią się jagodami leśnymi, byle móc słuchać wykładów wielbionego mistrza.

Po piętnastoletnim wygnaniu wrócił Abelard w 1136 r. znowu do Paryża i przez pięć lat nauczał setki zbiegającej się doń młodzieży z różnych krajów. W swojej karierze nauczycielskiej wykształcił 20 kardynałów, 50 biskupów, a nawet papieża Celestyna II. Ale uczniem jego był również Arnold z Brescji, który poglądami swymi zrewolucjonizował Rzym i zginął na stosie w 1155 r. Ten duch rewolucyjny tkwiący w nauce i poglądach Abelarda stał

się powodem powtórnego potępienia go przez synod w Sens w 1141 r. i końca jego kariery nauczycielskiej.

Łatwiej jednak było zgnębić osobę Abelarda niż wywołany przez niego ruch na polu oświaty. Zbiegająca się ze wszystkich krajów na studia do Paryża młodzież płynęła i po usunięciu Abelarda nieustającym strumieniem. Studenci nie znający miasta, żyjący najczęściej o żebranym chlebie, mieszkali, gdzie się dało, nie dbali o żadne autorytety ani władze. Ten ruchliwy element, pełen fantazji i poczucia wolności, nie pozwalał się ująć łatwo w karby jakiegokolwiek dyscypliny i to zarówno świeckiej jak i kościelnej. Jedyne wpływy mieli nań profesorowie, częściowo świeccy, częściowo duchowni, reprezentujący różne kraje i narodowości.

Wspominany już kilkakrotnie duch wolnościowy był najwybitniejszą — obok uczoności książkowej — cechą profesorów paryskich XII w. Z Paryżem łączył ich jedynie zapał do wiedzy. Wobec olbrzymiego napływu studentów nie mogła ich pomieścić żadna z istniejących dotychczas szkół paryskich. Wykłady odbywały się w kościołach, korytarzach klasztornych, w ogrodach, a jeśli te były za małe — na wielkich placach wyściełanych dla wygody słuchaczy słomą. Profesorowie nie mając ani własnych domów, ani sal wykładowych, ani pensyj w znaczeniu dzisiejszym, mogli w każdej chwili przenieść się do innego miasta czy nawet kraju i tam w lepszych ewentualnie warunkach kontynuować wraz z studentami pracę naukową. W początkowych okresach takie fakty gromadnych przeniesień nauczających i uczących się miały istotnie miejsce. Później jednak, gdy mimo upływu kilkudziesięciu lat Paryż był ciągle głównym ośrodkiem studiów całej ówczesnej katolickiej Europy, profesorowie dla ułatwienia sobie pracy i życia zaczęli się organizować w związki z wyrażnymi zamiarami wywalczenia samorządu na wzór innych organizacyj miejskich. Dla podkreślenia, że nie ma

to być związek osób duchownych, podległych jurysdykcji kościelnej i nauczających dla potrzeb religii, wzięto za wzór organizację cechów rzemieślniczych. Profesor jak majster w rzemiośle nazwał się magistrem. Przyjmował studentów na naukę jak rzemieślnik terminatorów. Podobnie też jak majster w rzemiośle wyzwał po 3 — 4 latach swoich uczniów nazywając ich bakałarzami, przypominającymi pod wieloma względami czeladników cechowych. Po upływie dalszych dwóch, trzech lat bakałarzczeladnik stawał się pełnoprawnym mistrzem. Jak w cechu rzemieślniczym tak w szkole akt wyzwolin odbywał się bardzo uroczysto. Dotychczasowy uczeń wygłaszał pierwszy samodzielny wykład w obecności profesora. Po wykładzie otrzymywał od profesora jakby pożegnalny pocałunek i błogosławieństwo na dalszą, samodzielną pracę. Po tej oficjalnej uroczystości, nazywanej w Paryżu *inceptio* (zaczynanie, początek), wyzwolony uczeń zapraszał profesora do łaźni miejskiej, a następnie na ucztę. Na drugi dzień mógł już zacząć samodzielnie wykłady, o ile oczywiście znalazł chętnych słuchaczy.

Cech nauczających w Paryżu przyjął pod koniec XII czy też na początku XIII w. zasadę, że nikt nie może należeć do jego grona, a tym samym nauczać, kto nie przeszedł uroczystego aktu *inceptio*, a więc nie miał zgody na nauczanie ze strony wszystkich profesorów. Zasada ta godziła wyrażnie w tradycje Kościoła, wedle których prawa nauczania mógł udzielać biskup, względnie w jego imieniu kanonik-scholastyk. Mógł on pozwalać na pracę nauczycielską i cofać to zezwolenie według swego uznania. Nieposłuszeństwo wobec jego zarządzeń pociągało za sobą kłatwę. Stanowisko paryskiego cechu nauczających dowodzi, jak dalece był on świecki i, jak Abelard, przywiązany buntowniczo do potęgi własnego rozumu. Mimo grożącej mu, a może nawet rzuconej kłatwy, nie uznawał on zarządzeń paryskiego kanonika-scholastyka i nie do-

puszczał do nauczania mianowanych przez niego nauczycieli. Gdy scholastyk groził użyciem siły, cech nauczających zapowiadał zawieszenie wykładów, które kierowało oburzenie studentów na władze kościelne, pociągało za sobą zawsze długotrwałe awantury i niemiłe dla duchowieństwa zajścia. Zatarg przedłużał się z roku na rok, a żadna ze stron zainteresowanych nie miała widoków zwycięstwa.

Ponieważ cech profesorów nie chciał absolutnie zrezygnować ze swego prestiżowego stanowiska, zaczął się oglądać za wpływowym protektorem, który by mógł złamać roszczenia scholastyka. W ustroju średniowiecznym takim protektorem mógł być król francuski, który już nieraz stawał po stronie profesorów, cesarz rzymski narodu niemieckiego, jako teoretyczny zwierzchnik świecki całego chrześcijańskiego świata lub papież. Ponieważ jednak do cechu profesorów należeli członkowie różnych krajów i narodowości i zgodnie z kosmopolitycznym duchem wieków średnich uważali się za obywateli i uczonych całego chrześcijańskiego świata, nie chcieli oni uznawać nad sobą władzy króla francuskiego. Ponadto król francuski, rezydujący w Paryżu, był blisko i jego opieka mogła z czasem stać się uciążliwa, gdyby w zamian za poparcie chciał żądać jakichś niemiłych dla profesorów czy niewygodnych usług. Możliwa teoretycznie i wynikająca z średniowiecznego poglądu na świat opieka cesarza niemieckiego dawała w rzeczywistości tylko bardzo znikome szanse wygrania sporu. Pomijając już fakt, że mógł się na nią nie zgodzić król francuski z obawy przed mieszanym się cesarza w wewnętrzne sprawy Francji: pod pretekstem opieki nad uczonymi, zwrócenie się o pomoc do cesarstwa nie mogło przynieść korzyści, gdyż było ono w tym czasie po świeżej klęsce w walce z papieżem o zwierzchnictwo nad światem. W tych warunkach najskuteczniejszą opiekę nad uczonymi paryskimi

mogło objąć jedynie papieństwo, zwłaszcza że jego tron zajmował wówczas jeden z najbieglejszych polityków średniowiecza, Innocenty III. Na decyzję zwrócenia się do papieża wpłynęły obok względów politycznych także różne motywy czysto praktyczne, materialne. W razie przejścia cechu profesorów pod opiekę kościelną przedstawiały go obowiązujące wszelkie podatki miejskie i dość nieraz uciążliwe różnorodne świadczenia na rzecz państwa. Ponadto protektorat papieski zwalniał profesorów od sądownictwa miejskiego.

Gdy profesorowie paryscy zwrócili się do papieża po raz pierwszy w 1209 r. o ochronę przed nieprzyjawnymi krokami scholastyka, politycy kościelni znaleźli się w trudnym położeniu. Wiadomo było doskonale, że uczeni paryscy reprezentują wiedzę świecką buntującą się przeciw supremacji Kościoła i głoszonym przez niego dogmatom. W dodatku wśród nich przeważali ludzie świeccy, którzy nie chcieli podporządkować się opartej na tradycji kościelnej władzy scholastyka paryskiego, dość poważnego dostojnika w hierarchii duchownej. Udzielenie im poparcia przez papieża w sporze z oficjalnym przedstawicielem Kościoła wzmogłoby niewątpliwie ich dumę i przywiązanie do organizacji opartej całkowicie na wzorach świeckich. Opinia publiczna mogłaby takie poparcie interpretować jako objaw słabości Kościoła czy też jego obawy przed potęgą rozumu buntowników. Z drugiej jednak strony odmówienie prośbie profesorów paryskich mogło pociągnąć za sobą o wiele gorsze następstwa. Mogli oni, jeśli nie zaraz, to przy najbliższej sposobności, skorzystać z okresu osłabienia potęgi papieskiej i zwrócić się do cesarza niemieckiego o ochronę przed pretensjami Kościoła, co mogło w rezultacie wywołać takie skutki jak na uniwersytecie bolońskim.

Dzieje powstania uniwersytetu bolońskiego giną w mrokach średniowiecza. Można jedynie stwierdzić, że po-

czątki jego wywodzą się z tradycji miast włoskich — opierania swoich urzędzeń wewnętrznych na zasadach prawa rzymskiego. Duch prawa rzymskiego był czysto świecki. Wychowywał człowieka w poczuciu karności społecznej nie dla celów pozagrobowych, lecz całkowicie ziemskich, szerzył kult władzy świeckiej i określał ściśle uprawnienia oraz obowiązki obywateli. Miasta włoskie poddane władzy kościelnej powoływały się w licznych z nią zatargach na prawo rzymskie, a dla dokładnego poznania go wysyłały swoją młodzież do szkół prawniczych w Pawii i Rawennie. Władze kościelne dopatrując się — w dużej mierze słusznie — przyczyn licznych zatargów z miastami w świeckim duchu prawa rzymskiego, zakazały studiowania go na II soborze laterańskim w 1139 r. Zakaz ten jednak był już spóźniony. W tym czasie bowiem nauka prawa rzymskiego, dzięki głośnemu uczonemu Irneriuszowi (1050 — 1130), doszła do tak wielkiego rozkwitu w Bolonii, że zakazy kościelne nie mogły już powstrzymać dalszego jej rozwoju.

Do Bolonii, podobnie jak do Paryża, zaczęły napływać liczne rzesze studentów olśnionych zarówno poglądami nowej dziedziny wiedzy jak i możliwościami osobistej kariery. Znawców prawa rzymskiego bowiem potrzebowały wszystkie miasta włoskie, dwór cesarski oraz kancelarie wszystkich królów, a więc wszystkie czynniki, które z takich czy innych powodów prowadziły walkę ze zbyt daleko idącą interwencją Kościoła. Czynniki te w dobrze pojętym własnym interesie otaczały naukę prawa rzymskiego tym większą opieką, im bardziej wzrastała doń niechęć władz kościelnych. Z drugiej strony prawnicy rzymscy, zwłaszcza z Bolonii, wyświadczali poważne przysługi świeckim. Przy ich głównie pomocy wygrał Fryderyk I Barbarossa w 1158 r. długi spór z papieżem i popierającymi go miastami włoskimi. Z wdzięczności za to Fryderyk nadał w tym samym roku przywilej uni-

wersytetowi bolońskiemu, zapewniający mu dużą niezależność od władz miejskich. Od tego czasu niechęć Kościoła do prawa rzymskiego jeszcze bardziej wzrosła. Prawników rzymskich uważano za wrogów Boga, a dzieła ich — wedle świadectwa biskupa Jana z Salisbury — palono na stosie. W 1220 r. papież Honoriusz III zabronił nauczania prawa rzymskiego we Francji, Anglii, Szkocji, Flandrii i Hiszpanii. Zakaz ten powtarzali przy różnych okazjach jego następcy i dopiero Klemens V, a więc pierwszy papież awinioński, zależny całkowicie od króla francuskiego, zniósł częściowo w 1306 r. zakazy swoich poprzedników w tej dziedzinie.

Postępowanie uniwersytetu bolońskiego, który dla zachowania swego samorządu szukał opieki nie u papieża, lecz u cesarzy, było groźną przestrogą dla polityków kościelnych przy rozpatrywaniu prośby o poparcie profesorów paryskich. W obawie, aby w obronie swoich praw nie odwrócili się oni całkowicie od Kościoła i nie oddali w opiekę władzom świeckim, papież potraktował ich prośbę niby przychylnie i pod pozorem ustępstw oraz troskliwości przystąpił do powolnego opanowywania niebezpiecznego dla Kościoła ruchu umysłowego. Każdy przywilej papieski, dotyczący samorządu profesorów, nakładał równocześnie na nich ograniczenia swobody badań naukowych, aż wreszcie po kilkudziesięciu latach dyalektyka paryska, będąca wyrazem buntu przeciw ciasnemu pogładowi religijnemu na świat, stała się pokorną służebnicą teologii. Ciekawy ten proces powiększających się stale ograniczeń rozwijał się tak powoli i nieznacznie, że uczeni paryscy zupełnie go początkowo nie dostrzegali.

W odpowiedzi na prośbę z 1209 r. o wzięcie w obronę profesorów przed atakami ze strony scholastyka katedry paryskiej, bulla Innocentego III z 1210 r. przyznawała im prawo wyboru własnego przewodniczącego. Było to niewątpliwie uznanie ze strony Kościoła związku profe-

sorów, ale nie załatwiało bynajmniej ich konfliktu o mianowanie nauczycieli przez scholastyka. Równocześnie Kościół zabronił wykładania w Paryżu filozofii Arystotelesa, uważając ją za główne źródło dążeń dialektyków do podważania dogmatów przez logiczne rozumowania. Przyznanie profesorom prawa wybierania własnego przewodniczącego nie usuwało istoty sporu z scholastykiem, który mimo uznania przez papieża cechu nauczających, mianował nadal nauczycieli paryskich. Wobec protestów profesorów papież zmienił w 1212 r. kompetencje scholastyka o tyle, że zabronił mu mianować nauczycieli, jeżeli ich przedtem nie uznał cech profesorski. Całkowite zatwierdzenie swojej autonomii uzyskali profesorowie paryscy w 1215 r. W dwa lata później zjawili się w Paryżu pierwsi uczepli dominikańscy, bezpośrednio niemal po zatwierdzeniu ich reguły w 1216 r. W 1219 r. obok klasztoru dominikańskiego powstał w Paryżu klasztor franciszkański. Choć nie posiadamy wyraźnych dowodów, że osiedlenie się w Paryżu dominikanów i franciszkanów miało bezpośredni związek z walką profesorów o niezależność nauczania od scholastyka, zbieżność dat jest zastanawiająca. Jeżeli dodamy do niej fakt, że przedstawiciele obydwu klasztorów zaczęli niebawem dążyć wszystkimi możliwymi sposobami do opanowania nauczania w Paryżu, trudno nam będzie powstrzymać się od przypuszczenia, iż papież zatwierdzając autonomię profesorów wysłał równocześnie członków najwierniejszych mu w owym czasie zakonów dla pilnowania, aby samorząd profesorski nie zaczął przypadkowo działać przeciw Kościołowi. W rok po przybyciu do Paryża franciszkanów zniósł papież ostatecznie prawo scholastyka mianowania nauczycieli i oddał tym samym dobór wykładających w ręce profesorów. Równocześnie ukazało się zarządzenie papieskie zabraniające nauczania w Paryżu prawa rzymskiego.

W okresie uciążliwej walki o zabezpieczenie praw samorządu cechu profesorów paryskich dokonywały się w nim niezwykle ważne dla przyszłości zmiany wewnętrzne. Dla celów administracyjnych, sprawniejszego odbywania wykładów i egzaminów, jednolity początkowo związek nauczających zaczął się dzielić na grupy wedle specjalności (filozofów, teologów, prawników, lekarzy) dając początek wydziałom uniwersyteckim z obieralnymi dziekanami na czele. Do czuwania nad sprawami naukowymi i organizacyjnymi wszystkich wydziałów i uzgadniania między nimi ewentualnych sprzecznych tendencji powołano urząd wybieranego przez wszystkich profesorów rektora. Równocześnie za przykładem profesorów organizowała się młodzież w związki zwane nacjami. Poszczególne nacje (w Paryżu było ich cztery) skupiały studentów pochodzących z sąsiadujących ze sobą prowincji i krajów. Związek profesorów i stowarzyszenia studentów tworzyły powszechność — universitas. Pochodząca stąd nazwa „uniwersytet“ oznaczała początkowo powszechność nauczających i uczących się, a nie, jak dzisiaj, przybytek wszystkich dziedzin wiedzy.

Profesorowie paryscy, zaabsorbowani walką ze scholastykiem o prawa swego cechu i problemami organizacji wewnętrznej, nie zdawali sobie prawdopodobnie sprawy z istotnych powodów ustępstw papieża. Misterną grą Kościoła zrozumieli dopiero w 1229 r., w czasie krwawych rozruchów studenckich. W starciu z mieszczanami i wojskiem królewskim zginęło wówczas kilkunastu studentów. Profesorowie na znak żałoby i protestu ogłosili strajk i postanowili go kontynuować do chwili otrzymania satysfakcji. Zanim jednak trudne rokowania z miastem dobiegły końca, strajk został złamany. Uczony dominikański Roland, nie będąc wcale profesorem uniwersytetu paryskiego, rozpoczął bez zgody władz uniwersyteckich wykłady teologii, pod pozorem że nie można po-

zostawiać młodzieży bez nauki. W ślady jego poszedł niebawem uczony teolog franciszkański, Aleksander z Hales. Wśród profesorów zawrzało z oburzenia. Ażeby rozładować napiętą sytuację, papież Grzegorz IX wydał w 1231 r. bullę „*Parens scientiarum*“, nazwaną później wielką kartą wolności uniwersytetu. Przyznawała ona profesorom prawo proklamowania w razie konieczności strajków i nakładała na wszystkich członków uniwersytetu obowiązki wstrzymania się od wykładów w takim wypadku. Żadnego jednak z zakonników zajmujących nieprawnie katedry bulla nie odwołała.

Profesorowie paryscy zorientowawszy się w taktyce dominikanów i franciszkanów rozpoczęli po 1231 r. energiczne kroki dla zahamowania dalszego przenikania zakonników do grona wykładających. Największą incjatywę w tej dziedzinie wykazywał wydział filozoficzny, który w swoim gronie miał najwięcej profesorów świeckich. Dzięki ich energii zapadła uchwała, że rektorem uniwersytetu może być tylko profesor filozofii. Sądzono, że rektor reprezentujący najbardziej postępowy wydział nie dopuści zakonników do obejmowania katedr. W jakiś czas później nałożono na wszystkich profesorów obowiązek składania uroczystej przysięgi, że nie dopuszczą nigdy żadnego mnicha do zdawania egzaminów. Kroki te jednak nie potrafiły zabezpieczyć uniwersytetowi paryskiemu niezależności świeckiej myśli naukowej. W połowie XIII w. dominikanie i franciszkanie oświadczyli, że nie potrzebują na nauczanie teologii na uniwersytecie zgody profesorów i że nie uznają statutów uniwersyteckich. Stanowisko ich poparł papież Aleksander IV łamiąc w ten sposób zupełnie przywileje uniwersyteckie uznane przez jego poprzedników. Wprawdzie następca jego Urban IV (1261 — 1264) zatwierdził znowu dawne statuty, uniwersytet jednak wyszedł z tej walki tak osłabiony, że pod koniec XIII w. z niezależnej początko-

wo świeckó mieszczańskiej insytlucji stał się powolnym sługą Kościoła.

Zewnętrznym wyrazem przegranej kampanii o świeckość nauki było przyznane uniwersytetowi przez papieża prawo nadawania w jego imieniu wszystkim wychowankom paryskim zezwolenia na nauczanie w całym katolickim świecie. Dokument ten jednak był nie tyle wyrazem przychylności papieża dla uniwersytetu paryskiego, ile raczej oficjalnym stwierdzeniem monopolu Kościoła w dziedzinie oświaty. Odtąd bez zezwolenia papieża nie mógł nikt zakładać uniwersytetu ani nauczać w nim młodzieży. Największą oficjalną szkołą kościelną był uniwersytet paryski i jedynie jego wychowankowie mogli bez przeszkód nauczać w każdym katolickim kraju. Wszystkie uniwersytety zakładane w następnych stuleciach musiały zabiegać o zatwierdzenie ich przez papieży i to nawet w wypadku, gdy fundatorem ich był król czy cesarz. Bez aprobaty papieża wydawane przez nie dyplomy nie miały właściwie mocy prawnej. Odpowiadało to kosmopolitycznemu nastawieniu Kościoła. Chrześcijanin — głosili zwolennicy kosmopolityzmu średnio-wiecznego — nie może mieć ojczyzny, pielęgnować uczuć narodowych, przyczyniać się do powstawania kultury narodowej. Jego ojczyzną jest uniwersalny Kościół, obejmujący wszystkie narody, którymi kieruje wedle własnych zasad.

Po opanowaniu uniwersytetu paryskiego w drugiej połowie XIII w. przez zakonników i po zupełnym podporządkowaniu go celom Kościoła, zmienił się oczywiście całkowicie duch jego studiów. Dialektyka porywająca śmiałością swoich poglądów umysły świeckie XII w. została u schyłku następnego stulecia ograniczona wyłącznie do rozumowego udowadniania prawd religii i do jej obrony przed różnowierzczymi poglądami. Profesorom filozofii zabroniono w 1272 r. zabierania głosu w spra-

wach teologicznych. Rola ich została ograniczona szeregiem zarządzeń do czytania i objaśniania na wykładach tekstów zatwierdzonych przez władze kościelne. O jakiegokolwiek samodzielności badawczej nie mogło być mowy. Dzieła Arystotelesa, zakazywane niemal do połowy XIII w. przez władze kościelne ze względu na świeckość ich myśli, stały się główną podstawą studiów zarówno na wydziale filozoficznym jak i teologicznym. Ale nie był to właściwie Arystoteles. Poglądy jego i twierdzenia zostały „poprawione” i przystosowane całkowicie do nauki chrześcijańskiej przez Alberta Wielkiego i Tomasza z Akwinu.

Chociaż studia uniwersyteckie, poczynając od schyłku XIII w. były podporządkowane zupełnie celom religijnym (szkoły niższe miały pod tym względem jeszcze ciaśniejsze programy i poglądy), nie można im odmówić zupełnie zasług dla dalszego rozwoju kultury. Oparta początkowo na świeckiej dialektyce filozofia scholastyczna nauczyła ludzi średniowiecznych tworzenia ogólnych pojęć, budowania ścisłych definicji, poszukiwania wniosków na podstawie gotowych przesłanek (sylogizm), odróżniania wniosków prawdziwych od fałszywych. Była więc dobrą początkowo gimnastyką umysłów. Ale ponieważ Kościół nie pozwalał jej na odkrywanie nowych prawd, lecz jedynie na uzasadnianie znanych powszechnie dogmatów i obronę wniosków dawno już wysnutych, musiała ona zejść szybko na bezdroża. Scholastyka stała się w dość szybkim czasie filozofowaniem nad słowami i myślami bez możliwości badania istoty świata fizycznego. Nawet najprostsze zjawiska codzienne, łatwe do sprawdzenia przez baczłą obserwację, były dla scholastyków dziedziną zupełnie nieznaną. Przy tym odcięciu od świata realnego musieli scholastycy z konieczności przejść w szybkim czasie do zajmowania się takimi dziwacznymi zagadnieniami jak np.: „Czy Chrystus obecny w Eucha-

rystfi przebywa w niej w ubraniu?" „Jaka jest budowla wnętrza niebieskiego?" „Jaki był kolor skóry Matki Boskiej?". „Czy Najświętsza Panna przy rodzeniu Chrystusa odczuwała ból, czy rozkosz?". Takie filozofowanie było sztuką dreptania w miejscu, bez celu i możliwości jakiegokolwiek postępu.

Wykształcenie oparte na filozofii scholastycznej dostosowane całkowicie do potrzeb religii było odpowiednie jedynie dla duchowieństwa. Ani stan rycerski, ani tym bardziej mieszczaństwo, nastawione na osiąganie w życiu praktycznych celów, nie znajdowało w szkole ani na uniwersytetach pożytecznych wiadomości. Dlatego też stany te omijały zasadniczo szkolnictwo średniowieczne po poddaniu go pod zwierzchnictwo Kościoła. Rycerstwo wychowywało nadal swoich synów praktycznie, ucząc ich na dworach magnackich zręczności i umiejętności niezbędnych na polu walki oraz salonowej grzeczności wobec dam i zwierzchników. Wyjątkowo tylko w okresie trubadurów francuskich dołączano do tego programu umiejętność czytania i pisanie oraz elementy siedmiu sztuk wyzwolonych.

Z ludności miejskiej jedynie bogate kupiectwo posyłało początkowo synów do szkół kościelnych na naukę łaciny, która jako język międzynarodowy była przydatna przy ożywionych stosunkach handlowych. W miarę jednak bogacenia się miast i umacniania się ich samorządu pojawiają się zwłaszcza w miastach włoskich i flandryjskich coraz silniejsze tendencje do uniezależnienia wychowania od władz kościelnych. W sporach, jakie z tego powodu toczyły się między scholastykami katedralnymi a miastami, można odróżnić trzy etapy. W pierwszym władze miejskie przez dostarczanie budynków na szkoły i wyznaczanie pensji dla nauczycieli usiłowały zapewnić sobie wpływ na ich nominację. W drugim zaczęły mianować nauczycieli w niektórych miastach włoskich i an-

gielskich na własną rękę, bez oglądania się na protesty scholastyka. W trzecim wreszcie, bogate miasta włoskie, jak Genua, Florencja, Mediolan, Wenecja, zaczęły zakładać szkoły całkowicie świeckie, o programie dostosowanym do potrzeb mieszczanina świeckiego (z naciskiem na matematykę) i ze świeckimi nauczycielami. W XV w. włoskie szkoły miejskie prowadziły przeważnie korporacje nauczycielskie, zupełnie niezależne od władz kościelnych. Do wyjątków należała Wenecja, która w XV w. upaństwowiła całe szkolnictwo elementarne i średnie. Mniej bogate miasta niemieckie zaczęły w tym samym czasie zakładać dla swych obywateli szkoły samorządowe, tzw. Bürgerschulen, zależne całkowicie od magistratów zarówno pod względem finansowym jak i programowym.

Inaczej nieco ułożył się stosunek rzemieślników do szkoły kościelnej. W pierwszym okresie po powstaniu miast i cechów, rzemieślnicy, stworzywszy sobie własny program szkolenia zawodowego, nie mieli żadnych zainteresowań dla wiedzy książkowej. W miarę jednak bogacenia się cechów w Europie zachodniej, niektóre z nich zaczęły w XIV w. opłacać specjalnych kapelanów za odprawianie modłów za dusze zmarłych towarzyszy cechowych i uczenie chłopców czytania i pisania. W ten sposób powstał jeszcze inny typ szkoły. Pod względem organizacyjnym była ona niezależna od Kościoła, ale nauczycielem był duchowny. Program nauczania był czymś pośrednim między szkołą katedralną a świecką mieszczańską, gdyż oprócz czytania, pisania i rachunków nauczanych w języku narodowym, obejmował często początki języka łacińskiego.

Na kościelne szkolnictwo elementarne, zakładane przy parafiach i stąd zwane parafialnym, była zdana całkowicie jedynie ludność wiejska. Szkoły te, powołane do

życia przez papieża Leona IV w 853 r., rozwijały się bardzo powoli, a ponieważ byt ich zależał całkowicie od dobrej woli proboszcza i od uposażenia parafii, były one przez cały czas dzierżenia przez Kościół steru oświaty pojawiającymi się i znowu zanikającymi efemerydami. Do końca XVIII w. nie podobna więc mówić o jakiejś ciągłości oświecania chłopów. Program szkół parafialnych obejmował w teorii „trivium“, a więc gramatykę łacińską, retorykę i dialektykę. W praktyce natomiast każda szkoła parafialna przypominała szkołę śpiewu kościelnego założoną u schyłku VI w. w Rzymie przez papieża Grzegorza Wielkiego. Uczyla ona chłopów przede wszystkim łacińskiego śpiewu chóralnego, niezbędnego przy odprawianiu ważniejszych nabożeństw. Ponadto kładła wielki nacisk na uczenie na pamięć katechizmu, który uczniowie recytowali w każdą niedzielę i święto przed sumą dla zapoznania wiernych z prawdami wiary. Tu i ówdzie najzdolniejsze jednostki poznawały litery alfabetu łacińskiego i opanowywały sztukę pisania. Jeśli udało się im później przenieść do szkoły katedralnej, dochodziły do święceń i obejmowały niższe stanowiska kościelne. Takie jednak wyjątki jak papież Sylwester II (999 — 1003), który mimo pochodzenia chłopskiego zdobył bardzo wszechstronną i głęboką wiedzę, zdarzały się bardzo rzadko i potwierdzały jedynie regułę. Ta zaś brzmi: utrzymywane tu i ówdzie szkoły parafialne najpierw we Włoszech a później i w innych krajach europejskich, uczyły synów chłopskich jedynie śpiewu kościelnego, katechizmu i ministrantury, a więc przedmiotów niezbędnych dla Kościoła. Nauka czytania i pisania, jeżeli się w ogóle odbywała, grała rolę pomocniczą, a inne przedmioty, jak gramatyka łacińska, retoryka i dialektyka znały szkoły parafialne średniowieczne jedynie z nazwy. Wykształcenie takie dla praktycznego życia chłopskiego nie miało żadnego znaczenia. Dlatego też do

szkółek parafialnych uczęszczało po wsiach kilku, najwyżej kilkunastu chłopców.

Mimo rozwoju w ostatnim okresie średniowiecza (od XIII do XV w. włącznie) wszystkich szczebli szkolnictwa średniowiecznego i mimo sprawowania nad nim przez Kościół całkowitej kontroli, chrześcijaństwo rzymskie nie pozbyło się nadal tradycyjnej niechęci do wiedzy i oświaty. Czytane do dzisiaj dzieło mistyczne: „Naśladowanie Chrystusa“, napisane w XIV w., prawdopodobnie przez Tomasza a Kempis, dowodzi, że tylko człowiek nieoświecony, może się podobać Bogu.

Nie zmienił się też pogląd na naturę dziecka, skłoną — według średniowiecznych teologów -- do wszelkich wykroczeń. Łamano ją w szkole przy pomocy różgi, uważanej ciągle za najskuteczniejszy środek wychowawczy. Bardziej pesymistycznym pedagogom nie wystarczała nawet ustawiczna chłosta. Wymownym przykładem tego ponurego kierunku wychowawczego jest mnich Egidius de Columna, który w 1363 r. zabronił swoim uczniom siedzieć w szkole na ławkach, ponieważ wysokie siedzenia wywołują w nich grzeszne uczucie dumy. Dla wzbudzenia w malcach ducha pokory zmuszał ich do siedzenia na rozrzuconej po podłodze słomie i do stałego spuszczenia wzroku na dół.

## HUMANIZM I JEGO KLĘSKA

Nieudaną próbę mieszczaństwa francuskiego XI i XII w. uniezależnienia oświaty od wpływów kościelnych podjęły bardziej zwycięsko, w dwa wieki później, zamożne miasta północnych Włoch. Dzięki szeregowi okoliczności i specyficznym warunkom włoskim znalazły się one u schyłku XIII w. w o wiele lepszych warunkach niż miasta francuskie. Wiele z nich, jak np. Wenecja, Florencja czy Genua podniosło się u schyłku XIII i na początku XIV w. na bardzo wysoki poziom życia gospodarczego. Powstają tu w tym czasie — jak stwierdza Karol Marks — pierwsze w Europie zaczątki kapitalistycznej wytwórczości, która obok bardzo ożywionego handlu przynosi mieszczaństwu bardzo poważne dochody i przyczynia się wydatnie do nasilenia dążności emancypacyjnych.

Rozbicie polityczne Włoch doszło w tym czasie do punktu kulminacyjnego. Papieże, jednoczący w średniowieczu przynajmniej zewnętrznie poszczególne prowincje włoskie, stracili niemal zupełnie pod koniec XIII w. dotychczasowe wpływy polityczne i przenieśli swoją siedzibę do francuskiego Awinionu. Każde większe miasto, jak Mediolan, Florencja, Wenecja, Mantua, Siena, a nawet Padwa i Bolonia, staje się samodzielnym państwem, przy czym każde z nich reprezentuje inną formę rządu. Najbardziej demokratyczne cechy posiadają władze flo-

renckie. Nieustanne walki o władzę między poszczególnymi stronnictwami wpływają dodatnio na rozwój umysłowy mieszkańców Florencji. Przy 90 tysiącach jej ludności, 12 tysięcy młodzieży kształci się w szkołach miejskich w zakresie elementarnym, a 600 chłopców uczęszcza do szkół średnich. Analfabetów nie ma we Florencji nawet wśród niewykwalifikowanych robotników. Rzemieślnicy florency przechowują w swoich organizacjach bardzo cenne rękopisy i odznaczają się często wszechstronnymi zainteresowaniami umysłowymi. Wedle przypuszczeń niektórych uczonych powstaje wówczas we Florencji pierwsza włoska encyklopedia popularna, nastawiona przede wszystkim na potrzeby świata rzemieślniczego. Podobny ruch umysłowy, całkowicie świecki, związany z codziennymi potrzebami człowieka i jego pracą, szerzył się, choć w mniejszym stopniu, we wszystkich miastach północnych Włoch.

Najbardziej charakterystyczną cechą tego niezależnego od Kościoła ruchu umysłowego miast włoskich było przywiązanie do języka narodowego. Wbrew dotychczasowej tradycji średniowiecza, które dążyło, jak wiadomo, do organizacji świata na zasadach kosmopolitycznych i dbało jedynie o rozwój języka łacińskiego, urodzony we Florencji poeta włoski Dante (1265 -- 1321) zaczął już pod koniec XIII w. pisać w języku narodowym najpierw sonety i pieśni miłosne, a później utwory poważniejsze, jak *Vita Nuova* (Nowe życie) i znaną powszechnie *Boską Komedię*. Jakkolwiek fakt tworzenia dzieł poetyckich w pogardzanym przez Kościół języku narodowym jest niezwykle charakterystyczny dla włoskich dążeń emancypacyjnych, Dante nie potrafił uwolnić się całkowicie od tradycyjnych poglądów. Twórczość jego przypadła na okres przejściowy, który nie potrafił jeszcze strząsnąć z siebie nawyków myślenia średniowiecznego, choć zmierzał wyraźnie w przyszłość. Jaką powinna

ona kroczyć drogą, nikt jeszcze dokładnie nie wiedział; rozumiano jedynie wyraźnie, że musi ona zerwać krępujące ludzkość pęta zacofania kościelnego. Dante zrywał je jeszcze nieśmiało. Piekłu, które było jednym z najbardziej zasadniczych dogmatów wiary, poświęcił swój najgłówniejszy utwór. Równocześnie jednak odważył się umieścić w piekle jednego z papieży. Wiara w męki pośmiertne nie odstraszyła Dantego od opisywania w większości jego utworów miłości do Beatryczy Portinari, a więc od opiewania tych uczuć ziemskich, których właściwie Kościół nie uznawał, a w każdym razie nie uważał za stosowne, aby poeta poświęcał im swój talent. Średniowiecze przedstawiało dotychczas w poezji jedynie uczucie religijne, opiewało miłość człowieka do Boga, a nie uwielbienie mężczyzny dla kobiety.

Świeckość i ziemskość uczuć nie były tylko wyrazem nastrojów poetyckich Dantego. Podobne pragnienia żywiło współczesne mu mieszczaństwo florenckie. Dowodzi tego rzadkie stosunkowo w dziejach kultury zjawisko bardzo szybkiego przyswajania sobie utworów poety przez wszystkie klasy społeczne Florencji. Nawet pogańnicze mułów i osłów śpiewają już na początku XIV w. pieśni Dantego i deklamują jego sonety. Widocznie treść ich odpowiada poglądom każdego florentczyka.

