

KS. STANISŁAW JANECZEK

Lublin

O SZKOLE JEZUICKIEJ INACZEJ

RENESANSOWY FUNDAMENT TRADYCYJNEJ SZKOŁY HUMANISTYCZNO-FILOZOFICZNEJ

Jeszcze dzisiaj można znaleźć ślady radykalnie negatywnego obrazu szkoły tradycyjnej, utożsamianej w polskich realiach ze szkołą jezuicką, mimo że dostrzega się coraz bardziej ideologiczne założenia tej krytyki, wywodzące się z oświeceniowej walki z tradycyjną kulturą, utożsamianą z chrześcijaństwem, w perspektywie której wpływowy zakon jezuitów uczyniono winnym za model religijności, upowszechniany w dużym stopniu przez szkolnictwo prowadzone przez ten zakon. Od XVIII w. szkoła jezuicka stała się „ulubionym celem antyklerykalnej, oświeceniowej, bezlitosnej krytyki”, której trudno było „uniknąć przejawów typowych dla epoki walki ideologicznej i politycznej. W ten sposób narodziła się czarna legenda jezuitów [...], którą kontynuowano, mniej lub bardziej zgodnie z faktami w liberalnej, antyklerykalnej mieszczańskiej historiografii XIX w., a której tendencje przejęte zostały na przełomie XIX/XX w. przez historiografię lewicową”¹

¹ S. Salmonowicz, *Szkoły jezuickie a gimnazja akademickie w Prusach Królewskich XVII-XVIII wieku. Próba porównania*, „Rocznik Gdański” 47(1987), z. 1, s. 152-153. Negatywny, bo ahistoryczny, obraz szkoły jezuickiej upowszechnił zwłaszcza W Smoleński (*Przezwrot umysłowy w Polsce wieku XVIII. Studia historyczne*, oprac. i wstępem poprzedził A. Wierzbicki, Warszawa 1979, s. 265-297). Do spopularyzowania i ugruntowania interpretacji Smoleńskiego przyczynił się natomiast wybitny historyk wychowania S. Kot, który w pomnikowej *Historii wychowania* zatytułował rozdział poświęcony tradycyjnej szkole jezuickiej: *Sto lat upadku szkół i oświaty w Polsce* (wyd. 2, Lwów 1934, s. 361-366).

Wobec upowszechnienia się szkolnictwa jezuickiego w Polsce po zwycięstwie kontrreformacji formułuje się zarzut jego odpowiedzialności za poziom kultury umysłowej i moralnej czasów saskich, zwłaszcza w perspektywie przyszłego upadku Rzeczypospolitej, za który zwykle się oskarżać ówczesną klasę polityczną wychowaną w szkołach jezuickich. Negatywnie ocenia się ograniczenie szkoły jezuickiej do wykształcenia typu językowego (nauka poprawnej, pięknej i sugestywnej wymowy – retoryka) z pominięciem wiedzy realnej, w odniesieniu do świata przyrody i zjawisk polityczno-społecznych. Przede wszystkim oznaczało to preferencję problematyki kultury klasycznej, dostarczającej wzorów językowych oraz rzekomo ciągle aktualnej wizji świata i człowieka, co wiązało się z zamknięciem w ramach systemu arystotelizmu, co prawda splecionego integralnie z teologią chrześcijańską, ale upowszechniającego wizję przyrody w ujęciu arystotelesowskim, uniemożliwiającym wykorzystanie zdobywanego coraz bardziej na znaczeniu w aspekcie eksplanacyjnym i gospodarczym, nowożytnego przyrodoznawstwa. Podejmowanie subtelnej, a niezyciowej problematyki filozoficznej oraz szerokiego zakresu zagadnień kultury klasycznej miało się łączyć z preferencją bezrefleksyjnego, czysto pamięciowego opanowania materiału (werbalizm)²

*

Sprawiedliwa ocena szkoły jezuickiej jest niemożliwa bez analizy jej podstaw ideowych. Współcześnie akcentuje się wspólne korzenie różnych typów szkolnictwa zrodzonego u schyłku renesansu. Ta humanistyczna szkoła różni się wyraźnie od szkoły średniowiecznej³, która traktowała nauczanie ogólne w ramach *artes liberales*, zespalających elementarne wy-

Np. S. T y n c, *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1922, s. 12-22; S m o l e Ń s k i, dz. cyt., s. 35-38; B. B i e Ń k o w s k a, T. B i c Ń k o w s k i, *Kierunki recepcji nowożytnej myśli naukowej*, cz. 2: *Humanistyka*, Warszawa 1976, s. 13-14; *Historia wychowania*, pod red. Ł. Kurdybachy, t. 1, Warszawa 1965, s. 365-367.

³ O specyfice szkoły średniowiecznej zob. zwłaszcza: J. L e G o f f, *Inteligencja w wiekach średnich*, przeł. E. Bąkowska, Warszawa 1964; L. G é n i c o t, *Powstaje nowy świat. Studium o kulturze i cywilizacji wieków średnich*, Warszawa 1964; W S e Ń k o, *Jak rozumieć filozofię średniowieczną*, Warszawa 1993; S. W i e l g u s, *Z badań nad średniowieczem*, Lublin 1995.

kształcenie językowe (*trivium* – gramatyka, retoryka, dialektyka) z matematycznym (*quadrivium* – arytmetyka, geometria, muzyka, astronomia), jedynie jako przygotowanie do studiów filozoficznych, które z kolei stanowiły fundament studiów w zakresie teologii, prawa lub medycyny. W ramach *trivium* niewątpliwą przewagę zdobyła użyteczna w filozofii dialektyka, traktowana jako narzędzie prawomocnej wiedzy, na wzór *Organonu* Arystotelesa, tak dalece, iż mówiono, że uczy ona prawdy, wręcz otwierając na Boże tajemnice – *logica vera docet*. Prowadziło to do zubożenia gramatyki sprowadzanej do praktycznych ram nauki łaciny lub w formie swoistej gramatyki filozoficznej, czyli logiki języka, z równoczesnym zminimalizowaniem retoryki. Retoryka jako sztuka przekonywania, operująca bogatym spektrum metod argumentacji, straciła na znaczeniu wobec średniowiecznej preferencji sylogistyki, jako rozumowania i dowodzenia niezawodnego. Schematyzacja zaś języka średniowiecznego, stąd postrzeganego przez humanistów jako barbarzyński, zaowocowała zubożeniem analiz nad żywą mową, a więc faktycznym wyrugowaniem autentycznej filologii. Znacznie skromniej traktowano natomiast *quadrivium* (rozwijając głównie teorię muzyki), bowiem – wobec dominacji jakościowej filozofii przyrody – dopiero w wiekach XIV i XV doszło do nieśmiałych prób wykorzystania języka matematyki do badań przyrody (tzw. *calculations* jako rachunki natężenia jakości). Analizy te tylko w części jednak spełniały standardy naukowości, utożsamianej z filozoficznym wyjaśnianiem, gdy matematyka była traktowana jako swoisty język niektórych dziedzin wiedzy (*disciplina*), umożliwiający wyłącznie „płaski” opis rzeczywistości (swoista matematyka stosowana, tzw. *mathematica media*)⁴

Szkoła humanistyczna nie lekceważyła bynajmniej studiów filozoficznych i teologicznych, bo przecież tacy humaniści jak I. Vives⁵ czy Erazm

⁴ M. M a r k o w s k i, *Artes liberales*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 1. Lublin 1973, kol. 955; S. J a n e c z e k, *Gramatyka*, w: tamże, t. 6, Lublin 1993, kol. 34-46; A. C. C r o m b i e, *Nauka średniowieczna i początki nauki nowożytnej*, przeł. S. Łypaciewicz, t. 1, Warszawa 1960, s. 87-98; t. 2, s. 111-133; M. M a r k o w s k i, *Rozwój filozofii przyrody od XIV do XV wieku*, w: *Historia filozofii średniowiecznej*, pod red. J. Legowicza. Warszawa 1980, s. 294-301, 306-310; S. S w i e ż a w s k i, *Między średniowieczem a czasami nowymi. Sylwetki myślicieli XV wieku*, Warszawa 1983, s. 17-25.

⁵ O roli I. Vivesa w kontekście renesansowych programów wychowawczych w: E. G a r r i n, *Filozofia Odrodzenia we Włoszech*, Warszawa 1969; t e n ż e, *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo*, Firenze 1958.

z Rotterdamu⁶ traktowali je dalej jako ostateczne zwieńczenie studiów, w formie wiedzy uczącej życia. Dowartościli jednak *studia humanitatis* jako formy wykształcenia propedeutycznego czyli – jak w średniowieczu – o charakterze głównie formalnym. Jednocześnie studia humanistyczne stały się konkurencyjne wobec filozofii i teologii, bowiem rozbudowane lektury klasyczne stanowiły źródło wiedzy o człowieku, a więc konkurowały z literaturą filozoficzną i teologiczną. Pod ich wpływem doszło zresztą do zmiany koncepcji filozofii, jako przede wszystkim sztuki życia. Stąd też nie można widzieć w typowej szkole tego okresu (przynajmniej w odniesieniu do jej założeń), czyli szkole jezuickiej, jedynie przejawu systemu formalnego w odróżnieniu od współczesnej szkoły „realnej”, ale przede wszystkim ziszczenie marzeń humanistów o stworzeniu jednolitego systemu kształcenia, naturalnie urzeczywistniającego ideały renesansowe (I. Vives); stąd uzasadnione jest mówienie o humanizmie szkoły jezuickiej.

Charakterystyczny dla renesansu kult kultury starożytnej, tzw. *renovatio antiquitatis*, wiązał się bowiem przede wszystkim z poszukiwaniem istoty człowieka, by go wychować, czyli z tzw. *renovatio hominis*. Stąd też *studia humanitatis* były także – choć specyficzną – formą wykształcenia realnego. Wobec dominacji humanizmu chrześcijańskiego⁷, oczyszczona dla potrzeb szkolnych z elementów pogańskich, literatura starożytna stanowiła wręcz

⁶ J. D o m a ń s k i, *Erazm i filozofia. Studium o koncepcji filozofii Erazma Rotterdamu*, Wrocław 1973.