Zrodzone z wysokiego poziomu życia gospodarczego poczucie dumy narodowej i niezależności duchowej mieszczaństwa włoskiego przemienia się w pierwszej połowie XIV w. w śmiałą ambicję stworzenia wielkiego, świeckiego państwa włoskiego, niezależnego ani od papieży, ani od cesarstwa niemieckiego. Bardziej samodzielnie myślący przedstawiciele włoskiej kultury mieszczańskiej mają już dosyć ciągłych wojen poszczególnych miastpaństw o powiększenie własnych terenów i bogactw. Wstydem napawa ich wspomnienie częstych przemarzów przez Włochy obcych armii, które korzystając z wło-

skiej słabości politycznej usiłowały na ziemiach dawnego imperium rzymskiego budować potęgę państw wrogich narodowi włoskiemu. Wydaje im się, że energia ludu włoskiego i jego olbrzymie bogactwa potrafią zabezpieczyć wolność całemu Półwyspowi Apenińskiemu. Im tęsknota za własnym wielkim państwem staje się silniejsza i powszechniejsza, tym bliższe ideału ogólnonarodowego wydaje się dawne imperium rzymskie. Przywrócić jego tradycje, oprzeć na jego dorobku i doświadczeniu nowe państwo włoskie — oto program, który wyłonił się przed najwybitniejszymi przedstawicielami kultury mieszczkańskiej XIV w.

Najbardziej wymownym reprezentantem tego włoskiego zwrotu do odległej przeszłości rzymskiej był poeta Franciszek Petrarca (1304 — 1374). Początkowo sławę zjednały mu, tworzone za wzorem Dantego w języku włoskim sonety miłosne na cześć Laury. Pod wpływem jednak ogólnych dążeń i nastrojów Petrarca porzuca dosyć szybko twórczość w języku narodowym i przechodzi najpierw do studiów archeologicznych, a później do utworów łacińskich, opartych na wzorach poetów starożytnych. Piękność ich budzi powszechny zachwyt. Pod ich wrażeniem współcześni Petrarce Włosi zapominają o jego twórczości w języku narodowym, a cenią go tylko jako naśladowcę i odkrywcę minionej dawno, wyidealizowanej przeszłości. W czasie pobytu Petrarce w Rzymie każdy niemal zabytkowy kamień, każdy napis wyryty na budowlach starożytnych wzrusza go prawie do łez. Twierdzi, że wszystkie zabytki starożytnego Rzymu powinny być czczone jak najświętsze relikwie narodowe, ponieważ one właśnie są świadkami tej potęgi, o której marzył odradzający się naród włoski. Kluczem zaś otwierającym zrozumienie i dokładne poznanie siły starożytnego Rzymu była wedle Petrarce i współczesnych mu innych myślicieli włoskich literatura i filozofia łacińska

czasów pogańskich. Z tego założenia płynął zapał do studiów nad rzymskimi zabytkami literackimi i stałe poszukiwanie rękopisów dzieł pisarzy klasycznych, podejmowane przez Petrarłę i jego następców.

W miarę pogłębiania się studiów nad literaturą rzymską uczeni włoscy z Petrarłą na czele doszli do przekonania, że nie jest ona samodzielna, lecz że zarówno swoją formę jak i treść zawdzięcza starszej literaturze greckiej. Ażeby dotrzeć do źródła, zaczęto uczyć się z zapałem zapomnianego niemal zupełnie w średniowieczu języka greckiego, sprowadzać do większych miast uczonych Greków z Konstantynopola i zdobywać kosztowne rękopisy greckie, które natychmiast poddawano wszechstronnym badaniom. Porównywanie różnorodnych tekstów, wnikliwa analiza zdań i wyrazów, żmudne ustalanie oryginalnego ich brzmienia, zmienianego często przez kopistów, wyrabiały krytycyzm, budziły zaufanie do sił rozumu ludzkiego, pogłębiały poczucie niezależności duchowej i swobody badań, hamowanej dotychczas przez powagę dogmatów kościelnych. Wiedza zdobywana dotychczas z pism starożytnych wybiegała daleko poza ciasne horyzonty mnichów średniowiecznych. Odkrywała ona przed uczonymi filozofami włoskimi wszystkie skarby rozumu ludzkiego, prostowała wypaczone przez średniowiecze poglądy na różne zagadnienia, stawiała w nowym świetle problemy życia doczesnego, uczyła innego patrzenia na człowieka i otaczający go świat.

Dzięki odkryciom filozofów włoskich ludzkość wróciła do tego samego wyjściowego punktu, od którego zaczął swój marsz w przyszłość Kościół katolicki po upadku cesarstwa zachodniego. Ponieważ jednak chrześcijaństwo przez swoją znaną niechęć do wiedzy starożytnej zagrzebało jej dorobek pod gruzami rzymskiego imperium i nie potrafiło samo stworzyć niczego lepszego, uczeni włoscy odwrócili się z pogardą od propagowanej przez Kościół

nauki, zrezygnowali z kontynuowania jej tradycji i rozpoczęli pionierską pracę umysłową we wszystkich dziedzinach wiedzy. Dzięki ich wysiłkom i zapałowi czerpanemu z literatury starożytnej wkroczyła na nowe drogi rozwojowe medycyna, świeże bodźce otrzymało prawo rzymskie i świeckie, zaczęła się rozwijać nauka botaniki i zoologii, nowe horyzonty odsłoniły się przed astronomią. Wynalezienie kompasu w 1302 r. pomogło Kolumbowi w odkryciu Ameryki i w podejmowaniu coraz to nowych podróży dla zdobywania świeżych rynków zbytu. Dzieła pisarzy starożytnych dały Kopernikowi podstawę do udowodnienia ruchów ziemi dookoła słońca a Galileuszowi do odkrycia systemu planetarnego. Ruch umysłowy wywołany odrodzeniem się świeckiej myśli naukowej nie pozostał też bez wpływu na odkrycie sposobów fabrykacji papieru ze szmat, na powstanie sztuki drukarskiej, a bodaj także na wynalazek prochu strzelniczego, który zmienił zupełnie dotychczasowy sposób wojowania i przyczynił się do ostatecznego upadku rycerstwa feudalnego. Przy omawianiu ruchu umysłowego Włoch XIV i XV w. nie podobna przemilczeć odrodzenia malarstwa, rzeźby i architektury, które to sztuki doszły pod wpływem starożytności do niebywałego dotychczas rozkwitu i stworzyły trwałe fundamenty dla dalszego rozwoju życia artystycznego nowożytnej Europy. Nic dziwnego, że Engels nazywa te wszystkie zdobycze jedną z większych rewolucji w dziejach świata.

Omówione dotychczas osiągnięcia miast włoskich u schyłku XIII i na początku XIV w., a więc: samodzielność polityczna; bogactwa płynące z dobrze zorganizowanego rzemiosła i rozległego handlu; ambitne dążenia do stworzenia niezależnego, świeckiego państwa i związana z nimi tęsknota do starożytnego imperium rzymskiego; oczarowanie literaturą najpierw rzymską, a później i grecką oraz rozwój wszystkich dziedzin wiedzy ze sztuki

kami plastycznymi na czele — to wszystko dokonało się wbrew dążeniom i poglądom Kościoła, było całkowicie świeckie i związane najściślej z życiem człowieka na ziemi. Co więcej, każda z tych zdobyczy była wyraźnym buntem przeciwko Kościołowi i jego nauce pogardy dla spraw doczesnych. Średniowieczna asceza i pokora, lekceważenie życia ziemskiego dla celów pozagrobowych, posłuszne podporządkowanie się dogmatom religijnym, bezwzględna wiara w powagę Kościoła — te wszystkie najbardziej charakterystyczne cechy kultury kościelnej znikły niemal bez śladu. Mieszczanin włoski, świadomy swoich bogactw i wysokiego poziomu życia umysłowego, chce być wolny; nie uznaje żadnych hamulców krępujących jego działalność zarówno w dziedzinie materialnej jak i duchowej. Zamiast propagowanego przez Kościół umartwiania ciała dąży do jak najbardziej wszechstronnego jego rozwoju. Pod wpływem poglądów pisarzy starożytnych zaczyna dbać o swój wygląd zewnętrzny, o higienę ciała, o zgrabne ruchy, ładną postawę i harmonijną budowę. Wyrazem tych nieznanych dotychczas zainteresowań była rozprawa Leonarda da Vinci o proporcjach ciała ludzkiego. Równocześnie dwaj inni uczeni poddają naukowej analizie estetyczne przesłanki piękności kobiecej. Opracowywane przez nich zasady teoretyczne znajdują szybko zwolenników w życiu codziennym, którzy przez ćwiczenia fizyczne, tańce, rytmikę oraz przy pomocy środków upiększających usiłują poprawić swój zewnętrzny wygląd.

Wraz z troską o sprawność fizyczną postępował wszechstronny rozwój umysłowy. Teologia i filozofia scholastyczna były z niego zupełnie wykluczone. Religia w życiu człowieka miała odtąd odgrywać najwyżej rolę pomocniczą przy wpajaniu zasad moralności. Prawdziwy humanista XIV w. nie troszczył się o zbawienie duszy. Zamiast dbać zgodnie z nauką religii o szczęście pozagro-

bowe, wolał zabiegać o sławę pośmiertną na ziemi przez pozostawienie na niej dzieł naukowych, wspaniałych budowli, fundacji, bibliotek, pamięci o niezwykłych czynach itp. Postępowaniem jego w życiu codziennym nie kierował strach przed piekłem czy karą bożą, lecz czysto świeckie poczucie honoru, godności ludzkiej. Na zarzuty jednego z duchownych, że mieszczaństwo florenckie wyznaje zupełnie świecki pogląd na świat, odpowiadał Cosimo Medici krótko, ale niezwykle dobitnie: „Ty podnosisz swoją drabinę do nieba, a ja moją stawiam na ziemi; nie zmierzam tak wysoko, ale nie chcę również upaść ewentualnie tak nisko jak ty“.

Przy tym odwróceniu się od zagadnień pozaziemskich wiedza humanisty włoskiego XIV i XV w. musiała być z natury rzeczy czysto świecka. Studia nad klasycznym językiem łacińskim i greckim, lektura dzieł starożytnych odgrywały w niej poważną rolę, ale bynajmniej nie jedyną. Jak przy ćwiczeniu ciała tak i przy wychowaniu umysłowym starano się o wszechstronny rozwój różnych wrodzonych talentów. Malarz humanistyczny uprawia często, i to z poważnymi rezultatami, muzykę, poezję i nauki przyrodnicze. Uczony filolog stara się poznać metody pracy różnorodnych rzemiosł, zajmuje się geografią, kosmografią, astronomią i matematyką. Każdy niemal interesuje się przyrodą, gromadzi najbardziej ciekawe okazy, obserwuje jej życie, bada rządzące nią prawa. Największym zainteresowaniem cieszy się oczywiście wytwór przyrody: człowiek. Ale nie człowiek uważany przez Kościół za przygodnego wędrowca po ziemi w drodze do innego świata, lecz człowiek związany wszystkimi korzeniami z ziemią, mający na niej do spełnienia poważne zadania, człowiek ze wszystkimi zaletami i wadami, zmartwieniami i radościami. Dlatego też słusznie nazwano ten kierunek myślenia humanizmem (humanus — ludzki, dotyczący życia ludzkiego).

Obok nazwy humanizmu spotykamy się często przy charakterystyce omawianych kierunków umysłowych z terminem Odrodzenie. Dzięki zeświecczeniu wiedzy, zdobyciu swobody myśli, wykształceniu na literaturze klasycznej zmysłu krytycznego, poznaniu przyrody, człowiek XIV i XV w. odrodził się istotnie i chciał oprzeć budowę swojej przyszłości na doświadczeniu własnego rozumu, potrzebach życiowych i samodzielności działania.

Całkowity przewrót w zapatrywaniach epoki Odrodzenia na życie, rolę kultury świeckiej i religię musiał oczywiście wywrzeć swój wpływ na praktykę oświatową. Szkoły prowadzone przez Kościół spotykają się z ostrą i powszechną krytyką. Zarzuca się im ogłupianie młodych umysłów, obciążanie ich niepotrzebnymi nikomu wiadomościami. Potępia się jednostronność ich programu uwzględniającego jedynie potrzeby religii, z zupełnym pominięciem zadań człowieka na ziemi. Ażeby zerwać zupełnie z wychowaniem kościelnym, zakładają humaniści na dworach książęcych własne szkoły, dostosowane do wymagań nowej epoki. Najgłośniejsza z tych szkół, zorganizowana w 1425 r. na dworze księcia Gonzagi w Mantui przez Vittorino da Feltre, podkreślała już zewnętrznym wyglądem olbrzymią różnicę dzielącą ją od średniowiecznej szkoły kościelnej. Umieszczona w obszernym ogrodzie, w ładnym budynku, ozdobionym pięknymi freskami i galeriami, nosiła nazwę: Casa giocosa (dom radości) w przeciwieństwie do podobnych zakładów kościelnych, uchodzących za miejsce udręczeń młodzieży. Umartwianie ciała, posty, pokora szkół kościelnych były w Mantui zupełnie nieznanne. W trosce o rozwój sił fizycznych swoich wychowanków opracował Vittorino da Feltre szczegółowy program ćwiczeń gimnastycznych na wolnym powietrzu, obejmujący różnorodne gry, jazdę konną, szermierkę, skoki, biegi, pływanie, polowanie, a nawet tańce. Skromne i lekkie ubrania hartowały ich

ciała, a proste, lecz pożywne potrawy ułatwiały rozwój fizyczny.

Program nauczania opierał się głównie na literaturze łacińskiej i greckiej, ale nie polegał na mechanicznym wykuwaniu słówek i trudniejszych zwrotów. Głównym jego zadaniem było rozwijanie samodzielności myślenia uczniów, budzenie ich indywidualnych uzdolnień oraz przygotowywanie ich do przyszłej działalności publicznej. Mimo że Vittorino był przywiązany, jak każdy humanista, do studiów literackich, potrafił w szkole uniknąć jednostronności i obok literatury klasycznej nauczał powierzoną mu młodzież algebry, astronomii, przyrody i elementów sztuk pięknych.

Śmiałą zdobyczą humanizmu, ujawnioną po raz pierwszy w Mantui, było dopuszczenie do szkół dziewcząt, które razem z chłopcami przerabiały ten sam program, a niektóre z nich budziły powszechny podziw gruntownym opanowaniem języka greckiego.

Innym, dodatnim rysem oświaty humanistycznej XV w. był jej postępowy demokratyzm. Szkoła w Mantui, przeznaczona zasadniczo dla dzieci książęcych, przyjmowała jednak zdolnych, ubogich chłopców i zapewniała im nie tylko bezpłatną naukę, ale i całkowite utrzymanie. W przekonaniu humanistów wartości człowieka nie dowodziło jego pochodzenie czy majątek, lecz jedynie zdolności i zdobyta wiedza.

Równocześnie z praktyką rozwijała się teoria pedagogiczna. Domagała się ona w przeciwieństwie do szkół kościelnych uwzględnienia jedynie takich nauk, które w życiu człowieka mogą przynieść realne korzyści. Niektórzy teoretycy, jak Vives (1492 — 1540) i Rabelais (1494 — 1553), posuwają się w dążeniu do jak najściślejszego związania szkoły z życiem praktycznym nawet tak daleko, że żądają uczenia młodzieży nie tylko polityki, przyrody, matematyki, ale nawet handlu, głównych za-

*Procesu  
oburzenia*

*Teorie  
pedagogiczne*

*Vives*

sad produkcji rzemieślniczej, rolnictwa, architektury, żeglarsstwa itp. Podkreślają równocześnie, że kierunek studiów powinien być dostosowany do uzdolnień i zainteresowań każdego ucznia. Wpływ na wychowanie młodzieży powinni mieć przede wszystkim rodzice oraz władze państwowe, w których interesie leży, aby młodzież była odpowiednio wychowana i przygotowana do życia społecznego oraz pracy zawodowej. Kościół wedle zapatrywań humanistów nie może mieć żadnego wpływu na wychowanie młodzieży. Ażeby go pozbawić wszelkich uprawnień do nadzorowania szkolnictwa, radził Vives władzom państwowym przejąć na swój koszt utrzymywanie nauczycieli w każdej większej gminie.

Wychowanie humanistyczne różniło się od kościelnej szkoły średniowiecznej nie tylko świeckim, praktycznym programem, ale i stosunkiem do dziecka. Kary fizyczne, tak typowe dla szkoły średniowiecznej, były z niej w okresie Odrodzenia zupełnie wykluczone. Zamiast bicia, straszenia, poniżania godności ludzkiej w dziecku, radzą humaniści otaczać je dobrocią i łagodnością, przyzwyczajając je do spełniania obowiązków przez rozwijanie ambicji, honoru, wiary we własne siły oraz przez stawianie mu przed oczyma odpowiednich wzorów do naśladowania. Tylko ten sposób podejścia — głosili humaniści — w połączeniu z dobranym starannie programem studiów może wychować rozwiniętego wszechstronnie człowieka, doskonałego zarówno pod względem fizycznym jak i umysłowym.

Znając główne założenia humanizmu, jego świecki i ziemski charakter, można by przypuszczać, że jego stosunek do religii był zdecydowanie wrogi. Takie przypuszczenie jednak byłoby uproszczeniem sprawy. Uczeń zajęty wyjaśnianiem tekstów autorów klasycznych, artyści pochłonięci odtwarzaniem form piękna klasycznego uważali swoją pracę i problemy z nią związane za tak ważne,

Wzrost  
obrona  
szkolnictwa  
i nauki

Donna  
do religii  
wrogi

że zagadnienia religijne schodziły wobec nich na plan zupełnie daleki. Humaniści nawet w okresie ich największej żywotności odnosili się do religii raczej obojętnie niż wrogo. Słusznie powiedział jeden z badaczy tej epoki, że wołała ona wytworne<sup>o</sup>, pogańskiego Petroniusza niż św. Pawła. To charakterystyczne zdanie ujmuje bodaj najtrafniej całe zagadnienie. Starożytność ze swoją wysoką kulturą, literaturą i nauką była dla humanistów czymś żywym, pasjonującym, podczas gdy religia chrześcijańska uchodziła w ich opinii za mało szkodliwy zbytek przeszłości. Atakowali ją bezpośrednio tylko w takich wypadkach, gdy stawała na przeszkodzie ich badaniem naukowym lub usiłowała zwalczać świecki pogląd na świat. Znany powszechnie do dzisiaj Boccaccio, przedstawiający często w swoich nowelach zakonników w sytuacjach sprzecznych całkowicie z ich ślubem czystości, nie rzucał na nich gromów potępienia, lecz patrzył na ich postępowanie z pobłażliwym uśmiechem jak na zwykłe ułomności ludzkie. Ale jego tolerancyjny stosunek do zakonników zmieniał się w gwałtowne oburzenie, gdy w grę wchodziły sprawy kultury.

W poszukiwaniu rękopisów autorów starożytnych przybył Boccaccio pewnego razu do Monte Cassino, najstarszego klasztoru benedyktynów. Na jego pytanie, gdzie znajduje się biblioteka klasztorna, jeden z mnichów wskazał mu strych, na którym pod grubą warstwą kurzu wałały się różnorodne księgi. Wśród nich znalazł Boccaccio utwory Wergilego. Radość jego ze zdobyczy była jednak bardzo krótka. Okazało się bowiem, że bezcenny rękopis ma pobrywane niemal wszystkie marginesy z częścią tekstu. Uszkodzenia te powstały w ten sposób, że mnisi, pragnąc zarobić od chłopców szkolnych parę groszy, pisali dla nich na pobrywanych marginesach Psalmy. „Tak wygląda naprawdę — kończy swoją opo-

wieść Boccaccio — gorliwa troska klasztorów o zachowanie skarbów kultury ludzkiej“.

Skarga Boccaccia na benedyktynów jest bodaj jedynym wyjątkiem w dziejach humanizmu. Członkowie tego zakonu, rozmiłowani w wygodnym życiu, nie interesowali się niemal zupełnie życiem świeckim i nie usiłowali przeciwstawić się humanizmowi. Dlatego jego przedstawiciele pozostawiali benedyktynów całkowicie w spokoju. Pisał o nich jedynie Firenzuola, bardziej jednak humorystycznie niż napastliwie. „Dobrze odżywieni, w obszer-nych celach, nie uganiają się po świecie i nie spędzają życia na wygłaszaniu kazań, lecz w zgrabnych pantoflach z kordybanu, w swych pięknych celach, o ścianach wykładanych cyprysowym drzewem, siedzą sobie z rękami zaplecionymi na brzuchu... Nie trudzą też umysłu nadmiernym studiowaniem ksiąg, by wiedza nie rozdmuchała w nich szatańskiej pychy w miejsce zakonnej naiwności“.

Najwierniejsze natomiast Kościołowi i rozwijające żywą działalność zakony żebracze, tj. franciszkanie i dominikanie spotykają się nie tylko z krytyką, ale nawet z ostrymi atakami. Lorenzo Valla np. zarzuca im hipokryzję i głoszenie szkodliwych nauk. Ślubowaną przez nich czystość nazywa pogwałceniem praw natury, a dowodem tego miały być liczne fakty nieprzestrzegania tej cnoty. „Mniszki — wedle jego twierdzenia — należą wyłącznie do mnichów; jeśli która z nich zadaje się z człowiekiem świeckim, zostaje uwięziona i prześladowana, ale z mnichami odprawiają prawdziwe gody ślubne i potem rodzą małych mniszków lub spędzają plód“.

Inny humanista — Masuccio, atakuje szczególnie kazania franciszkańskie. „Oszukują — mówi wprost — a w ciężkich sytuacjach udają świętych i czynią cuda, przy czym jeden pokazuje św. Wincentego, drugi pismo św. Bernarda, trzeci uzdeczkę osła św. Jana Kapistrana.

Inni zamawiają sobie pomocników, rzekomych ślepców lub śmiertelnie chorych, którzy za dotknięciem rąbka habitu lub relikwii odzyskują nagle zdrowie na oczach zgromadzonych tłumów; rozlegają się krzyki: „zmiłowanie boskie“, bicie dzwonów, wreszcie spisuje się długie, uroczyste protokoły. Zdarza się również, że gdy jakiś mnich przemawia z ambony, inny stojący pośród słuchaczy obrzuca go zuchwałym mianem kłamcy; nagle jednak oszczerca wpada w stan opętania, a kaznodzieja go nawraca i leczy — wszystko oczywiście jest czystą komedią“. „Najgorzej — dodawał do tego Poggio — że lud po ich odejściu jest jeszcze głębszy niż poprzednio“.

Konflikt między humanizmem a franciszkanami i dominikanami ograniczał się przez długi czas jedynie do utarczek słownych. Wobec daleko posuniętej obojętności religijnej humanistów zakony żebracze nie miały wyraźnego punktu zaczepienia do bezpośrednich wystąpień i atakowały humanizm ogólnie, jako prąd osłabiający pobożność wśród szerokich mas. Ta walka słowna o zasady zmieniła się jednak niebawem w procesy wytaczane przez franciszkanów, a zwłaszcza dominikanów, tym humanistom, w których dziełach można było znaleźć twierdzenia niezgodne z dogmatami. Najbardziej pod tym względem były narażone nauki przyrodnicze, uważane przez Kościół za szczególnie niebezpieczne. Już z początkiem XIV w. dominikanie skazali na spalenie lekarza Piotra Albana za głoszenie poglądów na naturę ludzką niezgodnych z nauką religii. W kilkadziesiąt lat później został skazany na wygnanie lekarz Giovanni Sanguinacci za skuteczne stosowanie nowych metod leczenia, w których dominikanie dopatrywali się sztuk czarodziejskich. Do bardziej masowych prześladowań lekarzy i przyrodników nie dopuszczali księżęta włoscy. Ich interwencje uratowały życie niejednemu uczonemu włoskiemu XIV i XV w.

Z większą jeszcze zaciętością zwalczały zakony żebracze tych humanistów, którzy atakowali ich hipokryzję i wyśmiewali nieuctwo. Jako przykład można przytoczyć znanego nam już Lorenza Vallę. Po ogłoszeniu przez niego oskarżeń, że zakonnicy nie zawsze przestrzegają cnoty czystości, musiał przez pewien czas przenosić się z miejsca na miejsce z obawy o swoje życie. We wszystkich kościołach franciszkańskich i dominikańskich wygłaszano przeciw niemu bardzo ostre kazania, rzucono nań klątwy, nazywano go wcielonym diabłem. Odkryto wreszcie jego kryjówkę i postawiono go przed sąd inkwizycji. Od śmierci uratował go król neapolitański, który zarządził jego uwolnienie i przerwanie dalszych dochodzeń.

Wobec tych kilku faktów (ilość ich można znacznie powiększyć) niezrozumiały na pierwszy rzut oka wydaje się stosunek papieży do humanizmu a zwłaszcza jego przedstawicieli. W otoczeniu najwyższych zwierzchników Kościoła, od Mikołaja V (1447 — 1455) poczynając, widzimy wszystkich najwybitniejszych humanistów. Wielu z nich pełni wysokie godności w kancelarii papieskiej, inni otrzymują bogate dary, niemal wszyscy dedykują papieżowi swoje dzieła. Od połowy XV w. Rzym staje się głównym ogniskiem ruchu humanistycznego i przyćmiewa swoją sławą w tej dziedzinie nawet Florencję. Papieże tolerują wszystkie wystąpienia humanistów przeciw zakonom, czytają z zachwytem nowele Boccaccia, zaśmiewają się z dowcipów Valli. Poggio, występujący z niezwykle ostrym sarkazmem przeciw głupocie zakonników i wadom niższego kleru, cieszy się niemal przez pół wieku zaufaniem kilku kolejnych papieży i pełni rolę ich sekretarza. Papiestwo toleruje nawet jaskrawe objawy bezbożności nowego ruchu. Atakowany z tego powodu Juliusz II (1504 — 1513) odpowiada bardzo znamienne: „Jeżeli sami nie jesteśmy pobożni, dlaczego mamy zabra-

niać innym tak samo postępować". Jego następcą Leon X (1514 — 1521) czyni ze stolicy papieskiej prawdziwy przybytek sztuki i nauki. Stale w długach z powodu nadmiernych wydatków, oddaje często ostatni grosz zdolnemu humaniście czy artyście. Jego dwór przypomina bardziej jakieś towarzystwo literacko-naukowe niż rezydencję najwyższego pasterza chrześcijaństwa.

Tłumaczenie tego dziwnego zjawiska faktem, że wielu papieży drugiej połowy XV w. było humanistami, nie wyczerpuje zagadnienia. Choć wielu z nich, jak np. Pius II, Aleksander VI, Juliusz II czy Leon X, odznaczało się szczerym zachwytem dla nowej kultury umysłowej, żaden z nich nie zapominał o obowiązkach najwyższego zwierzchnika Kościoła. Te zaś po powrocie papieży z niewoli awiniońskiej i po załatwieniu tzw. schizmy zachodniej były szczególnego rodzaju. Gdy Mikołaj V jako papież uznany przez całą Europę katolicką obejmował w 1447 r. władzę w Rzymie, polityczne znaczenie papieństwa zmalało do zera. Stworzone przez Pepina i Karola Wielkiego państwo kościelne właściwie nie istniało. Polityczną władzę Mikołaja V uznał tylko Rzym. Najbliższa jego okolica oraz Umbria, Ankona, egzarchat raweński, Bolonia i Perugia oderwały się od państwa kościelnego w czasie niewoli awiniońskiej i schizmy zachodniej i stworzyły sobie własne rządy bądź to republikańskie, bądź to książęce. Inne prowincje, jak Tivoli, Rimini, Urbino i Citta di Castello były rządzone przez kondotierów, którzy wprowadzili nosili oficjalnie tytuły wikariuszy apostołskich, ale nie uznawali zwierzchniej władzy papieża. Odnowione papieństwo spomiędzy licznych stojących przed nimi zadań, jak np. walka z Turkami czy reforma Kościoła, wysunęło na pierwszy plan odbudowę państwa kościelnego. Zadanie takie postawił sobie już Mikołaj V. Ponieważ jednak nie miał odpowiednich sił na realizację planu, rzucił hasło odbudowy władzy papieskiej przy po-

mocy środków pokojowych i zaczął poszukiwać sprzymierzeńców. Wśród wielu czynników, reprezentujących we Włoszech pewną siłę, wysuwali się na jedno z ważnych miejsc humaniści, którzy przy swojej dużej popularności i ruchliwości mieli poważny wpływ na opinię publiczną. W dodatku wielu z nich marzyło nadal o stworzeniu we Włoszech wielkiego państwa, a powaga i ambicja papieży w tym kierunku budziły nadzieję ziszczenia marzeń. W tej sytuacji Mikołaj V doszedł do przekonania, że należy przymknąć oczy na pogańskie poglądy humanizmu i uczynić z jego najwybitniejszych wyznawców sprzymierzeńców w realizowaniu kościelnych zamiarów politycznych.

Plan ten powiódł się w zupełności. Humaniści zważeni blaskiem stolicy papieskiej i nadzieją łatwego życia przenosili się chętnie do Rzymu z Florencji, Wenecji, Mediolanu a nawet z dworu królewskiego w Neapolu, zwłaszcza że pobyt na dworze papieskim nie nakładał żadnych obowiązków. Nie znamy ani jednego faktu, aby papieże wymagali od nich np. propagowania ich zamiarów i czynów. Wystarczał im sam fakt, że na ich dworze przebywają wybitni uczeni i artyści. Nikt w takiej sytuacji nie mógł zarzucać Kościołowi barbarzyństwa i niechętnego stosunku do nauki czy sztuki. Przy dość rozpowszechnionej we Włoszech wrażliwości na poezję, malarstwo i rzeźbę, utrwalenie się opinii, że papieństwo dba o dalszy rozwój tych sztuk, było poważnym sukcesem politycznym, który ułatwiał różnorodne wysiłki nad odbudową państwa kościelnego. Ponadto opieka papieży nad humanizmem zabezpieczała najwyższych dostojników Kościoła przed zjadliwymi atakami jego przedstawicieli i przed ośmieszaniem polityki kościelnej. Wdzieczni za opiekę humaniści ograniczyli się w swych szyderstwach i rzeczowej krytyce do najniższych sług kościelnych, tj. dominikanów, franciszkanów i świeckiego niż-

szego duchowieństwa. Ich druzgocące często wystąpienia nie tylko nie przeszkadzały celom politycznym papieży, ale nawet je do pewnego stopnia ułatwiały; najwyższe władze Kościoła, tolerujące wyśmiewanie zacofania niższego kleru, zdobywały sobie opinię postępowych, a ich rządy budziły dobre nadzieje na przyszłość.

Słuszności rozumowania, że opieka papieży nad humanistami nie wynikała z ich troski o rozwój kultury i oświaty, lecz miała na oku cele polityczne, dowodzi postępowanie Sykstusa IV, Aleksandra VI, Juliusza II i Leona X. Każdy z nich miał przy sobie poważny zastęp wybitnych humanistów i każdy prowadził niszczące wojny o powiększenie obszaru państwa kościelnego. Natomiast tacy papieże jak Paweł II (1464 — 1471), którzy nie mieli ambicji politycznych, a dbali jedynie o pogłębienie wiary, zwalczali bardzo ostro humanizm, a jego przedstawicieli wypędzali z Rzymu. Twierdzili oni, że dobremu chrześcijaninowi wystarczy umiejętność czytania i pisania, a wyższe wykształcenie uważali za zgubne. Tradycyjna niechęć Kościoła do oświaty drzemała na dnie serc nawet tych papieży, którzy cieszyli się sławą opiekunów nowej kultury. Wspomniany już Sykstus IV (1471 — 1484), pragnąc zapobiec dalszemu rozszerzaniu się świeckich poglądów opartych na literaturze starożytnej, zabronił wydawania tych książek, które nie otrzymały uprzedniej aprobaty władz kościelnych. Aleksander VI (1492 — 1503) wzmocnił to zarządzenie przez oddanie cenzury w ręce inkwizycji, a Leon X (1514 — 1521) przeprowadził odpowiednią uchwałę w tej sprawie na V soborze laterańskim.

Bardziej ostre wystąpienia cenzury kościelnej przeciw swobodzie humanistycznej myśli rozpoczęły się jednak dopiero wówczas, gdy papieże po długich wojnach i dzięki różnorodnym intrygom politycznym odbudowali swoją władzę świecką i odzyskali prowincje włoskie, utra-

cone w czasie niewoli awiniońskiej. Wtedy odpadła już konieczność liczenia się z opinią publiczną, urabianą w dużej mierze przez utwory humanistów, znikła obawa, że nietolerancja władz kościelnych może wpłynąć ujemnie na realizację ich ambicji politycznych. Ponadto w ciągu długich wojen zmalał poważnie autorytet humanistów. Wiele mniejszych ośrodków świeckiego ruchu umysłowego straciło niezależność polityczną, a inne, jak Wenecja, Florencja i Mediolan, uległy bardzo poważnemu osłabieniu. W okresie tych zmian politycznych dokonywała się dość daleko idąca przebudowa ideologii humanistycznej, będącej dziełem niewielkiej stosunkowo liczby uczonych. Dzięki swej energii, śmiałości myśli i pewnej rewolucyjności poglądów, potrafili oni wskazać dążącemu do zmian społeczeństwu nowe cele, obudzić nowe tęsknoty, zmienić jego zapatrywania na życie, ale nie zdołali wytworzyć koło siebie masowego ruchu o charakterze społeczno-politycznym. Dlatego też, gdy nadszedł okres wojen o odbudowę starego porządku, prowadzonych bezpośrednio przez papieży lub z ich inspiracji, gdy w wojnach tych zniszczony został główny ośrodek nowej kultury, Florencja, a później i inne pomniejsze—zmęczona ludność wielu miast włoskich zaczęła nabierać przekonania, że śmiałe plany humanizmu nie dadzą się zrealizować i lepiej wobec tego pogodzić się z wstecznymi siłami za cenę uniknięcia dalszych cierpień. Rezygnacja z wyznawanych dotychczas poglądów zaczęła się szerzyć nawet wśród samych humanistów. Wielu z nich, wobec wyraźnej klęski pierwotnych planów wszechstronnego odrodzenia i oparcia organizacji życia na zasadach racjonalistycznych, zaczęło zagłębiać się coraz bardziej wyłącznie w studiach naukowych i to w dosyć wąskim zakresie. Dawny ambitny plan humanizmu włoskiego—rozwoju wszystkich dziedzin świeckiej wiedzy — przechodził w zapomnienie; na pierwsze miejsce wysunęły się nieszkodliwe dla nikogo i nie bu-

dzące zastrzeżeń studia literacko-językowe i naśladowanie w poezji i prozie autorów starożytnych. Kierunek ten nie mógł mieć oczywiście żadnego wpływu na konkretną, codzienną działalność człowieka. Dawał jedynie kulturę literacką, dostępną, ze względu na swoją małą użyteczność i kosztowność, tylko warstwom bogatym, arystokratycznym. W tej formie, z jednej strony zwięzłej do zagadnień językowo-literackich, z drugiej zaś arystokratycznej, zaczął humanizm pod koniec XV w. oddziaływać z Włoch na całą Europę zachodnią.

Studia klasyczne przeszczepione na teren wszystkich krajów Europy zachodniej wywołały jednak wszędzie — mimo ich poważnego zacieśnienia — duży wzrost krytycyzmu wobec wszystkich form średniowiecznego życia. Ostrze krytyki zwróciło się głównie przeciwko Kościołowi, jako głównemu organizatorowi świata chrześcijańskiego minionych wieków. Wyznawcy humanizmu w Anglii, Francji, a zwłaszcza w Niemczech nie znali hamulców działających na przedstawicieli tego ruchu we Włoszech. Doszedłszy do przekonania, że wszelkie niemal zło gnębiące dotychczas ludzkość płynie z niezdrowych stosunków w najwyższych sferach kościelnych, uderzali na nie z całym impetem myśli ludzkiej, ośmielonej przez pisarzy starożytnych, a wystąpienie Lutera i Kalwina pozbawiło katolicyzm w bardzo krótkim czasie wielu milionów wyznawców.

Papieże, zajęci w dalszym ciągu umacnianiem swego stanowiska politycznego we Włoszech, nie zwracali początkowo uwagi na niebezpieczeństwo wywołanego przez humanizm ruchu religijnego. Pierwsze wysiłki naprawienia zadanych przez niego szkód katolicyzmowi podjął Kościół dopiero po 1530 r., w którym, na podstawie układu między papieżem Klemensem VII i hiszpańskim Karolem V, nastąpił ostateczny podział Włoch na państwo kościelne i posiadłości Hiszpanii.

Ciekawą przy tym jest rzeczą, że z inicjatywą walki z reformacją wystąpił papież Paweł III (1534 — 1549). Był on dla ówczesnych stosunków kościelnych postacią niezwykle charakterystyczną. Pochodząc z zubożałej rodziny arystokratycznej Farnese, nie mógł nawet marzyć o wyższej karierze kościelnej. Niespodziewanie jednak nawet dla siebie samego został mianowany w 25 roku życia kardynałem przez papieża Aleksandra VI. Godność tę zawdzięczał swojej pięknej siostrze, która była kochanką papieża. Tytuł kardynała nie wpłynął bynajmniej na zmianę trybu życia młodego Farnese. Ilość jego nieprawych dzieci powiększała się nadal. Stanowisko papieża zawdzięczał zręczności politycznej, wykazanej w czasie różnorodnych układów z Hiszpanią i Francją. Zręczność ta również kazała mu powołać do kolegium kardynałów sześciu najgorliwszych zwolenników daleko idących reform kościelnych, którzy reprezentowali poważny odłam duchowieństwa rzymskiego. Bez zjednania sobie tego stronnictwa nie mogłoby rządzić spokojnie państwem kościelnym. Mimo kokietowania zwolenników reform kościelnych Paweł III popierał humanistów, którzy jednak nie mogli już, jak dawniej, głosić swobodnie swych świeckich poglądów. Ich zadanie ograniczało się jedynie do uświetniania świeckiej potęgi papieża. Pod presją Pawła III Michał Anioł maluje Sąd Ostateczny w Kaplicy Sykstyńskiej i buduje słynną kopułę kościoła św. Piotra. Współczesny mu Cellini rzeźbi statwę Perseusza. W okresie kończenia tych prac Paweł III usiłuje doprowadzić do pogodzenia luteranizmu z katolicyzmem. Gdy jednak konferencja zwołana w tym celu do Rechensburga w 1541 r. nie dała spodziewanego pojednania, Paweł III powołał w 1542 r., na wniosek mianowanego przez siebie kardynała Caraffy, święty urząd inkwizycji przy Watykanie, a w następnym roku zatwierdził ostatecznie zakon jezuitów. Te dwie instytucje rozpoczęły systematyczną, przemyślaną

w najdrobniejszych szczegółach walkę ze świecką myślą i nauką humanistyczną i w przeciągu kilkudziesięciu lat doprowadziły do zupełnego zaniku samodzielności myślenia w świecie katolickim.

Inkwizycja jako specjalny trybunał kościelny, zapoczątkowany przez Innocentego III dla zwalczania herezji, doszła do najwyższego rozkwitu w Hiszpanii pod koniec XV w. Jej główny organizator, dominikanin Tomasz Torquemada, może uchodzić za największego mistrza kryminalistyki całego świata. Wystarczył anonimowy donos, aby jego urząd wszczywał natychmiast tajne dochodzenia. Podejrzany nie znał nigdy swoich oskarżycieli ani treści całego oskarżenia. Zadawano mu jedynie fragmentaryczne pytania dotyczące różnych szczegółów jego życia, a przyznanie się do wszystkich zarzuconych mu zbrodni wymuszano torturami. Potem zapadał wyrok skazujący albo na konfiskatę mienia i utratę praw, albo na dożywotnie więzienie, albo na spalenie żywcem na stosie. Wyrok ogłaszano publicznie na placu straceń, przy czym skazany nie wiedział do ostatniej chwili, co go czeka. W ten sposób w ciągu 18 lat działalności Torquemady zniszczono w Hiszpanii 114.000 ludzi; 10.220 ofiar zginęło na stosie, 6.860 zmarło w czasie tortur, a 97.000 skazano na dożywotnie więzienie.

Paweł III, wprowadzając inkwizycję we Włoszech, nie miał odwagi organizować jej zupełnie według wzorów hiszpańskich. Obawiał się, że przywykła do wolności ludność włoska nie zniósłaby jej spokojnie. Przewidywania jego były trafne. Gdy właściwy organizator inkwizycji rzymskiej, kardynał Caraffa, upoważnił ją, jako papież Paweł IV, do używania tortur, wzburzony lud rzymski rozbił jej więzienia i uwolnił wszystkich aresztowanych. Znaczenie jednak tego rewolucyjnego odruchu ludowego było dość krótkotrwałe. Już bowiem w 1567 r. skazano w Rzymie jednego dnia 17 podejrzanych o szerzenie poglądów nie-

zgodnych z nauką Kościoła, z czego dwu na spalenie, a piętnastu na dożywotnie więzienie. W następnym roku nie było niemal dnia, aby ktoś nie ginął na stosie.

Ponieważ jednak Włosi nie odznaczali się nigdy zbyt wielką gorliwością religijną, a nawet najbardziej wolnomyślni humaniści nie chcieli zrywać z katolicyzmem, szkody zadane im przez inkwizycję pod pozorem walki z herezją były stosunkowo małe. O wiele groźniejsza natomiast i to nie tylko dla Włoch, ale i dla całej ludzkości, była działalność inkwizycji jako instytucji odpowiedzialnej za „Index librorum prohibitorum“ (Wykaz ksiązek zakazanych). Wedle uchwały soboru trydenckiego każdy, kto nie tylko napisał, ale nawet posiadał zakazaną przez inkwizycję ksiązkę, podlegał klątwie kościelnej i w razie doniesienia zostawał natychmiast aresztowany. Na indeksie umieszczono dzieła wszystkich najwybitniejszych humanistów, a więc Boccaccia, Aretina, Poggia, Machiavellego, a nawet naszego Kopernika. Gdy w parę lat po wprowadzeniu „Indeksu ksiązek zakazanych“ okazało się, że Cezar z Pizy posiadał w swojej bibliotece dzieła Machiavellego, skazano go na tortury. Wywołało to taki popłoch wśród miłośników ksiązek, że wielu z nich niszczyło dla wszelkiej pewności wszystkie posiadane druki. Te paniczne nastroje przedstawił z doskonałym sarkazmem humanista rzymski, Latini: „Jeżeli mnie kochasz — pisał on w 1559 r. do swego przyjaciela — zbadaj dokładnie swoje szafy z ksiązkami; nie otwieraj ich jednak, lecz zobacz, czy przez jakąś szparę nie działa na ciebie owoc zabronionej nauki“. Jeszcze bardziej dosadnie wyrażał się na ten temat humanista Sarpi. Twierdził on wprost, że cenzura inkwizycji „jest najlepszym narzędziem religii do robienia z ludzi idiotów“.

Inkwizycja wydała ostre zarządzenia drukarzom, aby nie publikowali żadnych ksiązek bez jej zezwolenia. Mimo jednak czujnego nadzoru, papież Paweł IV wykłął 61 dru-

karzy za nieprzestrzeganie przepisów i oddał ich w ręce inkwizycji. Prześladowano nie tylko tych autorów, którzy występowali przeciwko klerowi świeckiemu czy ośmieszali głupotę zakonników, ale także — i to nawet z większą zaciętością — piszących dzieła polityczne, jeżeli w nich krytykowali mieszanie się Kościoła do spraw politycznych danego narodu i głosili niezależność władz świeckich od papieża. Natomiast duchowieństwo i zakony kolportowały energicznie traktaty polityczne Bellarmina, Allena, Suaresa i innych, którzy udowadniali, że władza kościelna jest wyższa od świeckiej i że każdy naród winien posłuszeństwo przede wszystkim papieżowi; papież bowiem jest wyznaczony przez Boga na rządcę całego świata, a każdy władca świecki jest jedynie jego delegatem.

Równocześnie z używaniem wszelkich możliwych środków niszczenia nauki świeckiej, papież — dla uniknięcia zarzutów pielęgnowania nieuctwa — zbierali w Watykanie uczonych i polecali im pogłębiać wiedzę katolicką. Praca jednak tych ludzi była niezwykle trudna. Wedle uchwały soboru trydenckiego jedynym autorytatywnym tekstem Biblii była Wulgata. Wszystkie nowsze tłumaczenia, jak np. Valli i Erazma z Rotterdamu, były zakazane. Jeżeli któryś z uczonych kościelnych chciał czytać inny tekst niż Wulgatę, musiał na to otrzymać specjalne pozwolenie. Wszelka niezależność myśli naukowej była surowo zakazana. Nie wolno było wprowadzać ani nowych metod nauczania, ani nowych podręczników. Za podejrzanych uchodzili wszyscy autorowie klasyczni i nie wolno ich było dawać w ręce młodzieży bez zezwolenia cenzury kościelnej. Szczególnie niechętnie odnosił się Kościół do pisarzy greckich. „Dzieła w języku greckim są niebezpieczne — twierdzono — i dlatego nie należy ich czytać”. Poglądy Tomasza z Akwinu stanowiły znowu (jak w XIII i XIV w.) granicę, której nie wolno było nikomu przekroczyć. Jeden z uczonych watykańskich, Aonio Palearia,

zalił się, że „los uczonego jest podobny do losu osła obracającego koło młyńskie; nic mu nie pozostało, tylko powtarzanie komunałów i unikanie wszelkiego kontaktu nauki z życiem codziennym. Podobne skargi wygłaszał często sprowadzony do Watykanu Karol Sigonio, któremu nie pozwalano na żadne inne wykłady oprócz Cycerona i Arystotelesa. Stosunek papieństwa do nauki w połowie XVI w. określił najlepiej humanista Sarpi, naoczny świadek wszystkich ograniczeń w tej dziedzinie. „Odrodzenie nauk świeckich — twierdził on — podminowało fundamenty politycznej władzy papieża. Nie należy się temu dziwić. Władza ta powstała w okresie barbarzyństwa i jego upadek pociąga za sobą upadek rządów Kościoła. Stało się to już w Niemczech i we Francji. Natomiast w Hiszpanii i we Włoszech dalej panują dawne przesady. Watykan prześladowuje każdą gałąź świeckiej wiedzy, a rękami i nogami broni nieuctwa. Czy może być inaczej? Jeżeli się odrzuci poglądy o zwierzchniej władzy papieża, kto będzie nadal twierdził, że papież jest drugim Bogiem, że jest wszechmocnym szafarzem wszystkich praw i łask, że każdy naród może skazać na męki piekielne. Jeżeli obalimy tę fałszywą naukę, zniknie tyrania Kościoła“.

Twierdzenie Sarpiego, że Kościół przez prześladowanie świeckich nauk pragnął osiągnąć nie tyle cele religijne, ile raczej polityczne, nie jest bynajmniej przesadą. Słuszności jego rozumowania dowodzą bardzo charakterystyczne dzieje dzieł Aretina i Dekameronu Boccaccia. Na podstawie uchwały soboru trydenckiego, potępiającej całą literaturę o treści niemoralnej, nowele obu wspomnianych autorów umieszczono w 1559 r. na „Indeksie ksiąg zakazanych“ obok dzieł innych humanistów wyśmiewających praktyki zakonne. W następnym jednak roku okazało się, że utwory Aretina nie zawierają żadnych poglądów przeciwnych władzom kościelnym. Wobec tego skreślono

z nich jedynie ustępy kompromitujące zakonników, a resztę wydano, choć każde opowiadanie roilo się od scen niemoralnych.

Podobnemu procesowi „oczyszczającemu“ poddano również Dekameron Boccaccia. Na interwencję Cosima Medici, aby cenzura kościelna zdjęła nowele Boccaccia z Indeksu, Pius V mianował specjalną komisję dla zbadania sprawy. Ta skreśliła wszystkie ustępy satyryczne na zakonników i duchowieństwo świeckie, poleciła wyrzucić humorystyczne aluzje do diabła i piekła, ale pozostawiła wszystkie erotyczne sceny, zmieniając jedynie występujące w nich osoby duchowne na studentów lub profesorów, a zakonnice na żony mieszczan. Dekameron z tą ześwieczoną niemoralnością ukazał się w 1573 r. pod protektorem papieża Grzegorza XIII, inkwizycji, króla hiszpańskiego i francuskiego. Podobnych przykładów można by podać więcej. Wynika z nich jasno, że Kościół w swojej polityce kulturalnej w drugiej połowie XVI w. kierował się dwiema zasadami: zachowania niewzruszalności dogmatów i utrzymania powagi świeckiej władzy papieży. Dla tych dwu celów niszczył świecką naukę i paraliżował inicjatywę intelektualną, równocześnie jednak zezwalał na kolportowanie literatury niemoralnej. Widocznie naukowe poglądy krytykujące polityczną władzę papieży uważał za większy grzech niż demoralizowanie niewyrobionych mas czytelników.

## SZKOLNICTWO JEZUICKIE

Działalność inkwizycji na polu gnębienia wszelkiej postępowej myśli i wiedzy świeckiej uzupełniał doskonale w dziedzinie oświaty zakon jezuitów, zatwierdzony ostatecznie w 1543 r. Była to pierwsza w dziejach katolicyzmu organizacja religijna oddana całkowicie nauczaniu młodzieży, a powołanie jej do życia dowodziło poważnej ewolucji poglądów papieża na rolę szkolnictwa. Kościół, jak wiemy, odnosił się zawsze niechętnie i nieufnie do pracy oświatowej, a jeżeli ją nawet prowadził, czynił to z konieczności utrzymywania sztuki czytania i pisania wśród duchowieństwa albo też z chęci podporządkowania sobie świeckich dążeń oświatowych. Gdy z końcem XV w. kultura humanistyczna zaczęła oddziaływać na całą zachodnią i środkową Europę i znajdować we wszystkich krajach entuzjastyczne przyjęcie, wśród bystrych polityków kościelnych zrodziło się przekonanie, że dalsze utrzymywanie w ciemności szerokich rzesz wyznawców katolicyzmu będzie niemożliwe. Wyjście jednak z dotychczasowej rezerwy wobec oświaty nie było dla Kościoła łatwe. Humanizm podbijał serca i umysły obywateli różnych krajów europejskich dzięki swej śmiałości myśli, świeckiemu pogładowi na świat, budzeniu wiary w siły człowieka, czyli dzięki tym cechom, których się Kościół

najbardziej obawiał. Nie mógł więc ze względu na własne dobro popierać oświaty opartej na literaturze klasycznej, chociaż zdawał sobie sprawę, że siły nowych prądów nie potrafi zahamować. Okres wahania papieży i odkładania zasadniczych decyzji trwały prawdopodobnie bardzo długo, gdyby reformacja niemiecka nie dokonała w dziedzinie oświaty bardzo nęcących doświadczeń.

Wystąpienie Lutra, jak wiadomo, pociągnęło za sobą początkowo całkowitą niemal ruinę szkolnictwa niemieckiego. Istniejące do jego czasu przy kościołach szkółki straciły po przejściu na stronę nowego wyznania podstawy swego materialnego bytu, a do zupełnego upadku doprowadziły je niebezpieczne poglądy pierwszych protestantów. Głosili oni, że wiedza książkowa, nauka, mądrość ludzka są do zbawienia nie tylko niepotrzebne, ale nawet szkodliwe; wywołują one bowiem zarozumiałość człowieka i odciągają jego uwagę od zagadnień wiecznych. Do osiągnięcia szczęśliwości wiecznej wystarczy zupełnie jedynie umiejętność czytania, która przy pomocy św. Ducha umożliwi każdemu wiernemu zrozumienie Pisma św. Kres tym szkodliwym poglądom położyło ostre wystąpienie Lutra w 1524 r. w odezwie „Do burmistrzów i rajców wszystkich miast niemieckich“. Podkreślił on z naciskiem, że wiedza świecka jest niezbędna dla dalszego rozwoju zreformowanej religii i domagał się od władz miejskich utrzymywania szkół łacińskich. Jego ogólne wskazania doczekały się niebawem realizacji w programach szkolnych opracowanych przez Filipa Melanchtona. Melanchton, jako jeden z najwybitniejszych humanistów niemieckich, nie wyobrażał sobie wykształcenia bez literatury i kultury klasycznej. Z drugiej strony, jako najbliższy współpracownik Lutra, pragnął, aby reorganizowane przez niego szkoły przyczyniały się do pogłębiania ducha religijnego wśród młodzieży. Wychodząc z tych założeń, oparł programy nauczania na literaturze łacińskiej

i greckiej, a wychowanie szkolne na nauce religii, kazaniach, nabożeństwach i innych praktykach kościelnych.

*Jan Sturm*

Plan Melanchtona—pogodzenia humanizmu z reformacyjnym ruchem religijnym — doprowadził do doskonałości dyrektor gimnazjum w Strassburgu, Jan Sturm. Jego ciężki, formalistyczny umysł nie zadowalał się podziałem nauki szkolnej na religię i przedmioty świeckie, gdyż jego ideałem wychowawczym była „uczona i wymowna pobożność“. Takie postawienie sprawy wymagało całkowitego podporządkowania kultury klasycznej potrzebom religii. Wychowanie moralne w szkole Sturma opierało się na zasadach etyki chrześcijańskiej, a uzupełniające je wykształcenie umysłu, przemyślane z przysłowiową niemiecką dokładnością — na oczyszczonej i do nauki religii dostosowanej literaturze klasycznej. W rezultacie wychowanek Sturma był dobrym, praktykującym chrześcijaninem i wyborowym znawcą łaciny, umiejącym o wszystkim pięknie przemawiać zgodnie z religią; brak mu natomiast było zupełnie znajomości otaczającego go świata i jakiegokolwiek przygotowania do życia. W dodatku humanistyczne wykształcenie w ujęciu Sturma było jak najbardziej dalekie od wszechstronnego, ziemskiego ideału wychowawczego starożytności. Pod klasyczną, językową szatą jego szkoły kryły się ciasne poglądy religijne na życie i człowieka, znane już nam z epoki wczesnego średniowiecza.

Zwycięska próba reformacji — zużytkowania modnej w Europie kultury klasycznej dla potrzeb religii, była tak przekonywająca, że Kościół katolicki nie zawahał się porzucić swojej tradycyjnej rezerwy wobec nauczania świeckich i przystąpił do generalnej ofensywy na odcinku szkolnym. Przeprowadzić ją miał świeżo zatwierdzony zakon jezuitów, zorganizowany przez byłego rycerza hiszpańskiego, Ignacego Loyolę. Wojskowe nawyki Loyoli wywarły poważny wpływ na regułę jego zakonu. Jezu-

ici — podobnie zresztą jak i członkowie innych zakonów — ślubowali obok ubóstwa i czystości posłuszeństwo, ale posłuszeństwo jezuickie było bezwzględne, nie znoszące najmniejszych wahań, zastrzeżeń ani rozumowań. „Ten, kto pragnie całkowicie poświęcić się Bogu — głosiła reguła — musi zrezygnować nie tylko z własnej woli, ale i rozumu. Gdyby Bóg dał ci jako zwierzchnika zwierzę pozbawione rozumu, musisz mu być posłuszny, ponieważ Bóg tego chce“. Przez tego rodzaju zobowiązania musieli jezuita wykonywać często nawet polecenia niezgodne z ich przekonaniem. Wzmianka w regule, że nawet nierozumne zwierzę mogłoby być przełożonym klasztoru czy całego zakonu, zakładała z góry, że rozkazy mogą być zupełnie sprzeczne ze zdrowym rozsądkiem i uprzedzała kandydatów do zakonu, że nawet w takim wypadku nie mogą się sprzeciwiać, a tym bardziej krytykować zarządzeń zwierzchników. Co gorzej, każdy jezuita jako członek wojującego Kościoła był zobowiązany wykonywać rozkazy wchodzące nawet wyraźnie w konflikt z zasadami moralności chrześcijańskiej. „Pod regułą posłuszeństwa — twierdzili pierwsi jezuita — musi być popełniony grzech powszedni czy nawet śmiertelny, jeżeli tak zarządzi przełożony w imieniu Jezusa Chrystusa“. Przy tak bezwzględnym posłuszeństwie, które można porównać jedynie z wojskową karnością na polu bitwy, zakon jezuicki był potężną, bezduszną maszyną, zdolną na skinienie swego generała do wykonania każdego zadania i to zarówno pożytecznego jak i najbardziej szkodliwego.

Zasadniczym celem zakonu była służba papieżowi i religii. Nie był on jednak powołany do reformy Kościoła czy choćby tylko do podnoszenia życia religijnego. Miał jedynie bronić i utrzymywać to wszystko, co już istniało, bez zastanawiania się, czy jest ono dobre, czy złe. Jakakolwiek krytyka duchowieństwa katolickiego, nawet gdyby była całkowicie słuszna, uchodziła w świetle reguły za

grzech. Wpajano im zasadę, że gdyby mieli wszystkie dowody na uzasadnienie twierdzenia, że jakaś rzecz jest czarna, a Kościół wystąpił z tezą, że jest biała, musieliby natychmiast przyznać rację stanowisku Kościoła. Prowadziło to w konsekwencji do głoszenia przez jezuitów poglądów, w które sami nie wierzyli, lub do obrony spraw czy osób zasługujących w ich przekonaniu na całkowite potępienie.

Ignacy Loyola, jako przedstawiciel bogatej arystokracji hiszpańskiej, nie znosił zewnętrznego zaniedbania, niechlujstwa w ubiorze, wyglądzie zewnętrznym i rubaszności zakonów średniowiecznych. Jego zakonnicy nie mieli spędzać życia w zaciszu cel klasztornych, lecz działać na świecie i to nie wśród ubogich prostaczków, lecz na dworach królewskich i w rezydencjach magnackich. Ażeby nie razili nikogo w tych środowiskach, Ignacy Loyola polecał im dbać o elegancję w słowach, ruchach, postawie i stroju, o wytworność manier. Mieli błyszczeć modną kulturą salonową i modną wiedzą humanistyczną. Inaczej mówiąc, jezuita mieli wchłonąć w siebie te wszystkie zewnętrzne objawy kultury Odrodzenia, które Kościół zasadniczo zwalczał. Ale jezuita, mający zdobywać dla papieża wpływy polityczne, budować potęgę ziemską następców św. Piotra, mieli posługiwać się blichtrzem światowym. Cel polityki ziemskiej uświęcał wszelkie środki. Jeden z badaczy tej epoki podkreśla słusznie, że Loyola dążył do naprawy zepsutego świata przez stosowanie zepsucia dla wyższych rzekomo celów. Założenia te były całkowicie zgodne z potępianą przez Kościół nauką Machiavellego.

Elegancja, grzeczność, uprzejmość, przybierające często formę świeckiego dworactwa, miały ułatwić jezuitom przenikanie do wyższych warstw społeczeństw europejskich, zdobywanie wpływów na dworach królewskich, sprawowanie kontroli nad polityką monarchów za pomo-

całą spowiedzi i kazań oraz zmonopolizowanie w ich rękę szkolnictwa średniego. Przyznać trzeba, że do roli wychowawców przygotowywano jezuitów bardzo starannie. Obok normalnych studiów średnich i wyższych każdy członek zakonu odbywał praktykę pedagogiczną, uczył się podstawowych zasad psychologii wychowawczej, przyzwyczajał do rozpoznawania indywidualnych zdolności i zainteresowań oddanych pod jego opiekę chłopców. Jeżeli do tego dodamy, że reguła zakonna wysuwała nauczanie na czoło wszystkich obowiązków, że szczegółowe przepisy ustalały ściśle metody nauczania, jego zakres i cel, a władze zakonne dostarczały niezłych jak na owe czasy podręczników, musimy stwierdzić, że system jezuicki w porównaniu z innymi zakonami, zajmującymi się wychowaniem młodzieży, stanowił pod względem przygotowania do zawodu i wzorowej organizacji szkół niewątpliwy postęp.

Nie należy jednak sądzić, że jezuici stawiając sobie za cel wychowanie młodzieży byli przez to samo szczerymi zwolennikami oświaty świeckich, że cenili wiedzę jako podstawowy warunek każdego postępu. Przepuszczenie takie byłoby najbardziej błędne. Jezuici zgodnie z tradycją Kościoła uważali wiedzę za niebezpieczną broń przeciw przesądowi religijnym i gdyby mogli, nie dawaliby jej nikomu do ręki. Ich założyciel twierdził, że wszystko na świecie powinno być podporządkowane religii, a tej nie bardziej nie zabezpiecza jak ignorancja ludów. Jego następcy oświadczały dyplomatycznie, że nauczanie ludu czytania i pisania jest bardzo pożyteczną akcją dobroczynną. Dodawali jednak zaraz, że z powodu małej ilości członków nie mogą się tej pracy oddawać. Wypowiedzi te były jedynie zręczną zasłoną prawdziwych intencji zakonu. W rzeczywistości bowiem — jezuici świadomie nie chcieli oświaty ludu. Dowodzi tego niezbieżnie jeden z paragrafów ich reguły: „Nikt z tych — czytamy w niej — którzy są

zastrudnieni w domowych pracach naszego Zakonu, nie powinni umieć czytać ani pisać. Gdyby ktoś uważał, że należy ich uczyć, nie wolno mu tego robić bez zezwolenia generała Zakonu, gdyż o wiele jest lepiej, jeżeli służą Jezusowi Chrystusowi w pokorze i prostocie ducha“.

Ponieważ jednak zakon jezuicki powstał w okresie powszechnego entuzjazmu warstw wyższych dla kultury klasycznej, która szerząc niebezpieczne dla Kościoła poglądy pogańskie pomniejszała ilość jego zwolenników — jezuici nie mogli wygłaszać zachwytów dla wyśmiewanej powszechnie scholastyki. Pragnąc objąć ster sumień i umysłów klas rządzących musieli podporządkować się panującej modzie i wprowadzić do programów swoich szkół literaturę starożytną. Robiąc to ustępstwo wobec zła, którego nie można było zwalczyć, postanowili równocześnie tak je oszlifować, aby, straciwszy wszystkie swoje najbardziej istotne cechy, stało się posłusznym narzędziem Kościoła. Ten chytry plan udało im się przeprowadzić dzięki doskonałej organizacji szkolnictwa, przemyślanej i wypróbowanej aż do najmniejszych szczegółów.

Pierwszym jej zasadniczym rysem była zwracająca na siebie uwagę troska o zdrowie i wygodę uczniów. Wprowadzono obszerne sale sypialne, klasy szkolne pełne światła, szerokie korytarze, ogrody do gier i zabaw w czasie wolnym od nauki. Wikt w kolegiach był dość wykwintny i obfity. Jezuici zerwali zupełnie ze zwyczajem umartwiania ciała, praktykowanym w klasztorach średniowiecznych. Ignacy Loyola podkreślał z naciskiem, iż jest o wiele lepiej napełniać żołądek, niż niszczyć niepotrzebnymi postami ciało i osłabiać umysł. Nie pozwalał też dręczyć uczniów zbyt długimi medytacjami religijnymi i modlitwami. Ten sam umiar stosowali również w czasie pracy szkolnej: „Powinniście czuwać szczególnie gorliwie — nakazywały przepisy nauczycielom — aby uczniowie nie pracowali ze szkodą dla zdrowia, aby mieli odpowiednią ilość czasu na

sen i na odpoczynek". Przyświecała tu jezuitom niewątpliwie zdrowa idea zachowania harmonii między rozwojem fizycznym i umysłowym. Wynikała ona z założenia, że szkoły jezuickie nie miały wychowywać zakonników czy kleru świeckiego, lecz ludzi światowych, którzy cenią siły i sprawności fizyczne. Chcąc się dostosować do tych wymagań jezuita uczyli swoich uczniów pływania, szermierki, jazdy konnej, czasami nawet tańców i muzyki, organizowali dla nich gry i zabawy na wolnym powietrzu, urządzali całodniowe wycieczki za miasto. Zwracali przy tym baczną uwagę na sposób chodzenia, trzymania głowy, ruchy rąk, na każdy niemal gest, pamiętając, że ich wychowankowie mają żyć na dworach magnackich i królewskich, na których te oznaki zewnętrznej kultury odgrywały poważną rolę.

Kary fizyczne, tak nadużywane w średniowiecznych szkołach kościelnych, ograniczyli jezuita tylko do wypadków jaskrawego uporu chłopców lub poważnego przekroczenia przepisów. Nie chcąc, aby wyobrażenie pedagoga jezuickiego łączyło się w umysłach młodzieży i opinii publicznej z pojęciem karta, kolegia Ignacego Loyoli wynajmowały do wymierzania kar fizycznych człowieka świeckiego, zwanego korektorem. Gdy go jakieś kolegium nie miało, funkcje jego spełniali najlepsi uczniowie. Praktyka ta pozwalała jezuitom na stałe podkreślanie, że ich zakon odnosi się do młodzieży z największą łagodnością; nawet gdy tu i ówdzie dochodziło do jaskrawego nadużywania kar cielesnych, odpowiedzialność za to składano zawsze na świeckiego korektora, przemilczając, że o ilości plag i o ich stosowaniu decydowali sami zakonnicy.

Starania jezuitów o zdobycie opinii jak najbardziej łagodnych i troskliwych wychowawców wpływały ze względów częściowo materialnych, częściowo zaś czysto taktycznych. Ich wychowankowie, rekrutujący się przeważnie z rodzin arystokratycznych i bogatych domów mie-

szczańskich, mieli w niedalekiej przyszłości zająć wysokie stanowiska w administracji państwowej lub objąć w posiadanie poważne majątki dziedziczne. W obu wypadkach ich dobra opinia o nauczycielach jezuickich, przyjemne wspomnienia szkolne mogły przynieść poważne korzyści; ułatwiały bowiem zakonowi wpływ na decyzje polityczne danego kraju lub przysparzały bogatych fundacji dla zakładania nowych klasztorów.

Mimo rzadkiego stosowania kar fizycznych panowała w szkołach jezuickich wzorowa dyscyplina, dzięki bardzo pomysłowemu i drobiazgowo opracowanemu systemowi budzenia ambicji oraz fałszywego poczucia honoru wychowanków. Celowi temu miała służyć przede wszystkim pozorna samodzielność pracy młodzieży, szumnie reklamowana i szczegółowo omawiana w przepisach szkolnych. W gruncie rzeczy jednak, przy słabym jeszcze wyrobieniu moralnym małych chłopców, przy ich nieumiejętności pracy, metody szkoły jezuickiej prowadziły do czysto zewnętrznego efekciarstwa, dawały okazję do wybijania się jednostek przy pomocy nie zawsze uczciwych środków, do złośliwego wytykania kolegom popełnionych błędów, do obniżania na każdym kroku ich opinii w oczach nauczycieli. W rezultacie metody jezuickie zamiast działać wychowawczo, raczej młodzież demoralizowały. Jezuici wprowadzali je dla zjednania sobie przychylności możnych rodziców przez wykazywanie im troski o budzenie ambicji i samodzielności synów. W istocie zaś, przy przestrzeganiu zewnętrznym wszelkich pozorów wiary w doskonałość natury chłopców, utrzymywali ich w karności przy pomocy organizowanego sprytnie szpiegostwa. W każdym rogu klasy sadzali zaufanego ucznia, który notował w tajemnicy przed kolegami ich najdrobniejsze uchybienia i oddawał swoje notatki profesorowi szkoły. Inni szpiegdy czuwali nad zachowaniem się uczniów w kaplicy, na wyciecz-

kach i w sypialniach. Ponadto o postępowaniu uczniów informowała nauczycieli służba szkolna. Dochodziło nawet do tego, że rektor czy prefekt danego kolegium badał w zřejnej rozmowie z młodzieżą, co mówili nauczyciele na lekcjach lub czy przychodzili na nie przygotowani. Ta praktyka ustawicznego, tajnego nadzoru wyrabiała w wychowankach jezuickich zakłamanie, bardzo niebezpieczne z moralnego punktu widzenia. Uczniowie szkół jezuickich dbali głównie o to, aby nikt nie dostrzegł ich wad i nie doniósł o nich władzom; zbyt małą natomiast wagę przywiązywali do postępowania moralnego z nakazów wewnętrznych człowieka. Moralność szkoły jezuickiej była więc raczej pozorna, obliczona bardziej na efekty zewnętrzne niż na rzeczywiste przestrzeganie zasad i przepisów.

Do efektów zewnętrznych przede wszystkim zmierzało również jezuickie wychowanie religijne. Uczestniczenie młodzieży w przepisanych modlitwach, codzienne słuchanie mszy, przystępowanie raz w miesiącu do spowiedzi, branie udziału w organizowanych z wielkim przepychem procesjach, wygłaszanie wzniosłych mów na tematy religijne — było dla wychowawców jezuickich ważniejsze niż praktykowanie wiary w codziennych uczynkach i postępowaniu. Każdy wychowanek jezuitów był zazwyczaj gorliwym bigotem, brał ostentacyjnie udział we wszystkich nabożeństwach, ale poza kościołem przekraczał bez wahania wszystkie wskazania moralności chrześcijańskiej.

Wierząc najgłębiej w słuszność i skuteczność własnych metod wychowawczych, starali się jezuita odciąć całkowicie swoich wychowanków od wszelkich wpływów postronnych. Nie dopuszczali więc do zbliżenia wychowanków mieszkających stale w klasztorze z uczniami dochodzącymi do szkoły z miasta, przerywali poufne rozmowy między chłopcami w obawie, aby nie zeszyły na niepożądane tematy, nie pozwalali wychowankom wychodzić samotnie

do miasta, zabraniali im uczestniczenia w uroczystościach i widowiskach publicznych. Jedyne wyjątek czyniono wówczas, gdy palono na stosie heretyków. Emocje przeżywane przez młodych chłopców patrzących na egzekucje były wedle poglądów jezuickich niezwykle pożyteczne, gdyż można je było wyzyskać do pobudzenia nienawiści do różnowierców i wpajania fanatycznego przywiązania do katolicyzmu.

Dla odsunięcia od uczniów niepożądanych wpływów zewnętrznych, ograniczali jezuici do minimum wakacje letnie. Uczniowie klas wyższych, już przesiąknięci wpływami zakonu, mogli wyjeżdżać do rodziców na miesiąc — klasy niższe na 3 tygodnie, a najniższe, potrzebujące najbardziej ciepła rodzinnego, jedynie na tydzień w roku. Było to wyraźne votum nieufności dla rodziców. Ich oddziaływanie na chłopców uważała szkoła jezuicka za tak niepożądane czy niebezpieczne, że wolała do niego nie dopuszczać. Słuszności tego twierdzenia dowodzi książka: „Ideal dobrego ucznia“, czytana w XVII i XVIII w. we wszystkich kolegiach jezuickich. Jej bohater, Jan Schultaus, miał służyć wszystkim wychowankom za wzór postępowania z rodzicami. „Matka Jana — czytamy w tej książce — odwiedzała go często w kolegium. Jan odmawiał jej jednak podawania ręki i nie chciał na nią patrzeć. Zdumiona i oburzona matka zapytała go pewnego razu o powód tego oziębienia uczuć. „Nie patrzę na ciebie — odpowiedział chłopak — nie dlatego, że jesteś moją matką, lecz dlatego, że jesteś kobietą“. Jezuicki autor książeczki dodaje zaraz od siebie: „Nie była to bynajmniej ze strony Janka jakaś przesadna ostrożność; kobieta zachowuje do dzisiaj tę samą skłonność do grzechu, którą miała za czasów Adama, i pozbawia ciągle mężczyznę raj“.

Wobec braku historycznych danych, trudno już dzisiaj stwierdzić dokładnie, jaki realny wpływ wywierały tego rodzaju pouczenia na stosunek wychowanków jezuickich

do ich matek. Jedno jest jednak pewne. Dopatrywanie się w każdej kobiecie grzesznicy, która sprowadza mężczyznę z drogi cnoty, nasuwało chłopcom co najmniej niezdrowe podejrzenia w stosunku do ich rodzicielek.