⁷ Okres obejmujący wieki XV i XVI, stanowiący przejście od średniowiecza do ery nowożytnej, określa się jako wywodzące się z Włoch „odrodzenie” „renesans” lub „humanizm”. Wszystkie nazwy są stosowane dopiero od w. XIX (J. Michelet, J. Burckhardt) na określenie filozofii postrzeganej w perspektywie ideologicznej jako odkrycie świata i człowieka poprzez immanentystyczne (naturalistyczne i racjonalistyczne) wyjaśnianie przyrody i człowieka. Antropocentryczny renesans przeciwstawiano (na zasadzie rewolucyjnego zerwania ciągłości) teocentrycznemu i barbarzyńskiemu (językowo i obyczajowo) średniowieczu. W istocie ten schemat oceny średniowiecza upowszechnił się dopiero w oświeceniu. Schemat ten przełamano od lat dwudziestych. (W Dilthey) i czterdziestych XX w. (E. Garin), ukazując odrodzenie jako wręcz konsekwencję przekształceń o charakterze religijnym, reform w Kościele (sztandarowe postacie renesansowego humanizmu były na wskroś religijne, jak Erazm z Rotterdamu), których jaskrawym wyrazem była reformacja. Nowsze badania (S. Swieżawski) ukazują renesans jako twór nowy i oryginalny, ale w równym stopniu stanowiący kontynuację czy wręcz konsekwencję rozwiązań religijnej i filozoficznej kultury średniowiecza. Zob. S. S w i e ż a w s k i, *Dzieje filozofii w XV wieku*, t. 1-6, Warszawa 1974-1983; t e n ż e, *U źródeł nowożytnej etyki. Filozofia moralna w Europie XV wieku*, Kraków 1987; t e n ż e, *Eklezjologia późnośredniowieczna*, Kraków 1990; t e n ż e, *Między średniowieczem a czasami nowymi. Sylwetki myślicieli XV wieku*, Warszawa 1985.

jedno z tzw. źródeł teologii (*loci theologici*), podobnie zresztą jak synkretycznie traktowana w dobie renesansu, bowiem zespalająca elementy neoplatonizmu z wątkami o charakterze hermetycznym, tzw. *pia philosophia*⁸

Poszukując antropologicznego fundamentu szkoły jezuickiej, zwraca się uwagę, iż przynajmniej od czasów Cycerona, co później wykorzystali intelektualiści chrześcijańscy, szeroko rozumiane piśmiennictwo, także artystyczne, traktowano nie tylko jako proste przygotowanie do dalszych nauk, ale literatura pełniła także funkcje wychowawcze, umożliwiając poznanie i kształtowanie człowieczeństwa. Wątek ten ożywił się w dobie renesansu, kiedy to starano się na nowo uzgodnić starożytną myśl filozoficzną i literacką z objawieniem judeochrześcijańskim, którego odsłonięcie umożliwić miały pogłębione studia filologiczne (grezystyka, hebraistyka, a w zakresie interpretacji patrystyka, zwłaszcza Hieronim). Zrodzona z pogłębionej znajomości człowieka postawa szacunku wobec jego godności – nieprzypadkowo bowiem to właśnie w renesansie mnożą się traktaty *de dignitate hominis*⁹ – w formie wręcz umiłowania ludzkości (grecka *filantropia*, której odpowiadała Cyceroniańska *amor humani generis*) była źródłem pragnienia kształtowania osobowości (*paideia*), urzeczywistnianej w różnych formach życia społeczno-politycznego i kulturalnego (*civilis cultura*).

Odkrycie wychowawczych funkcji literatury umożliwiało, przy podtrzymaniu studium filozofii i teologii jako naturalnego zwieńczenia edukacji, sformułowanie programu minimum już na poziomie wykształcenia humanistycznego, a więc przede wszystkim w formie przygotowania sprawnego, ale także mądrego i obyczajnego mówcy (odpowiednio do powiedzenia przypisywanego Katonowi Starszemu: „Orator est vir bonus, dicendi peritus”), który nadto nie tylko naśladował estetyczne wzory starożytne, ale w tej konwencji mógł współzawodniczyć ze starożytnymi dokonaniem artystycznymi (obok *imitatio antiquorum* także *emulatio*). W zamierzeniu inspiatorów i realizatorów humanistycznej szkoły renesansowej, a równocześnie twórców szkoły wyznaniowej, swoiście pojęte, bowiem skoncentrowane na

⁸ J. D o m a ń s k i, *Św. Tomasz, Erazm z Rotterdamu i renesansowy humanizm biblijny*, w: *Studia z dziejów myśli św. Tomasza z Akwinu*, pod red. S. Swieżawskiego, J. Czerkawskiego, Lublin 1978, s. 91-166.

⁹ J. C z e r k a w s k i, *Wstęp*, w: *Jan z Trzciany (Arundinensis). De natura ac dignitate hominis*, ed. J. Czerkawski, „Textus et Studia Historiam Theologiae in Polonia Excultae Spectantia”, vol. 2, fasc. 2, Warszawa 1974, s. 131-230; t e n ż e, *Jana z Trzciany koncepcja godności człowieka*, w: t e n ż e, *Humanizm i scholastyka. Studia z dziejów kultury filozoficznej w Polsce w XVI i XVII wieku*, Lublin 1992, s. 8-95.

wątkach humanistycznych, wykształcenie realne, stanowiło więc nie tylko – jak potem ujmują to podręczniki retoryki – instrumentalnie traktowane *eruditio*, jako materialne wyposażenie mówcy, ale przede wszystkim narzędzie integralnie zakreślonego wychowania. Studium retoryki umożliwiała bowiem uczestniczenie w najważniejszych formach życia publicznego, stąd było szczególnie cenione w polskiej tradycji republikańsko-samorządowej. Choć z pozoru ten model wykształcenia, nie przygotowujący do określonego zawodu, był zaprzeczeniem ideałów utylitaryzmu, to w istocie – w zgodzie ze standardami myślowymi ówczesnych elit – był jak najbardziej praktyczny, bowiem zaspokajał nie tylko potrzebę przygotowania duchowieństwa i nauczycieli, ale także formował szlachecką i patrycjuszowską elitę w wymiarze życia publicznego i prywatnego, jako swoistego *l'honnête homme*, dostarczając wychowankom bogatego intelektualnego i obyczajowego wyposażenia.

Jeśli jednak spojrzymy na autentyczną twórczość literacką humanistów jezuickich, to wówczas humanizm ten wybiegnie także daleko poza próg scholarskiego, utylitarne zainteresowania antykiem. Nabierze tak radykalnie religijnej treści, że według M. K. Sarbiewskiego „poezja doskonała” może być tylko chrześcijańska, bowiem jedynie poeta chrześcijański osiągnie szczyt doskonałości artystycznej, zespalaając harmonijnie w swej twórczości tradycję grecko-rzymską z judeochrześcijańską. Poeta staje się nawet podobny Bogu (*similis Deo poeta*), bowiem przecież podobnie jak Bóg powołuje on do istnienia poetyckie obrazy siłą swej wyobraźni. Zaznajomienie z tradycją klasyczną jest więc dalekie od prostego manipulowania tekstami literackimi, by nabyć sprawność językową; jest fundamentem poznania istoty człowieka i stosownie do tej prawdy jest fundamentem jego wychowania¹⁰

Podkreślenie religijnych funkcji szkoły przez szkolnictwo wyznaniowe nie oznaczało więc bynajmniej prostego powrotu do średniowiecza, lecz – przynajmniej aspektywnie – kontynuację renesansowego humanizmu¹¹ Jak

¹⁰ A. B o r o w s k i, *Renesans a humanizm jezuicki*, w: *Jezuici a kultura polska*, Kraków 1993, s. 27-39; F. C h a r m o n t, *La pédagogie des jésuites. Ses principes son actualité*, Paris 1951; M. L u n d b e r g, *Jesuitische Anthropologie und Erziehungslehre in der Frühzeit des Ordens (ca. 1540-1650)*, Uppsala 1966.

¹¹ Na temat swoistości humanizmu oraz jego odrębności i ewentualnych związków z kulturą średniowiecza różne stanowiska prezentują: P. O. K r i s t e l l e r, *Humanizm i filozofia. Cztery studia*, Warszawa 1985; E. G i l s o n, *Heloiza i Abelard. Średniowieczne początki humanizmu*, przeł. A. Podsiad, Warszawa 1956; W. J ä g e r, *Humanizm i teologia*, przeł. S. Zalewski, Warszawa 1957; E. G a r i n – zob. np. przyp. 5;

bowiem słusznie stwierdza J. Pelc: „Program Tridentium obok nawiązania do tradycji średniowiecznych, których bynajmniej nie wyrzekła się reformacja, był oparty na zasadzie asymilacji dorobku Odrodzenia, asymilacji renesansowego humanizmu, asymilacji wreszcie pewnych zdobyczy zwalczanych kierunków reformacji”¹²