Dążność jezuitów do efektów zewnętrznych, widoczna w metodach wychowawczych, osiągnęła swój szczyt przy opracowywaniu programu naukowego kolegów. Cel nauczania jezuickiego określały zaraz na wstępie ustawy szkolne w słowach: „Zajmujemy się literaturą starożytną, aby przez nią dokładniej poznać Boga i lepiej Mu służyć“. Bardziej jeszcze wymownie ujął ten cel autor pierwszego jezuickiego podręcznika dydaktycznego, Jouveney. „Interpretacja autorów starożytnych — wyjaśniał on nauczycielom zakonnym — powinna być tak prowadzona, aby oni, chociaż byli poganami, stali się w oczach młodzieży poprzednikami Chrystusa“. Jezuiti więc — dla przypodobania się zwolennikom kultury humanistycznej i zdobycia popularności wśród wyższych klas społecznych — oparli tylko pozornie swój program nauczania na literaturze łacińskiej i greckiej; w gruncie rzeczy jednak tak tę literaturę pogańską oczyścili i zmienili, że straciła całkowicie swój właściwy charakter i mogła uchodzić w oczach młodzieży, jeżeli już nie za chrześcijańską, to przynajmniej za pisaną jakby w przeczuciu przyszłej nauki Chrystusa.

Ogólnokształcąca szkoła jezuicka trwała 7 lat i obejmowała 5 klas (dwie dwuletnie). Ponadto w każdym większym kolegium był jeszcze dwu-, względnie trzyletni kurs filozoficzny, ale jego słuchacze rekrutowali się przeważnie tylko z kandydatów do zakonu. Program nauczania opierał się teoretycznie na obu językach klasycznych: łacińskim i greckim. W praktyce jednak łacina zajmowała przodujące miejsce; była językiem wykładowym i głównym celem nauczania. Posługiwano się nią nawet przy nauczaniu greki. Języka ojczystego było wolno używać tylko w niedziele i święta oraz w czasie wakacji podczas zabaw. Nau-

czanie gramatyki łacińskiej trwało trzy lata; klasy poezji i retoryki wymagały już swobodnego posługiwania się łaciną, zwłaszcza że poświęcone były głównie opracowywaniu zadań na różne tematy i wygłaszaniu pięknych mów, wzrowanych na Cyceronie.

W czasie siedmioletniego pobytu w szkole uczniowie jezuicki czytali w wyjątkach wszystkie niemal dzieła Cycerona, utwory Owidiusza i Wergilego, Liwiusza, Salustiusza, Cezara i Horacego. Lektura dzieł greckich, uważanych przez Kościół za bardziej niebezpieczne niż łacińskie, ograniczała się przeważnie do wyjątków z chrześcijańskich pŕsarzy greckich, jak św. Jana Chryzostoma, św. Bazylego, Grzegorza z Nazjanzu, a z klasyków — jedynie Ezopa i Platona. Przy tak skonstruowanym programie uczniowie szkół jezuickich mieli teoretycznie możliwość poznania wszystkich najwybitniejszych zdobyczy kultury klasycznej. Powinni więc przejąć się hasłami humanizmu, wyzwolenia człowieka spod wszelkich autorytetów, a kościelnego przede wszystkim, nauczyć się samodzielności myślenia, krytycyzmu, zdobyć zaufanie do rozumu ludzkiego, poznać prawa rządzące przyrodą i elementy nauk matematyczno-przyrodniczych. Ale ta treść kultury klasycznej wysunięta na pierwszy plan przez humanizm XV w. była w pojęciu Kościoła bardzo niebezpieczna; wyzwalała bowiem człowieka spod jarzma religii, uczyła go swobodnego posługiwania się rozumem, przyzwyczajała do świeckiego poglądu na świat. Jezuici jednak nie chcieli wystąpić do walki z humanizmem z otwartą przyłbicą. Wobec tego wywiesili z szumem na swoich szkołach sztandar klasyczny, kryjąc wstydliwie pod nim treść całkowicie obcą i nieznaną autorom starożytnym. Pod pozorem konieczności uchronienia niewinnych serc chłopców przed niemoralnymi scenami prozy i poezji klasycznej, przygotowali jej oczyszczone wyjątki. Faktycznym jednak celem tej pracy było wybranie z literackich zabytków klasycznych tylko tych zdań

i ustępów, które nie zawierały żadnych świeckich myśli, nie charakteryzowały epoki, jej dążeń, wyobrażeń, stosunków społecznych, gospodarczych i politycznych. Tak oczyszczone ustępy stawały się niemal anonimowe; nie można było z nich dowiedzieć się żadnych szczegółów o poglądach autora na życie, o jego stosunku do religii, o prądach umysłowych jego czasów; nawet o tym, że był poganinem. Wszystkie zdobycze ludzkości z epoki przedchrześcijańskiej starali się jezuici jak najgłębiej ukryć przed oczyma młodzieży. Z bogatej i wszechstronnej, świeckiej kultury starożytnej chcieli przyswoić wychowankom tylko jej zewnętrzną formę. Dlatego wszystkie wyjątki z literatury klasycznej wybierali tak, aby one stanowiły jedynie przykłady form poetyckich i oratorskich, a treść ich była jak najbardziej zbliżona do religii chrześcijańskiej.

Ponieważ jednak mimo wszelkich wysiłków oczyszczających autorowie pogańscy nadawali się mało na propagatorów chrystianizmu, jezuici opracowali całą skomplikowaną metodę odwracania uwagi młodzieży od istotnej treści czytanych w szkole wyjątków i bijących z nich idei niezależności człowieka, jego godności oraz wpływu na kształtowanie się oblicza świata. Stosownie do zakonnych wskazań dydaktycznych nauczyciel odczytywał na lekcji najpierw całość, a potem poszczególne zdania tekstu, przypadającego na dany dzień, wyjaśniając szczegółowo każde słowo pod względem gramatycznym, jego znaczenie właściwe i w odpowiednim kontekście. Dla porównania przytaczał zwroty używane w podobnych sytuacjach przez innych autorów, podkreślał ich piękność i zwięźłość, wskazywał odpowiednie reguły poetyckie i retoryczne. Jeżeli to było absolutnie konieczne, podawał w kilku słowach najistotniejsze objaśnienia historyczne. Aby jednak te objaśnienia rzeczowe nie szły przypadkowo za daleko i nie odkrywały przed młodzieżą poglądów staro-

żytności, przepisy jezuickie podkreślały z naciskiem, że mają one być „stosowane w miarę, aby od czasu do czasu zaciekawie umysły chłopców, ale nie odciągać ich od studiów językowych“.

Z obawy, aby ograniczona do tak ciasnych ram literatura klasyczna nie zniechęciła uczniów, polecali im jezuici pisać zadania łacińskie w formie dialogów, opisów, rozpraw, elegii, scen dramatycznych, dzięki czemu nauka szkolna nabierała pozornie cech dużej wszechstronności. W zadaniach tych nie zalecano jednak uczniom wypowiadać samodzielnych myśli, lecz trzymać się niewolniczo zwrotów i wyrażeń użytych przez kogoś z czytanych autorów lub przez nauczyciela. Naśladownictwo, bezmyślne, ogłupiające — oto cel nauczania jezuickiego. Wpajało ono chłopcom — w przeciwieństwie do kościelnego systemu wieków średnich — przesadny kult zewnętrznej formy literackiej, wyrabiało smak i wrażliwość na piękno wystawiania się.

Niewyrobione umysły młodzieży, przeładowane niezliczoną ilością reguł, zwrotów, prawideł retorycznych i poetyckich, były tak pochłonięte i zmęczone tymi mało ważnymi w gruncie rzeczy sprawami, że nie stać ich już było na jakieś samodzielne dociekania. A o to właśnie jezuitom chodziło. Ich pedagogika świadomie i celowo unikała budzenia w młodzieży samodzielności myślenia, krytycyzmu, zapału do głębszych dociekań, bo inteligentne, żywe umysły były dla Kościoła niebezpieczne. Wobec tego należało je zabijać, hamować wszelkie skłonności do refleksji i obserwacji życia. Zamiast konkretnej wiedzy dawali więc jezuici jak najbardziej skomplikowaną naukę o słowach, maskujących ubóstwo myśli. „Było to dobre — twierdzi jeden z badaczy szkolnictwa jezuickiego — dla wychowywania nie ludzi, lecz dorosłych dzieci“. Istotnie, uczniowie jezuicki pozostawali do końca życia słabo rozwiniętymi, a nawet ograniczonymi dziećmi, niezdolnymi

do przekroczenia klasnych granic umysłowych wyznaczonych im przez „ojcowską“ opiekę zakonników.

Na omówionym wykształceniu językowo-retorycznym kończył się właściwie program naukowy szkół jezuickich. Innych przedmiotów prawie zupełnie nie uczono. Zamiast fizyki i matematyki, które pozornie znajdowały się w oficjalnym programie, uczyli jezuici ciekawostek i łamigłówek; można było popisywać się nimi w salonie, ale dla rozwoju umysłu nie miały one żadnego znaczenia. Na użytek salonowy były też przeznaczone skromne wiadomości wychowanków jezuickich z zakresu numizmatyki i heraldyki. Natomiast historia była prawie zupełnie zaniedbana. Pewne, powyrywane i nie łączące się w całość, szczegóły z historii starożytnej, zwłaszcza rzymskiej, podawali jezuici uczniom przy lekturze wyjątków z literatury klasycznej. Ale poza starożytność nie wychodzili nigdy i wychowankowie ich nie mieli najmniejszego pojęcia o przeszłości własnego kraju. Był to jeden z zasadniczych braków pedagogiki jezuickiej, atakowany już od XVII w. Nawet przyjaciele zakonu Ignacego Loyoli musieli przyznać, że jego szkolnictwo zaniedbało zupełnie wychowanie patriotyczne, że propagowało przywiązanie do papieża, będącego reprezentantem obcego państwa, a pomijało zupełnie sprawy narodowe.

Prawdziwy stosunek jezuitów do nauki i samodzielnej pracy umysłowej przejawiał się najlepiej w programie ich kursów filozoficznych. Jeżeli bowiem przy opracowywaniu programu właściwej szkoły średniej musieli się liczyć — ze względów oportunistycznych — z opinią publiczną i dla pozyskania jej udawać, że pragną szerzyć postępową wiedzę humanistyczną, to przy nauczaniu filozofii, przeznaczonej głównie dla kandydatów do zakonu, odsłaniali bez obaw prawdziwe oblicze. Filozofia w pojęciu jezuitów była z jednej strony bezduszną interpretacją słów Arystotelesa, z drugiej zaś kontynuacją średnio-

wiecznej scholastyki. Logika opierała się całkowicie na Arystotelesie; właściwa zaś filozofia — na dziełach św. Tomasza z Akwinu. Ażeby najskromniejsze nawet wiadomości przyrodnicze nie wpływały na kształtowanie się filozoficznych poglądów wychowanków, polecieli jezuiti opuszczać przy lekturze dzieł Arystotelesa rozdziały poświęcone anatomii i fizjologii człowieka. Ponadto profesorowi filozofii nie wolno było wyklądać na podstawie własnych badań i spostrzeżeń; musiał powtarzać jedynie zdania autorytetów kościelnych. Jeżeli zdradzał najmniejsze choćby zamiłowanie do nowości i samodzielności, zabraniano mu nauczać.

Podobny, zupełnie negatywny stosunek do samodzielności badawczej w działalności naukowej cechował jezuitów na katedrach uniwersyteckich. Chociaż głównym zadaniem zakonu było prowadzenie szkolnictwa średniego, jezuiti opanowywali chętnie uniwersytety w różnych krajach, aby zapewnić sobie wpływ na ludzi z wyższym wykształceniem. Nie podejmowali się tylko wykładów z zakresu medycyny i prawa świeckiego, uważając te działy wiedzy za niegodne zakonnika. Profesorom swoim na katedrach uniwersyteckich zakazywał zakon głoszenia jakichkolwiek nowych poglądów. Wolno im było jedynie powtarzać stare, uznane przez Kościół zdobycze naukowe i przystrajać je w wytworniejszą szatę stylistyczną. Dlatego też uniwersytety jezuickie hamowały postęp i odznaczały się zupełnym brakiem jakiegokolwiek dorobku naukowego.

Mimo bardzo daleko posuniętej jednostronności i zakłamania szkolnictwa jezuickiego, różnorodnych jego wad i braków, zdobyło sobie ono szybko wielką popularność we wszystkich krajach katolickich. Na to niezrozumiałe na pierwszy rzut oka zjawisko złożyło się wiele przyczyn. Jezuiti, przygotowani starannie do zawodu, mili w obejściu, eleganccy, dworacko grzeczni, wydawali się w po-

równaniu z innymi zakonami mężami wielkiej nauki i postępu. Ich piękne gmachy szkolne, dobra organizacja, troska o wyrobienie w młodzieży cech zewnętrznej kultury, zdobywały im uznanie w kołach arystokracji i najwyższych dostojników państwowych. Wychowankowie jezuicki umieli pisać do rodzin zgrabne, pełne komplementów i eleganckich zwrotów łacińskich listy, co u rodziców, nie znających się na wychowaniu, było niemal równoznaczne z wszechstronnym opanowaniem wiedzy. Poza tym szkolnictwo jezuickie było bezpłatne, a utrzymanie w kolegiach stosunkowo niedrogie. Dzięki tym wszystkim czynnikom jezuiti już pod koniec XVI w. opanowali niemal całkowicie szkolnictwo średnie wszystkich krajów katolickiej Europy i prowadzili je do chwili kasaty zakonu w 1773 r. Chociaż w okresie ich przeszło dwuwiekowego istnienia rozwinęły się, dzięki wysiłkom poszczególnych myślicieli, nauki przyrodnicze, poważne postępy zrobiła fizyka i chemia, powstały odrębne kultury poszczególnych narodów, zmieniła się teoria pedagogiczna, stosunki społeczne i radykalnym przekształceniom uległ pogląd na świat, szkoły jezuickie piełęgnowały jednak nadal swój program językowo-retoryczny, odwracały uwagę młodzieży od otaczającego ją świata, zabijały w niej zdolność samodzielnego myślenia, a wpajały ciasny fanatyzm religijny. Skrajny konserwatyzm szkolnictwa jezuickiego, jego kurczowe trzymanie się dawno przeżytych form, i to nie tylko w życiu umysłowym, ale i społecznym, opóźniły postęp ludzkości o przeszło sto lat.

## TRIUMF ŚWIECKIEJ MYŚLI OŚWIATOWEJ

Jeżeli szkolnictwo jezuickie, mimo jego wielkiej początkowo popularności, nie potrafiło zdusić całkowicie w krajach katolickich niezależnej myśli świeckiej, to fakt ten zawdzięczać należy wymaganiom ówczesnego życia, które nie dało się zamknąć w ciasnych ramach interesów Kościoła. Ożywiony handel państw Europy zachodniej z koloniami w Ameryce i Azji, ciągle rozbudowywanie produkcji kapitalistycznej (manufaktura), stały wzrost zainteresowania sprawami gospodarczymi ze strony władz państwowych i związane z tym rozszerzenie się aparatu biurokratycznego, zwłaszcza w państwach absolutnych — te wszystkie czynniki gospodarcze i administracyjne wymagały wielkich rzesz wyszkolonych pracowników, których szkoła jezuicka przy swym retoryczno-językowym programie nie mogła oczywiście wychować. Opuszczający jej mury młody szlachcic, przeznaczony do objęcia gospodarstwa rolnego czy do służby państwowej, spostrzegał z przykrością, że z takim trudem zdobyte drobiazgowo wiadomości z zakresu wymowy, gramatyki i poezji łacińskiej są mu dla kariery życiowej zupełnie nieprzydatne. Ażeby podołać wymaganiom życia, musiał doksztalać się jeszcze przez szereg lat, stosownie do obranego zawodu. Doświadczenie to stawiało war-

tość szkolnictwa i wychowania jezuickiego pod dużym znakiem zapytania. Mimo to zakon Ignacego Loyoli, powołany nie do reformowania życia, lecz do uporczywego konserwowania największych nawet anachronizmów, uprawiał nadal swój system nauczania i zmienił go dopiero w XIX w., gdy Kościół stracił już monopol oświatowy we wszystkich krajach europejskich, a szkoły zakonne musiały się podporządkować zarządzeniom poszczególnych ministerstw oświaty.

Wobec całkowitego lekceważenia przez jezuitów wymagań świeckiego życia, już na początku XVII w. zaczynają pojawiać się próby bojkotowania ich szkolnictwa i organizowania wychowania prywatnego, bardziej przystosowanego do konkretnych postulatów epoki. Oczywiście, na wychowanie prywatne synów mogły sobie pozwolić jedynie rodziny bogate, magnackie, które stać było na opłacanie kosztownych nauczycieli; ogół natomiast synów szlacheckich i bogatego mieszczaństwa, pragnący zdobyć jakie takie wykształcenie średnie, musiał się jeszcze przez przeszło 150 lat zadowalać szkołą jezuicką.

Magnaci bojkotujący szkołę jezuicką nie chcieli bynajmniej zrywać tym samym z modną wówczas kulturą humanistyczną. Pragnęli jedynie wydobyć swoich synów z ciasnych, nieżyciowych ram oświaty kościelnej i dać im wykształcenie również humanistyczne, ale dostosowane do potrzeb wolnego człowieka świeckiego. Przy realizacji tych założeń posłużył im za wzór wydany we Włoszech w 1528 r. traktat Baltazara Castiglione, „Dworzanin“, tłumaczony w XVI w. na wszystkie niemal języki europejskie, wśród nich i na polski — przez Łukasza Górnickiego. Castiglione, wykształcony w młodości w humanistycznych szkołach włoskich, nie przypominał w niczym wychowanek jezuickiego. Wszystkie jego wiadomości, cechy charakteru, jego nastawienie życiowe, były dostosowane przede wszystkim do konkretnych zadań człowieka na ziemi.

Działalności jego nie zatrzymywała ustawiczna troska o zbawienie duszy, o szczęście pozagrzebowe. Jako oficer, dyplomata i dworzanin pracował jedynie dla zdobycia uznania zwierzchników, osiągnięcia kariery i zadowolenia z życia. Umiał doskonale pływać, polować, grać w piłkę, tańczyć, dowodzić wojskiem, władać wszystkimi rodzajami broni, budować fortece, potrafił wytwornie przemawiać, przekonywać przeciwników, dyskutować na temat polityki, literatury i sztuki, zabawiać towarzystwo. Opanował nawet sztukę rysowania i malowania, zarówno dla przyjemności jak na użytek wojny, „gdy trzeba — jak twierdził — rysować całe połacie kraju, rzeki, mosty, zamki, fortece, pagórki i doliny“.

Był więc w pełni światowym człowiekiem czynu. Gruntowna znajomość literatury starożytnej nie odwracała wcale jego uwagi od realnego świata i jego potrzeb; wręcz przeciwnie, zaostrzała jego ciekawość wobec różnych problemów życiowych, budziła samodzielność myślenia, chroniła często od niewłaściwego postępowania przez utwierdzenie w nim poczucia godności człowieka. Nie wszczęła mu też bynajmniej pogardy dla języka i kultury narodowej. Castiglione podkreślał często, że postępowy, światowy człowiek powinien znać doskonale literaturę narodową, posługiwać się biegle językiem ojczystym, a nawet pisać w nim wiersze.

Dzięki swojej świeckości, zaradności i wychowaniu dostosowanemu do konkretnych zadań życiowych, ideał Castigliona stał się już na początku XVII w. wzorem dla tych synów magnackich, których nie zadowalała kościelna kultura łacińska szkół jezuickich. Nie stronili oni bynajmniej od wiedzy książkowej ani od łaciny. Przygotowując się jednak do czynnego życia w świecie, nie starali się tak biegle mówić i pisać po łacinie jak wychowankowie jezuitów. Dla ogólnego wykształcenia wystarczało im rozumieć autorów klasycznych. Główny nacisk natomiast

kładli na przedmioty praktyczne, zwłaszcza na matematykę, a raczej jej zastosowanie do artylerii i budowy twierdz, na naukę zasad prowadzenia gospodarstwa, języków nowożytnych, historii państw współczesnych i geografii. Osobnym, bardzo ważnym składnikiem tego świeckiego wychowania było uczenie wytworności w ubiorze, obyczajach i postępowaniu, grzeczności salonowej, szczególnie wobec kobiet. W ten sposób powstał nowy, zupełnie świecki ideał wychowawczy, określane we Francji mianem galant-homme'a (wytwornego człowieka), a w Anglii gentlemana. Mimo odrębnych nazw, zarówno gentleman jak i galant-homme mieli niemal wszystkie cechy wspólne. Francja kładła jedynie większy nacisk na wytworność salonową, podczas gdy Anglia troszczyła się przede wszystkim o wyrobienie zaradności życiowej i równowagi ducha. Obydwa kraje wymagały od swoich postępowych młodzieńców troski o zdrowie fizyczne i sprawności sportowo-wojskowe. Ich wychowanie moralne opierało się na etyce chrześcijańskiej, ale pielęgnowania cnót domaganą się od nich nie ze względu na zbawienie duszy, lecz z przekonania, że tylko człowiek uczciwy może odnosić w życiu sukcesy. Pod kątem powodzenia życiowego, kariery, a nie ze względu na takie czy inne interesy religii układano program naukowy. Rolę łaciny jako dotychczasowego języka warstw wykształconych zajął język francuski oraz języki narodowe, pogardzane przez szkoły jezuickie. Historia państw nowożytnych, z obszernym uwzględnieniem dziejów własnego narodu i genealogii, ekonomia oraz geografia polityczna miały dostarczyć wiadomości niezbędnych w życiu praktycznym. Ze względu na potrzeby życiowe uczono też matematyki, fizyki, astronomii, a więc tych wszystkich przedmiotów, których nie uznawała szkoła jezuicka.

Gdy praktyka wychowywania młodzieży w duchu świeckiej użyteczności praktycznej objęła u schyłku dru-

giej połowy XVII w. dość szerokie koła szlachty i magnatów, zaczęły ją popierać niektóre państwa przez zakładanie tzw. akademij rycerskich lub kolegiów szlacheckich. Pewną inicjatywę w tym kierunku wykazywały nawet bardziej postępowe zakony nauczające, jak np. pijarzy, którzy nie chcąc dopuścić, aby modne szkoły arystokratyczne rozwijały się zupełnie poza wpływami Kościoła, zakładali własne kolegia szlacheckie i próbowali w nich pogodzić potrzeby światowe z nauką religii. Wszystkie tego rodzaju szkoły kształciły nie teologów czy uczonych literatów klasycznych, lecz ludzi świeckich, mających spędzić życie w wirze zajęć zawodowych i interesów materialnych. Przy tym ich nastawieniu były one bezsprzecznym zwycięstwem świeckiej myśli wychowawczej nad ciasną pedagogiką kościelną, reprezentowaną przez jezuitów, i stanowiły niewątpliwie poważny krok naprzód.

Jakkolwiek akademie rycerskie były groźnym wyłomem w dotychczasowym monopolu kościelnej oświaty, nie mogły one odegrać poważnej roli w dziedzinie dalszej emancypacji kultury spod ograniczeń kościelnych, z powodu ich daleko idącej ekskluzywności klasowej. Jak sama nazwa wskazuje, były one przeznaczone wyłącznie dla młodzieży szlacheckiej; nie dopuszczani do niej synowie mieszczańscy byli nadal skazani na zacofaną szkołę jezuicką, a synowie rzemieślników i chłopów pozostawieni niemal zupełnie bez możliwości zdobywania wiedzy. Niewielka stosunkowo liczba wychowanków akademij rycerskich, reprezentująca w dodatku klasę społeczną, dla której wszystko w życiu stało otworem, nie mogła z natury rzeczy, mimo jej świeckiego nastawienia, wnieść w społeczeństwo XVIII w. fermentu rewolucyjnego, gdyż w jej interesie leżało raczej zachowanie dotychczasowego ustroju, opartego na krzywdzie społecznej. W tych warunkach rola promotorów rewolucji musiała przypaść synom miesz-

czańskim, uświadomionym przez filozofię materialistyczną XVIII w.

Rozpoczęty jeszcze w XVII w. stały wzrost sił produkcyjnych Francji doprowadzał do coraz częstszych i ostrzejszych konfliktów społecznych. Zwiększająca się ciągle klasa robotnicza, zatrudniona w manufakturze, resztki niezależnego rzemiosła i kupiectwo występowały z rosnącą stale siłą i energią przeciw szlachcie i duchowieństwu, posiadającym całą władzę polityczną i wszystkie przywileje społeczne. W walce o prawa polityczne i bardziej sprawiedliwy podział dochodów wspomagała mieszczaństwo filozofia materialistyczna, rozwinięta w wyniku różnorodnych zdobyczy nauk przyrodniczych. Badania nad astronomią, fizyką, matematyką, otrzymawszy nowe bodźce w okresie humanizmu, rozwijały się stale, od XV w. poczynając, mimo zakazów, prześladowań i klątw kościelnych. Nazwiska Kopernika, Galileusza, Newtona, Descartesa, Bacona i innych spełniały rolę słupów miłowych na tej imponującej drodze, którą przebyła ludzkość w XVI, XVII i XVIII w. od metafizyczno-kreacjonistycznych teorii do zrozumienia, że otaczający ją świat kieruje się własnymi, logicznymi prawami. Odkrycie ich przy pomocy zadań matematycznych wzmocniło wiarę w rozum ludzki i jego możliwości, nasunęło przekonanie, że prawa natury są rozumne, a dawne przesady o oddziaływaniu na życie ludzkie sił pozaziemskich, duchów, czarów i cudów wynikały wyłącznie z braku oświecenia. Miejsce dawnego teologicznego poglądu na świat zajmuje powoli materialistyczno-mechaniczne pojmowanie zjawisk przyrody. Rozum ludzki staje się jedynym miernikiem i sprawdzianem wszystkich rzeczy. Oparta na nim filozofia racjonalistyczna głosi, że jeżeli wszechświat zawdzięcza swoją doskonałą harmonię rozumnym prawom, to w wyniku rozpowszechnienia oświaty i pogłębienia wiedzy ludzkiej można będzie wprowadzić podobną harmonię w stosunki spo-

łeczne na ziemi i dojść po pewnym czasie do szczęścia wszystkich ludzi. Bezwzględny jednak warunkiem jest uprzednie usunięcie ze stosunków między ludźmi tych wszystkich praw, urzędzeń, instytucji i tradycji, które nie zgadzają się z rozumem ludzkim, są przeciwne zdrowemu rozsądkowi.

Wywołany przez filozofię materialistyczną XVIII w. krytycyzm objął niebawem wszystkie dziedziny życia ludzkiego. Nie oparła mu się oczywiście i religia. Człowiek — głoszą — może wierzyć tylko w to, co mu dyktuje rozum. Największy nawet autorytet, najbardziej uświęcona tradycja nie ma racji bytu, jeżeli nie jest zgodna z doświadczeniem ludzkiego umysłu. Wobec tego nie należy uznawać nawet zasad moralności głoszonych przez Kościół, o ile nie przemawiają za nimi kryteria rozumowe. Zamiast szukać prawideł postępowania w niemożliwej do sprawdzenia nauce objawionej, powinien człowiek kierować się głosem własnego rozumu, gdyż właśnie w nim natura wyryła zasady obowiązujące cały świat. Zbiór ich nazwała filozofia racjonalistyczna prawem natury i uważała je za doskonalsze od wszelkich przepisów kościelnych. Natura bowiem nie może dyktować nic złego. Ponieważ człowiek jest również częścią natury, nie należy — jak nakazuje Kościół — krępować jego wrodzonych popędów; nie mogą one być złe w żadnym wypadku. Wbrew nauce Kościoła o dziedziczności grzechu pierwotnego, filozofowie XVIII w. głosili, że człowiek rodzi się na świat czysty i dobry; złym czynią go dopiero niedoskonałe, pełne niesprawiedliwości i krzywd warunki życiowe. Od wypaczenia dobrych zasadniczo skłonności może człowieka uchronić odpowiednie wychowanie i zorganizowanie stosunków społecznych na zasadach racjonalistycznych. Nie należy — jak to czynił Kościół — zabraniać człowiekowi dążyć do szczęścia i do wygodnego życia na ziemi. Dążenie to nie jest wcale grzechem; pokierowa-

ne odpowiednio pragnienie szczęścia przyczynia się do aktywności człowieka, a nawet do uszlachetnienia jego postępowania.

Materialistyczna filozofia XVIII w., głosząca hasła użyteczności każdego człowieka w społeczeństwie, domagająca się szczęścia każdej jednostki nie w życiu pozagrobowym, lecz ziemskim, walcząca z przesądami, nierozumną tradycją i niezgodną z racjonalizmem nauką religii, musiała z konieczności zaatakować wychowanie kościelne, oparte na wręcz przeciwnych przesłankach. Szkoły kościelne z ich pozagrobowym celem wychowania, ich kosmopolityzmem i zupełnym lekceważeniem realnych potrzeb życiowych, wydają się myślicielom XVIII w. anachronizmem, dojrzałym do likwidacji. Wychować człowieka stosownie do potrzeb narodu i społeczeństwa, przygotować go do zadań na ziemi może tylko państwo, które powinno z rąk papieża przejąć zwierzchnictwo nad wszystkimi szkołami. Myśl zeświecczenia wychowania, przekształcenia go zarówno pod względem formalnym jak i ideowym na funkcję czysto cywilną była jedną z największych zdobyczy filozofów Wieku Oświecenia.

Pierwszym, który wyraźnie sformułował w ten sposób zagadnienie oświaty, był Klaudiusz Helwecjusz (1715 — 1771). Jego dzieło „De l'ésprit“ (O rozumie), wydane w 1758 roku, narobiło sporo hałasu; wyklął je Kościół, a później pod wpływem duchowieństwa potępiły francuskie władze państwowe. Prześladowania nie wpłynęły jednak na zmianę poglądów autora; powtórzył je z małymi odchyleniami w następnej rozprawie, wydanej już po jego śmierci, w 1772 r. Pierwszym i zasadniczym warunkiem dalszego postępu oświaty była, wedle Helwecjusza, jej zupełna sekularyzacja i oddanie nadzoru nad nią władzom państwowym. Jeżeli bowiem nadal miałyby się krzyżować w wychowaniu wpływy kościelne i świeckie, musiałyby ono zejść na bardzo niebezpieczne manowce. Między pań-

stwem i Kościołem — twierdził Helwecjusz — istnieje zasadnicza sprzeczność interesów i poglądów. Państwo pragnie, aby naród był dzielny, dobrze zagospodarowany i oświecony; Kościół natomiast domaga się od swoich wyznawców ślepego posłuszeństwa i nieograniczonego zaufania. Gdy te obydwie sprzeczne siły oddziałują na zasady wychowawcze, oświata traci sprzed oczu cel, do którego powinna zmierzać, i jest bezużyteczną stratą czasu. Cel zaś wyraźny, jednolitość na wszystkich stopniach i dostosowanie do potrzeb całego narodu może zapewnić oświacie tylko państwo.

Helwecjusz proponując przejęcie przez władze państwowe kierownictwa oświatą i wychowaniem, zdawał sobie jasno sprawę, że Kościół nie zrezygnuje bez walki z dotychczasowego monopolu edukacyjnego. Wiedział również, że przy ówczesnych wpływach duchowieństwa na rząd francuski walka ta mogła skończyć się zwycięstwem Kościoła. Ażeby uniknąć niebezpiecznego ścierania się sprzecznych światopoglądów w dziedzinie oświaty oraz zabezpieczyć Francję przed ewentualnym triumfem Kościoła nad świecką, niezależną myślą, wysunął śmiały i bardzo daleko idący projekt upaństwowienia wraz ze szkolnictwem religii. Tylko w takim wypadku — twierdził — zerwie się raz na zawsze ze szkodliwym oddziaływaniem na oświatę czynników kościelnych, które mają swój punkt oparcia poza ziemią i poza ojczyzną. Król francuski powinien być równocześnie najwyższym kapłanem, a każdy urząd państwowy — posiadać obok świeckiej władzę religijną. Przez takie rozwiązanie sprawy dojdzie się wreszcie do tego, że „system religijny będzie całkowicie zgodny z interesami narodu“. Główne zasady tej nowej religii państwowej i wynikające z niej obowiązki moralne każdego człowieka powinien — według Helwecjusza — ustalać senat francuski. „Jedynie od władz ustawodawczych — dowodził — możemy oczekiwać ustalenia zba-

wiennej religii, opartej na prawach człowieka. Bogiem jej będzie dobro publiczne. Dlaczego — dodawał — bóg ten nie ma do tego czasu swojej religii, swoich świątyń i swoich kapłanów?“.

Troskę o zapewnienie państwu wyłącznego wpływu na wychowanie oraz prawa swobodnego dostosowywania oświaty do obowiązujących w danym okresie form ustrojowych posunął Helwecjusz tak daleko, że za przykładem Platona żądał, aby państwo odbierało rodzicom dzieci na cały okres trwania obowiązkowej, publicznej szkoły i wychowywało je w internatach wedle programów ustalonych przez najwyższe władze. Zamiast religii powinno się uczyć młodzież świeckiej moralności, obowiązków obywatelskich, praw państwowych i cnót publicznych. Oparte na tych zasadach podręczniki powinny zastąpić katechizm religii.

Po wystąpieniu Helwecjusza idea świeckości oświaty znajduje we Francji coraz więcej gorliwych zwolenników. Wszyscy najwybitniejsi myśliciele głoszą przy każdej sposobności, że szerzenie oświaty należy do obowiązków świeckich, że „jest zadaniem rządu“ — jak to określał Voltaire. Pod ich wpływem postulaty zastąpienia nauczycieli duchownych przez wychowanków świeckich i otwarcia szkół świeckich na ruinie klasztornych stają się niemal powszechne. Wobec takiego nastawienia opinii publicznej jezuita, prowadzący we Francji a także i w innych krajach katolickich olbrzymią większość szkół średnich, nie mogli oczywiście cieszyć się uznaniem. Ich system wychowawczy był przecież jaskrawym zaprzeczeniem poglądów oświatowych filozofii XVIII w. Zanim jednak Francja i inne kraje katolickie przystąpiły do generalnej rozprawy z jezuitami, ludność poszczególnych miast usiłowała memoriałami i łagodnymi perswazjami wpłynąć na poprawę ich pedagogiki. Mieszkańcy np. Auxerre domagali się, aby miejscowe kolegium jezuickie dopuścić

do lektury szkolnej kilku autorów francuskich i nie ograniczało się wyłącznie do literatury łacińskiej. Rodzice wychowanków innej szkoły jezuickiej we Francji zabiegali o wprowadzenie do programu nauczania języka francuskiego, geografii ojczystego kraju oraz historii, „ażeby przez poznanie cnót bohaterów narodowych powstawało w umysłach chłopców pragnienie naśladowania ich czynów“.

Charakterystyczną cechą tych wszystkich, przyjaznych raczej dla jezuitów, wystąpień było dążenie do nadania wychowaniu charakteru narodowego. Francja w połowie XVIII w. a za jej przykładem i inne kraje katolickie mają już dosyć kosmopolitycznej kultury kościelnej opartej na języku łacińskim. Nie zrywając bynajmniej z katolicyzmem, oświeceni ludy Europy nie chcą nadal rezygnować na rzecz Kościoła z własnego dorobku narodowego, własnego języka, literatury, historii czy geografii. Uważają słusznie, że na dziełach pisarzy narodów nowożytnych można wychować młodzież o wiele lepiej niż na zamierzchłych ideałach autorów łacińskich, zniekształconych w dodatku przez katolicyzujące zapędy jezuitów.

Ponieważ kierownictwo szkół jezuickich nie reagowało na przyjazne memoriały i perswazje i nie zdradzało jakichkolwiek dążeń do zmiany przestarzałego programu nauczania, zniecierpliwione społeczeństwo francuskie przeszło niebawem do ostrzejszej krytyki. Na pierwszy plan wysunięto nadużywanie kar cielesnych. Na podstawie zeznań naocznych świadków dowodzono, że jezuiti wbrew obowiązującym przepisom zakonnym zaostrzyli dyscyplinę w swoich szkołach do niebywałych rozmiarów. Za najmniejsze przekroczenie wymierzali swoim wychowankom po 40 kijów. Ilość razy wzrastała proporcjonalnie do ważności przewinienia. Bywały wypadki wymierzania za jednym razem po 300 uderzeń i to na oczach całej szkoły, aby z jednej strony upokorzyć winowajcę, z drugiej zaś dać odstraszący przykład innym. Gdy jezuita zaatak-

wani z powodu tych brutalnych metod próbowali udowodnić, że tak surowej karności wymaga dobro Kościoła, odpowiadano im, że zakon ich przestał już dawno dbać o dobro całego chrześcijaństwa. Nauka Chrystusa stała się — jak twierdzono we Francji — prywatną własnością jezuitów. Na dowód przypominano, że zakon Ignacego Loyoli sprzeciwiał się często niemiłym dla niego zarządzeniom biskupów, że nie dopuszczał nawet wysokich dostojników do wizytacji kolegów zakonnych i że najgorliwszych katolików uważał za heretyków, jeżeli ci w jakikolwiek sposób sprzeciwiali się ich interesom.

Do krytycznych argumentów o charakterze kościelno-szkolnym dołączyły się niebawem ciężkie zarzuty polityczne. Jezuita — twierdzono we Francji — propagują despotyzm i to we wszystkich krajach, w których mają swoje klasztory. „Przez zamykanie ludziom oczu na światło — twierdził jeden z ich krytyków — rządzą w każdym kraju olbrzymią ilością ludzi, bez względu na ich wiek, płeć i stan społeczny“. Tworzą olbrzymią organizację, która pod pretekstem służby papieżowi usiłuje rządzić całym światem; za pomocą spowiedzi kierują postępowaniem królów i ich ministrów. Uczucia patriotyczne każdego narodu starają się zastąpić kosmopolityzmem religijnym. Mieszają się do wszystkich spraw; usiłują wpływać nawet na stosunki handlowe, które jako czysto ziemskie, powinny być im obojętne. Zarówno jawnie jak i przy pomocy tajemniczych knozań starają się sprawować absolutną władzę nad wszystkimi katolickimi narodami, zagrażając interesom państwa i wolności jego obywateli. W niektórych miastach francuskich, jak np. w Pontoise, organizują tajną policję, która prowadzi kartotekę wszystkich niemiłych im lub podejrzanych przez nich osób.

Konsekwencją tych zarzutów musiało być oczywiście zamknięcie szkół jezuickich. Na krok ten zdobyła się

pierwsza jednak nie Francja, lecz katolicka Portugalia, która już w 1759 r. wypędziła wszystkich członków zakonu Ignacego Loyoli. Wydane w tej sprawie specjalne zarządzenie królewskie głosiło, że jezuita obniżają swoim postępowaniem moralność publiczną, szerzą przesady i fanatyzm religijny, a przez opanowanie wychowania wpływają na opóźnianie postępu Portugalii. Podobną rezolucję uchwalają w 1762 r. prowincjonalne sądy francuskie, tzw. parlamenty. Autorem pierwszego w tej sprawie wniosku na terenie Francji był generalny prokurator bretoński, René de La Chalotais.

Wniosek La Chalotais, opracowany w formie obszernego traktatu, pod tytułem „Szkic wychowania narodowego“, należy do tych publikacji XVIII w., które oddały nieocenione usługi całej ludzkości i przyspieszyły jej dalszy postęp. Dziś konkluzja wywodów La Chalotais, że oświata każdego kraju powinna się opierać na zasadach narodowych, że musi być dostosowana do jego praw i ustroju, a jeśli się z nimi nie zgadza, przynosi więcej szkody niż pożytku, że nadzór i opieka nad wychowaniem należy do państwa — te wszystkie hasła dawno już uznane i całkowicie niemal zrealizowane wydają się oczywiste i naturalne. Ale La Chalotais formułował je po raz pierwszy w czasie, w którym cała niemal oświata była w rękach duchowieństwa, a wielowiekowa tradycja utrzymywała, że nauczanie, utrzymywanie szkół należy wyłącznie do władz kościelnych. Ta sama tradycja głosiła, że celem oświaty powinno być życie pozagrobowe człowieka, a nie jego, choćby najpilniejsze, potrzeby ziemskie. Wystąpienie przeciw tej fortecy bronionej najstraszniejszą bronią, bo przesadami, wystąpienie w dodatku nie w formie rozważań teoretycznych, lecz gotowego projektu obowiązującej na przyszłość ustawy, wymagało wielkiej odwagi i poczucia odpowiedzialności. Charakterystyczne przy tym jest to, że La Chalotais był głęboko wierzącym katolikiem.

Podkreślał z naciskiem, że racjonalistyczną religię filozofów uważa za niebezpieczną, gdyż religia bez obrzędów, nabożeństw nie może istnieć, a oparta na niej nauka moralności wprowadza zepsucie wśród ludzi. Przy szczerym przywiązaniu do katolicyzmu nie mógł się jednak zgodzić, aby Kościół pod pretekstem religii podporządkowywał narodowe sprawy Francji obcym interesom. Stan, w którym duchowieństwo, posłuszne rozkazom z zewnątrz, tworzy niezależne państwo w państwie, wydawał mu się szczególnie groźny. Dlatego żądał religii narodowej i takiej organizacji wychowania, aby Kościół mógł czuwać tylko nad nauczaniem religii, państwo zaś nad edukacją moralną i oświecaniem młodzieży w pożytecznej dla społeczeństwa wiedzy.

Ażeby przekonać każdego o konieczności odebrania Kościołowi kierownictwa oświaty, przeprowadza La Chalotais szczegółową krytykę wychowania klasztornego. Nie wdając się w bliższe rozpatrywanie jego zarzutów dydaktyczno-szkolnych, musimy jednak poświęcić parę słów jego zastrzeżeniom natury politycznej i moralnej. Szkoły kościelne — twierdził słusznie La Chalotais — wychowują młodzież w dewocji, będącej zaprzeczeniem prawdziwej religijności; przyzwyczajają wychowanków do praktyk religijnych, a nie wpajają im cnót moralnych. Nie wyrabiają też zupełnie w wychowankach cnót narodowych i państwowych, nie przygotowują ich do życia obywatelskiego. Absolwent szkoły klasztornej nie zna własnego społeczeństwa, ziemi, jej bogactw, nie orientuje się w gospodarstwie narodowym, nie rozumie otaczającej go przyrody, nie docenia dzieł sztuki. Poglądy jego są przesiąknięte duchem klasztornym, który nie uznaje świeckiej wiedzy, a całe życie chce podporządkować Kościołowi. Tymczasem dobro każdego społeczeństwa wymaga świeckiej oświaty i to zarówno pod względem formy jak i treści. „Jakżeż można było myśleć — pyta oburzony La

Chalotais — że ludzie — którym zupełnie na państwie nie zależy, którzy nawykli mnicha stawiać ponad kierownikami państwa, swój zakon ponad ojczyznę, swoje reguły ponad prawami państwowymi — będą zdolni wychowywać i kształcić młodzież ojczystą!... Nie wnikając we wszystkie następstwa, wypływające z tak straszego nadużycia, czyż można się dziwić, że grzech mnichostwa zaraził całe nasze wychowanie? Cudzoziemiec musiałby nabrać wyobrażenia, że Francja chce zaludnić jedynie seminaria duchowne, klasztory i kolonie łańskie, bo jakże mogłyby zrozumieć, że studium obcego języka i praktyk klasztornych ma służyć do kształcenia wojskowych, urzędników, ojców rodzin, zdolnych do pełnienia różnych zawodów państwowych?”.

Ponieważ oświata i wychowanie powinny przygotowywać człowieka do celów ziemskich a nie pozagrobowych, nadzór nad nimi musi mieć państwo świeckie a nie Kościół. „Żądam — mówił La Chalotais — aby wychowanie narodu zależne było tylko od państwa, ponieważ do niego z istoty swej należy, ponieważ każdy naród ma niezbywalne i nie ulegające przedawnieniu prawo nauczania swoich członków, ponieważ wreszcie dzieci państwa winny być wychowywane przez członków państwa“.

La Chalotais w dążeniu do zupełnego wyrugowania wpływów Kościoła na oświatę domagał się nie tylko poddania jej pod opiekę władz państwowych, ale opracował także zupełnie świecki program nauczania. Pozostawił w nim wprowadzić religię, której, jak twierdził z naciśkiem, mogą nauczać również nauczyciele świeccy, ale wprowadzał równocześnie naukę moralności opartą na racjonalistycznej filozofii. Językiem wykładowym w szkołach miała być nie łacina — jak dotychczas bywało — lecz język ojczysty. Obok niego dwa języki nowożytny. Główny cel kształcenia stanowiły, zgodnie z duchem epoki, nauki przyrodnicze: matematyka, fizyka, przyroda oraz

historia i geografia. Był to więc program nowożytnej, średniej szkoły ogólnokształcącej.

Nad realizacją programu oświaty narodowej powinien wedle La Chalotais czuwać król, jako najwyższa władza polityczna, mogąca przeprowadzić jednolitość wychowania w całym kraju. Do pomocy królowi należy dodać osobną komisję z pięciu — sześciu osób, do której powinni wejść politycy i uczeni, z wyłączeniem jednak — rzecz charakterystyczna — duchownych i przedstawicieli uniwersytetów. Komisja ta ustali programy państwowe dla wszystkich szkół i będzie czuwała nad opracowaniem nowych podręczników oraz doбором nauczycieli.

Pod wpływem argumentów La Chalotais sądy wszystkich prowincji francuskich (parlamenty) przeprowadziły uchwały o zamknięciu szkół jezuickich i o konieczności nadania oświacie charakteru świeckiego. Francuska opinia publiczna przyjęła te decyzje z entuzjazmem. Twierdzono powszechnie, że nadeszła nowa era oświaty narodowej, dostosowanej do potrzeb i poglądów całego społeczeństwa. „Mamy wyjątkową okazję — głosił parlament z Grenoble — musimy ją odpowiednio wyzyskać, gdyż inaczej wszystko przepadnie“.

Mimo ogólnego zadowolenia ze zniesienia zakonu jezuitów, sytuacja na odcinku oświatowym była trudna. Rząd Ludwika XV, wbrew żądaniom większości społeczeństwa, nie chciał zapewnić szkołom opieki państwowej. Zaniepokojony dążnościami emancypacyjnymi kler rozsiewał pogłoski, że wypędzenie jezuitów jest tylko chwilowe, że powrócą oni po krótkim czasie i rozprawią się ze swymi przeciwnikami. Pod naciskiem duchowieństwa król nie zgodził się na nadzór parlamentów nad kolegiami pojezuickimi i część ich oddał innym zakonom, nad częścią zaś powierzył zarząd osobnym biurom szkolnym. Decyzja ta podważała jedną z głównych zasad narodowej oświaty świeckiej, mianowicie jej jednolitość.

W takiej sytuacji parlamenty francuskie musiały rozwinąć bardzo energiczną akcję, aby ich uchwała z 1762 r. o likwidacji kościelnego monopolu oświatowego nie straciła swej mocy prawnej. Na ich apel ze wszystkich stron kraju zaczęły napływać memoriały i projekty organizacji narodowej oświaty. Przez cztery lata największe zainteresowanie francuskiej opinii publicznej wywoływały sprawy oświatowe. Zdobywszy w ten sposób poparcie narodu, parlamenty francuskie — wobec stałej niechęci rządu królewskiego do zajęcia się sprawami oświatowymi — przejęły całą inicjatywę reorganizacji oświaty w swoje ręce. Najwybitniejszy ich przedstawiciel, obok La Chalotais, prezydent parlamentu paryskiego Rolland, opracował w 1768 r. w „Planie edukacji“ całkowity zarys organizacji świeckiej oświaty. Ażeby zapewnić szkołom odpowiedni nadzór pedagogiczny, zabezpieczyć jednolitość nauczania, dopływ sił nauczycielskich i odpowiednie programy, podzielił Rolland cały kraj na okręgi. Najwyższą władzą pedagogiczną, odpowiedzialną za poziom oświaty w danym okręgu, był jego uniwersytet, który miał prawo wysyłać wizytatorów do każdej szkoły, opracowywać programy i wychowywać nauczycieli. Ponieważ zaś taki podział administracyjny groził zachwianiem jednolitości oświaty, Rolland powierzył uniwersytetowi paryskiemu najwyższą władzę zwierzchnią, zarówno nad wszystkimi prowincjonalnymi uniwersytetami jak i szkołami w ich okręgu. Przy każdym uniwersytecie radził założyć seminarium dla nauczycieli, aby w ten sposób zapewnić dopływ do szkół świeckich sił pedagogicznych.

Rewolucyjną nowością planu Rollanda była zasada, że „każdy powinien mieć możliwość otrzymania oświaty odpowiedniej do jego stanu“. Wprawdzie Rolland nie wyzbył się całkowicie uprzedzeń swego wieku i domagał się powszechności oświaty z zastrzeżeniem, że musi być ona dostosowana do potrzeb każdego stanu, ale mimo to twier-

dzenie, że „robotnik, który otrzyma odpowiednie wykształcenie, będzie bardziej uważny i bardziej obyczajny“, było niewątpliwym postępem w owych czasach. Postęp ten uwypukla się szczególnie, gdy porównamy postulaty Rollanda ze stanowiskiem choćby jezuitów, którzy pragnęli pozostawić ludzi pracy w zupełnej ciemności. W dodatku Rolland domagał się dla wszystkich oświaty nie ze względów pozagrobowych, lecz dla celów ziemskich, dowodząc, że brak oświecenia odbija się ujemnie na każdym zawodzie. Powszechnością oświaty chciał również objąć kobiety; znajomość zasad moralności, czytania i pisania uważał za konieczną dla każdego człowieka. Dla realizacji tego celu był gotów nawet zmniejszyć ilościowo szkolnictwo średnie, przeznaczone dla wyższych klas społecznych.

Działalność parlamentów francuskich na polu uniezależnienia oświaty od wpływów kościelnych trwała zaledwie dziesięć lat. Każda ich uchwała zmierzająca do dalszego unarodowienia wychowania wywoływała ostre protesty ze strony duchowieństwa, które przy każdej sposobności usiłowało obniżyć świeckie poczynania oświatowe. Szczególnie ostro występowało przeciw nim duchowieństwo francuskie na zjazdach w 1765 i 1772 r. W atakach przeciw wychowaniu świeckiemu nie przebierano w środkach. Od długich wywodów prawnych, że przez sekularyzację wychowania pozbawiono duchowieństwo należnych mu przywilejów, przechodzono łatwo do oszczerstw i gróźb. Straszono Francję nieuchronnym rzekomo zaniemianem kultury, upadkiem obyczajów, oskarżano świeckich nauczycieli o demoralizację młodzieży. Ponieważ te argumenty nie odnosiły skutku, sięgnięto do intryg politycznych. Dzięki nim udało się ostatecznie biskupom przekonać króla francuskiego w 1772 r., że niezależność oświaty pociągnie za sobą wyzwolenie się społeczeństwa spod

państwowej władzy absolutnej. Parlamenti zostały zniesione, a wszystkie szkoły oddano zakonom.

Edykt królewski likwidujący parlamenti francuskie nie potrafił jednak zainicjowanej przez nie świeckiej myśli oświatowej. Opracowane przez La Chalotais, Rollanda i innych myślicieli zasady, że oświata narodowa nie może być prowadzona przez niezależne od państwa duchowieństwo, lecz przez władze świeckie i że powinna być dostosowana do obyczajów, potrzeb i ustroju każdego narodu a dostępna dla każdego obywatela, znalazły entuzjastyczne przyjęcie nie tylko we Francji, ale i we wszystkich krajach europejskich. Zniesienie w 1773 r. przez papieża Klemensa XIV znienawidzonych jezuitów, których generał był przez przeszło 200 lat ministrem oświecenia całej katolickiej Europy, dodało świeckim dążeniom oświatowym nowego bodźca. Zasada świeckiej oświaty pod nadzorem państwa zyskuje sobie zwolenników nawet w najbardziej konserwatywnych kołach. Wychowanie obywatela staje się tak powszechnym hasłem, jak w średnich wiekach — wychowanie chrześcijanina. Idea narodowej oświaty państwowej opanowuje między innymi francuskiego ministra skarbu Turgota, a więc przedstawiciela tego rządu, który pod wpływem duchowieństwa opierał się najdłużej świeckim dążeniom wychowawczym. Turgot już w 1775 r. pisał, że najważniejszą instytucją państwową powinna być rada wychowania publicznego. Kościół — jego zdaniem — nie daje młodzieży nawet odpowiedniej oświaty religijnej. Religia nauczana w szkołach kościelnych troszczy się przede wszystkim o niebo, a nie dba niemal wcale o należyte postępowanie człowieka na ziemi. „Twoje królestwo, panie — pisał do Ludwika XVI — jest z tego świata. Nie stawiając żadnych przeszkód oświacie dla celów wyższych, sędzę, że nie mogę ci doradzać nic bardziej korzystnego niż oświatę, która twoim poddanym uświadomi ich obowiązki wobec społec-

czeństwa, dobra publicznego i twojej władzy. Ta obywatelska i moralna oświata wymaga dobrych podręczników opracowanych w drodze konkursu i nauczyciela w każdej wiosce, który by nauczał dzieci sztuki pisania, czytania, rachowania, dokonywania pomiarów i zasad mechaniki“.

Wielka rewolucja francuska dokończyła ostatecznie dzieła rozpoczętego przez parlamenty. Dla jej przywódców zagadnienie oświaty było właściwie jasne. Przekonanie, że powinno nią kierować państwo, a nie Kościół, że programy i duch nauczania muszą być dostosowane do ustroju i formy rządu, że wreszcie każdy człowiek ma prawo do wykształcenia, było tak mocno ugruntowane w opinii publicznej, że nawet nie toczono na ten temat dłuższych dyskusji. W 1791 r. uchwalono „stworzyć i zorganizować publiczne szkolnictwo, wspólne dla wszystkich obywateli, bezpłatne w tych częściach nauki, które są nieodzowne dla każdego“. Przez tę krótką uchwałę obalono za jednym zamachem dotychczasowy monopol Kościoła na oświatę, zniszczono zakorzenione przekonanie, że nauka powinna być odpowiednio dozowana stosownie do potrzeb każdego stanu, oraz szerzone przez Kościół i arystokrację poglądy o niebezpiecznym wpływie wykształcenia na moralność mas pracujących. Zastanawiano się jedynie nad tym, jak za pomocą oświaty zlikwidować dotychczasowe nierówności społeczne. Talleyrand, autor jednego z pierwszych projektów organizacji oświaty w dobie rewolucji, wierzył naiwnie — zgodnie z ówczesną filozofią — że zadaniem szkół jest najpierw zmniejszanie, a potem zupełne zasypanie przepaści dzielącej człowieka od człowieka. Z tego też powodu Talleyrand krytykował bardzo ostro szkolnictwo kościelne. Zarzucał mu nie tylko ograniczanie dobrodziejstw oświaty do garstki wybranych, ale i szerzenie przesądów oraz zacofania społecznego. „Było ono — dowodził — posłuszne przestarzałym teoriom i szerzyło

klasztornego ducha, jakby jego wychowankowie mieli przez całe życie przebywać w celach zakonnych“.

Rewolucja francuska utrwaliła też i to nie tylko we Francji, ale i w całej Europie, przekonanie o wielkiej wartości oświaty dla zdrowego rozwoju życia politycznego danego kraju. „Jedynie oświata — podkreślał Condorcet — może to sprawić, iżby zasada sprawiedliwości, nadająca równość praw, nie stanęła w sprzeczności z tą drugą zasadą, która pozwala na przyznanie ludziom tylko tych praw, których wykonywanie nie kryje niebezpieczeństwa dla społeczności“. A więc jedynie oświata może człowiekowi uświadomić, że jego wolność osobista nie może się posunąć tak daleko, aby szkodzić drugim. Condorcet szerzył wśród swoich współczesnych niezwykle entuzjazm dla powszechnej oświaty. Rozszerzenie nauk miało — wedle jego przekonania — doprowadzić nie tylko do olbrzymiego postępu w świecie, ale i do powszechnej szczęśliwości. Nauka pokonała nędzę, choroby, a nawet śmierć samą. Ażeby nie opóźniać nadejścia tej szczęśliwej epoki, odradzał nauczania religii w szkołach, gdyż ona może przeszkadzać w rozwoju zainteresowań umysłowych i moralnych dziecka. Zasady moralności należy oprzeć na dobru publicznym i odłączyć je zupełnie od Kościoła. Państwo — dowodził — nie może zmuszać nikogo do uczenia się religii; jedynie rodzice mają prawo opowiadać dziecku o Bogu, jeżeli uważają to za stosowne.

Dalej jeszcze poszedł w tej dziedzinie referent innego projektu, Lanthenas, który postawił wniosek, aby „wychowanie religijne było zupełnie wykluczone ze szkół publicznych; dziecko każdego obywatela powinno być przyjmowane bez względu na jego wyznanie“.

Z innych oryginalnych zdobyczy rewolucji francuskiej wspomnieć należy o głoszonej przez nią zasadzie pełnego zrównania w dziedzinie oświaty dziewcząt z chłopcami. Był to istotnie krok rewolucyjny. Kościół nie intere-

sował się właściwie nigdy oświatą kobiet; najczęściej stał na stanowisku, że wiedza jest dla nich szkodliwa, ponieważ ich umysły nie nadają się do pielęgnowania nauk, a jeżeli nawet w czasach późniejszych dopuszczał możliwość troski o wykształcenie kobiet, ograniczał je do gospodarstwa domowego i umiejętności czytania. Dopiero rewolucja francuska, przejąwszy ostatecznie z rąk Kościoła kierownictwo oświaty, wypowiedziała się stanowczo za zrównaniem edukacji kobiet i mężczyzn. „Kobieta — dowodził Condorcet — musi być tak samo kształcona, aby umiała dobrze wychować swoje dzieci, aby była godną i równą towarzyszką swego męża, mogła zrozumieć jego pracę i współdziałać z nim“.

Upadek rewolucji francuskiej nie pociągnął za sobą zaprzepaszczenia jej zdobyczy oświatowych. Nawet najbardziej zacofane i przywiązane do katolicyzmu państwa, jak np. Austria, nie śmiały już nadal twierdzić, że oświata należy do kompetencji Kościoła i powinna być dostępna tylko dla specjalnie uprzywilejowanych. Chociaż rewolucja francuska nie zdążyła urzeczywistnić swych różnorodnych projektów, to jednak stały się one drogowskazem dla całej ludzkości, dążącej konsekwentnie do oparcia życia na nowoczesnych zasadach. Zewnętrznym wyrazem tych dążeń było tworzenie ministerstw oświaty, które w imieniu państwa przejmowały z rąk duchowieństwa najwyższy nadzór nad szkolnictwem, opierały wychowanie na racjonalistycznych, świeckich przesłankach i opracowywały programy nauczania dostosowane do form i potrzeb życia poszczególnych narodów. Pierwsze ministerstwo oświaty powstało w 1802 r. w Rosji. Za przykładem cara Aleksandra I poszły Prusy (1817 r.), Francja (1824 r.), Austria (1848 r.). Jedynie Anglia odłożyła powołanie najwyższej władzy oświatowej aż do 1902 r.

Powstanie ministerstw oświaty zakończyło ostatecznie kościelny monopol wychowawczy trwający bez przerwy

prawie 1500 lat. Różnice między dawną oświatą kościelną a nowoczesną państwową stały się od razu olbrzymie. Zamiast kosmopolitycznej kultury łacińskiej zaczęły się rozbudowywać w bardzo szybkim tempie kultury narodowe. Język ojczysty zdobywał teraz prawo obywatelstwa w szkole i nauka stała się zrozumiałą nawet dla najbardziej tępego dziecka. Zniknął z sal szkolnych ponury nastrój klasztorny; miejsce dominującej w szkole kościelnej myśli o śmierci zajęła radość życia, wiara w człowieka, jego dobre popędy i możliwości. Praca przestała być uważana za karę za grzechy, a przybrała charakter przyjemnej ekspansji sił człowieka, środka uszlachetnienia jego popędów, rozwijania ambicji. Podczas gdy szkoła kościelna zabijała celowo samodzielność umysłu dziecka, jak groźnego wroga tępiła krytycyzm, odwracała jego zainteresowania od konkretnych spraw życiowych, nowożytna szkoła państwowa położyła największy nacisk na rozwój inteligencji, budzenie i pielęgnowanie zamiłowań naukowych, rozwijanie bystrości myśli i zapału do samodzielnych dociekań.

Szkoła kościelna była otwarta początkowo tylko dla kandydatów do stanu duchownego. Później dopuszczała młodzież świecką, ale przez swój program dostosowany wyłącznie do potrzeb teologii odstraszała ją od studiów. Jezuicka szkoła średnia była dostępna tylko dla młodzieży szlacheckiej, ewentualnie dla synów bogatego mieszczaństwa. Świecka szkoła państwowa otworzyła swe podwoje — przynajmniej w teorii — dla każdego, bez względu na jego pochodzenie i majątek. Chociaż praktyka liberalizmu kapitalistycznego wypaczała hasła rewolucji francuskiej przez utrudnianie klasom pracującym dostępu do szkoły średniej, to jednak przynajmniej pewna, nieliczna część niezamożnej młodzieży XIX w. zdobywała wykształcenie średnie, nie mówiąc już o elemen-

tarnym, które we wszystkich krajach, z wyjątkiem Anglii, stało się obowiązujące.

Niezwykle poważne znaczenie dla dalszego postępu ludzkości miał odpowiednio skonstruowany program szkoły. Obok nauki języków, którą w większym lub mniejszym zakresie prowadziła także szkoła kościelna, świecka oświata państwowa wprowadziła do programu pogardzaną przez Kościół matematykę, historię, geografiię, a zwłaszcza potępiane przez religię nauki przyrodnicze. Dawna obawa, że fizyka, przyroda, astronomia prowadzą do wniosków niezgodnych z nauką religii i są niebezpieczne dla społeczeństwa, znikła bezpowrotnie. Jej miejsce zajęła szczerza troska o jak największy rozwój nauk matematyczno-przyrodniczych, oparta na przekonaniu, że dzięki nim powstają coraz to nowe gałęzie przemysłu, wzrasta produkcja, a wraz z nią powszechny dobrobyt.

Od chwili przejęcia przez władze świeckie oświaty z rąk duchowieństwa upłynęło — biorąc okrągło — sto lat. Mimo to, w tym krótkim okresie czasu osiągnęła ludzkość olbrzymi postęp we wszystkich dziedzinach wiedzy i życia. Jeżeli porównamy dorobek jednego wieku oświaty świeckiej z niezwykle nikłymi zdobyczami 1500-letniej oświaty kościelnej, zrozumiemy jasno, jakie były istotne cele Kościoła i na czym polegały jego prececniane często zasługi w dziedzinie szkolnictwa.

## OŚWIATA KOŚCIELNA W POLSCE

Zdawało by się, że przyjęcie przez Polskę chrześcijaństwa w 966 r. sprowadziło od razu na ziemię piastowskie wszystkie związane z Kościołem urządzenia kulturalne, a wśród nich i różnego typu szkolnictwo, znane nam z Europy zachodniej. Tymczasem przybywający z krajów zachodnich pierwsi biskupi i zakonnicy traktowali Polskę podobnie, jak dzisiejsze państwa imperialistyczne traktują kraje kolonialne. Dążyli jedynie do zdobycia jak największych majątków i wpływów nie troszcząc się zupełnie o podniesienie poziomu społeczeństwa. Fundowane na ziemiach polskich przez królów klasztory rekrutowały się przez przeszło sto lat wyłącznie z zakonników obcych narodowości, którzy nie znając języka polskiego nie mogli wywierać żadnego wpływu kulturalnego na polskie otoczenie. Traktowali je zresztą prawdopodobnie pogardliwie; dowodzi tego między innymi znamieny fakt, że nie starali się nawet werbować wśród Polaków kandydatów na zakonników, lecz woleli uzupełniać swoje kadry obcymi przybyszami. W dodatku pierwsze klasztory w Polsce, zwłaszcza benedyktynów i kanoników regularnych, powstawały w okresie, w którym zakony pod wpływem reformy kluniackiej stroniły świadomie od szerzenia oświaty, uważając ją za zbyteczną, a nawet szkodliwą dla zbawienia duszy.

Sytuacja zmieniła się nieco na lepsze w pierwszej połowie XII w. w związku z zapoczątkowaną przez papieża Grzegorza VII reformą Kościoła. Ostateczny podział kraju na siedem, później na osiem biskupstw: w Gnieźnie, Krakowie, Poznaniu, Kruszwicy, Wrocławiu, Płocku, Wolinie i na Rusi oraz wprowadzenie w życie zasady, że każda diecezja powinna kształcić w swojej siedzibie kandydatów do stanu duchownego, pociągnęły za sobą konieczność otwarcia szkół katedralnych. Bardziej ambitni ich wychowankowie szukają nawet od połowy XII w. pogłębienia swojej wiedzy w uniwersytetach zagranicznych, głównie w Bolonii, słynącej ze studiów prawniczych, i w Paryżu, nęcącym ich swoimi studiami filozoficzno-teologicznymi. Prąd ten wzmagają się szczególnie w XIII w. Ilość studentów z Polski w Bolonii jest w tym stuleciu już tak wielka, że powstaje tam nawet osobne stowarzyszenie Polaków (nacja), które toczy ustawiczne walki ze studentami niemieckimi. Ten ruchliwy, wykształcony element obejmuje po powrocie do Polski nie tylko wyższe urzędy państwowe czy kościelne, ale dostarcza także nauczycieli dla szkół katedralnych, a u schyłku XIII w. również dla kolejalnych i parafialnych.

Geneza najstarszych w Polsce szkół parafialnych powstałych w XIII i na początku XIV w. nie wiąże się jednak ze znanym nam już zarządzeniem papieża Leona IV z 853 r. nakazującym zakładać przy każdym kościele szkółki dla ludu. Nie doczekało się ono właściwie nigdy pełnej realizacji nawet w takich krajach jak Włochy i Francja, a cóż dopiero mówić o Polsce przechodzącej bardzo powoli i późno na łono katolicyzmu. Wyższe duchowieństwo obcego pochodzenia, nie dbając nawet o wykształcenie kleru, nie troszczyło się zupełnie o masy wiernych. W tych warunkach inicjatywa zakładania szkółek przy kościołach parafialnych musiała wychodzić od społeczeństwa świeckiego.

Mieszczanństwo pochodzenia niemieckiego, przybywające do Polski w okresie kolonizacji na prawie niemieckim, występowało często, poczynając od XIII w., z inicjatywą zakładania własnych szkół. Królowie zatwierdzali zazwyczaj te projekty, ale równocześnie nie chcąc sobie zrażać duchowieństwa i łamać obowiązującej tradycji, na podstawie której wszelkie poczynania oświatowe łączono z Kościołem, zastrzegali, że na założenie szkoły konieczna jest zgoda miejscowego proboszcza, względnie najbliższego biskupa. Na tych zasadach powstały pierwsze szkoły parafialne w Bydgoszczy, Poznaniu, Wrocławiu i w innych miastach. Troska o materialny byt tych szkół należała wyłącznie do samorządu miejskiego; opieka zaś Kościoła ograniczała się głównie do wyszukiwania względnie zatwierdzania nauczyciela wysuwanego przez miasta i do czuwania nad programem nauczania oraz kierunkiem wychowawczym.

Podkreślana już wielokrotnie niechęć katolicyzmu wieków średnich do oświaty ludzi świeckich zaznaczyła się i przy powstawaniu w Polsce miejskich szkół parafialnych. Kościół usiłował ograniczać ich program do minimum. W wyniku tych dążeń pierwsze polskie szkoły parafialne przypominały łądząco szkołę śpiewu, zorganizowaną w VI w. w Rzymie przez papieża Grzegorza Wielkiego. Przygotowywały więc chłopców (dziewczęta były z nich wykluczone) do występowania w chórze kościelnym, a dla ułatwienia im tego zadania uczyły ich czytania i pisania. Mieszczanństwo, utrzymujące z własnych dochodów nauczycieli i szkoły, pragnęło oczywiście, aby młodzież wynosiła z nich jak najwięcej wiadomości potrzebnych do życia praktycznego. Sprzeczność interesów Kościoła i miast doprowadzała już w XIII, a zwłaszcza w następnym stuleciu do częstych konfliktów. Procesy sądowe na tym tle opierały się o królów, a nawet o legatów papieskich. Kościół bronił długo swoich tradycyjnych upraw-

nień. Nie chcąc jednak rezygnować z funduszków miejskich na utrzymanie podlegających mu szkół, musiał zgadzać się od czasu do czasu na drobne ustępstwa wobec żądań mieszczaństwa. Dzięki temu miejska szkoła parafialna zdobyła prawo nauczania gramatyki łacińskiej oraz retoryki, a ściślej mówiąc — umiejętności redagowania urzędowych pism łacińskich, prowadzenia protokołów sądowych itp., która synom mieszczan ułatwiała pracę w kancelariach magistrackich, względnie prowadzenie międzynarodowego handlu. Mimo że spór o zwierzchnictwo nad miejskimi szkołami zakończył się w XIV w. zupełnym zwycięstwem mieszczan, szkoły przy miejskich kościołach parafialnych zdobyły ostatecznie jedynie prawo nauczania gramatyki łacińskiej, retoryki i dialektyki, a więc przedmiotów wchodzących w skład „trivium“, stanowiącego niższy stopień wykształcenia średniowiecznego. Natomiast nauczanie arytmetyki, tak bardzo potrzebnej do prowadzenia handlu, geometrii, astronomii i muzyki (quadrivium) zastrzeżono wyłącznie dla szkół katedralnych; te zaś były dostępne jedynie dla kandydatów do stanu duchownego.

Niechęć wyższego kleru polskiego do miejskich szkół parafialnych tłumaczy niektórzy uczeni obawą Kościoła przed zupełnym zniemczeniem polskiego życia kulturalnego w XIII i XIV w. a częściowo i w XV w. Niebezpieczeństwo to istotnie istniało. Przybywający od XIII w. do Polski z Niemiec ruchliwy element mieszczański opanował nie tylko handel, ale także niższe stanowiska kościelne oraz w dużej mierze życie klasztorne. Język niemiecki wyparł z wielu kościołów język polski i używany był jako pomocniczy przy nauczaniu w szkołach, opanował zupełnie biurokrację miejską. Mieszczaństwo niemieckie zaznacza przy różnych okazjach swoje wrogie stanowisko wobec państwa polskiego. Mylny jednak byłby sąd, że właśnie te groźne dla przyszłości objawy prężności żywio-

łu niemieckiego wpłynęły na niechęć Kościoła wobec mieszczańskich aspiracji oświatowych. Kościół, stojący zawsze na straży przede wszystkim swoich własnych interesów, doszedł w połowie XIII w. do przekonania, że kler niemiecki nie znający języka polskiego zrazi do religii masy mówiące tylko językiem polskim i spowoduje znaczne pomniejszenie dotychczasowych wpływów katolicyzmu w Polsce oraz płynących z Polski dochodów w postaci świętopietrza. Dla uniknięcia tego niebezpieczeństwa legat papieski Jakub przeprowadza w 1248 r. uchwałę synodu wrocławskiego, aby księża uczyli lud pacierza w języku polskim. W 1257 r. arcybiskup Pełka zezwala na zatrudnianie Niemców na stanowiskach nauczycieli tylko w tym wypadku, gdy udowodnią znajomość języka polskiego. Podobne zarządzenie wydaje w 1285 r. arcybiskup Jakub Świnka, z dodatkiem, że każdy ksiądz powinien w niedzielę i święta nauczać lud w języku polskim zasad Ewangelii i pacierza. Że jednak istotnym celem tych uchwał i zarządzeń były interesy Kościoła, a nie obawa zgermanizowania kultury polskiej, dowodzi fakt utrzymania ograniczeń nałożonych na miejskie szkoły parafialne aż do powstania w XVIII w. Komisji Edukacji Narodowej, chociaż niebezpieczeństwo germanizacyjne, wobec spolszczenia się miast, przestało Polsce zagrażać już w początkach XVI w.