Przed wszystkim bowiem odnowiono starożytne rozumienie filozofii jako sztuki życia czy wręcz pewnego, właśnie „filozoficznego” sposobu życia. Tę antyczną koncepcję przejęło chrześcijaństwo traktowane jako „filozofia Chrystusa”, jednocześnie sprowadzając filozofię w dobie średniowiecza do filozoficznego dyskursu, pojętego jako narzędzie teologii (*ancilla theologiae*). Filozofia to przede wszystkim filozoficzne instrumentarium teologii, czyli techniki uprawiania i nauczania wartościowej wiedzy (logika), oraz podstawowe kategorie ujmowania rzeczywistości w aspekcie metafizyki i filozofii przyrody. Nierównie skromniej traktowano natomiast etykę, która ma ograniczony charakter eksplanacyjny w perspektywie bogatszej teologicznej wizji człowieka odwołującej się do objawienia. Nadto postulowanym przez etykę wzorom zachowań brakuje sił do ich realizowania, które są zastrzeżone religii. Potraktowanie problematyki ludzkiej egzystencji jako głównego przedmiotu zainteresowań filozofii stało się dopiero zasługą humanizmu, który preferował filozofię moralną, a nawet czynił z „filozoficznego” sposobu życia warunek autentycznego filozofowania, bowiem filozofem jest dopiero ktoś, kto naucza, jak żyć, i według tego żyje, czyli łączy filozoficzny sposób życia z urzeczywistnianiem cnót chrześcijańskich (Erazm z Rotterdamu), co paradoksalnie prowadzi do podkreślenia prymatu dobra nad prawdą (F. Petrarka). Stąd też podstawowym źródłem godności człowieka jest jego aktywność tak w sensie zdolności do doskonalenia świata, czyniąc z aktywności ludzkiej przedłużenie Boskiej twórczości (G. Manetti), jak również zdolności do osobistego doskonalenia (G. Pico della Mirandola)¹³

Wydaje się więc, że podjęcie prowadzenia szkół dla świeckich przez poszczególne wyznania chrześcijańskie ma głębsze podstawy niż prosta potrze-

T. S i n k o, *Od filantropii do humanizmu i humanitaryzmu*, Warszawa 1957

¹² J. P e l c, *Kontrreformacja, sarmatyzm a rozwój literatury polskiej*, w: *Wiek XVII – kontrreformacja – barok*, pod red. J. Pelca, Wrocław 1970, s. 99.

¹³ J. D o m a n i s k i, „Scholastyczne” i „humanistyczne” pojęcie filozofii, „*Studia Mediewistyczne*” 19(1987), z. 1, s. 5-155; t e n ż e, *Metamorfozy pojęcia filozofii*, przedmową poprzedził P. Hadot, przeł. Z. Mroczyńska, M. Bujko, Warszawa 1996.

ba szkolenia kadr w dobie walk reformacyjnych. Stanowi ono także aspektywną kontynuację specyficznej religijności z XIV i XV w., tzw. *devotio moderna*, głoszącej nie tylko potrzebę rozwoju życia wewnętrznego, wbrew formalizmowi religijnemu oraz spekulacji teologicznej, ale i dostępność świętości dla wszystkich. Koncepcja ta, bliska humanistom chrześcijańskim (Erazm z Rotterdamu, Franciszek Salezy), wpłynęła na nową potrydencką religijność, w tym na koncepcję rozwoju duchowego zawartą w pismach założyciela jezuitów, zwłaszcza jego *Ćwiczeń duchownych*¹⁴ Koresponduje to poniekąd z programowym eklektyzmem renesansowej teologii (wbrew systemowym spekulacjom średniowiecza) i jej nawrotem do Pisma Świętego, którego pogłębione studium umożliwiały udoskonalone narzędzia filologiczne i historyczne, w formie teologii pozytywnej i nowożytnej egzegezy biblijnej¹⁵ Stąd jezuickie *Konstytucje* zalecają obok wykładu teologii spekulatywnej także teologię pozytywną¹⁶

By zrozumieć jednak tak nowatorstwo szkoły humanistycznej XVI w., jak następnie uwidaczniający się od XVII w. proces kostnienia jednostronnego wykształcenia językowego, trzeba zasygnalizować specyfikę poszczególnych systemów wychowawczo-dydaktycznych szkół wywodzących się z pedagogiki renesansowej¹⁷ W latach trzydziestych XVI w. największym rozgłosem cieszyły się ideały przedstawione przez Erazma z Rotterdamu w *De ratione studiorum* z 1512 r., przedrukowane m.in. w Krakowie już w 1519 i 1527 r., harmonijnie zespalające wykształcenie językowo-literackie z pogłębioną znajomością kultury klasycznej, poznawanej przez lektury literatury antycznej. Umożliwiały one kształcenie sprawności intelektualnych i smaku artystycznego, jednak przy jednoczesnym zminimalizowaniu roli wykształcenia realnego, tak humanistycznego (historia i geografia), jak i przyrodniczego, w zakresie niezbędnym jedynie do zrozumienia tekstów literackich lub przesuwanych poza zakres wykształcenia średniego.

Bardziej wszechstronny był program I. Vivesa, przedstawiony w *De tradendis disciplinis* z 1531 r., tak w zakresie poszerzenia znajomości kultury

¹⁴ U. B o r k o w s k a, M. D a n i l u k, *Devotio moderna*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 3, Lublin 1979, kol. 1220-1222.

¹⁵ S. S w i e ż a w s k i, *Dzieje filozofii europejskiej w XV wieku*, t. 1-2, Warszawa 1974.

¹⁶ *Monumenta Paedagogica Societatis Jesu*, t. 1, s. 281-283, 289, 295-299.

¹⁷ Porównawcze zestawienie poszczególnych typów szkolnictwa renesansowego i porenesansowego zawiera instruktywne opracowanie: B i e ń k o w s k a, B i e ń k o w s k i, dz. cyt., cz. 2, s. 9-15.

antycznej o dokonania renesansowe, co czyni zrozumiały postulat nauki także języka ojczystego, jak i o elementy wiedzy realnej, a więc historii i „księgi natury” Zwracając jednak uwagę na rolę wychowawczą lektur starożytnych, postulował ich oczyszczanie z elementów kłócących się z moralnością chrześcijańską, co owocowało utrwalonym schematem zaznajamiania ucznia z literaturą poprzez odpowiednio spreparowane antologie sentencji i cytatów spełniających nie tylko rolę kształcącą, ale także umoralniającą.

Mimo bardziej praktycznego i „populistycznego” podejścia reformacji, akcentującej rolę wykształcenia jako narzędzia pogłębienia wiedzy religijnej przez lekturę Pisma Świętego za sprawą filologa F. Melanchtona¹⁸ szkoła protestancka podtrzymała ideał humanistycznej pedagogiki z preferencją wykształcenia gramatyczno-retorycznego, jednak z elementami samodzielnie potraktowanej historii i przyrodoznawstwa. Za sprawą J. Sturma ograniczono jeszcze bardziej rolę przedmiotów realnych, uważając, że wiedzy wystarczającej dla elity patrycjuszowskiej, wymagającej umiejętności w zakresie administracji, dostarcza poznanie treści poznawanych słów (co było później powodem oskarżenia szkoły humanistycznej o werbalizm), ale także czyniąc z nauki języków klasycznych nie tylko warunek zrozumienia kultury klasycznej, ale także cel sam w sobie, czyli zdobycie biegłej sprawności w mówieniu i pisaniu po łacinie, a przede wszystkim umiejętności przygotowania i wygłaszania przemówień oraz pisania wierszy. Wiązało się z tym wprowadzenie szeregu ćwiczeń, w tym także publicznych, by oswoić wychowanka z licznym audytorium w zakresie deklamacji, okolicznościowych mów i sztuk teatralnych¹⁹

System humanistycznej szkoły protestanckiej jeszcze bardziej sprecyzowali jezuici, sprowadzając szkołę do stopniowego wtajemniczania w zakresie gramatyki, poetyki i retoryki, rozpisanego precyzyjnie w systemie klasowym, nadto rozbudowując system publicznych wystąpień, przyporządkowanych różnym okolicznościom życiowym i przyciągających uwagę publiczności przedstawień teatralnych. Wykształceniu mówcy – obok sprawności formalnych – służyła wiedza realna, która w opinii tradycyjnej historiografii jeszcze bardziej niż w szkole J. Sturma sprowadzała się do zdobycia głównie pewnego zasobu przykładów historycznych, zwłaszcza antycznych.

¹⁸ Ciągłe podstawowym źródłem do poznania pedagogiki Melanchtona jest praca: K. H a r t f e l d e r, *Philipp Melanchton als Praeceptor Germaniae*, Berlin 1889, *Monumenta Germaniae Paedagogica*, Bd. 7.

¹⁹ S. K o t, *Historia wychowania*, t. 1, Lwów 1934, s. 264-268.

i umoralniających, co wiązało się z kolei z silnie podkreślonym charakterem wyznaniowym obu typów szkolnictwa. Edukacji tej służyły podręczniki, w których akcentowano znajomość zasad gramatyczno-retorycznych, ilustrowanych przykładami z literatury antycznej, oraz różne antologie starannie dobranych tekstów, spełniających nadto funkcje wychowawcze w zakresie religijno-moralnym. Zdobyta ogłada intelektualna i obyczajowa, związana z dyscypliną szkolną, umożliwiała uczestnictwo w życiu religijnym, politycznym, społecznym, w odbiorze różnych form kultury i naturalnie w życiu towarzyskim, stąd szkoły te cieszyły się liczną klientelą oraz były naśladowane przez inne zakony, zwłaszcza przez ważnych w dziejach szkolnictwa polskiego pijarów²⁰ Dotyczy to także konkurującego z jezuitami Uniwersytetu Krakowskiego, który stworzył – jednak stosunkowo ograniczony – system szkół, tzw. kolonii akademickich, począwszy od utworzonego w 1588 r. tzw. Kolegium Nowodworskiego²¹

Zakładając swe pierwsze szkoły, jezuita, posiadający znakomitą umiejętność prowadzenia dialogu ze współczesną sobie kulturą, wykorzystali najnowocześniejsze ówczesnie osiągnięcia szkolne w zakresie wychowania i dydaktyki. Zwraca się uwagę, iż kolegia jezuickie nawiązywały do ideałów gimnazjum humanistycznego sięgającego swymi korzeniami zwłaszcza do szkół Braci Życia Wspólnego, rozpowszechnionych w Niemczech, Francji i Niderlandach. Wywodząc się z ruchu religijnego z końca XIV w., cha-

²⁰ Na temat jezuitów w aspekcie ich roli w kulturze polskiej, z wyakcentowaniem dziejów szkolnictwa prowadzonego przez ten zakon, zob.: „Nasza Przeszłość” 20(1964); *Studia z historii jezuitów*, pod red. S. Nawrockiego, Kraków 1983; S. O b i r e k, *Jezuici w Rzeczypospolitej Obojga Narodów w latach 1564-1668*, Kraków 1996; *Jezuici a kultura polska*, pod red. L. Grzebienia, S. Obirka, Kraków 1993; S. B e d n a r s k i, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego*, Kraków 1933; L. P i e c h n i k, *Dzieje Akademii Wileńskiej*, t. 1-3, Rzym 1984-1987; *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce*, pod red. J. Paszendy, Kraków 1994; *Jezuicka ars educandi*, pod red. M. Wolańczyk, S. Obirka, Kraków 1995. Syntezę działalności polskich pijarów stanowi praca *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII-XIX w.*, pod red. I. Stasiewicz-Jasiukowej, Warszawa 1993 (tamże obszerna bibliografia). Nadto należy wymienić: „Nasza Przeszłość”, 15(1962); *Pijarzy w kulturze dawnej Polski. Ludzie i zagadnienia*, Kraków 1982; *Sesja naukowa z okazji 400-lecia szkół pijarskich na świecie*, Warszawa 1997.

²¹ L. H a j d u k i e w i c z, *Podstawy ideowe i organizacyjne kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego (1588-1773/1775). Stan badań, problematyka, postulaty*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 6(1963), nr 2, s. 137-198; H. B a r y c z, *Historia Szkół Nowodworskich*, Kraków 1947; Z. R u t a, *Szkoły tarnowskie XV-XVIII wieku*, Warszawa 1968; W. G r z e l e c k i, *Szkoły kolonie Uniwersytetu Krakowskiego 1588-1773. Problematyka kształcenia i wychowania*, Wrocław 1986.

rakterystycznego dla wspomnianej *devotio moderna*, a następnie humanizmu chrześcijańskiego, urzeczywistniały ideał naśladowania Chrystusa, prowadząc styl życia zbliżony do ludzi świeckich, w tym podejmując zajęcia charakterystyczne dla ludzi świeckich, m.in. prowadząc bursy dla młodzieży, a następnie własne szkoły. Akcentowały one w wychowaniu religijnym zwłaszcza wymiar moralny, kierując się przy tym głównie środkami przyjacielskiej zachęty, unikającej surowości. W wychowaniu religijnym, wbrew skrajnemu ascetyzmowi i formalizmowi (np. podkreślanie znaczenia ustalonych tekstów modlitw i rozbudowanych ceremonii religijnych), podkreślały rolę wewnętrznej pobożności i indywidualnej lektury Pisma Świętego jako warunku poznania Chrystusa, by Go lepiej naśladować. Nic więc dziwnego, że ideały te bliskie były takim wychowankom szkół życia wspólnego, jak czołowi humaniści chrześcijańscy: Mikołaj z Kuzy czy Erazm z Rotterdamu.

Ich liczne szkoły – warto odnotować, że jedną spośród stojących na wysokim poziomie, liczących nawet ponad 2 tys. uczniów, była od 1472 r. także szkoła, a następnie drukarnia w Chełmnie – zmodyfikowały treści nauczania w kierunku jego większej praktyczności (np. usuwając średnio-wieczne dysputy oraz elementy astronomii i medycyny), przede wszystkim w zakresie *studia humanitatis* i filozofii. W sposób prekursorski wprowadziły system nauczania klasowego, ze specjalizacją nauczycieli w zakresie poszczególnych przedmiotów oraz podkreślając potrzebę posługiwania się przez ucznia własnymi podręcznikami, które przygotowywali w licznych (60) własnych drukarniach²²

Szkoły te, zwłaszcza Gymnasium Hieronimitanum w Liège, uchodzące za klasyczny przykład szkoły humanistycznej²³, oddziały na liczne ówczesne najbardziej prestiżowe kolegia uniwersyteckie i gimnazja. Wskazuje się, że kolegia jezuickie²⁴, począwszy od typowego już gim-

²² M. D a n i l u k, *Bracia wspólnego życia*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 2, Lublin 1976, kol. 1011-1012; J. K ł o c z o w s k i, *Wspólnoty chrześcijańskie*, Kraków 488-494; W L o u r d a u x, *De Broeders van het Gemene Leven*, Leuven 1972.

²³ J. S t u r m, *De ratione studiorum Gymnasii Hieronimitani Leodii iudicium*, w: *Monumenta Historica Societatis Iesu. Monumenta Paedagogica*, t. 1, s. 632-636.

²⁴ K. P u c h o w s k i, *Edukacja historyczna w jezuickich kolegiach Rzeczypospolitej 1565-1773*, Gdańsk 1999 s. 13-14; B. N a t o Ń s k i, *Szkolnictwo jezuickie w dobie kontrreformacji*, w: *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce*, s. 34-35.

nazjum humanistycznego dla świeckich w Messynie (1547)²⁵, a następnie wzorcowego Collegium Romanum, stanowiącego załóżek późniejszego Uniwersyteu Gregoriańskiego²⁶, wykorzystwały zwłaszcza osiągnięcia gimnazjum protestanckiego J. Sturma w Strasburgu (1538), docelowo o rozbudowanej strukturze 10-klasowej, a więc z elementami wykształcenia uniwersyteckiego²⁷, królewskiego gimnazjum w portugalskiej Coimbrze (1548)²⁸ i Kolegium św. Barbary w Paryżu²⁹

Pełny cykl nauczania obejmował w szkołach jezuickich – obok specjalistycznych zajęć z teologii, m.in. w różnego typu seminariach duchownych i nauczycielskich – pięcioklasową szkołę o charakterze językowo-humanistycznym oraz trzyletnie studium filozofii. Przy czym pełny zakres nauczania był możliwy mniej niż w 1/4 liczbie szkół, częstsze zaś były bowiem szkoły o skróconym cyklu nauczania. Dotyczy to np. skróconego cyklu nauczania filozofii (z trzech do dwóch klas). W niektórych jednak szkołach rozbijano na dwa lata nauczanie w klasie najniższej (nazywanej *infirma classis grammaticae* lub krótko *infirma*, na *infirma minor*, czyli *parva*, oraz *infirma maior*; określane odpowiednio jako *rudimenta* i *principia*) oraz w klasie zwieńczającej cykl nauczania humanistycznego, czyli retoryce (*rhetorica*); wprowadzano także klasę wstępną (*preforma*). Cały cykl nauczania językowo-humanistycznego obejmował więc po wstępnym nauczaniu gramatyki języka łacińskiego i greckiego pogłębienie jej znajomości w klasie syntaksy (*superma classis grammaticae*), by przejść do szlifowania stylu wypowiedzi literackich w klasie *humanitas*, określanej w Polsce jako poezja, a następnie retoryki. Należy pamiętać, że najczęściej właśnie na

²⁵ A. R o m a n o, „Primum ac Prototypum Collegium Societatis Iesu” e „Messanense Studium Generale” *L'insegnamento universitario a Messina nel Cinquecento*, w: *Studi e Dritto nell'area mediterranea in eta moderna*, a cura di A. Romano, studi 3, Messina 1993, s. 123-151.

²⁶ R. G. V i l l o s l a d a, *Storia del Collegio Romano dal suo inizio (1551) alla soppressione della Compagnia di Gesù (1773)*, Roma 1954.

²⁷ Zob. przypis 23. O wspólnych korzeniach szkoły europejskiej świadczy np. opublikowanie w Toruniu w latach 1586-1588 zbioru rozpraw pedagogicznych (głównie Sturma i europejskich ordynacji szkolnych) *Institutio litterata*. Zob. też *Leges ac Instituta scholae Thorunienses* z 1600 r. w: S. T y n c, *Najdawniejsze ustawy Gimnazjum Toruńskiego*, „Fontes Towarzystwa Naukowego w Toruniu”, 21(1925).

²⁸ *Statuta novi regii Gymnasii Conimbricesis (1548)*, w: *Monumenta Historica Societatis Iesu. Monumenta Paedagogica*, t. 1, s. 637-645.

²⁹ *Heptadogma seu septem proerigendo gymnasio documenta (ante 1518)*, w: tamże, s. 618-626.

retoryce większość młodzieży kończyła edukację³⁰, tzn. faktycznie otrzymując tylko skromne elementy wiedzy realnej w ramach tzw. *eruditio*, jako jednego z elementów wyposażenia dobrego mówcy. Wiedza realna była bowiem właściwym przedmiotem nauczania filozofii³¹

Ramowy układ studiów traktował *studia humanitatis* jako zajęcia z zakresu gramatyki, historii, poetyki i retoryki, jednak historia – traktowana jako element *eruditio* – nie otrzymała statusu osobnego przedmiotu, podporządkowano ją natomiast nauczaniu wymowy, zwłaszcza w klasie retoryki i poezji, odpowiednio do postanowień *Konstytucji*³² Nie odbiegało to jednak od opinii humanistów, dla których historia stanowiąca część retoryki była traktowana jako przedmiot formacyjny, podobnie jak skorelowana z nią ściśle filozofia moralna³³ Już we wczesnym okresie oddziaływania ideałów renesansu uczeni krakowscy w pierwszej połowie XV w. podkreślali rolę, charakterystyczną dla retoryki i poetyki, tzw. logiki moralnej, wskazując konieczność oddziaływania w zakresie problematyki etycznej także na wolę człowieka, w czym skuteczniejsze jest przyswajanie przez uczniów wielkich wzorów z przeszłości, nadto ukazanych w pięknej szacie literackiej, co docenili potem humaniści, niż odwoływanie się jedynie do argumentacji racjonalnej przez „suche dowodzenie sylogistyczne”³⁴ Według

³⁰ W kolegium kaliskim, do którego uczęszczało w pierwszej połowie XVII w. od 400 do 700 uczniów, filozofię ukończyło w 1617 r. jedynie 17 uczniów, co i tak miało być sukcesem jak na tamtejsze stosunki. Ze względu na specyfikę Akademii Wileńskiej, jako uczelni wyższej, można tam dostrzec lepsze proporcje, np. w r. akad. 1617/18 w klasach gramatycznych było od 231 do 196 osób, poetykę studiowało 91 osób, a retorykę 53 osoby, filozofię zaś 58, gdy teologię tylko 24. W sumie Akademia liczyła na wyższych wydziałach 110 słuchaczy, gdy w klasach gimnazjalnych było ich 1100. Zob. N a t o ń s k i, dz. cyt., s. 48-49, 59-60.