Podobne, pełne zamaskowanej niechęci stanowisko zajęł Kościół wobec śmiałych planów oświatowych Kazimierza Wielkiego. Król ten, po zabezpieczeniu granic państwa, wybitnym podniesieniu handlu i rzemiosła oraz uporządkowaniu stosunków prawnych, postanowił zapewnić państwu sprężystą i jednolitą administrację przez odpowiednie wychowanie urzędników. Szkoły kościelne, których liczba za czasów Kazimierza Wielkiego doszła do 48, do tego celu — jak wiadomo — zupełnie się nie nadawały. Wobec tego Kazimierz Wielki pod wpływem doradców:

Jarosława Bogorii Skońnickiego i Janusza Suchęgowilka Strzeleckiego postanowił założyć w Krakowie uniwersytet. Nie miał to jednak być uniwersytet kościelny, nastawiony głównie na studia teologiczne. W dyplomie fundacyjnym z 1364 r. podkreślał Kazimierz Wielki wyraźnie, że jego uniwersytet ma być szkołą państwową, świecką, wzorowaną na uniwersytecie bolońskim i padewskim, częściowo zaś neapolitańskim. Miał zasadniczo posiadać cztery wydziały: filozoficzny, medyczny, prawniczy i teologiczny, ale teologia nie stanowiła tak jak w Paryżu najwyższego celu studiów. Jej uprzywilejowane miejsce zajęło w Krakowie, podobnie jak w Bolonii, świeckie prawo rzymskie z pięcioma katedrami, podczas gdy prawo kościelne miało mieć tylko trzech profesorów. Było to więc wyraźne i świadome przełamanie tradycji oświaty kościelnej, zanedbującej wiedzę świecką i potrzeby ziemskie człowieka. Król, jednoczący z trudem poszczególne dzielnice w jedną całość państwową, zwalczający nadmierne ambicje i wolności stanowe duchowieństwa oraz szlachty, pragnął, aby jego urzędnicy, wykształceni na prawie rzymskim, wcielali w codziennej pracy kult ustawodawstwa rzymskiego dla jednolitej władzy państwowej, dbali bardziej o dobro całego państwa niż o interesy dzielnicowe, stawiali wreszcie wyżej świeckie sprawy państwowe od pożytku Kościoła. Do tych świeckich celów uniwersytetu była dostosowana jego organizacja. Na jego czele miał stać rektor wybierany nie spośród profesorów, wśród których mogli, zwłaszcza początkowo, przeważać duchowni, lecz spośród świeckich studentów. Król zabezpieczał studentom w imieniu państwa wszelką opiekę prawną, zwalniał ich od ceł, zapewniał swobodne mieszkania na mieście, a nie w kolegium wedle wzoru paryskiego. W imieniu też króla, a nie papieża, miały być wydawane dyplomy uniwersyteckie. Zewnętrzny wyrazem świeckiego, państwowego charakteru uniwersytetu było

zagwarantowanie nadzoru nad egzaminami kanclerzowi państwa. Władze kościelne mogły wysyłać jedynie swego delegata na ćwiczenia uniwersyteckie.

Papież Urban V, do którego Kazimierz W. — zgodnie z tradycją średniowiecza — zwrócił się z prośbą o zatwierdzenie uniwersytetu, odniósł się do inicjatywy królewskiej z dużą ostrożnością. Chociaż minęła już epoka wyklinalnia przez Kościół prawa rzymskiego jako dzieła diabła i nie powtarzano dawnych zakazów jego studiowania, to jednak Kościół nie wyzbył się zupełnie podejrzeń wobec kodeksów rzymskich, owianych całkowicie duchem świeckim. Szczególnie niebezpieczne wydawało mu się łączenie w jednym uniwersytecie studiów prawa świeckiego i teologii. Dlatego Urban V, nie chcąc sobie zrażać Kazimierza W., zatwierdził wprawdzie uniwersytet krakowski, ale nie pozwolił na otwarcie wydziału teologicznego. Ponadto w swoim dyplomie zatwierdzającym zmienił papież świecki charakter uniwersytetu na kościelny, usuwając od nadzorowania egzaminów kanclerza królewskiego. Władzę zwierzchnika nad uniwersytetem, ufundowanym przez króla, miało sprawować w świetle dyplomu papieskiego nie państwo, lecz Kościół za pośrednictwem biskupa krakowskiego.

Brak dowodów źródłowych nie pozwala stwierdzić, czy Kazimierz W. podporządkował się woli papieża i zrezygnował z nadzorowania pracy ufundowanego przez siebie uniwersytetu, który miał zaspokoić pilne potrzeby państwa. Znając szereg energicznych kroków Kazimierza W., można przypuszczać, że rozpoczął on walkę o ratowanie powagi państwa przed zbyt daleko idącą interwencją władz kościelnych. Być może, że walka ta była jednym z powodów dość tajemniczych losów ufundowanej przez niego uczelni. Z różnych drobnych wzmianek wynika jedynie, że wykłady odbywały się przez jakiś czas na zamku królewskim, ale z pięciu planowanych ka-

tedr świeckiego prawa rzymskiego działały tylko trzy, podczas gdy rozwijały się bez przeszkód wszystkie katedry prawa kościelnego i wydziału filozoficznego.

Mimo że działalność uniwersytetu krakowskiego zanikła razem ze śmiercią jego fundatora, idea kierowania studiami wyższymi nie przez władze kościelne, lecz przez państwo, pozostała w Polsce żywa do końca XIV w. i odezwała się znowu w dyplomie fundacyjnym Władysława Jagiełły z 1400 r. Nie zważając na przykre doświadczenie Kazimierza W., kancelaria Władysława Jagiełły powtórzyła z naciskiem słowa pierwszego fundatora uniwersytetu: „Postanawiamy także, aby ilekroć się zdarzy, że doktorowie lub magistrowie scholarów w jakimkolwiek wydziale do egzaminu prywatnego wedle zwyczaju powszechnego dopuszczają, kanclerz nasz, który podówczas będzie, miał jako zwierzchnik władzę zupełną potwierdzenia tego egzaminu“. Ale papież nie uznał i tym razem woli królewskiej; prawo nadzorowania egzaminów, a tym samym i kontrola pracy uniwersytetu, zostały w imieniu Kościoła poruczone biskupowi krakowskiemu.

Ogrodzanie władz świeckich od zajmowania się sprawami oświatowymi jest w tym wypadku tym bardziej charakterystyczne, że uniwersytet krakowski odnowiony przez Władysława Jagiełłę został oparty na wzorach paryskich. Na tym polegała najważniejsza różnica między zmarłym uniwersytetem Kazimierza, a nowowskrzeszonym przez Jagiełłę. Problem budowy jednolitego państwa z rozbitych dzielnic za pośrednictwem wyszkolenia w prawie świeckim urzędników stracił za Jagiełły swoją aktualność. Wobec świeżego przyłączenia do Polski rozległych ziem Księstwa Litewskiego, najpilniejszą sprawą w rozumieniu Jagiełły i jego doradców stało się nawrócenie „na synów światła“ wszystkich mieszkańców pogańskich do niedawna obszarów. W tych warunkach studia

teologiczne musiały zająć na uniwersytecie główne miejsce, a jako wzór organizacyjny dla nowej uczelni narzucał się słą rzeczy „Paryż, który Francję opromienia“, a nie Bolonia, owiana świeckim duchem prawa rzymskiego. Ufundowanie uniwersytetu głównie dla kształcenia kleru dowodziło z jednej strony troski króla o rozszerzenie chrześcijaństwa, z drugiej zaś dawało poważną gwarancję, że nowa uczelnia nie będzie szerzyła nauk sprzecznych z dogmatami Kościoła. Mimo to tradycyjna podejrzliwość Kościoła wobec wszelkich zainteresowań władz świeckich sprawami oświatowymi odsunęła przedstawicieli ówczesnego rządu polskiego od wszelkiego wpływu na studia uniwersyteckie.

Całkowite podporządkowanie uniwersytetu krakowskiego władzom kościelnym odegrało poważną rolę w dziejach dalszego rozwoju tej uczelni. W ciągu XV w., a więc w ostatnim okresie rozwoju scholastyki, uniwersytet krakowski cieszył się powszechnym uznaniem nie tylko w Polsce, ale nawet w całej naukowej Europie. Studia filozoficzne i matematyka ściągały doń studentów i wybitnych uczonych z sąsiednich krajów. Kiedy jednak Europa odwróciła się od scholastyki i z początkiem XVI w. zaczęła z coraz większym zapałem lgnąć do kultury humanistycznej, uniwersytet krakowski, przywiązany bezkrytycznie do tradycji, dopatrujący się w każdej zmianie niebezpieczeństw dla katolicyzmu, którego zawsze był wiernym stróżem, nie potrafił się dostosować do nowych wymagań życia. „Arystoteles — mówi jeden z badaczy dziejów uniwersytetu — z całą swoją średniowieczną swiata królował w systemie nauczania za ostatnich Jagiellonów tak samo prawie jak za pierwszych“. Co gorzej, średniowiecze panowało niepodzielnie w murach uczelni krakowskiej przez dwa następane wieki, aż do czasów Komisji Edukacji Narodowej, mimo olbrzymiego postępu ludzkości we wszystkich dziedzinach wiedzy.

Kurczowe trzymanie się średniowiecznej rutyny i myśli naukowej musiało oczywiście pociągnąć za sobą pogardę całego społeczeństwa dla tej twierdzy nieuctwa i zacofania. Młodzież, szukająca bardziej nowoczesnej i więcej do życia dostosowanej wiedzy, omijała przez dwa wieki z górą mury krakowskiej uczelni. Stronili od niej nawet wybitni kandydaci do stanu duchownego, chociaż głównym jej celem były studia teologiczne. Upadek frekwencji pociągnął za sobą ruinę materialną. Głód zaglądał często do kolegów profesorskich. Twierdzenie jednak, że zła sytuacja materialna profesorów była główną przyczyną przerażającego zacofania uniwersytetu, nie odpowiada istocie rzeczy. Gdyby nauki uprawiane przez uniwersytet odpowiadały wymaganiom epoki i przynosiły korzyści państwu i społeczeństwu, znalazłyby się niewątpliwie potrzebne fundusze na jego utrzymanie; przykład królowej Jadwigi, Jagiełły i wielu innych opiekunów uczelni jagiellońskiej z XV w. znalazłby niewątpliwie wielu naśladowców. Trudno jednak było domagać się ofiarności publicznej dla akademii, która nikomu nie była potrzebna. Stałe legitymowanie się przez nią wiernością i przywiązaniem do Kościoła i jego nauk było główną przyczyną zacofania i nieuctwa profesorów, poczynając od drugiej połowy XVI w. Główną winę za ten stan rzeczy ponosił najbardziej wpływowy w Krakowie wydział teologiczny, który zmuszał zwolenników nowych prądów do zawieszania bardziej postępowych wykładów, względnie do ustępowania z uniwersytetu.

Podobny stan zacofania i upadku trwał od XVI do XVIII wieku w podległym Kościołowi szkolnictwie katedralnym i parafialnym. Jedynie w większych miastach, które zdołały sobie wywalczyć pewien wpływ na programy szkolne, przeprowadzono reformy nauczania, stosownie do wymagań epoki. Reszta szkolnictwa podległego świeckiemu klerowi troszczyła się nadal wyłącznie o za-

spokojenie potrzeb Kościoła i przygotowywała młodzież do stanu duchownego wedle programów opracowanych na początku ery chrześcijańskiej. Nic więc dziwnego, że od szkół tych stroniła cała młodzież i to nie tylko szlachcka, ale nawet mieszczańska, jeśli tylko stać ją było na nauczycieli prywatnych i na wyjazd do uczelni zagranicznych.

Biskupi polscy, odpowiedzialni z urzędu za niski poziom podlegającego im szkolnictwa, uderzali od czasu do czasu w dzwon na trwogę, uchwalali na każdym niemal synodzie rezolucje o konieczności reformy wychowania, zobowiązywali się nawet — pod presją opinii publicznej — do wpłacania pewnych kwot na utrzymanie uniwersytetu krakowskiego i niższego szkolnictwa, ale na tych uchwałach kończył się ich zapał. Mimo że kilka z rzędu synodów polskich XVI w. zobowiązywało imiennie każdego biskupa do wpłacenia określonej kwoty na cele oświatowe, nie wpłynął od nich ani grosz. Nic więc dziwnego, że postępowanie ich wywoływało oburzenie nawet najbardziej gorliwych synów Kościoła.

Poczet ich rozpoczął profesor uniwersytetu krakowskiego, Szymon Marycki. Stan oświaty w Polsce wydawał mu się tym groźniejszy, że poznał on dokładnie organizację i poziom szkolnictwa włoskiego. Ażeby uświadomić Polakom niebezpieczeństwo grożące kulturze narodowej, napisał on w 1551 r. dzieło: „O szkołach czyli akademiach“, w którym obok nauczania uniwersyteckiego omówił obszernie zacofanie szkół niższych. Odpowiedzialnością za opłakany poziom oświaty w Polsce obarczył Marycki biskupów i scholastyków. Przypominał wszystkie uchwały soborów i zarządzenia papieży nakazujące biskupom zakładać szkoły, dbać o ich utrzymanie i poziom naukowy. „Godności scholastyków przy kapitułach zostały wprowadzone nie po to — dowodził — aby piastujący je kanonicy mieli wysokie dochody na utrzymywanie tłumu nie-

potrzebnej służby, kupowanie koni czy budowę wysokich domów czynszowych na przedmieściach. Scholastykami powinni być ludzie uczeni, a nie jak „obecnie, bibosze i rozpustnicy, oddani lenistwu i obżarstwu“. „Chętnie jestem gotów uwierzyć — pisał Marycki pod adresem biskupów — że zwierzchność duchowna wreszcie zabierze się do tego, o czym wie, że jest jej głównym obowiązkiem, i czego nie może zaniedbać, jeśli nie chce na siebie ściągnąć największego oburzenia i największej nienawiści“. Tym zaś największym obowiązkiem jest „usprawnienie nauk i urzędzeń szkół“.

Z podobnymi zarzutami wobec duchowieństwa wystąpił w tym samym roku (1551) Andrzej Frycz Modrzewski. Pisząc obszerne dzieło „O poprawie Rzeczypospolitej“, w którym omówił wszystkie wady i braki życia polskiego XVI w., nie mógł on oczywiście pominąć i spraw oświatowych, zwłaszcza że przywiązywał do nich szczególną wagę. Od wychowania młodzieży — powtarzał za Arystotelesem — zależy potęga i poziom moralny całego państwa. Z tego więc względu państwo przede wszystkim powinno się troszczyć o szkolnictwo i o jego odpowiedni poziom. Dla realizacji tego zadania powinno się powołać osobną instytucję w Polsce, która by czuwała z urzędu nad wychowaniem młodego pokolenia i karała wszelkie zaniedbania w tej dziedzinie. Nie wdając się w bliższe szczegóły organizacji państwowych władz oświatowych, zaznacza jednak Modrzewski, że powinny one udostępnić szkolnictwo każdemu Polakowi, a nie tylko kandydatom do stanu duchownego czy też synom szlacheckim. Publiczna oświata dla wszystkich — oto postulat Modrzewskiego, wyprzedzającego pod tym względem wielu najwybitniejszych myślicieli europejskich. Szkoły zaś powinny pamiętać, że ich wychowankowie „czasu swego mają być sługami Rzeczypospolitej“ i do tych zadań przygotowywać ich przez odpowiednie wychowanie obywatelskie.

Podczas gdy państwo, wedle poglądów Modrzewskiego, powinno objąć opiekę nad organizacją szkolnictwa, dostarczanie funduszków na jego cele należy do duchowieństwa. Olbrzymie majątki kościelne — dowodził autor „O poprawie Rzeczypospolitej“ — powstały z zapisów różnych dobroczyńców, którzy je przeznaczali jednak nie dla wygody duchowieństwa, lecz na utrzymanie szkół. Zanik troski Kościoła o rozwój oświaty jest nadużyciem, równoznacznym z kradzieżą cudzego dobra. „W starodawnych, rzymskich prawach — dowodził Modrzewski — napisano, iż kto by rzecz świętą albo Kościołowi należąca ukradł i wydarł, niech będzie jako mężobójca. Kradną, a wydzierają wszyscy, którzy na inszą drogę niżli na drogę cnoty albo nauki nastąpiwszy, na dobra kościelne targają się, którzy je na co innego niżli na święte potrzeby obracają... Potem nastąpiły czasy, gdy biskupowie i ci, którzy w swej mocy majątki kościelne mają, więcej się poczęli kochać w tych, co by im ku myśli mówili, co by z nimi wspólnie jadal, pili, co by ich zwodzili, a nierządnej pożądlivosti ich sługami byli... I tym się stało, że z majątności starodawnych, a prawie jakoby dziedzicznych, ludzie uczeni zrzuceni są, a na miejsce ich dano ludzi, jakom powiedział, Kościołowi niepożyteczne. A jako szarańcza na dojrzałe zboża przylata, a ono, co ludziom nagotowano, pożera, także też i ci wlecieli w zboża kościelne i te majątności, które wedle starodawnych ustaw dla nauczania były poświęcone, oni pożądlivosti w niewolę oddali“.

Nawoływania Maryckiego, Modrzewskiego i innych polskich pisarzy czy działaczy, zaniepokojonych upadkiem oświaty krajowej, nie odniosły jednak skutku. Duchowieństwo polskie przez cały prawie XVI w. nie interesowało się losami podlegającego mu z urzędu szkolnictwa i zwróciło nań uwagę dopiero wówczas, gdy zmusiły je do tego przepisy kościelne. Ażeby przeciwdziałać postępowi reformacji przez pogłębienie znajomości prawd religij-

nych w masach, Kościoł, pod koniec drugiej połowy XVI w., zaczął zmuszać duchowieństwo polskie do zakładania szkół elementarnych w każdej bogatszej parafii. W rezultacie u schyłku XVI i na początku XVII w. cała Polska pokryła się dość gęstą siecią szkół parafialnych. Różnice między szkołami miejskimi i wiejskimi były dość duże. W miastach, gdzie rady miejskie wywierały pewien wpływ na obsadę stanowiska nauczyciela i na program nauczania, zatrudniano zazwyczaj na stanowisku kierownika szkoły wychowanka uniwersytetu krakowskiego, który dobierał sobie zastępcę i osobnego nauczyciela śpiewu. Tytułem wynagrodzenia pobierał pewne kwoty od proboszcza za udział w nabożeństwach, od miasta za prowadzenie kancelarii, od wszystkich mieszkańców miasta stałe uposażenie zwane „klerykaturą“, od uczniów drobne opłaty za naukę oraz szereg innych małych datków, określaných różnymi nazwami. Wszystko to razem wystarczało z trudnością na pokrycie najpilniejszych potrzeb. Dlatego miejski nauczyciel parafialny przenosił się często z miejsca na miejsce w poszukiwaniu lepszych warunków materialnych lub przerzucał się do innego, bardziej intrynatnego zawodu.

Program miejskich szkół parafialnych był — jak na owe czasy — nawet dość wysoki. W teorii obejmował bowiem przedmioty wykładane w czterech niższych klasach szkół jezuickich, a więc obok gramatyki i lektury także początki języka greckiego. Faktycznie rzadko był realizowany. Proboszczom bowiem, jako zwierzchnikom szkół parafialnych z ramienia Kościoła, nie zależało wcale na rozwijaniu władz umysłowych chłopców ani na dawaniu im wiadomości, które mogły przynieść w życiu jakieś korzyści, lecz jedynie na przygotowaniu ich do spełniania pomocniczej roli w nabożeństwach. Dlatego największy nacisk kładli na elementarną znajomość gramatyki łacińskiej, naukę śpiewu religijnego, ministranturę, umiejęt-

ność obliczania kalendarza kościelnego oraz recytację katechizmu, którą uczniowie popisywali się w każdą niedzielę i święto wobec wszystkich wiernych zebranych na sumę.

Poziom wiejskiej szkoły parafialnej był oczywiście pod każdym względem o wiele niższy. Nauczyciel był przede wszystkim sługą proboszcza, który był jego chlebodawcą i jedynym zwierzchnikiem. Nawet tak nikłego wpływu na szkołę czynników świeckich, jaki w mieście wywierał burmistrz czy rada miejska, na wsi zupełnie nie było. Proboszcz sprowadzał nauczyciela ze wsi, z której sam pochodził, lub wybierał jednego ze zgłaszających się kandydatów. Poziom ich był najczęściej bardzo różnorodny; niezwykle rzadko zdarzał się jakiś wychowanek uniwersytetu. Ogół rekrutował się spośród studentów, którzy z biedy musieli przerwać studia, z wychowanków miejskich szkół parafialnych, a nierzadko z wiejskich rzemieślników. Wiedza takiego nauczyciela ograniczała się do umiejętności pisania i czytania, początków łaciny, znajomości śpiewu kościelnego i ministrantury. Uposażenie jego było więcej niż nędzne. Obok mieszkania w walcącym się zazwyczaj budynku szkolnym otrzymywał tak zwaną „klerykaturę“ albo w pieniądzu, albo najczęściej w zbożu i innych produktach wiejskich. Ponadto po żniwach otrzymywał od każdego chłopca parę snopów zboża, od proboszcza część opłat za śluby, pogrzeby i chrzty. Wszystkie te źródła dochodów stanowiły zaledwie połowę zarobków kucharki proboszcza.

Proboszcz jako zwierzchnik i chlebodawca wymagał od nauczyciela nie tylko pracy w kościele i w szkole, ale zmuszał go także do różnych usług prywatnych, nierzadko i do pracy fizycznej na swoich polach. Jedyną obroną wyzyskiwanego nauczyciela była ucieczka. Kawalerowie posługiwali się często tą bronią. Żonaci natomiast, obarczeni w dodatku rodziną, musieli zazwyczaj znosić

różnorodne szykany proboszczów, gdyż trudniej im było znaleźć inne zajęcie. Żenić się zaś często musieli dla świętego spokoju. W dochowanych źródłach historycznych spotykamy wiele skarg na proboszczów, którzy zmuszali nauczycieli do żenienia się z ich kochankami.

Po licznych obowiązkach kościelnych i męczących posługach na rzecz proboszcza, pozostawało nauczycielowi wiejskiemu bardzo niewiele czasu na pracę w szkole. Zresztą sam proboszcz stawiał ją zwykle na ostatnim miejscu, nie interesując się zbyt, jak i czego nauczyciel uczy. Nauka nie odbywała się nigdy regularnie. W zimie zawieszano ją z powodu mrozów, w lecie chłopcy pracowali na polu rodziców lub w ogrodzie nauczyciela. Liczba uczniów wahała się od kilku do kilkunastu (dziewcząt w ogóle nie kształcono). W szkółce uczono ich tego, co umiał sam nauczyciel, a więc czytania i pisania, nieco słów łacińskich, ministrantury, śpiewu kościelnego i katechizmu. Program ten mógłby stanowić podstawę do dalszego kształcenia się; ponieważ jednak szlachta nie pozwalała na studia młodzieży chłopskiej, skromniutka wiedza, jaką dawała wiejska szkoła parafialna, była właściwie bezużyteczna i prawdopodobnie zapominana całkowicie po dojściu chłopców do dojrzałego wieku.

Polskie szkolnictwo parafialne, rozbudowane u schyłku XVI w. wyłącznie dla zabezpieczenia interesów Kościoła, a nie z uznania obiektywnych wartości kształcenia mas, zaczęło zanikać już w połowie XVII stulecia, gdy minęło całkowicie niebezpieczeństwo grożące katolicyzmowi ze strony reformacji. Polska XVII w., szczycąca się wiernym przywiązaniem do religii katolickiej, nosząca dumnie przydomk „przedmurza chrześcijaństwa“, przestała się troszczyć o oświatę chłopca i drobnego mieszczanina z chwilą, gdy dewocja jezuitska opanowała wszystkie dziedziny życia. Za czasów saskich szkoły parafialne spotykało się rzadko nawet w miastach. Skromnego, nędznie wynagradzanego

nauczyciela parafialnego zastąpił lepiej sytuowany organista, który swoją grą i śpiewem dodawał większego uroku nabożeństwu kościelnemu niż dawny chór kilkunastu chłopców. Z chwilą gdy usługi ich stały się niepotrzebne, kler zamykał szkoły i całkowita ciemnota obejmowała znowu olbrzymią większość mieszkańców Rzeczypospolitej.

## WALKA O ŚWIECKOŚĆ OŚWIATY W POLSCE

Znane nam już wystąpienia Maryckiego i Modrzewskiego, krytykujące w imieniu kół postępowych bezczynność duchowieństwa na polu oświaty z jednej strony, z drugiej zaś rozwój i dość wysoki poziom szkół różnowierczych (w Pińczowie, Dubiecku, Toruniu, Gdańsku, Lubartowie itp.), które przyciągały znaczną ilość młodzieży i budziły obawę dalszego rozprzestrzeniania się idei heretyckich, zmusiły Kościół polski do większego zainteresowania się sprawą szkolnictwa średniego. W polskich warunkach społeczno-politycznych XVI w., w których całą władzę sprawował tylko stan szlachecki, mógł Kościół zupełnie łatwo lekceważyć wszystkie głosy domagające się oświecenia chłopów i mieszczan; stany te, pozbawione wszelkich wpływów politycznych, zepchnięte do podnóża drabiny społecznej, nie mogły być dla niego groźne. Odebranie im możliwości zdobywania choćby najskromniejszej wiedzy przez niewypełnianie ze strony duchowieństwa obowiązku utrzymywania szkół parafialnych zjednywało mu uznanie konserwatywnej szlachty, obawiającej się, że oświata ludu oderwie wielu poddanych od prac pańszczyźnianych. Trudniej jednak było lekceważyć postulaty szlachty domagającej się odpowiedniego szkolnictwa dla swych synów. Gdyby jednak duchowień-

stwo polskie chciało zaspokoić pragnienie oświaty szerokich mas szlacheckich, musiałyby — zgodnie z poglądami Maryckiego i Modrzewskiego — zrezygnować ze znacznej części posiadanych majątków kościelnych i oddać dochody z nich na cele oświatowe. Ażeby nie dopuścić do takiej ewentualności, postanowiono wezwać do Polski jezuitów, którzy podejmowali się bezpłatnego nauczania i dawali gwarancję prawowierności religijnej.

Jezuici, sprowadzeni do Polski w 1564 r. przez kardynała Stanisława Hozjusza, mieli już po pięciu latach 5 szkół średnich dla szlachty. W 1578 r., a więc po 14 zaledwie latach pracy, mieli już własny uniwersytet w Wilnie, cieszyli się poparciem króla, wielu biskupów, magnatów i szerokich kół szlacheckich. Dalszy ich wzrost przypadł na czasy wychowanego przez nich i bezwzględnie im oddanego Zygmunta III. Szkoły ich z początkiem XVII w. są tak liczne, że dla łatwiejszego administrowania nimi powstaje prowincja polska i litewska.

Znane nam są już istotne cele wychowania jezuickiego, które było jednakowe we wszystkich katolickich krajach. Poznaliśmy również powody popularności ich szkolnictwa, przybierające jednak na ziemiach polskich pewne odrębne cechy. Wzbożona w XV i XVI w. szlachta polska skąpiła zawsze grosza na wychowanie synów. Wyrzucał jej to Marycki, Modrzewski, Gliczner i inni. Nic więc dziwnego, że bezpłatne nauczanie szkół jezuickich przypadło jej bardzo do gustu. Że ta rzekoma bezpłatność przysporzyła jezuitom — podobnie jak w średniowieczu ubóstwo innym zakonom — olbrzymich majątków, z tego na razie nikt sobie nie zdawał sprawy. Zwrócił na to uwagę po raz pierwszy w 1625 r. profesor matematyki uniwersytetu krakowskiego, Jan Brożek, w pełnym polemicznym temperamencie traktacie „Gratis“. Społeczeństwo szlacheckie mogło się dopiero wówczas przekonać, że bezpłatne nauczanie jezuickie jest w istocie rzeczy bardzo

kosztowne. Jak udowodnił Brożek, jezuita nie otwierali żadnej szkoły, jeżeli najpierw nie znaleźli dobroczyńcy, który by ją nie tylko urządził, ale i zabezpieczył jej byt obszernymi posiadłościami. W wyniku takiego postępowania szkolnictwo jezuickie pochłaniało o wiele więcej bogactwa narodowego niż najbardziej nawet wygórowane opłaty za kształcenie poszczególnych chłopców.

Obok pozornej bezpłatności nauczania zyskiwała jezuitom popularność w Polsce ich uprzejmość, posunięta do schlebiania dumie szlachty i jej wszystkim przywarom. Każdy chłopak, zwłaszcza jeżeli pochodził z bogatszego domu, był wychwalany przed rodzicami jako genialne dziecko, które przynosi chlubę zacnej i zasłużonej rodzinie. Jezuita umieli używać w takich rozmowach odpowiednich tytułów, na które szlachta była czuła, porównywać byle szlachetkę do bohaterów starożytnych, dawać do zrozumienia półsłówkami, że dzięki wykształconemu u nich synowi spadną na cały ród niezwykle zaszczyty i godności. Każdy ojciec po odwiedzinach u syna wychodził ze szkoły jezuickiej olśniony elegancją i uczonością jej nauczycieli.

Jeśli do tej umiejętności postępowania dodamy obiektywnie dobrą organizację szkolnictwa jezuickiego, wzorowe — jak na owe czasy — przygotowanie zakonników do zawodu nauczycielskiego, troskliwe i na ogół łagodne traktowanie młodzieży, dążność do nadania pozorów wszechstronności bardzo ciasnemu w gruncie rzeczy programowi nauczania, zrozumiemy łatwo, że tylko bardzo wybitne umysły zdawały sobie sprawę z ujemnych cech popularnych kolegów jezuickich. Obok zabijania inteligencji i krytycyzmu młodzieży, zacieśniania jej zainteresowań do spraw błahych i powierzchownych, do kosmopolityzmu i fanatyzmu religijnego, szkolnictwo jezuickie kryło w sobie inne niebezpieczeństwo, specjalnie groźne na terenie polskim. Przy skłonnościach polskiej szlachty

do gadatliwości, pokrywania pięknymi frazesami ubóstwa myśli, hołdowania zewnętrznej błyskotliwości, przy małym poczuciu odpowiedzialności za słowa, szkoła jezuicka z nauką wymowy, stanowiącej główny cel jej programu, pogłębiała i ugruntowywała te ujemne cechy polskiego charakteru. Jeżeli w dziejach Polski szlacheckiej XVII i XVIII w. przerażają nas tasiemcowe mowy sejmowe, nie zmierzające do żadnych konkretnych wniosków i uchwał, jeżeli uderza w nich napuszona duma, przy zupełnym braku poczucia rzeczywistości, to powodów tych braków i przywar musimy szukać przynajmniej częściowo w szkole jezuickiej.

Niezwykle charakterystycznym zjawiskiem dla stosunków polskich jest fakt, że pierwsza próba uniezależnienia się od szkolnictwa jezuickiego, a tym samym nadania oświacie charakteru bardziej świeckiego, powstała nie wśród szlachty, lecz pomiędzy mieszczaństwem krakowskim. Przywódcy jego, niezadowoleni z istniejącego w Krakowie szkolnictwa parafialnego i zaniepokojeni zamiarem jezuitów otwarcia kolegium w Krakowie, postanawiają u schyłku XVI stulecia stworzyć własną szkołę średnią, odpowiednią do potrzeb i ambicji kulturalnych miasta. Ponieważ jednak powołanie do życia całkowicie miejskiej szkoły mogłoby napotkać różnorodne, trudne do zwalczenia przeszkody, zdecydowano się stworzyć ją przy uniwersytecie krakowskim, w którym było wielu synów mieszczańskich na różnych katedrach i który umiał energicznie bronić swej niezależności przed biskupem krakowskim. Na wszczęcie odpowiednich kroków wybrano moment, gdy uniwersytet został poważnie wzburzony przygotowaniem jezuitów do otwarcia szkół w Krakowie i dzięki temu stał się naturalnym sprzymierzeńcem ambitnych planów mieszczan.

Głównym rzecznikiem sprawy był burmistrz i rajca miejski, a równocześnie profesor medycyny, Stanisław

Pik-Zawadzki, który w 1588 r. został wybrany rektorem, mimo silnej opozycji konserwatywnej grupy profesorów. Zarzucała mu ona wolnomyślność poglądów i podejrzewała o sprzyjanie luteranizmowi, chociaż postępowanie rektora nie dawało podstaw do powątpiewania o jego prawowierności katolickiej. Jego ostre wystąpienia przeciwko jezuitom dowodziły jedynie, że nie chce on dopuścić do opanowania przez nich całego polskiego szkolnictwa.

Stanisław Pik, dobrawszy sobie do pomocy innych postępowych profesorów pochodzenia mieszczańskiego, jak: Jana z Wiślicy, Adama Romera ze Stężycy, Sebastiana Petrycego z Pilzna, Walentego Fontanę, Rocha z Poznania i innych, przeprowadza w 1588 r. uchwałę o założeniu przy uniwersytecie średniej szkoły i obsadza ją wyłącznie mieszczańskimi nauczycielami. Po pewnym czasie, gdy ci nauczyciele wymierają lub przenoszą się na inne stanowiska, program szkoły obniża się do średniowiecznego, jako taki nie odpowiada świeckim potrzebom mieszczaństwa i szkoła chyli się ku upadkowi. Poziom jej jednak podnosi się znowu i ilość uczniów poważnie wzrasta, gdy po zabezpieczeniu w 1617 r. przez Bartłomieja Nowodworskiego bytu materialnego nauczycieli, podkreślają oni wyraźnie, iż pragną przygotowywać młodzież nie dla celów pozagrobowych, lecz do „cnotliwego życia na ziemi i rządu Rzeczypospolitej“. Na dowód tych świeckich intencji wprowadzają kosztem przedmiotów średniowiecznych nie uznawaną przez jezuitów historię Polski, potrzebną mieszczaństwu i zaniedbaną w kolegiach jezuitów arytmetykę, a naukę wymowy przepajają śmiałymi ideami postępowych reform ustrojowych.

Ta pierwsza w Polsce szkoła średnia, usiłująca przełamać tradycję oświaty kościelnej zdobyła się i na inny, niezwykle śmiały krok w owych czasach: przyjmowała każdego zgłaszającego się ucznia bez względu na jego

pochodzenie społeczne. Na ławach jej zasiadali liczni synowie mieszczańscy z całej Polski, okazały procent chłopów — głównie podkrakowskich — i wielu magnatów, z Markiem i Janem Sobieskim na czele. Ta ciekawa równowaga społeczna załamała się jednak z chwilą, gdy pod koniec XVII i na początku XVIII w. krakowska szkoła średnia przestała reprezentować ideę postępu i zaczęła na wzór jezuicki uprawiać jedynie nauki filologiczne.

Wychowanie jezuickie, nastawione głównie na cele pogrobowe, budziło też niechęć najwybitniejszych magnatów. Szereg ich rozpoczyna wielki kanclerz i hetman, Jan Zamoyski, jeden z największych polskich umysłów politycznych XVI w. Zamoyski nie lubił jezuitów, choć licząc się z ich popularnością w Polsce, nigdy bezpośrednio przeciw nim nie występował. W rozmowach poufnych jednak zarzucał im, że ich przedstawiciel Possevino źle się wyrażał o Polsce, a jego współtowarzysze zakonni są „zbyt wykrętnymi politykami“. Ich wychowanie młodzieży wydawało mu się dla Polski bezużyteczne a nawet szkodliwe. Nie wystarczało bowiem wedle jego mniemania, aby młodzież polska była przywiązana do religii katolickiej i wypełniała wszystkie zalecenia zwierzchników Kościoła. Polak bowiem powinien być przede wszystkim obywatelem swojego państwa i to obywatelem użytecznym, przygotowanym już na ławie szkolnej do swoich obowiązków publicznych i prywatnych.

Nie poprzestając na zastrzeżeniach teoretycznych, założył Jan Zamoyski w 1595 r. własną szkołę i dla podkreślenia, że nie ma to być jeszcze jedno kolegium jezuickie, lecz zakład dostosowany do potrzeb polskich, zapewniał: „Chcę mieć szkołę obywatelską, z której wychodząliby tacy, żeby żyli ku pomnożeniu chwały Jego Królewskiej Mości i Rzeczypospolitej i przyjacielowi mogli służyć“. W tym krótkim zdaniu uwidoczniła się olbrzymia różnica poglądów Zamoyskiego i jezuitów na wychowanie.