³¹ B e d n a r s k i, dz. cyt., s. 98-107.

³² *Ratio studiorum* podkreślało znaczenie studium historii w klasie retoryki i poezji. Zob. *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, t. 5, s. 424, 430. Według zaś *Konstytucji* „sub litteris humanioribus praeter grammaticam intellegatur quod ad rhetoricam, poesim, et historiam pertinet” Zob. tamże, t. 1, s. 283.

³³ K. P o m i a n, *Przeszłość jako przedmiot wiedzy*, Warszawa 1992 s. 71. Dotyczy to także szkół parafialnych w XV w., w których korzystano z dokonań mówców, poetów i historyków klasycznych. Zob. E. P o t k o w s k i, *In schola scriptum. Szkoła jako miejsce działalności pisarskiej w średniowiecznej Polsce*, w: *Nauczanie w dawnych wiekach. Edukacja w średniowieczu i u progu ery nowożytnej. Polska na tle Europy*, pod red. W. Iwańczyka, K. Brachy, Kielce 1997, s. 159-173; Z. R u t a, *Szkoły tarnowskie w XV-XVIII w.*, Wrocław 1968, s. 64 nn.

³⁴ Zob. M. M a r k o w s k i, *Z założeń metodologicznych w średniowiecznej myśli filozoficznej*, w: *Historia filozofii średniowiecznej*, pod red. J. Legowicza, Warszawa 1986, s. 147.

zaś humanistów, za których uważano w XVI w. uczonych zajmujących się gramatyką, retoryką, poetyką, historią i filozofią moralną, najskuteczniejsze było odwoływanie się do konkretnego i żywego przykładu, stąd według L. Valli nad filozofami górują wszechstronnością uzdolnień i pożytkiem dokonań przede wszystkim ludzie czynu, a więc wodzowie, prawodawcy i mężowie stanu³⁵. Nic więc dziwnego, że oznaczało to przewartościowanie poszczególnych dyscyplin filozoficznych, wśród których poczęła królować filozofia moralna. Według inspiratorów – tylko w części jednak udanych – reform na wydziale sztuk Uniwersytetu Krakowskiego w XVI w. filozofii moralnej wyznaczono wśród nauk humanistycznych rolę kierowniczą i integrującą (Marycjusz z Pilzna). Niekiedy nawet stawiano wyżej retorykę niż filozofię, bowiem choć filozofia jest „wspólną matką wszelkich sztuk”, to jednak pełniejsze poznanie rzeczywistości zapewnia retoryka (niż bardziej abstrakcyjna filozofia), która wybiera sobie z poszczególnych części filozofii „przydatne dla siebie kwestie, te mianowicie, które największą przynoszą korzyść ludziom i państwu” Tym samym retoryka staje się królową wszystkich umiejętności (Mikołaj Gelasinus)³⁶.

Do opanowania *perfectam eloquentiam* niezbędne było – obok wspomnianego *eruditio* – poznanie przede wszystkim teorii wymowy oraz opanowanie stylu retorycznego w mowie i piśmie poprzez zaznajomienie z regułami gramatycznymi, poetyckimi i retorycznymi oraz sięgając do wzorów literackich. Oznaczało to potrzebę rozbudowania lektur autorów starożytnych oraz ćwiczeń połączonych z oryginalną twórczością retoryczną, w tym z próbami pisania wierszy. Reguł poprawnego posługiwania się łaciną dostarczała przede wszystkim gramatyka E. Alvareza (*De institutione grammatica libri tres*, Olyssipone 1572), stanowiąca wręcz synonim szkoły jezuickiej, przykład jej formalizmu i kosmopolitycznego przywiązania do łaciny, krytykowanego począwszy od reform teatynów i pijarów. Już jednak pod koniec XVI w. poniechano korzystania z oryginalnego tekstu tego podręcznika, wprowadzono liczne polskie przykłady w zakresie składni i poetyki, tak że w istocie stał się on także podręcznikiem polskiej gramatyki, na tyle popularnym, że jeszcze od 1740 r. miał aż 42 polskie wydania, z tego 14 w dobie KEN. Gramatyka ta przytaczała polskie przykłady wyrażen językowych i przepisy w formie całych rozdziałów, np.

³⁵ J. D o m a ń s k i, *Wieki XIII-XV*, w: *Zarys dziejów filozofii w Polsce. Wieki XIII-XVII*, pod red. Z. Ogonowskiego, Warszawa 1989, s. 199-202.

³⁶ L. S z c z u c k i, *Wiek XVI*, w: tamże, s. 232-234.

dotyczących polskiej ortografii, co znajdujemy w wydaniu kaliskim z 1700 r. (s. 18-22), by w 1749 r. sformułować zasadę o równoczesnym i równorzędnym nauczaniu obu języków, przestrzegając zwłaszcza ich czystości, tak trudnej w dobie makaronizmów językowych. Nadto należy zwrócić uwagę na ogólnoeuropejską praktykę indywidualizacji zajęć przez nauczycieli, co umożliwiało korzystanie także z literatury współczesnej, w tym rodzimej, jak świadczy o tym studium retoryki i historii. Proces ten szedł tak daleko, że można wręcz mówić o polonizacji języka i treści nauczanych na studium językowym w formie rozmaitych ćwiczeń retorycznych, układanych najczęściej w języku polskim, odpowiednio do zainteresowań słuchaczy w dobie sarmatyzacji kultury. Wzgląd pragmatyczny brał wówczas górę nad zasadami *Ratio studiorum*, zwłaszcza w aspekcie prymatu treści wystąpień nad troską o reguły wymowy³⁷ Nie sposób jednakże nie zauważyć zapóźnień w nauczaniu języka narodowego w szkołach Rzeczypospolitej, np. w stosunku do jezuickiego szkolnictwa francuskiego, co niewątpliwie stymulowało rozwój literatury francuskiej w XVII w., gdy jezuici polscy doprowadzili do nauczania języka polskiego dopiero w połowie w. XVIII; nawet jednak wówczas jedynie w konwiktach szlacheckich stał się on językiem wykładowym innych przedmiotów³⁸

Podstawową formą nauczania gramatyki był rozbiór tekstów łacińskich po kilka czy kilkanaście wierszy dziennie, komentowany po polsku i łacinie. W klasach młodszych koncentrowano się głównie na analizach gramatycznych, a następnie na etymologicznym i rzeczowo-stylistycznym (w aspekcie poziomu artystycznego), co umożliwiało przygotowanie wzorowego tłumaczenia w duchu języka ojczystego, a w końcu skoncentrowanie się na objaśnieniach rzeczowych dostosowanych do poziomu i potrzeb dzieci (tzw. *eruditio* przekazujące wiedzę o świecie przy okazji poznawania nowego słownictwa). W praktyce jednak odchodzono od metodyki przewidzianej przez *Ratio studiorum*, bowiem w miejsce obcowania z lekturą ograniczano się, ze względu na małą dostępność drogich (zagranicznych) podręczników,

³⁷ F. de Dainville, *L'education des Jésuites*, s. 444-451; E. Ulčínaitė, *Teoria retoryczna w Polsce i na Litwie w XVII wieku. Próba rekonstrukcji schematu retorycznego*, Wrocław 1984, s. 39-45, 177-199 (*Zestaw retorycznych tekstów rękopiśmiennych*); T. Bieliński, *Szkolne wykształcenie retoryczne wobec wymogów praktyki*, w: *Retoryka a literatura*, pod red. B. Otwinowskiej, Wrocław 1984, s. 212-216; J. Tazbira, *Jezuici między Rzeczpospolitą a Rzymem*, w: *Szkice z dziejów papieżstwa*, pod red. I. Koberdowej, J. Tazbira, t. 1, Warszawa 1989, s. 81; Puchowski, dz. cyt., s. 57-58.

³⁸ Biednarski, dz. cyt., s. 236-248.

do czasochłonnego dyktowania analizowanych tekstów. Praktyka ta była jednak stałym przedmiotem krytyki wizytatorów, która ustąpiła po 1740 r., kiedy to poczęto drukować liczne polskie podręczniki. Równocześnie zaakcentowano znaczenie metody pamięciowej, przy czym stanowiło to znów naruszenie metodyki *Ratio studiorum*, które choć zalecało ćwiczenie pamięci³⁹, to przecież nawet na najniższym stopniu nauczania nakazywało zwracać uwagę nie na słowa, lecz na rzeczy⁴⁰. Niezachowanie tych zaleceń obciążało ucznia, natomiast nie owocowało dostatecznym zrozumieniem wykładanych reguł tak w zakresie gramatyki, jak poetyki i retoryki, tym bardziej że łączyło się niejednokrotnie z belferską manierą ćwiczeń w subtelnościach gramatyczno-językowych. Koncentrowanie się na zawiłych konstrukcjach marnowało czas i stanowiło prawdziwą udrękę dla ucznia. Nasilająca się krytyka werbalizmu i zacięcia gramatycznego ujawniła się zwłaszcza od początku XVIII w., np. zostało napiętnowane w gramatyce wydanej w 1749 r.⁴¹

Wydaje się, że zastrzeżenia te należy odnieść także do nauczania języka greckiego, wyrastającego na bazie renesansowych zainteresowań kulturą klasyczną, jednak w szkołach jezuickich traktowanego jako przedmiot pomocniczy w nauce łaciny tak w zakresie poprawności językowej, jak i literackiego stylu. Koncentrowanie się jednak na kulturze łacińskiej owocowało odchodzeniem od edukacji grezystycznej, zwłaszcza wobec ograniczeń w zakresie polskich edycji wypisów literatury greckiej i podręczników gramatyki, w formie dominującego w całej Europie ujęcia niemieckiego jezuita J. Gretsera z r. 1593 *Rudimenta linguae graecae* i *Institutionum linguae graecae, libri III*⁴². W polskich realiach greka pozostawała więc głównie przedmiotem pomocniczym dla studium Pisma Świętego (w ramach studiów wyższych), podobnie jak w studiach biblijnych protestantów⁴³, mimo dominacji w Kościele katolickim łacińskiej Wulgaty zaleconej przez Sobór Trydencki⁴⁴.

³⁹ *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, t. 5, s. 418, 425.

⁴⁰ Tamże, s. 422.

⁴¹ Zob. B e d n a r s k i, dz. cyt., s. 156-184.

⁴² Tamże, s. 234-236.

⁴³ H a r t f e l d e r, dz. cyt., s. 163-173.

⁴⁴ Przede wszystkim w aspekcie studiów teologicznych traktują studia greki *Konstytucje* jezuickie. Zob. *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, t. 1, s. 233-235, 283, 289, 299. W *Ratio studiorum* nauczanie greki jest ujmowane w odniesieniu do studiów teologicznych (tamże, t. 5, s. 370, 383), jak i jako integralny przedmiot studiów humanistycznych (tamże, s. 418, 424-425, 427-430, 434, 438, 440).

Wbrew opinii historyków nauki, sprowadzających szkołę jezuicką do dydaktyki gramatyczno-retorycznej, przywiązywano do erudycji wielką wagę, naśladując w tym Cyserona, który żądał przecież od mówcy harmonii pomiędzy słowem, gestem i treścią, stąd postulując rozbudowaną lekturę łacińską i grecką w cyklu siedmioletnim, która spełniała zarówno funkcje „erudycyjne”, jak i „formalne” Zajęcia te uwzględniały więc łacińską literaturę piękną (Cyseron, Cezar, Owidiusz, Wergiliusz, Horacy) i literaturę historyczną z elementami polityki (Cyseron, Cezar, Marcjalis, Salustiusz, Liwiusz, Kurcjusz Rufus). Do nauki greki wykorzystywano natomiast twórczość Ezopa, Teognidisa, Hezjoda, Demostenesa, Homera, Platona, Tukidydesa, Pindara, Hezjoda. Istotnym elementem kultury starożytnej były także pisma chrześcijańskie, m.in. Grzegorza z Nazjanzu, Bazylego Wielkiego i Jana Chryzostoma⁴⁵ Jednakże prawdą jest też, że *Ratio studiorum* nazywało zawsze stosowanie erudycji z umiarkowaniem, czyli nie kosztem podstawowego przecież wykształcenia językowego. Stąd sprowadzono je za Erazmem do pobudzania umysłu i odpoczynku⁴⁶ Jak jednak podkreśla

⁴⁵ Zob. zalecenia dla profesora retoryki, poezji i gramatyki w *Ratio studiorum* w: *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, t. 5, s. 424-442. Zob. także program zajęć dla jezuickich szkół w Rzeczypospolitej z r. 1614: *Ordinationes Praepositorum Generalium. Provincialium, Visitatorum et Responsa Romana Provinciae Poloniae et Lituaniae saeculis XVI-XVII data* f. 910-915 (ASJ Crac., rkps 496). Por. A. D a n y s z, *Jezuicki kanon lektury starożytnych autorów i przykład jego stosowania w szkole polskiej*, w: *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921, s. 157-194; J. Z. L i c h a ń s k i, *Retoryka od średniowiecza do baroku. Teoria i praktyka*, Warszawa 1992, s. 46 nn.; t e n ż e, *Recepcja retorów greckich w Polsce w XVI i XVIII wieku w nauczaniu szkolnym. Rekonesans*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce”, 38(1994); t e n ż e, *Retoryka a filozofia w nauczaniu jezuickim*, „*Assertiones Rhetoricae*” Poznań 1577, „Forum Philosophicum” 1(1996), s. 221-234; E. U l č i n a i t ě, dz. cyt., s. 38-39; T. H u g h e s, *Loyola and the Educational System of the Jesuits*, London 1904, s. 20; E. S o r d i n a, *Kształcenie literackie w szkołach jezuickich*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 33(1990), s. 3-14; B. D u h r, *Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu*, Freiburg im Breisgau 1896, s. 104; F. P a u l s e n, *Geschichte des Gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten*, t. 1, Leipzig 1896, s. 412-418; *La „Ratio Studiorum” Modelli culturali e pratiche educative dei Gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, a cura di G. P. Brizzi, Roma 1981; R. G. V i l l o s l a d a, *Storia del Collegio Romano dal suo inizio (1551) alla soppressione della Compagnia di Gesù (1773)*, Romae 1954; B e d n a r s k i, dz. cyt., s. 106-107; B o r o w s k i, *Renesans a humanizm jezuicki*, s. 36-37; P u c h o w s k i, dz. cyt., s. 54-57

⁴⁶ „Eruditio modice usurpetur, ut ingenium excitet interdum ac recreet, non ut linguae observationem impediatur” Jest to fragment pierwszej reguły profesora klasy poezji. *Monumenta Paedagogicae Societatis Iesu*, t. 5, s. 430. Co do Erazma, zob. B e d n a r s k i, dz. cyt., s. 254.

K. Puchowski, materiał obrazujący praktykę dydaktyczną wskazuje, że przepis ten łamano, a nawet iż był on reakcją na praktykę profesorów, którzy kosztem nauczania zasad językowych rozbudowywali ciekawostki, bardziej absorbujące uczniów niż reguły gramatyczno-retoryczne. Podobnie dzieje ostatecznego sformułowania *Ratio studiorum* wskazują na różnorodność tendencji, wynikającą ze zrozumienia potrzeb, za którą szła praktyka pedagogiczna, m.in. w krajach języka niemieckiego, gdzie podkreślano rolę wykształcenia realnego, w tym historii, nawet w formie osobnego przedmiotu w klasie poezji i retoryki, nie tylko ze względu na jej funkcje w wychowaniu moralnym, ale także jako niezbędnej do walki z reformacją⁴⁷ Z kolei nawet jeszcze w dziesięć lat po zatwierdzeniu *Ratio* jezuitów litewscy postulowali do Rzymu o usamodzielnienie nauczania historii, i to w formie osobnych katedr, przytaczając argumentację rodziców szlacheckich, którzy chcieli, by ich dzieci uzyskały w ten sposób wiedzę niezbędną do udziału w naradach sejmowych i prowadzeniu spraw publicznych, zdradzając tym pragnienie ściślejszego związania szkoły z życiem państwowym. Opinia ta nie znalazła jednak uznania w oczach generała Akwawii – według opinii historyków niechętnego rozbudowaniu studium autorów klasycznych ze względu na wynikające z tego zagrożenia moralne – który zdecydował, iż dotychczasowy program wystarczająco dużo miejsca poświęca na problematykę z zakresu historii i geografii w klasach poetyki i retoryki⁴⁸ Należy także pamiętać, że pod presją rodziców w szkołach polskich – za specjalną dyspensą władz rzymskich – uczono matematyki już w klasach niższych, nie czekając na rzadko uczęszczane studium filozofii, co umożliwiałoby uczniom zdobycie umiejętności niezbędnej w życiu codziennym⁴⁹ Dotyczyło to także nauczania języka niemieckiego w Braniewie ze względu na pograniczny charakter tego miasta⁵⁰ Jeszcze mniej uniformizmu było

⁴⁷ To nauczyciel bowiem decydował o kierunku urzeczywistniania reguł, zgodnie z zasadą sformułowaną przez znanego jezuickiego pedagoga, J. Bonifacio, w *Christiani pueri institutio* (Salamanca 1575), który stwierdzał: „Wszystko zależy od nauczyciela” co podobnie podtrzymywał M. Łęczycki. Por. M. S o p o ó k o, *Mikołaj Łęczycki o wychowaniu duchowym. Studium teologiczno-pedagogiczne*, Wilno 1935; P u c h o w s k i, dz. cyt., s. 20-33.

⁴⁸ P u c h o w s k i, dz. cyt., s. 53-54; L. P i e c h n i k, *Dzieje Akademii Wileńskiej*, t. 2: *Rozkwit Akademii Wileńskiej w latach 1600-1655*, Rzym 1983, s. 63-66; J. C. H. A v e l i n g, *The Jesuits*, London 1981, s. 216.

⁴⁹ B e d n a r s k i, dz. cyt., s. 108.