Zamiast służby Kościołowi i papieżowi, którą propagowali jezuita, Zamoyski chciał uczyć swoich wychowanków obo-  
wiązków wobec króla i państwa, zamiast bezmyślnej de-  
wocji jezuickiej wysuwał czynne realizowanie zasad mor-  
ralności. Religia nauczana w akademii zamojskiej przypo-  
minała bardziej zasady moralne filozofii stoickiej niż fa-  
natyczne uwielbienie katolicyzmu, szerzone przez jezui-  
tów. „Gdy bowiem życie ludzkie — twierdził Zamoyski — polega na cnocie mężów, ci zaś tacy są, jakimi stu-  
diami wyćwiczyli się w młodości, tam sprawy ludzkie  
będą stały dobrze, gdzie szlachetność i godność charakteru  
oprze się na kulturze umysłu“.

Zupełnie też inny niż jezuitów był stosunek Zamoyskiego do nauki. Kościół, jak wiemy, uznawał naukę tylko o tyle, o ile służyła ona celom religijnym, przyczyniała się do pogłębiania wiary i szacunku dla powagi papieża. Zamoyski natomiast twierdził, że oświata jest przede wszystkim potrzebna do celów państwowych, gdyż bez niej nie może się rozwijać żadne społeczeństwo. „Gdy lud w ciemnocie — twierdził — wałą się królestwa, upadają mocarstwa. Społeczeństwo pogrążone w ciemnocie oddala się od godności ludzkiej i zbliża się do trzody bydłowej“. Jakże te wypowiedzi są dalekie od stanowiska Kościoła, utrzymującego, że najłatwiej rządzić nieoświeconym ludem!

Oparłszy program swojej szkoły na kulturze humanistycznej, polecał Zamoyski — tak jak jezuita — uczyć przez pierwszych pięć lat języka łacińskiego i greckiego. Ale języki te były dla Zamoyskiego jedynie środkiem do zdobywania dalszej wiedzy, podczas gdy u jezuitów stanowiły cel wykształcenia. Po opanowaniu obu języków klasycznych, przechodził wychowanek akademii zamojskiej do zaniedbanej przez jezuitów matematyki, głównych zasad medycyny i polityki, uczył się języka niemieckiego i tureckiego, poznawał ogólne zasady gospodarki rolnej, studiował wreszcie prawo rzymskie i miej-

skie, a zwłaszcza konstytucje polskie i ogólne zasady procedury sądowej. Ażeby nauka tych przedmiotów nie zeszała na manowce, nakazywał Zamoyski profesorom uczyć tylko tego, co „krajowi naszemu jest najbardziej potrzebne. To, co wyklada nauczyciel — twierdził przy innej okazji — ma wychodzić na korzyść nie tylko uczniowi samemu, lecz ojczyzna winna jego zyski liczyć do swoich zysków, z jego zaszczytów powinna się radować jako z swoich własnych“.

Główne zdobycze szkoły Zamoyskiego, a mianowicie: 1) wysunięcie w wychowaniu dobra ojczyzny ponad międzynarodowe interesy Kościoła; 2) większe przystosowanie oświaty do potrzeb ziemskich człowieka; 3) nadanie wykształceniu charakteru obywatelskiego, a nie religijnego — znalazły niebawem wielu zwolenników. Fakt ten dowodzi, że mimo dużej popularności zakonu, światlejsi przedstawiciele szlachty i mieszczaństwa zdawali sobie sprawę z wad i braków ich wychowania, chociaż rzadko ze względów oportunistycznych wypowiadali swoje zastrzeżenia. Najczęściej dawali im wyraz w tzw. instrukcjach rodzicielskich, pisanych przed wysłaniem synów na studia.

Zacofany pod różnymi względami autor jednej z pierwszych instrukcji, Hieronim Baliński, twierdził w 1598 r., że synowi jego nie wystarczy wykształcenie humanistyczne szkoły jezuickiej; gdyby bowiem na nim poprzestał, byłby cudzoziemcem we własnej ojczyźnie. Ażeby go zapoznać z formami polskiego życia, radził mu dać jak najszybciej prawa ojczyste i uczyć go, „czego one zabraniają, a co pochwalają, jakie przewidują nagrody dla dobrych, a jakie kary na występnych“. Podobne stanowisko zajęł w parę lat później starosta lubelski Piotr Myszkowski i hetman Stanisław Żółkiewski.

Od uświadomienia sobie ciasnej jednostronności szkolnictwa jezuickiego i jego bezużyteczności dla młodzieży polskiej przeszli niebawem działacze polscy do bardziej konkretnych zarzutów. Atak rozpoczął w 1618 r. wojewo-

da poznański, Jan Ostroróg, który przy różnych okazjach dawał dowody swego przywiązania do religii katolickiej. Mimo ostrych wystąpień w obronie interesów Kościoła, nie oddał on swych synów do kolegiów jezuickich, a postępowanie swoje uzasadniał w następujący sposób: Jezuci — twierdził — starając się przede wszystkim o zbawienie dusz wychowanków, poświęcają wszystkie swoje zabiegi wychowawcze wyrabianiu w młodzieży różnego rodzaju cnót teologicznych, przyzwyczajaniu jej do obrony w dyskusjach wyznawanych dogmatów oraz budzeniu zapалу nawet do walki orężnej z wrogami Kościoła. Tym samym duchem przepoili program naukowy, wskutek czego w ich kolegiach mogą znaleźć odpowiednie wykształcenie jedynie duchowni i nauczyciele szkół kościelnych. Polska zaś, jako państwo o specjalnym ustroju politycznym, potrzebuje przede wszystkim dobrych obywateli, o których szkoła jezuicka zupełnie się nie troszczy, nie rozumiejąc tego ważnego zagadnienia. Wiedza, zdobywana w ich szkołach, może stanowić najwyżej wstęp do dalszych studiów o charakterze zupełnie świeckim.

W miarę coraz groźniejszego zanikania zasad moralności w szlacheckim życiu publicznym i prywatnym, światlejsze umysły polskie utwierdzają się w przekonaniu, że genezy zła należy szukać w nieodpowiednim wychowaniu młodzieży, za które jest odpowiedzialny Kościół i działający w jego imieniu jezuci. Wobec tego pojawiają się nieśmiałe początkowo, ale zyskujące z biegiem czasu na sile głosy domagające się odebrania steru wychowania z rąk Kościoła i powierzenia go władzom państwowym. W tym duchu przemawia już w 1628 r. mieszczanin i sekretarz królewski a później drukarz krakowski, Jan Januszowski. „Stąd tedy każdy łącno baczy — pisał on w „Poprawie niektórych obyczajów“ — iż dlatego tak wiele złych ludzi w Rzplitej bywa, że ćwiczenie złe z młodych lat bywa i prawa do ćwiczenia żadnego nie mamy; a zatem dobrze

by było, aby jako w wielu innych rzeczach, tak i w tym prawo na wychowanie z młodu wszyscy mieli jednkie. Tak by bowiem za tym i niecnoty ustały i Rzplta miałaby zawsze podporę i pociechę u ludzi dobrych i cnotliwych“. Choć Januszowski nie wymienił wyraźnie jezuitów, jego twierdzenie o złym wychowaniu młodzieży wyraźnie się do nich odnosiło, ponieważ w ich rękach znajdowało się wówczas całe szkolnictwo średnie.

Jeszcze dalej w tym kierunku poszedł w 1632 r. uczo-ny prawnik i filozof krakowski, Kasper Siemek. Twierdził on, że gdyby w Polsce ktoś wywołał ducha jednego z bohaterów starożytnych i zapytał go, jaki jest najlepszy sposób doprowadzenia państwa do ruiny, usłyszałby odpowiedź: przez złe zorganizowaną oświatę. Cóż można w Polsce zobaczyć w tej dziedzinie? „Nauki i nauczycieli — odpowiadał Siemek — nie tylko dla Rzpltej nieużytecznych, ale wprost szkodliwych“. „Jeżeli się do spraw publicznych — twierdził Siemek w dalszym ciągu — biorą ludzie wychowani po księżemu, gotowe nieszczęście i wprost stąd się rodzi niegodziwość i bezbożność. Będą tacy wychowankowie budować świątynie, a tymczasem wróg będzie bezkarnie nękał i grabił mieszkańców ojczystej ziemi; będą wysiadywać przy świecach za dnia po ciemnych izdebkach; będą chytrze oddawać się modłom i rozmyślaniom; będą sypiać między trupimi głowami; będą wszystko robić, tylko nie swój obowiązek prosty, do którego ich wzywa ojczyzna; będą natomiast przeciwstawiać się innym obywatelom, w życiu publicznym odwoływać się do gwałtu i przemocy — w końcu jednak stchórzą z powodu swej pomyłonej przez złe wychowanie głowy. Inne są przecież obyczaje mnichów, a inne ludzi świeckich. Mnisi, pragnąc zniszczyć Polskę i jej wolność, przybierają pozory świętości, aby wzbudzić wśród otoczenia większy postrach“. Sami pod własnym adresem sypią pochwałami, wmawiając w otoczenie świeckie, że

są jego dobroczyńcami. Jak zaś te dobrodziejstwa wyglądają w rzeczywistości, można się przekonać, policzywszy, ile majątków świeckich przeszło w ostatnich latach w ręce jezuitów. Zjawisko to jest groźne dla przyszłości Polski; traci ona bowiem wszelkie prawa do każdego majątku zapisywanego jezuitom i naraża się na poważne niebezpieczeństwo powstania w jej organizmie drugiego, niezależnego od niej państwa kościelnego.

W zamian za olbrzymie bogactwa jezuita przyrzekają swoim wychowankom szczęśliwe życie w niebie i uczą ich, aby lekceważyli i zaniedbywali sprawy ziemskie. A tymczasem Polsce potrzeba dobrych obywateli, uczciwych urzędników, mądrych dowódców i dobrze wyćwiczonych żołnierzy, aby nie upadła w czasach ustawicznych wojen. Ponieważ szkoły kościelne nie mogą zaspokoić tych potrzeb, należy zdaniem Siemka powierzyć kierownictwo oświatą przedstawicielom władzy państwowej, wynagradzanym podobnie jak nauczyciele ze skarbu Rzeczypospolitej.

Przeciwnikiem szkoły i wychowania jezuickiego był również Krzysztof Opaliński (1610 — 1656). Tego dumnego magnata wielkopolskiego i wychowanka uniwersytetów włoskich drażnił przede wszystkim niski poziom umysłów kolegów jezuickich. Ich uczniowie — twierdził — umieją niby wszystko, a w rzeczywistości nie mają o niczym pojęcia. Są dumni, jeżeli „sobie łaciną gębę pomazą“, i nie zdają sobie sprawy, że ich wiedza polega tylko na słowach. Jezuita uczył chłopca przez siedem lat gramatyki łacińskiej, którą on recytuje jak papuga na pamięć, nie rozumiejąc prawie ani słowa. Ich nauka filozofii polega również na pamięciowym opanowywaniu „terminczków“, dyktowanych przez nauczyciela a pozbieranych z różnych kościelnych komentatorów oryginalnych dzieł filozoficznych. Nauczyciele jezuita nie rozumieją, że prawdziwa filozofia polega nie na słowach i recytowaniu

definicji, lecz na stosowaniu jej nakazów w życiu codziennym. Skutkiem tego ich stanowiska każdy wychowanek szkół jezuickich zapewnia drugim wymownymi słowami o przyjaźni, a w sercu knuje przeciw niemu podstęp, udaje miłość ojczyzny i gotowość do wszelkiej na jej rzecz ofiarności, a równocześnie oszukuje ją przy płaceniu podatków.

Aby pokazać jezuitom, jak należy przyzwyczajać młodzież polską do słuchania prawa, szanowania własnego rządu i opanowywania swoich nałogów, założył Opaliński w 1650 r. własną, pięcioletnią szkołę średnią w Sierakowie. Jej wychowanie religijne nie polegało — jak w szkołach jezuickich — na pamięciowym opanowywaniu prawd wiary, lecz na praktykowaniu zasad etyki chrześcijańskiej w życiu codziennym. Nie była to zresztą jedyna różnica między szkołą jezuicką a gimnazjum Opalińskiego. Szkoła sierakowska bowiem, po krótkim czasie poświęconym na nauczanie chłopców podstaw gramatyki łacińskiej, przechodziła szybko do nauki wymowy, inaczej również pojętej niż w szkołach jezuickich. Pragnąc oduczyć wychowanków od posługiwania się pustymi frazesami, polecał Opaliński dostosowywać „słowa do czynów, przepisy do codziennej praktyki, aby piękne powiedzenia nie były wyżej stawiane niż uczciwe postępowanie, a znajomość nauk książkowych nie przewyższała sztuki konkretnego życia“.

Po wyłożeniu przedmiotów ogólnokształcących, przechodziła szkoła Opalińskiego do przedmiotów użytecznych dla polskiego życia politycznego. Zaczynała je od etyki, polityki i historii; nie ograniczała się jednak, jak jezuicka, wyłącznie do dziejów starożytnego Rzymu, lecz kładła nacisk na jak najbardziej gruntowne opanowanie przeszłości polskiej. Historia polityczna stanowiła tło do historii prawa polskiego oraz ugruntowanej analizy konstitu-

cji, mającej charakter dzisiejszej nauki o Polsce współczesnej.

Podkreślona przez Opalińskiego konieczność wprowadzenia do programu nauczania historii polskiej i polskiego prawodawstwa powiększała jeszcze wśród bardziej uświadomionych działaczy niechęć do jezuitów, którzy w swoich szkołach uprawiali nadal nauczanie kosmopolityczne, oparte na skatolicyzowanej literaturze łacińskiej. Ponieważ ten kosmopolityzm kościelny pozostawał w wyraźnej sprzeczności z ideą unarodowienia wychowania — oparcia go na polskiej literaturze, historii i języku — przekonanie o konieczności odebrania oświaty z rąk międzynarodowych zakonów zakorzeniało się coraz głębiej w świadomości polskiej. Hołdował mu nawet konserwatywny w poglądach politycznych Andrzej Maksymilian Fredro (1620—1679). Wedle jego poglądów, rząd polski powinien przejąć całkowitą kontrolę nad wychowaniem młodzieży, zorganizować szkoły wedle własnych planów, dbać o odpowiedni dobór nauczycieli i ustalać programy edukacji publicznej. Mianowana przez najwyższe władze państwowe komisja miałaby za zadanie kontrolować od czasu do czasu wszystkie szkoły publiczne, badać wyniki nauczania i używane podręczniki z punktu widzenia ich przydatności do wychowania obywatelskiego, które powinno być najwyższym celem szkoły. W przeciwieństwie do szkół kościelnych, które opierały się jedynie na języku łacińskim, utrzymywane przez państwo szkoły publiczne winny — zdaniem Fredry — wyznaczyć odpowiednią rolę językowi ojczystemu. Na nim należy oprzeć naukę wymowy, historii i geografii politycznej. Fredro przyznaje lojalnie, że opowiadania Liwiusza są przepiękne, ale dla Polaka pożyteczniejszy jest Długosz i Kromer. „W tajniki życia cesarzy rzymskich i ich potomków — pisze dalej — wprowadza każdego w mistrzowski sposób Tacyt, ale dla wiadomości uczniów polskich o wiele lepszy jest Orzechow-

ski. Ciekawą jest rzeczą poznać dzieje Scypionów, Pompejuszów, Cezarów, lecz milej i pożyteczniej wspomnieć losy naszego Bolesława Krzywoustego, Batorego czy Władysława IV, a zamiast naśladować przykłady obywateli państw obcych, lepiej brać wzór z naszych Tarnowskich i Zamoyskich“.

Po poznaniu szeregu światłych głosów — ilość ich można by jeszcze poważnie pomnożyć — domagających się przejęcia oświaty pod zarząd państwowy, odsunięcia od wpływów na nią czynników kościelnych, dostosowania jej do polskich warunków politycznych i oparcia na kulturze narodowej, nasuwa się pytanie, dlaczego Polska już w XVII względnie na początku XVIII w. nie wprowadziła ich w życie? Przyczyn tego niezrozumiałego na pierwszy rzut oka opóźnienia należy szukać w ówczesnych warunkach społeczno-politycznych. Zwolennicy daleko idących reform oświatowych wywodzili się bądź to z mieszczan, bądź z najwyższych kół magnackich. Głos pierwszych nie miał w ustroju Polski szlacheckiej żadnej politycznej wagi. Poglądy Januszowskiego, Brożka czy Siemka, jeżeli były nawet przez szlachtę czytane, nie mogły znaleźć wśród niej należytego oddźwięku, ponieważ pochodziły od pogardzanego stanu mieszczańskiego. Zupełnie inaczej przedstawiała się sprawa z Zamoyskim, Żółkiewskim, Opalińskim i Fredrą. Jako przedstawiciele możnych rodów, mieli oni poważny wpływ na współczesne sobie życie polityczne i na prace sejmów. Wiek XVII jednak, będący okresem ustawicznych niemal wojen i demoralizujących, międzynarodowych intryg, związanych z wyborami królów, nadawał się mało do obrad nad reformą oświaty. Ponadto magnaci, zabiegający ustawicznie o poparcie szerokich mas szlacheckich przy różnorodnych rozgrywkach wewnętrznych, nie mogli się zdobyć na stawianie wniosków ustawodawczych, godzących w kościelny monopol oświatowy. Przy ówczesnych, niezwykle silnych

wplywach Kościoła na masy szlacheckie wystąpienie takie pociągnęłoby za sobą niewątpliwie całkowitą utratę popularności wnioskodawcy wśród gminu szlacheckiego i zamknięcie drogi do dalszej kariery politycznej. Gdyby nawet któryś z magnatów chciał poświęcić interesy osobiste i wystąpił z inicjatywą upaństwowienia oświaty, wniosek jego wywołałby takie oburzenie, że o uchwaleniu go nie mogłoby być mowy. Siła jezuitów w Polsce polegała głównie na popularności ich szkolnictwa wśród drobnej i średnio zamożnej szlachty. Ta zaś, zdana wyłącznie na oświatę szerzoną przez kolegia jezuickie, nie tylko nie zdawała sobie sprawy z jej ograniczoności, lecz wręcz przeciwnie, czuła się nawet dumna, że zdobywa wiedzę i język łaciński, znany do niedawna jeszcze tylko duchowieństwu i wykształconym w szkołach zagranicznych magnatom. W dodatku jezuita, którzy już wychowali szereg pokoleń, zdołali utwierdzić wśród szlachty przekonanie o wysokim poziomie swoich szkół i wmówić, że nikt ich w dziedzinie wychowania nie potrafi zastąpić. W tej sytuacji magnaci mający bardziej postępowe poglądy na szkolnictwo, musieli swych synów wychowywać w domu, a dla uzupełnienia wykształcenia wysyłać ich na studia zagraniczne, drobniejsza zaś szlachta wielbiła nadal bezkrytycznie oświatę jezuicką. O mieszczan i chłopów nikt się nie martwił, chociaż pogasły niemal zupełnie nikielkie światełka przeznaczonych dla nich kościelnych szkół parafialnych.

Uzdrowienia niebezpiecznych dla przyszłości polskich stosunków oświatowych podjął się dopiero u schyłku pierwszej połowy XVIII w. Stanisław Konarski. Na reformatorskie poczynania tego uczonego i odważnego pijara wpłynęły bardzo różnorodne pobudki. Był on członkiem drugiego obok jezuitów zakonu nauczającego, który, sprowadzony do Polski dopiero za czasów Władysława IV, nie zdołał nigdy zdobyć sobie takiej popularności jak

sprytni wyznawcy reguły Ignacego Loyoli i w konkurencji z nimi ponosił stałe klęski. Gdy Konarski przystępował do unowocześnienia szkolnictwa swego zakonu, myśl, że jego zakłady naukowe przyćmią sławę jezuitów, była niewątpliwie jednym z motywów jego działania. Ale Konarski był nie tylko pijarem dbającym o interesy własnego zgromadzenia. Gdy się przegląda dokładnie jego dzieła polityczne: „Rozmowa o uszczęśliwieniu własnej ojczyzny“, „O skutecznym rad sposobie“, „Uwagi nad usposobieniem sąsiednich mocarstw“ i in., widzi się dokładnie, jak szczerą troską Polaka o dobro własnego kraju każe mu zapominać zupełnie o religii i interesach Kościoła. Patrząc na zacofanie polskie, anarchię, upadek miast i rzemiosł, nieudolność polityczną, Konarski jest przede wszystkim Polakiem, którego boli i wstydzi ruina własnego państwa. Należy on niewątpliwie do nielicznego grona tych duchownych, dla których dobro własnego narodu jest o wiele ważniejsze niż najbardziej nawet żywotne interesy Kościoła.

„Nie z zazdrości cudzego dobra, a z przyrównania innych państw i rzeczypospolitych wolnych z naszą ojczyzną... serce się kraje — pisał Konarski w „O skutecznym rad sposobie“ — na nieskończoną nierówność między nami a nimi... W innych państwach widać miasta przepyszne, gęste, handlowe, bogate, ludne, czyste miasteczka i wsi kwitnące... lud wygodnie żyjący, a choćby najuboższy, żyć jednak mogący; bo w którymże, proszę, w Europie kraju, jak w naszej, tej chwalebnej i obfitej Polsce, chleba co rok tylu inszym krajom tak hojnie dającej, tyle razy głód i z głodu mór generalny panuje i rodzaj ludzki wytępia?“ Bijący z tego wyjątku wstyd z powodu zacofania polskiego i pragnienie dorównania pod każdym względem innym narodom były niewątpliwie głównym motorem wysiłków Konarskiego zmierzających do przeprowadzenia postępowej reformy szkolnej.

Że Konarski, przystępując do uzdrowienia oświaty, nie myślał o interesach własnego zakonu czy nawet całego Kościoła, dowodzi niezbitcie jego śmiałe stanowisko przy omawianiu zagadnienia najwyższych władz szkolnych. Podczas gdy najwyżsi zwierzchnicy Kościoła i jezuiti trzymali się kurczowo teorii, że kierownictwo oświatą należy do papieża, Konarski — wbrew oczywistym interesom własnego zakonu — utrzymywał, że „piecza o dobre wychowanie młodzieży należy nie tylko do chętnych jednostek, lecz i do króla, i do Rzeczypospolitej, i do ministrów“. Przy każdej okazji pouczał młodzież, że „powinno się powołać urząd państwowy, sprawujący nadzór nad szkołami i sposobem nauczania oraz nadający szkolnictwu kierunek“. Jezuiti wmawiający wszystkim krajom katolickim, że ich szkolnictwo jest najdoskonalsze, uważali tego rodzaju poglądy za herezję.

W zreformowanych przez Konarskiego szkołach pijarskich w latach 1740 — 1753 wychowanie młodzieży nie zmierzało — jak we wszystkich innych szkołach kościelnych — wyłącznie do zapewnienia człowiekowi szczęścia w życiu pozagrobowym. W przekonaniu Konarskiego człowiek ma przede wszystkim spełnić szereg zadań na ziemi. Dlatego starał się uzbroić serca i umysły młodzieży w zasady mądrości świeckiej, a religii wyznaczał pomocniczą rolę przy wpajaniu zasad moralnych. Zdając sobie sprawę z zewnętrznego, dość zresztą płytkiego, przywiązania ówczesnej Polski do katolicyzmu, podkreślał często religijny charakter swojej szkoły. Dlatego polecał wychowankom brać udział w różnych nabożeństwach i odmawiać przepisane modlitwy. Ale równocześnie przy omawianiu cnót, w których chciał wychować młodzież, odwoływał się nie do religii, lecz do zasad moralności świeckiej i do potrzeb życia społecznego. „Niech chłopcy wiedzą — pisał — że bez poczucia sprawiedliwości będą w przyszłości złymi ludźmi, złymi przyjaciółmi, niesprawiedliwymi

sędziami i zwierchnikami, rabującymi żołnierzami, niegodziwymi obywatelami, zarazą Rzeczypospolitej, postrachem urzędów, celem nienawiści i pogardy ludzkiej, zakałą ojczyzny i swego wieku, wrogami społeczeństwa, znienawidzonymi i pogardzanymi przez wszystkich za życia jak i po śmierci“. Nie odwoływał się więc Konarski przy wpajaniu zasad moralnych do groźby kar piekielnych — jak to do dzisiaj czynią niektórzy duchowni — lecz zgodnie z wymaganiami XVIII w.. starał się rozwijać poczucie godności ludzkiej, ambicji, honoru itp.

Zgodnie z poglądami Zamoyskiego, Opalińskiego, Fredry i in., wychowanie w szkołach Konarskiego miało charakter nie kościelny, lecz narodowy, patriotyczny. „Niech chłopcy od najwcześniejszych lat — nakazywał Konarski — zaczynają pojmować, co to jest miłość ojczyzny, tak przez wszystkich wychwalana, i jak ona jest słodka; niech wiedzą, co winni są ojczyźnie, co należy im przez całe życie dla ojczyzny robić, jak konieczną jest rzeczą wychować ich na dobrych obywateli, aby mogli odwdziżyć się ojczyźnie przez wspomaganie jej, bronienie i dodawanie jej sławy“. Aby zalecenia te nie stały się w codziennym życiu szkolnym frazesami bez treści, dodawał, że należy budzić w chłopcach wstręt do prywaty, anarchii, warcholstwa itp. Dla zwalczenia polskiej gadatliwości, plotkarstwa, zwłaszcza o charakterze politycznym, skłonności do bezkrytycznego rozszerzania wrogiej propagandy, uczył młodzież ostrożności w mówieniu, niedawania wiary podszeptom, unikania szerzenia plotek, potępiania spisków i knowań politycznych.

Zupełnie oryginalnym pomysłem Konarskiego było dążenie do wyrabiania w wychowankach postępowych — jak na owe czasy — idei demokratycznych. Miał on odwagę tłumaczyć synom szlacheckim, że między ludźmi istnieje naturalna równość. Pochodzenie szlacheckie — dowodził — nie jest żadną zasługą, lecz jedynie kaprysem

ślepego losu. „Jakże marne jest i nikczemne szlachectwo bez cnoty, rozumu i szlachetnych obyczajów“. Od tych słów już tylko krok do ogłoszenia równości wszystkich stanów. Konarski tego kroku wprowadzić nie zrobił, ale wpajał wychowankom, że należy pańszczyznę chłopu zamienić na płacenie czynszu w ustalonej przez władzę wysokości i podzielić między chłopów ziemię. Postulatu tego nie odważył się zrealizować nawet sejm czteroletni.

Dużym postępowaniem odznaczał się również program nauczania w szkołach Konarskiego. Zatrzymał on wprowadzić łacinę jako język wykładowy, ale uprościł nauczanie gramatyki i dopuścił język polski jako pomocniczy. W wyższych klasach mieli uczniowie czytać szereg dzieł pisarzy narodowych. Obok języka łacińskiego wprowadził Konarski — zgodnie z żądaniami epoki — nauczanie języków nowożytnych.

Ażeby nie dopuścić — jak to czyniła tradycyjna szkoła kościelna — do zbyt jednostronnego, wyłącznie językowego rozwoju umysłu, wprowadził Konarski po raz pierwszy w Polsce takie przedmioty, jak geografia, historia, matematyka, geometria, fizyka, ekonomia oraz prawo zarówno międzynarodowe jak i krajowe.

Konserwatywne koła katolickie, nie mogąc pogodzić się z postępową świeckością szkół pijarskich, rozpoczęły z nimi zażartą walkę. Dominikanie, reformaci, jezuici, a nawet profesorowie uniwersytetu krakowskiego zaczęli rozszerzać pogłoski, że wprowadzona przez Konarskiego filozofia nowożytna wychowuje młodzież w duchu heretyckim, że szerzy zgorszenie publiczne, obala wiarę w Boga, atakuje dogmaty i tradycje kościelne. Specjalnie ostre ataki wywołuje nauczanie przez pijarów fizyki przy pomocy nowoczesnych przyrządów doświadczalnych. Powstawanie podobnej do pioruna iskry elektrycznej, którą pijarzy demonstrowali na popisach publicznych, uważali reformaci za dzieło diabła lub sztukę czarnoksiężką. Dla

zwąleżenia jej przynosili do szkół pijarskich świętości kościelne.

Mimo zatwierdzenia przez papieża reformy Konarskiego, najwyżsi dostojnicy Kościoła nie pozbyli się właściwie nigdy wobec pijarów daleko idącej podejrzliwości i nieufności. Nuncjusz papieski Durini twierdził stale, że Konarski jest niebezpiecznym wolnomyślicielem, zwolennikiem materialistycznej filozofii francuskiej, pod której wpływem stracił zupełnie wiarę. Jego bezbożne zasady wpajają pijarzy młodzieży polskiej, ucząc ją, że rozum powinien górować nad uczuciami religijnymi. „Dochodzą mnie skargi — kończył Durini swoje doniesienie z 1769 roku — że z kolegów ich wychodzi młodzież bez znajomości katechizmu i bez śladu pobożności“. Trudno znaleźć lepsze świadectwo z jednej strony dla istotnie postępowej myśli Konarskiego, z drugiej zaś — dla ograniczoności umysłu przedstawicieli najwyższej hierarchii Kościoła.

Niechęć i nieufność konserwatywnego kleru polskiego wobec jakichkolwiek zmian na lepsze w kościelnym systemie nauczania jest tym bardziej charakterystyczna, że jezuiti polscy, nie mogąc zwalczyć reformy Konarskiego przy pomocy drwin, obelg i intryg, musieli wkrótce pójść w jego ślady, gdyż inaczej nie mogli zatrzymać w swoich szkołach uciekającej z nich młodzieży. Dowodziło to bardzo silnego zakorzenienia się w społeczeństwie szlacheckim idei unowocześnienia szkolnictwa i dostosowania go do wymagań epoki.

Wraz z dążeniem do poprawy zacofanego szkolnictwa kościelnego umacnia się w Polsce Stanisława Augusta zupełnie świecki prąd domagający się objęcia przez państwo steru wychowania. Wyrazem jego jest założenie przez Stanisława Augusta w 1766 r. Szkoły Rycerskiej, pierwszego w Polsce państwowego i zupełnie świeckiego zakładu naukowego. Powołania go do życia domagała się szlachta co prawda od czasów Władysława IV. Tak zwane

pacta conventa, zaprzysięgane przez każdego króla przed objęciem tronu, zobowiązywały go do ufundowania państwowej szkoły wojskowej. Do czasów Stanisława Augusta projekt ten miał charakter czysto wojskowy; przez realizację jego chciano zapewnić Polsce regularny dopływ oficerów. Pod kierownictwem Adama Czartoryskiego, jako komendanta Szkoły Rycerskiej, stała się ona nie tyle szkołą oficerską, ile raczej doświadczalną, ogólnokształcącą szkołą średnią, podległą władzom państwowym i wychowującą młodzież w postępowym duchu świeckim. Edukację moralną, opartą na przesłankach czysto świeckich, połączono w niej z wychowaniem narodowo-obywatelskim. W szkołach pijarskich i zreformowanych pod ich wpływem kolegiach jezuickich wychowanie młodzieży musiało się zawsze liczyć z interesami Kościoła. Płynącym stąd skrzepowaniom zapobiegła dopiero Szkoła Rycerska, która, będąc na utrzymaniu i pod wpływem kierownictwa władz świeckich, dawała pełne gwarancje, że szerzone przez nią poglądy odpowiadają w zupełności aktualnym potrzebom politycznym państwa i zadaniom jednostek w ich życiu prywatnym.

Całkowite zeświecczenie oświaty polskiej, dostosowanie jej do obowiązujących wówczas form ustrojowych i celów politycznych państwa, nastąpiło jednak nie przez Szkołę Rycerską, lecz przez powołanie do życia w 1773 r. Komisji Edukacji Narodowej. Jako instytucja wybierana przez sejm i działająca pod nadzorem króla była Komisja Edukacji pierwszą w Europie państwową władzą oświatową, która obaliła wszystkie przywileje Kościoła w tej dziedzinie i objęła niepodzielne zwierzchnictwo nad całym wychowaniem młodzieży. Jej ustanowienie zamknęło ostatecznie przedłużające się w Polsce średniowiecze i rozpoczęło epokę świeckiej oświaty nowożytnej. Pod zarząd Komisji Edukacji oddano bowiem „wszystkie generalne akademie, gimnazja, ko-

lonie akademickie, szkoły publiczne, żadnych nie wyłączać, z tym wszystkim, co tylko do wydoskonalenia nauk i ćwiczenia w nich młodzi szlacheckiej ściągają się może". W ten sposób zrealizowano zasadę, że „w każdym państwie edukacja do rządu stosowną być musi koniecznie” — jak twierdził Stanisław Staszic — i zajęto stanowisko, że nie Kościół, lecz „rząd narodowy ma moc i prawo użycia obywateli do dobra ojczyzny i do niego należy różne przepisywać obywatelom życia sposoby“.

W oparciu o te teoretyczne założenia przeprowadziła Komisja Edukacji gruntowną reformę całego szkolnictwa. Po ogłoszeniu jej „Ustaw“ w 1783 r. znikł ostatecznie ze szkół polskich kosmopolityzm kościelny, a jego miejsce zajęła kultura narodowa. Pogardzany i lekceważony przez szkolnictwo kościelne język polski stał się językiem wykładowym na wszystkich stopniach nauczania. Łacina zeszła do roli jednego z języków; nauczano jej w podobnym zakresie jak języka francuskiego czy niemieckiego, a nawet jeszcze mniejszym, bo ograniczonym do rozumienia autorów klasycznych. Cały program nauczania był tak ułożony, „aby młodzież nabywała na wiek dalszy potrzebne światła, które by nią kierowały w życiu publicznym i prywatnym do zupełnego wykonania tego, co powinien człowiek, chrześcijanin i obywatel, aby sobie i drugim stał się pożytecznym“.

Dążenie do użyteczności nauk musiało oczywiście wyrugować dawny, pozaziemski cel wychowania. Znikł on nawet z nauki religii. Komisja Edukacji podkreślała z naciskiem, że religia nie może się ograniczać wyłącznie do praktyk kościelnych i platonicznej miłości Boga, lecz musi dbać o wypełnianie obowiązków człowieka na ziemi, o jego uczciwy stosunek do bliźnich i do pracy. Na przyzwyczajanie zaś młodzieży do pracy zwracała Komisja baczny uwagę. Chcąc przełamać zakorzenioną w społeczeństwie od czasów saskich skłonność do bezczynności, do składa-

nia pomyślnych i nieprzyjemnych zdarzeń życiowych na karb woli boskiej. czy zrządzenia opatrności, polecała tłumaczyć młodzieży, że „człowiek sobie wszystko, a kto inny nic mu nie winien, że sam starać się powinien o dobre mienie swoje, że pierwszym obowiązkiem człowieka jest pracować, gdyż tylko przez pracę staje się użyteczny“.

Celem ułatwienia wychowankom pożytecznej w ówczesnych warunkach pracy, wprowadziła Komisja Edukacji do programu szkoły średniej naukę rolnictwa, ogrodnictwa i wiadomości o zwierzętach domowych, polecała uczyć fizyki i chemii, szczególnie zaś tych ich działów, które mogły przynieść realny pożytek w praktycznym życiu. W trosce o podniesienie przemysłu polskiego uwzględniła w programie mechanikę oraz hydrostatykę z zastosowaniem ich do budowy fabryk i młynów wodnych; tym samym celom miała służyć geometria i architektura, zarówno wojskowa jak cywilna. Ze względu na konieczność przygotowania młodzieży szlacheckiej do życia publicznego umieszczono w programie naukę prawa narodów, ustawodawstwa polskiego i lekturę gazet, która i dzisiaj spełnia ważną rolę przy nauce o Polsce współczesnej. Gdy porównamy ten program z którąkolwiek szkołą zależną od Kościoła, zrozumiemy najlepiej, jak wielkie znaczenie zarówno dla dalszego rozwoju nauk, jak i życia publicznego miało upaństwowienie oświaty w Polsce.