⁵⁰ L. P i e c h n i k, *Gimnazjum w Braniewie w XVI w. Studium o początkach szkolnictwa jezuickiego w Polsce*, „Nasza Przeszość”, 7(1958), s. 25-26, 35-36.

w szkołach protestanckich z braku tak szczegółowo jak u jezuitów zarysowanego programu obowiązującego wszystkie szkoły prowadzone przez to wyznanie. Stąd większy wpływ na praktykę dydaktyczną miały samorządy miejskie, gminy wyznaniowe czy upodobania wykładowców poszczególnych przedmiotów⁵¹

Nie sposób więc dzisiaj dalej głosić opinii o czysto formalnym charakterze szkoły jezuickiej, co podtrzymują nawet sami historycy jezuicy⁵² Dotyczy to splotu edukacji retorycznej z logiczną (retoryka winna być bowiem sztuką wypowiedzi, zakładającą umiejętność poprawnego myślenia, czyli rozumowania i argumentowania) oraz troski o wykształcenie materialne, niezbędne dla zapewnienia rzeczowości wypowiedzi. Wbrew opiniom opartym być może na barokowej praktyce traktowania retoryki jedynie jako stylistycznej formacji mówcy miała ona przede wszystkim uczyć rzetelnego myślenia, a więc autentycznej kultury logicznej, co wskazywałoby na jej związki z filozofią. To dopiero w drugiej połowie XVI w., za sprawą reform nauk humanistycznych francuskiego hugenoty P. Ramusa, doszło do rozbicia dotychczasowej jedności treści i formy przez oddzielenie retoryki, jako sztuki przemawiania, czyli *ars dicendi* (gramatyka miała być zaś jedynie sztuką mówienia – *ars loquendi*), od logiki jako sztuki roztrząsania (*ars disserandi*)⁵³ Przeciwwstawiając się średniowiecznej formalizacji logiki, uczyniono jej przedmiotem analizę argumentacji jako procesu myślowego, czyli operacji wiedzytwórczej (odkrywczej), gdy retoryce pozostawiono jedynie dziedzinę „słów” (*verba*), z równoczesnym oderwaniem od sfery myśli (*res*), co ostatecznie miało zaowocować tzw. retoryką elokucyjną (stylistyczną), koncentrującą się na językowej formie wypowiedzi (*elocutio*), tak charakterystyczną dla estetyki baroku, z pominięciem filozoficznej inwencji (*inventio*), czyli materialnych źródeł wywodów. W typowej dla szkół jezuckich retoryce C. Soareza (*De arte rhetorici libri tres*, Coimbra 1560) uwidaczniała się natomiast kompletność logiki i retoryki, która jako *ars bene dicendi* miała być sztuką umiejętnego udawadniania, przekonywania i nakłaniania słuchacza do przyjęcia określonej tezy, co wymagało

⁵¹ L. M o k r z e c k i, *Studium z dziejów nauczania historii. Rozwój dydaktyki przedmiotu w Gdańskim Gimnazjum Akademickim do schyłku XVII w.*, Gdańsk 1973, s. 60; M. P a w l a k, *Z dziejów świetności Gimnazjum Elbląskiego w epoce Odrodzenia i Baroku*, Gdańsk 1985, s. 21-27

⁵² B e d n a r s k i, dz. cyt., s. 19-20; N a t o Ń s k i, dz. cyt., s. 34-36.

⁵³ T K o t a r b i ń s k i, *Wykłady z dziejów logiki*, Warszawa 1985, s. 63-66.

podjęcia pięciu integralnie traktowanych czynności, w każdym przypadku zakładających konieczność nabycia odpowiednich sprawności: wynalezienia i obmyślenia przedmiotu wystąpienia (*inventio*, rozumiane jako heureka myśli), sformułowania logicznego planu wypowiedzi (*dispositio* lub *compositio*), określenia formy językowej wypowiedzi (*elocutio*), czyli estetyki wymowy, jej zapamiętania (*memoria*) oraz docelowego wystąpienia (*pronuntiatio* albo *actio*)⁵⁴ *Elocutio*, czyli estetyka wypowiedzi, mimo że w ujęciu Soareza została rozbudowana do najobszerniejszego działu, przewyższającego objętością wszystkie pozostałe części wzięte łącznie, była jednak pełna umiaru, łącząc harmonijnie wymóg gramatycznej poprawności z jasnością, ozdobnością i przyjemnością w słuchaniu, ale bez przesytu w kunsztowności wypowiedzi, urzeczywistnianej przez odpowiednie użycie figur i tropów, czyli ułożenie i kombinację słów i zdań, swoistą rytmikę wypowiedzi, budowę okresów. Przed rozbudowaniem strony językowej wypowiedzi, prowadzącym do przesadnej troski o styl, co owocowało jej napuszystością i było wyrazem popisywania się mówcy, przestrzegał już I. Loyola, uznając te praktyki za niegodne wypowiedzi religijnej, stąd postulując zachowanie powagi i skromności. W praktyce szkolnej została jednak naruszona równowaga renesansowej symetrii i spokojnej harmonii przez barokowe uleganie wyobraźni (aż do iluzji) i rozbudowanie przyjemnego w odbiorze elementu dekoracyjnego. W obu wypadkach jest to związane z silniejszą niż w renesansie grą uczuć, będącą jednak często świadectwem głębszej szczerości wypowiedzi, tak charakterystycznej dla osobistych wyznań poetyckich, zwłaszcza w liryce. W przypadku sztuki religijnej umożliwiało to jednak wyrażenie namacalnej wręcz bliskości Boga, który stopniowo „oddalał” się w racjonalistycznej kulturze nowożytnej Europy (*Deus absconditus*). Splot uczuciowości i wyobraźni owocował natomiast sztuką nieporównanie bardziej metafizyczną niż w renesansie, a zwłaszcza w oświeceniu⁵⁵ Należy jednak odróżnić piękno czystej

⁵⁴ M. K o r o ł k o, *Retoryka w polskich kolegiach jezuickich*, w: *Jezuici a kultura polska*, s. 126-128; W. S. H o w e l l, *Logic and Rhetoric in England (1500-1700)*, Princeton 1956; B. B a u e r, *Jesuitische „ars rhetorica” in Zeitalter der Glaubenskämpfe*, Frankfurt am Main 1986, s. 233-242; U l ě i n a i t ě, dz. cyt.

⁵⁵ B e d n a r s k i, dz. cyt., s. 185-191. Por. P. C h a u n u, *Cywilizacja wieku oświecenia*, przeł. E. Bąkowska, Warszawa 1993, s. 297-338. Typową ocenę wartości całej literatury doby saskiej formułował np. W. B o r o w y: „W całym tym okresie nie znajdujemy żadnego utworu większej miary. Nigdzie silniejszego natchnienia. Bardzo mało przekładów. Uderzająco wszędzie brak smaku, brak głębszego zainteresowania szerszym światem i jego

literatury barokowej od jej wynaturzeń, zwłaszcza w odniesieniu do praktyki szkolnej, będącej świadectwem statystycznego poziomu polskiej kultury szlacheckiej.

Współczesne studia, poczynając od S. Bednarskiego⁵⁶, dostarczają bogatego materiału świadczącego o źródłach i formach upadku polskiej wymowy szkolnej, ale również i dokumentacji uporczywego odchodzenia od wadliwej praktyki. Wskazuje to, iż sami nauczyciele jezuicki byli świadomi braków swej szkoły. Tym samym rozszerza to fundament reform szkolnych z połowy XVIII w., przypisywany niesłusznie jedynie S. Konarskiemu, którego dokonania przeciwstawia się rzekomej totalnej stagnacji szkół jezuickich, charakterystycznej dla upadku kultury literackiej w czasach saskich⁵⁷. Więcej, jak pisze znawca retoryki jezuickiej E. Ulčínaitė: „[...] szkoły jezuickie wniosły swój istotny wkład do rozwoju nauk humanistycznych (zwłaszcza w dziedzinie retoryki i poetyki), a w poszczególnych wypadkach inicjowały nowe idee estetyczne i literackie, które doczekały się wielu interpretacji i naśladowań”⁵⁸. Dotyczy to np. prekursorskiej, i co ważniejsze, docenionej na Zachodzie, twórczości M. K. Sarbiewskiego jako teoretyka manieryzmu, podkreślającego rolę wyszukiwania błyskotliwych konceptów, które jako „zgodna niezgodność lub niezgodna zgodność” („Acumen est concors discordia et discors concordia”) miały zaskoczyć słuchaczy, wywoływać zdumienie i podziw i w ten sposób sprawiać przyjemność⁵⁹. Skupienie się na tak pojętym stylu wyszukanie pięknej wypo-

twórczością” Zob. *O poezji polskiej w wieku XVIII*, Kraków 1948, s. 11. Współcześnie bardziej docenia się swoistość wypowiedzi barokowych. Reinterpretacja religijnej literatury jezuickiej polskiego baroku jest m.in. dziełem A. Czyża (*Światło i słowo. Egzystencjalne czytanie tekstów dawnych*, Warszawa 1995; *Ja i Bóg. Poezja metafizyczna późnego baroku*, Wrocław 1988) i A. Nawareckiego (*Czarny karnawał. „Uwagi śmierci niechybnej” księdza Baki – poetyka tekstu i paradoksy recepcji*, Wrocław 1991), co odbiega od ocen np. W. Borowego (tamże, s. 67-75). Zmiana stylu wypowiedzi w dobie oświecenia zubożała jednak zwykle głębię i autentyzm wypowiedzi religijnych. Zob. *Motywy religijne w twórczości pisarzy polskiego oświecenia*, pod red. T. Kostkiewiczowej, Lublin 1995, Religijne Tradycje Literatury Polskiej VI.

⁵⁶ Obszerne omówienie poziomu retoryki jezuickiej w: B e d n a r s k i, dz. cyt., s. 191-233.

⁵⁷ Charakterystyczny obraz upadku tej kultury przedstawia A. Brückner w *Dziejach kultury polskiej*, t. 3, Kraków 1931, s. 1-140.

⁵⁸ E. U l č í n a i t ě, *Tradycja i nowatorstwo w wykładach retoryki w kolegiach jezuickich w XVII-XVIII wieku*, w: *Jezuicka ars educandi*, s. 244.