Komisja Edukacji Narodowej, powołana zasadniczo do przebudowania i nadzorowania szkolnictwa dla młodzieży szlacheckiej, poświęcała wiele wysiłków organizowaniu oświaty dla chłopów i mieszczan. Nie mając jednak na ten cel żadnych funduszy, musiała się przez długi czas ograniczać do apelów do duchowieństwa, aby organizowało przy kościołach szkoły parafialne. W wyniku tej akcji już w 1777 r., a więc w cztery zaledwie lata po powstaniu Komisji, było przeszło 300 szkół dla ludu, kształcących przeszło 5000 dzieci. Po raz pierwszy w dzie-

jach Polski dopuszczono do szkół elementarnych dziewczęta, którym Kościół zamykał dostęp do dobrodziejstw oświaty. Ponieważ jednak apele do sumienia i dobrej woli duchowieństwa nie dały spodziewanych wyników, Komisja Edukacji Narodowej przeprowadziła w 1789 r. ustawę nakazującą proboszczom pod karą pieniężną „chowania przy każdej parafii bakałarza, dla dania przynajmniej początkowej nauki młodzieży czytania, pisania i rachowania“. Specjalne komisje miały dopilnować wykonania tej ustawy. Dzięki niej szkolnictwo elementarne weszło istotnie na nowe drogi rozwoju w ostatnich latach istnienia Rzeczypospolitej szlacheckiej.

Ażeby kler, zmuszony do utrzymywania szkół elementarnych, nie prowadził ich wedle własnego uznania, Komisja Edukacji wydała „Elementarz dla szkół parafialnych, narodowych“, uchodzący za jedno z najbardziej udanych dzieł pedagogicznych. Oparte na tym elementarzu nauczanie straciło całkowicie swój dawny, kościelny charakter. Miejsce niezrozumiałej łaciny zajął język polski, naukę ministrantury zastąpiła umiejętność pomiarów pola, a recytowanie psalmów — zasady higieny. Pojawiali się też coraz częściej świeccy nauczyciele szkół średnich i parafialnych, przygotowani do zawodu w utrzymywanych przez Komisję Edukacji seminariach.

Komisja Edukacji Narodowej, powołana przez władze świeckie do objęcia w imieniu państwa kierownictwa nad oświatą i wychowaniem, nie mogła oczywiście znaleźć uznania i poparcia władz kościelnych. Papież Klemens XIV, wysyłając do Polski w 1773 r. zarządzenie o zniesieniu jezuitów, polecał ówczesnemu nuncjuszowi w Warszawie, Józefowi Garampiemu, aby zarząd nad majątkami jezuitckimi oddał biskupom, nie troszcząc się zupełnie o los szkół prowadzonych przez Towarzystwo Jezusowe. Gdyby Stanisław August nie powstrzymał wykonania tych instrukcyj Watykanu, oświata w Polsce zna-

lazłaby się w zupełnej ruinie. Uniknęła jej jedynie dzięki temu, że Stanisław August przygotował w największej tajemnicy projekt powołania państwowej władzy wychowawczej. Kiedy Garampi dowiedział się przez swoich szpiegów o planie królewskim, rozpoczął energiczne starania dla unicestwienia go w zarodku. Nie wahał się nawet zwrócić o pomoc do ambasadora carowej Katarzyny, Stackelberga. W porozumieniu z nim i przy pomocy zręcznie rozsiewanych plotek, głoszących, że Stanisław August po objęciu zwierzchnictwa nad oświatą będzie dążył do władzy absolutnej, doprowadził do tego, że plan stworzenia Komisji Edukacji Narodowej omal nie upadł. Uratowała go ostatecznie zręczna taktyka króla. Gdy projekt uchwalenia państwowej władzy oświatowej pojawia się na sejmie, zaskoczony nuncjusz usiłuje przy pomocy opłaconych przez siebie posłów przeforsować uchwałę odraczającą na nieokreślony czas sprawę wychowania młodzieży. Ponieważ Stackelberg poparł inicjatywę króla, sejm uchwalił powstanie świeckiej władzy oświatowej, wbrew intrygom Garampiego i jego polskich przyjaciół.

Mimo przegrania sprawy na sejmie, Garampi nie rezygnuje z dalszych wysiłków, mających na celu zapewnienie Kościołowi wpływu na oświatę, kierowaną przez Komisję Edukacji Narodowej. Domaga się natarczywie od króla, aby sejm uchwalił dodatkowo konstytucję. upoważniającą biskupów do swobodnego wizytowania szkół, nakazującą każdemu nauczycielowi składać corocznie wyznanie wiary na ręce odpowiedniego biskupa i gwarantującą seminariom duchownym pełną niezależność od Komisji Edukacji. Ponieważ jednak król nie kwapi się z uwzględnieniem tych postulatów, Garampi opracowuje chytry plan opanowania całego szkolnictwa od dołu, przez powierzenie wszystkich obowiązków nauczycielskich zakonnikom. Wobec tego, że Komisja Edukacji walczy z trudnościami finansowymi, nuncjuszowi udaje się sto-

sunkowo łatwo zasugerować jej własny projekt oparcia szkół na nauczycielach zakonnych. Na prośbę Komisji Edukacji przesyła Garampi w styczniu 1774 r. cały plan do Rzymu. Później jednak nasuwają mu się różne wątpliwości, zwłaszcza kiedy się orientuje, że Komisja Edukacji będzie żądała od zakonów bezwzględnego wykonania jej przepisów szkolnych i nie pozwoli im na nauczanie w duchu poleceń kościelnych. Watykan jednak, nie znający dokładnie całej sprawy, odnosi się przychylnie do projektu i zatwierdza go w sierpniu 1774 r.

Fakt ten nie rozwiązuje jednak zagadnienia. Garampi bowiem, w liście okólnym dołączonym do zarządzenia papieskiego, uzależnił nauczanie zakonników od tylu różnorodnych warunków, że w rezultacie niewiele tylko klasztorów zgłosiło gotowość prowadzenia szkół. Komisja Edukacji dopominała się na próżno do 1777 r. wydania klasztorom przez nuncjaturę formalnego nakazu przeznaczenia części zakonników do pracy oświatowej, prowadzonej wedle jej przepisów. Gdy wreszcie apel do Rzymu nie dał rezultatów, Komisja Edukacji zrezygnowała ostatecznie z współpracy z zakonnikami i przystąpiła do wychowywania świeckich nauczycieli.

Stały niepokój nuncjatury wywoływały tworzone przez Komisję Edukacji Narodowej nowe zasady wychowania. Garampi, pragnąc zapewnić Kościołowi wpływ na pracę oświatową, wysłał do Komisji Edukacji w 1774 r. obszerny memoriał, w którym udowadniał, że religia powinna być głównym celem wszystkich wysiłków wychowawczych. Komisja jednak pominęła milczeniem jego wystąpienie. Wobec tego Garampi śledzi podejrzliwie dalsze jej poczynania, a nieufność jego pogłębiają eks-jezuici, którzy przy różnych okazjach nadsyłają mu memoriały wskazujące na rzekome zaniedbania religijne w organizowanych przez Komisję szkołach.

Nieufność tę przejął od Garampiego w 1776 r. jego następca w Warszawie, Jan Archetti, który odegrał poważną, choć niechlubną rolę w dziele reformy uniwersytetu krakowskiego. Komisja Edukacji Narodowej, zrezygnowawszy ostatecznie w 1776 r. z pierwotnego zamiaru założenia w Warszawie uniwersytetu im. Poniatowskich, poleciła Kołłątajowi opracować szczegółowy projekt uzdrowienia starej uczelni krakowskiej. Ponieważ na czoło projektu wysunęła się sprawa niezbędnych funduszków, król — na prośbę Komisji Edukacji — zwrócił się do papieża o zniesienie zakonu miechowitów i przeznaczenie jego majątków na rzecz uniwersytetu krakowskiego. Watykan, po zbadaniu sprawy, zaproponował zamiast kasaty miechowitów zmuszenie wszystkich zakonów w Polsce do opłat na utrzymanie uniwersytetu. Obawiając się jednak, pod wpływem Archettiego, że Komisja Edukacji będzie się kierowała przy reformie świeckimi potrzebami Polski, zażądał od niej szczegółowych planów reorganizacji. Komisja przedkłada w 1779 r. wspomniany już projekt Kołłątaja, który proponował zorganizowanie w Krakowie 5 wydziałów z nowożytnymi katedrami, jak prawo natury, historia prawa polskiego, prawo międzynarodowe, języki nowożytne, weterynaria, rolnictwo, handel, architektura, chemia, fizyka itp.

Drażliwy i o niezwykle ciasnych horyzontach Archetti ustosunkował się do tego projektu wręcz wrogo. Twierdził, że wiele katedr nowożytnych jest zupełnie niepotrzebnych, gdyż wystarczą podręczniki, a stanowiska profesorów na wszystkich wydziałach z wyjątkiem medycyny proponował powierzyć zakonnikom. Ponadto Watykan pod jego wpływem żąda od Komisji Edukacji Narodowej zobowiązania, że wszyscy profesorowie będą katolikami i każdy z nich będzie przed objęciem wykładów składał na ręce biskupa wyznanie wiary, że podręczniki będą dostosowane do dogmatów i że Polska wyda zakaz młodzie-

ży wyjeżdżania na studia do zagranicznych uniwersytetów protestanckich. Ponieważ Komisja, z obawy przed zbyt wielką zależnością uniwersytetu krakowskiego od czynników kościelnych, takiego zobowiązania nie dała, Archetti tak przewlekał sprawę przyznania uniwersytetowi funduszków zakonnych, że Komisja ostatecznie z nich zrezygnowała i przeprowadziła reformę własnymi środkami.

Niechęć Watykanu i nuncjatury warszawskiej do świeckiej oświaty, kierowanej przez Komisję Edukacji Narodowej, znajdowała żywy oddźwięk w konserwatywnym obozie polskiego kleru. Rozszerzał on ustawicznie pogłoski, że wychowanie w świeckich szkołach Komisji Edukacji zdemoralizuje zupełnie polską młodzież, że straci ona wiarę w Boga lub przejdzie na wyznania heretyckie. Znając przywiązanie wychowanej przez jezuitów szlachty do łaciny, zwolennicy szkolnictwa jezuickiego twierdzili, że nowe szkoły obniżają poziom umysłowy młodzieży, ponieważ bez języka łacińskiego nie można być naprawdę wykształconym. Największe zastrzeżenia i ataki wywoływały wprowadzone przez Komisję a nie uznawane przez szkolnictwo kościelne nauki przyrodnicze. Zwalczano je przy pomocy argumentów, że są one wymysłem diabła lub też opierają się na czarach. Byli jezuita, zatrudniani przez Komisję Edukacji na stanowiskach nauczycieli, pragnąc wpoić uczniom przekonanie, że nauki przyrodnicze są niepotrzebne, udowadniali np. cytatami z Pisma św. rozszerzanie się ciała pod wpływem ciepła. Inni znowu, dążąc do ośmieszenia w opinii publicznej nauki zoologii, uczyli młodzież przez rok takich zagadnień, jak np., że pies biały jest lepszy do pilnowania bydła, a czarny do strzeżenia domu, całymi miesiącami powtarzali elementarne wiadomości o chowie gołębi lub roztrząsali kwestię, jaki wół nadaje się lepiej do pracy. W wyniku takiego nauczania, rodzice twierdzili słusznie, że jest ono stratą czasu, i obu-

rzeni zabierali chłopców do domu. A o to właśnie dawnym jezuitom i innym wrogom świeckiej oświaty chodziło.

Dawni jezuita i zacofany kler polski zwalczał też, nie przebierając w środkach, świeckich nauczycieli wychowanych przez Komisję Edukacji Narodowej. Wyśmiewano ich nowoczesną wiedzę, rozszerzano pogłoski o ich nieuctwie, szydono z ich świeckiego stroju, nazywano ich lokajami. Rodzicom wmawiano, że szerzą oni demoralizację wśród młodzieży, ponieważ zapraszają panienki na kawę i chodzą na publiczne zabawy.

W wyniku takiej propagandy frekwencja młodzieży w szkołach Komisji Edukacji malała z roku na rok. Powstawały natomiast, mimo ostrych zakazów państwowych, tajne szkoły klasztorne, w których po dawnemu nauczano łaciny i wychowywano wedle znanych nam kościelnych metod. „Wszystkie zalecenia — pisał w 1786 r. jeden z wizytatorów Komisji Edukacji — mało co mogą, pokąd przesady duchowieństwa o dzisiejszej edukacji nie ustaną i powagą zwierzchności duchownej uchylone nie będą. Nasze bowiem duchowieństwo, tak świeckie jak i zakonne, największą sprawuje przeszkodę do zaludniania szkół publicznych, gdy albo samo, albo przez organistów i dyrektorów najemnych utrzymuje przy kościołach i klasztorach dawny sposób uczenia... Rektorowi zaś lub prorektorowi gdy się kiedy wydarzy odwiedzić którą szkołę, albo go rządca kościelny nie przypuści do wizyty, grożąc mu jeszcze strasznym sądem Boga za zepsutą w kraju edukację przez nowowynaleziony sposób uczenia, albo go tylko grzeczną obędzie“. Nic dziwnego, że po szeregu latach tego rodzaju propagandy obalamucona szlachta zaczęła się domagać przywrócenia zakonu jezuitów.

Wszystkie jednak intrygi, oskarżenia i ataki nie złamały Komisji Edukacji Narodowej. Działalność jej przerwała wprawdzie konfederacja targowicka, ale zrealizowana przez nią -- po raz pierwszy w dziejach Polski -- idea

świeckiej oświaty pod zarządem państwowym — zapuściła w narodzie tak silne korzenie, że we wszystkich zaborach w XIX w. była myślą przewodnią każdej inicjatywy oświatowej.

\* \* \*

Przebiegliśmy w dość pobieżnym skrócie dzieje prawie 1500 lat oświaty kościelnej. Na podstawie znanych nam już różnorodnych faktów możemy bez wahania stwierdzić, że gdyby Kościół, jako spadkobierca dość wszechstronnie rozwiniętej kultury starożytnej, zaczął ją rozwijać i nieść wraz z prawdami wiary pomiędzy dzikie wprawdzie, lecz pełne tężyzny i zdolności umysłowej ludy, rozwój i postęp ludzkości mógłby dojść do nadzwyczajnych osiągnięć. Tymczasem Kościół przez swoje zapatrzenie w zaświaty, pogardę dla najbardziej istotnych potrzeb ziemskich człowieka, niechęć do rozwoju umysłowego i zdobyczy kultury odrzucił wielowiekowy dorobek ludzkości z czasów starożytnych i zaczął rozwijać uczucia religijne, strach przed piekłem itp., pielęgnować ciemnotę i przesady. Ażeby odstraszyć swoich wiernych od pracy umysłowej, zaczął ją nazywać wymysłem szatańskim, czyhającym na zgubę człowieka. Gdyby nie to, że podstawowe zasady chrześcijaństwa zawarte zostały w pisanej Ewangelii, Kościół zgubiłby nawet umiejętność czytania i pisania. Zgodziwszy się z konieczności na pielęgnowanie tych podstawowych elementów każdej kultury, ograniczył celowo do nich dostęp. Oświata przywilejem nielicznych — oto zasada, którą Kościół wyznawał od początku swego istnienia. Jeżeli mimo tego stanowiska - - kulturalny dorobek starożytnych nie znikł zupełnie z powierzchni ziemi, to stało się to wbrew woli Kościoła i poza zasięgiem jego działania. Przykładem wysoka kultura klasztorów irlandzkich.

Gdy władze świeckie pod wpływem Karola W. wykazują coraz większe zainteresowanie oświatą swoich obywateli, Kościół z obawy, aby ta oświata nie stała się przypad-

kowo dla niego niebezpieczna lub jej rozwój nie doszedł do niepożądanych rozmiarów, postanawia ją przejąć w swoje ręce. Decyzja prowadzenia po wszystkich parafiach szkół dla ludności świeckiej robi wrażenie wielkiego dobrodziejstwa. Pod płaszczykiem jednak tej dobroczynności ukryto starannie najżywotniejsze interesy Kościoła. Papież, polecając udostępnienie oświaty dla wszystkich wiernych, przepisują równocześnie program naukowy dostosowany wyłącznie do potrzeb Kościoła. O dostarczaną przez niego wiedzę warto się ubiegać tylko duchowym. Człowiek świecki nie znajduje w niej żadnego pożytku. Przekonuje się, że pozorne dobrodziejstwo nic mu właściwie nie daje. Stroni więc od szkoły i jej zbytecznych dla życia praktycznego nauk. A o to właśnie Kościołowi chodziło. Przez zagarnięcie pod swoją opiekę całego szkolnictwa usunął on średniowieczne władze świeckie od interesowania się oświatą, a równocześnie przez skonstruowany odpowiednio program naukowy zraził do kultury umysłowej młodzież, która nie miała zamiaru poświęcać się stanowi duchownemu.

Jeśli nawet młody człowiek z epoki średniowiecznej wstępował do szkoły kościelnej, otrzymane w niej wychowanie przynosiło mu właściwie więcej szkody niż pożytku. Szkoła bowiem kościelna, wpajająca młodzieży przekonanie, że losy człowieka są zależne od sił nadprzyrodzonych, że największe nawet jego wysiłki nie przyniosą żadnych wyników, jeżeli nie mają błogosławieństwa bożego, że modlitwa jest daleko ważniejsza niż praca — wywoływała szkodliwą bierność w stosunku do życia. Stałe oglądanie się człowieka średniowiecznego na pomoc z zaświatów, oczekiwanie przy każdej okazji cudów, zrzucanie odpowiedzialności za własne niedołęstwo i bezczynność na wolę bożą, uniemożliwiało postęp, względnie go poważnie opóźniało. Wszczepiana przez wychowanie kościelne bierność

wiara w fatalizm losów człowieka na ziemi pozostawiła do dzisiaj swoje ślady w psychice niektórych jednostek.

Pierwsze próby wyzwolenia człowieka spod tych ujemnych wpływów, uniezależnienia umysłu ludzkiego od ciążących na nim przesądów potrafił Kościół opanowywać przy pomocy zręcznej polityki. Tak stało się z prężnym i śmiałym ruchem umysłowym XII i XIII w., a później z zagrażającym poważnie religijnemu pogładowi na świat humanizmem włoskim. Epoka Odrodzenia nadrabiała w pośpiesznym tempie wszystkie zaniedbania kościelne w dziedzinie kultury. Odkryte przez nią dzieła pisarzy starożytnych nie dały się już zniszczyć po raz drugi przez tradycyjną niechęć Kościoła do świeckiej wiedzy. Uratowały je od powtórnej zagłady wymagania unowocześniającego się życia gospodarczego, powolny, ale stały rozwój produkcji kapitalistycznej i wynikające z niej sprzeczności społeczne, domagające się rozwiązania: pogoń za zyskiem jednostek przy równoczesnej nędzy mas pracujących były daleko silniejsze niż najgroźniejsze zakazy papieża. Pod wpływem tych czynników szereg wybitnych umysłów szuka początkowo w dziełach starożytnych pisarzy środków zaradzenia różnym objawom zła; później w oparciu o ich wiedzę dokonuje szeregu wynalazków, rozbudowuje filozofię, budzi uśpiony krytycyzm, rozszerza horyzonty myślowe. Cała ta praca odbywa się poza Kościołem i zarządzanymi przez niego szkołami. Największy w niej udział biorą kraje protestanckie (filozofia Bacona, odkrycia praw fizycznych Newtona, wynalazki z dziedziny optyki, mechaniki — maszyna parowa). Nielicznych stosunkowo myślicieli katolickich, usiłujących wstępować w dziedzinie nauki w ślady protestantów, Kościół ściga klątwami lub niszczy paleniem na stosie.

Jezuici pod pozorem szerzenia kultury humanistycznej robią przez przeszło dwa wieki wszelkie możliwe wysiłki

dla zabicia zainteresowań naukowych młodzieży, skierowania jej uwagi na błahe zagadnienia językowe, zniszczenia krytycyzmu i samodzielności myślenia. Szerzą kult formy kosztem istotnej treści. Zaniedbują celowo wiedzę matematyczną i przyrodniczą, wstrzymują rozwój kultur narodowych na rzecz kosmopolitycznej, skatolicyzowanej i wskutek tego spłyconej kultury łacińskiej. W dodatku dostęp do tak ograniczonej wiedzy zastrzegają niemal wyłącznie dla klas arystokratycznych, z którymi muszą się liczyć i przez które zapewniają Kościołowi wpływ na politykę rządów. Robotnik i chłop ma służyć ich interesom w pełnej pokory ciemnocie. W ten sposób oświatowa polityka kościelna, realizowana zwłaszcza przez jezuitów, łączy się z interesami kół finansowo-arystokratycznych, które z pobudek ekonomicznych obawiają się wykształcenia i podniesienia poziomu wyzyskiwanych mas.

Gdy rozwijające się życie świeckie zaczyna się domagać z coraz większą siłą dostosowania oświaty do ziemskich zadań człowieka, rozszerzenia jej na wszystkie klasy społeczne, oddania jej pod zwierzchnictwo władz państwowych, Kościół broni wszystkimi możliwymi środkami swego wielowiekowego monopolu wychowawczego. Nie mając rzeczowych argumentów, posługuje się w tej walce zakulisowymi intrygami, złośliwymi pogłoskami, budzeniem fanatyzmu. Gra mistrzowsko na przesądach i nieświadomieniu wiernych, które przez tyle wieków pielegnował. Obawia się, że wyzwolenie człowieka z jarzma ciemnoty i zabobonów będzie dla niego groźne. Ale obawa ta nie potrafi już dłużej utrzymać hamulców nałożonych przed wiekami na umysły ludzkie. Pękają one ostatecznie w chwili, gdy kierownictwo oświaty przechodzi w ręce świeckich władz państwowych, dając początek wszechstronnemu rozwojowi możliwości człowieka.

Gdybyśmy chcieli jednym zdaniem odpowiedzieć na pytanie, na czym polega zasługa Kościoła wobec oświaty w ubiegłych wiekach do XVIII włącznie, musielibyśmy stwierdzić, że ogranicza się ona do przechowania w okresie najgłębszej ciemnoty średniowiecza umiejętności czytania i pisania. To jedynie robił Kościół dobrowolnie, ze względu na konieczność czytania przez kler ksiąg religijnych. Wszystkie inne natomiast poczynania katolicyzmu w dziedzinie oświaty, jak np. opieka nad uniwersytetami, jezuickie szkoły średnie itp. wynikły nie z uznania Kościoła dla wiedzy, lecz zostały wymuszone przez zapal społeczeństw do nauki. Kościół podporządkowywał jedynie te dążności interesom religijnym i czuwał, aby nauka świecka nie rozwijała się w niepożądanym dla niego kierunku.

KONIEC

## Z R Ó D Ł A I L I T E R A T U R Ą

- ADAMS JOHN — *The evolution of educational theory*, London 1922.
- BARYCZ HENRYK — *Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego w epoce humanizmu*, Kraków 1935.
- BARYCZ HENRYK — *Historia Szkół Nowodworskich*, Kraków 1947.
- BARYCZ HENRYK — *Andrzej Maksymilian Fredro wobec zagadnień wychowawczych*, Kraków 1948.
- BOYD WILLIAM — *The history of Western education*, London 1947.
- BROŻEK JAN — *Gratis*, wyd. H. Barycz. Biblioteka Pisarzy Polskich Nr 82.
- BURCKHARD JAKUB — *Kultura Odrodzenia we Włoszech*, Warszawa 1939.
- COMPAYRE GABRIEL — *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France* t. I, II, Paris 1885.
- COMPAYRE GABRIEL — *Abelard and the origin of early history of universities*, London 1893.
- DENIFLE H. — *Die Universitäten des Mittelalters*, Berlin 1885.
- DURKHEIM EMIL — *L'évolution pédagogique en France*, t. I — II 1938.
- GRAVES F. P. — *A history of education*, t. I — III, New York 1910.
- HEALY J. — *Ireland's ancient schools and scholars*, Dublin 1890.
- JOBERT AMBROISE — *La Commission d'Education Nationale en Pologne*, Paris 1941.
- KACZMARCZYK ZDZISŁAW — *Monarchia Kazimierza Wielkiego*, Poznań 1947.
- KARBOWIAK ANTONI — *Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich*, t. I — III, Petersburg — Lwów 1898 — 1923.
- KONARSKI STANISŁAW — *De viro honesto et bono cive*, Irachii 1924.

- KONARSKI STANISŁAW — O skutecznym rad sposobie, Warszawa 1923.
- KONARSKI STANISŁAW — Ustawy szkolne, Kraków 1925.
- KOT STANISŁAW — Andrzej Frycz z Modrzewa, O wychowaniu i szkole, Muzeum, Dodatek 6, Lwów 1910.
- KOT STANISŁAW — Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI — XVIII w., Lwów 1912.
- KOT STANISŁAW — Historia wychowania, t. I — II, Lwów 1934.
- KURDYBACHA ŁUKASZ — Staropolski ideał wychowawczy, Lwów 1933.
- KURDYBACHA ŁUKASZ — Zawód nauczyciela w ciągu wieków, Wiedza Powszechna, Warszawa 1946.
- KURDYBACHA ŁUKASZ — Kuria rzymska wobec Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 1949.
- LEWICKI JÓZEF — O rozwoju pomysłu państwowej władzy wychowawczej przed Komisją Edukacji Narodowej, Przegląd Pedagogiczny, 1922.
- LEWICKI JÓZEF — Geneza Komisji Edukacji Narodowej, Warszawa 1923.
- ŁĘPIECKI STANISŁAW — Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa, Kraków 1921.
- ŁĘPIECKI ZYGMUNT — Renesans, Oświecenie, Romantyzm, Warszawa — Lwów 1923.
- MARYCKI SZYMON — O szkołach czyli akademiach, Kraków 1925.
- MEDYŃSKI E. H. — Istorija pedagogiki, Moskwa 1947.
- MODRZEWSKI-FRYCZ ANDRZEJ — O poprawie Rzeczypospolitej, Lwów b.r.w.
- MORAWSKI KAZIMIERZ — Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego, t. I — II, Kraków 1900.
- PAULSEN FRIEDRICH — Geschichte des gelehrten Unterrichts, t. I — II, Berlin 1921.
- PTAŚNIK JAN — Kultura wieków średnich, Warszawa 1925.
- ROBERTSON J. M. — A history of freethought, London 1936.
- SMOLEŃSKI WŁADYSŁAW — Przewrót umysłowy w Polsce XVIII w., Kraków 1891.
- SMOLEŃSKI WŁADYSŁAW — Żywioły wychowawcze i Komisja Edukacyjna. Pisma historyczne, t. II, Kraków 1901.
- SYMONDS JOHN — Renaissance in Italy, t. I — V, London 1898.
- USTAWODAWSTWO za czasów Komisji Edukacji Narodowej, wyd. J. Lewicki, Kraków 1925.
- VOIGT GEORG — Die Wiederbelebung des classischen Alterthums, t. I — II, Berlin 1880.
- WINGFIELD STRATTFORD — The history of British civilisation, London 1945.
-

	Str.
UWAGI WSTĘPNE . . . . .	5
I OŚWIATA W PIERWSZYCH WIEKACH CHRZEŚCI- JANSTWA. . . . .	8
Szkolnictwo w imperium rzymskim w I w. Świeckość encyklopedycznego wykształcenia. Stosunek pierwszych chrześcijan do świeckiej wiedzy. Poglądy Tertuliana. Zaslugi wschodniego chrześcijaństwa na polu szkolnictwa. Niechęć Kościoła rzymskiego do kształcenia umysłu i kultury starożytnych. Walka św. Hieronima. Rola św. Augustyna. Wiedza przywilejem wtajemniczonych. Pierwsze podręczniki szkolne. Dzieło Marcjana Capelli i Cassiodora. Dwa sprzeczne pierwiastki programu szkolnego. Pogłębianie się w chrześcijaństwie niechęci do wiedzy i upadek szkół rzymskich. Wysocki poziom szkół Cesarstwa Wschodniego.	
II WIEKI CIEMNOTY . . . . .	27
Olbrzymie możliwości Kościoła w V w. Pogarda wiedzy i asceza. Rola klasztorów benedyktyńskich. Poglądy na oświatę Grzegorza Wielkiego. Kłatwa na Dezyderego z Viennesa za nauczanie gramatyki. Rola Izydora z Seville. Ciemnota VI, VII i VIII w. Niezależność od papieża klasztorów irlandzkich. Wysoki poziom ich szkół. Walka benedyktynów z mnichami irlandzkimi. Konieczność założenia pierwszych szkół benedyktyńskich. Ambitne plany oświatowe Karola W. i jego stosunek do Kościoła. Rola Alkwina i jego zatarg z Karolem W. Próba Karola W. udostępnienia szkół dla poddanych świeckich. Znaczenie jego inicjatywy. Obawy Kościoła. Konieczność zmiany dotychczasowej polityki kościelnej na polu oświaty. Zarządzenia Eugeniusza II i Leona IV. Szkoły klasztorne. Opozycja kluniatów. Szkoły katedralne. Kościelny monopol oświatowy. Charakterystyka wychowania w szkołach katedralnych. Nauczanie w szkole kościelnej.	

## III POWSTANIE UNIWERSYTETÓW I SCHOLASTYKI . 52

Zmiany w stosunkach gospodarczych Europy X w. Rozwój handlu i powstanie miast średniowiecznych. Walka mieszczan z feudałami i oświatą kościelną. Rozwój dialektyki. Eriugena i pierwsi zwolennicy swobodnego rozumowania. Reakcja uczonych kościelnych. Szukanie kompromisu. Główne kierunki średniowiecznej filozofii. Piotr Abelard. Świeckość i śmiałość jego poglądów. Entuzjastyczne ich przyjęcie. Prześladowania Abelarda. Początki uniwersytetu paryskiego. Świeckość cechu nauczających. Walka z paryskim scholastykiem. Szukanie oparcia u papieża Innocentego III. Trudne stanowisko Rzymu. Uniwersytet boloński i prawo rzymskie. Zakaz papieża nauczania prawa rzymskiego. Taktyka Innocentego III. Zatwierdzenie samorządu profesorskiego. Zakaz nauczania w Paryżu Arystotelesa i prawa rzymskiego. Opanowywanie uniwersytetu paryskiego przez franciszkanów i dominikanów. Walka profesorów o świeckość i niezależność nauki. Kłędra uniwersytetu paryskiego. Filozofia scholastyczna służą Kościoła. Zwyrrodnienie scholastyki. Walka mieszczaństwa o dostosowanie kościelnej szkoły do potrzeb świeckich. Wiejskie szkoły parafialne.

## IV HUMANIZM I JEGO KLĘSKA . . . . . 78

Rozwój miast północnych Włoch w XIV w. Przemysłowe stanowisko Florencji. Przywiązanie miast włoskich do języka narodowego. Popularność utworów Dantego. Świeckość i ziemskość literatury włoskiej. Dążenia włoskie do niezależności politycznej. Franciszek Petrarca. Studia nad literaturą rzymską. Entuzjazm dla potępianej przez Kościół wiedzy. Zmiana poglądu na świat. Wszechstronny rozwój nauk. Stosunek humanizmu do religii. Nowe zasady wychowawcze. Vittorino da Feltrę. Postulaty szkoły świeckiej. Stosunek humanistów do benedyktynów. Ataki na zakony żebracze. Zwalczanie przez zakonników nauk przyrodniczych. Stosunek papieży do humanistów. Chęć wyzyskania dla celów polityki kościelnej popularności humanistów. Początki cenzury kościelnej. Zmiana stosunku papieży wobec humanizmu po odbudowie państwa kościelnego. Rezygnacja humanistów z wszechstronnego odrodzenia człowieka. Walka z reformacją i Paweł III. Organizacja inkwizycji. Indeks ksiąg zakazanych. Potępienie dzieł najznakomitszych humanistów. Ograniczenie swobody badań naukowych. Sprawa Dekameronu Boccaccia i innych dzieł demoralizujących.

## V SZKOLNICTWO JEZUICKIE . . . . . 104

Zmiana stosunku Kościoła do spraw oświatowych. Zasługi reformacji. Zatwierdzenie zakonu jezuitów. Absolutna karność jezuitów. Ich rola w walce z postępem. Cele polityczne

jezuitów. Przygotowanie zakonników do zawodu nauczycielskiego. Istotny stosunek jezuitów do oświaty. Zewnętrzne pozory postępowości zakonu. System szpiegowania uczniów. Formalistyczne wychowanie religijne. Oddęcie uczniów od świata zewnętrznego. Stosunek do rodziców. Jezuicki program nauczania. Zabijanie samodzielności młodzieży. Ciężka jednostronność szkół jezuickich. Propagowanie filozofii średnio-wiecznej. Praca jezuitów na uniwersytetach. Popularność szkół jezuickich.

## VI TRIUMF ŚWIECKIEJ MYŚLI OŚWIATOWEJ . . . . . 122

Wpływ produkcji kapitalistycznej na rewizję celów wychowawczych. Rola Dworzarza Castiglione'a. Jego ideał świeckiego, ziemskiego człowieka. Wychowanie galant-homme'a i gentlemiana. Akademia rycerska. Mieszczaństwo i francuska filozofia materialistyczna XVIII w. Nowy pogląd na świat. Postulaty zeświecczenia wychowania. Poglądy Klaudiusza Helwecjusza. Konieczność objęcia steru wychowania przez państwo. Krytyka wychowania jezuickiego. Zarzuty polityczne. Wypędzenie jezuitów z Portugalii. Znaczenie traktatu La Chalotais. Krytyka wychowania klasztornego. Świecki program nauczania. Dążenia do likwidacji kościelnego monopolu oświatowego. Pan edukacji Rollanda. Walka duchowieństwa francuskiego z parlamentami i ich upadek. Zniesienie zakonu jezuitów. Poglądy rewolucji francuskiej na wychowanie. Projekt Talleyranda, Condorceta i Lanthenas. Zwycięstwo świeckiej oświaty. Powstanie pierwszych ministerstw oświaty. Porównanie szkoły świeckiej z kościelną.

## VII OŚWIATA KOŚCIELNA W POLSCE . . . . . 148

Obojętność pierwszych biskupów i klasztorów w Polsce wobec spraw nowonawróconego kraju. Powstanie pierwszych szkół katedralnych w Polsce. Inicjatywa miast polskich na polu szkolnictwa elementarnego. Niechęć Kościoła wobec planów oświatowych Kazimierza Wielkiego. Świeckość uniwersytetu krakowskiego. Dążenie Kościoła do opanowania nauki polskiej. Powody upadku uniwersytetu krakowskiego. Odpowiedzialność biskupów za niski poziom oświaty w Polsce. Stanowisko Maryckiego i Modrzewskiego. Obawa przed reformacją przyczyną zakładania szkół parafialnych. Program miejskich szkół parafialnych. Całkowita zależność wiejskiego nauczyciela od proboszcza. Nędza nauczyciela wiejskiego. Upadek szkół parafialnych.

Szlachta zmusza duchowieństwo do zajęcia się szkolnictwem średnim. Sprowadzenie jezuitów do Polski. Szybki rozrost ich szkolnictwa. Powody popularności w Polsce szkół jezuitkich. Jan Brożek. Próby mieszczaństwa krakowskiego uniezależnienia się od wychowania jezuitckiego. Powstanie Szkół Nowodworskich w Krakowie i ich program. Niechęć Jana Zamoyskiego do jezuitów. Świecki charakter obywatelskiej szkoły Zamoyskiego. Pierwiastki patriotyczne w programie akademii zamojskiej. Stanowisko Ostroroga. Projekty organizacji państwowej władzy wychowawczej. Krytyka Siemka edukacji kościelnej. Krzysztof Opaliński cwoleńnikiem szkoły świeckiej. Poglądy Andrzeja Maksymiliana Fredry. Przyczyny odwlekania reform oświatowych. Działalność Stanisława Konarskiego i jego szkoła obywatelska. Zwalczanie reform Konarskiego przez zakony i nuncjaturę warszawską. Umacnianie się idei świeckiej oświaty. Korpus Kadetów. Komisja Edukacji Narodowej pierwszą państwową władzą oświatową. Jej świeckie i patriotyczne zasady wychowawcze. Stosunek do oświaty ludu. Niechęć Watykanu do Komisji Edukacji. Polityka nuncjusza Garampiego. Projekt opanowania szkół Komisji Edukacji przez zakonników. Zwalczanie świeckich zasad wychowania. Sprawa reformy Uniwersytetu Krakowskiego. Żądania nuncjusza Archettiego skreślenia wielu katedr uniwersyteckich. Jego taktyka w sprawie funduszy na utrzymanie Uniwersytetu. Walka konserwatywnego kleru polskiego z Komisją Edukacji. Zakończenie.



Biblioteka Główna  
Akademii Sztuki Wojennej

1619/2



12-001619-000-0