⁵⁹ M. K. S a r b i e w s k i, *Wykłady z poetyki (Praecepta poetica)*, przeł. i oprac. S. Skimina, Wrocław 1958, s. 10. Traktat *De acuto et arguto*, pochodzący z wykładów z

wiedzi (ciętych i dowcipnych wyrażen albo akuminów) prowadziło do koncentrowania się w teorii retorycznej na mowach oratorskich, odbiegających od języka wypowiedzi potocznych (*eloquentia non vulgaris*), dostarczając przy tym bogactwa egzemplifikacyjnego dostosowanego do zapotrzebowań i gustów odbiorców, zwłaszcza więc w zakresie mów okolicznościowych i panegirycznych. Tym samym są one zanurzone w ówczesnych realiach społecznych, jak również dają okazję do zaprezentowania erudycji oratora, zwłaszcza w zakresie kultury starożytnej, z czym wiązało się wykorzystanie nie tylko łaciny (makaronizmy), ale także antycznych metafor i alegorii, idące tak daleko, że współczesna codzienność stawała się wręcz maskaradą starożytności⁶⁰

Wynikające z potrzeb społecznych rozbudowanie warstwy praktycznej, tak w zakresie wzorów i zasad różnych rodzajów wystąpień, jak i materiału pomocniczego (cytaty, sentencje, fragmenty literatury starożytnej), jest źródłem oskarżeń nie tylko o zubożenie wymiaru teoretycznego retoryki szkolnej i związanego z tym wpływu na kształtowanie wzorów krytyczno-literackich i estetycznych, ale nawet o popularyzowanie „zwyrodniałego” stylu wymowy barokowej, nawet w odniesieniu do tak poważnych opracowań podręcznikowych, jak K. Kojalowicza *Institutionum rhetoricum pars I et II* (Vilnae 1654)⁶¹ Przywoływana wielokrotnie E. Ulčínaitė podkreśla jednak, że nie może być mowy o świadomym uczeniu złej wymowy ze względu na wyraźny postulat wierności stylowi cyceroniańskiemu, czego wyrazem były upomnienia kierowane wobec niedomagań wynikających z „barokizacji” stylu polskiej retoryki, świadomie akcentującej swą nowość przez podkreślenie wymiaru niezwykłości i zadziwiania, czego przykładem jest poddana przez S. Bednarskiego druzgocącej krytyce twórczość J. Kwiatkiewicza (*Phoenix rhetorum*, Kraków 1672; *Eloquentia reconditor*, Poznań 1689). Jest ona świadectwem wynaturzeń polskiej retoryki jezuickiej.

1619/20 r., nie tylko wywołał dyskusję, w której uczestniczyli najwybitniejsi ówcześni teoretycy wymowy, ale i wyprzedzał o 20 lat dokonania hiszpańskich i włoskich twórców manieryzmu. Zob. P L e w i n, *Teoria akuminu w estetycznej świadomości Wschodniej Słowiańszczyzny XVII-XVIII wieku a traktat Sarbiewskiego*, w: *Literatura staropolska i jej związki europejskie*, red. J. Pelc, Wrocław 1973, s. 309-322. Do Sarbiewskiego, drugiego Horacego, nawiązywał m.in. M. Radau, autor *Orator extemporaneus* (Wilno 1640), mającego w XVII w. aż 16 wydań.

⁶⁰ D. G o s t y ń s k a, *Retoryka iluzji. Koncept w barokowej teorii i twórczości poetyckiej*, Warszawa 1991.

⁶¹ B. N a d o l s k i, *Wybór mów staropolskich*. Wrocław 1971, s. LXXXII.

sarmackiej w treści, bo przyporządkowanej wyrażeniu wszystkich wymiarów ówczesnej egzystencji odpowiednio do okoliczności wystąpień (zwłaszcza wymowa towarzyska, polityczno-obywatelska), naznaczonych makaronizmami, zwłaszcza w prozie, panegiryzmem, a nade wszystko gadulstwem połączonym ze sztucznym patosem (*eloquentia admirabilis*), popisywaniem się rzekomą uczonością (*eloquentia erudita*) i paradoksalnością błyskotliwych wypowiedzi (*eloquentia acuta et arguta*). Nieodmiennie jednak obowiązuje wymóg *Ratio studiorum*: „Stylus (quamquam probatissimi etiam historici et poetae delibantur) ex uno fere Cicerone sumendus est”⁶² Jednak praktyka pedagogiczna – jak wskazuje na to erudycyjne ujęcie francuskiego jezuita N. Caussinusa *De eloquentia sacra et humana libri XVI* (Parisi 1619) – mogła się odwoływać do blisko dwustu wzorów od starożytności do nowożytności, traktowanych często jako równych Cyцерonowi⁶³ Nawet bowiem w podręczniku C. Soareza, sygnalizującym w rozbudowanym tytule odniesienia do Arystotelesa, Cyцерona i Kwintyliana, ten ostatni góruje nad Cyцерonem. Przede wszystkim źródłem jezuickich teorii retorycznych, kompilacyjnych, ale typowych jednak dla renesansu i nie odbiegających poziomem od ujęć protestanckich, były: *Rhetorica ad Herenium*, anonimowy traktat przypisywany mylnie w średniowieczu Cyцерonowi, wczesne traktaty z *De inventione* M. T. Cyцерona, M. F. Kwintyliana *Institutio oratoria*, a na poziomie akademickim retoryka i poetyka Arystotelesa⁶⁴ Nie sposób nie dostrzec także wielu świadectw ciągłego dążenia do podkreślenia naturalności wypowiedzi – nie zapominajmy przecież, że starożytna retoryka zrodziła się z obserwacji żywego słowa w języku potocznym – z troską przede wszystkim o jej poprawność, wyrażającą się w prostym, jasnym i konsekwentnym układzie treści, racjonalności, wtórnie zaś w odniesieniu do stylu wypowiedzi określanej jednak przez jej celowość i sensowność, a więc w zakresie roli językowych ozdób. Jest to charakterystyczne dla

⁶² *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, t. 5, s. 424. Zob. też postanowienia kongregacji prowincji litewskiej: „Attendat, ut puritas et elegantia linguae latinae efflorescat. Barbarismos, solecismos et polonismos notet et acreprehendat”; „Stylum Ciceronianum doceant et promoveant aliis exclusis” Za: P i e c h n i k, *Rozkwit Akademii Wileńskiej w latach 1600-1655*, s. 66-67.

⁶³ U l ě i n a i t ě, *Tradycja i nowatorstwo w wykładach retoryki*, s. 249-251; t a ż, *Teoria retoryczna*, passim.

⁶⁴ *Monumenta Paedagogicae Societatis Iesu*, t. 5, s. 424. Zob. B. B a u e r, *Jesuitische „ars rhetorica” in Zeitalter der Glaubenskämpfe*, Frankfurt am Main 1986; K o r o l k o, dz. cyt., s. 126-127

autorów nawiązujących wprost do wzorów cyceronńskich, jak np. B. Herbesta, wstawionego sporem na temat istoty okresu retorycznego z J. Górskim, a preferującego to, co konieczne (*necessarium*), nad tym, co okazałe (*speciosum*)⁶⁵, czy Z. Lauxmina, autora jednego z najbardziej poczytnych podręczników retoryki w polskich szkołach jezuickich, zalecającego podążanie za naturą traktowane jako miara doskonałości, stąd postulującego potrzebę uwzględnienia zasady celowości w zastosowaniu właściwego rodzaju wymowy tak, by ozdobność nie naruszyła jej jasności⁶⁶

Począwszy od trzeciego dziesięciolecia XVII w. dochodzi do upadku sztuki retorycznej, większego jednak w Koronie niż na Litwie⁶⁷ czego powodem był nie tylko brak dostatecznej troski o właściwe przygotowanie nowych kadr, związany nadto z osłabieniem napływu obcych jezuitów i z równoczesnym rozbudowaniem szkolnictwa, ale także preferencja chwytliwej społecznie działalności teatralnej, podejmowanej kosztem komponowania mów i poezji, co dostrzegali zarówno obcy wizytory (w 1629 r. P. Lambertengo), jak i wybitniejsi pedagodzy rodzimi (np. w 1633 r. rektor krakowski P. Rudnicki). Jednak już od końca XVII w. można dostrzec stopniowe nasilanie się krytyki wynaturzonej formy retoryki barokowej, wyraźne zaś od lat czterdzietych XVIII w., połączone z przesunięciem uwagi z troski o kunsztowność wypowiedzi na jej treść zaangażowaną w realia polityczno-społeczne. Przykładem takiej postawy może być twórczość S. Jaworskiego, od 1746 r. polemizującego ze zwolennikami starej wymowy i nawiązującego w zakresie stylu do klasycznej wymowy Cycerona, a przede wszystkim – analogicznie do S. Konarskiego *De arte bene cogitandi ad artem dicendi bene necessaria* (Varsaviae 1767) – podkreślającego konieczność podporządkowania słowa wyrażanej myśli, co zakłada troskę o rzetelność wiedzy niezbędną w argumentacji oraz o logiczność samej wypowiedzi, a w tej dopiero perspektywie troskę o jej ozdobność; stąd filozofię można nazwać uczoną wymową, a wymowę – uczoną filozofią (*Pro vera eloquentia Oratio in solemni studiorum innovatione Lublini habita ab eloquentiae professore*

⁶⁵ Wstęp do wydania listów Cycerona – *M. T. Ciceronis Epistolarum selectarum l. IV olim commentationibus B. Herbesti illustrati*, Nieśwież 1761. Zob. A. Werpachowska, *Z dziejów retoryki XVI wieku. Polemika Jakuba Górskiego z Benedyktem Herbestem*, Wrocław 1987.

⁶⁶ *Praxis oratoria sive praecepta artis rhetoricae*, Brunsbergae 1648. Miała następnie 13 wydań w różnych miastach europejskich, nie licząc szeregu wydań polskich.

⁶⁷ Bednarski, dz. cyt., s. 196-197; Natoniński, dz. cyt., s. 57; Piechnicki, *Działalność jezuitów polskich na polu szkolnictwa*, s. 251-252.

publico..., Lublini 1751, toż razem z innymi mowami w zbiorze *Stanisłai Jaworski e Societate Iesu Specimina Literaria laborum in Reipublicae Orthodoxae atque Ecclesiae obsequia susceptorum...*, Varsaviae 1767). Wystąpienie to jest tym ważniejsze, że pozwala zobaczyć, jak złożone i początkowo niekonsekwentne było odchodzenie jezuitów od starej szkoły, które dokonało się wcześniej w zakresie retoryki oraz historii niż w odniesieniu do związanej ze światopoglądem chrześcijańskim filozofii. Jaworski bowiem nie tylko podtrzymuje arystotelizm chrześcijański (*Peripatetica philosophia veritatis etiam orthodoxae scutum...*, Varsaviae 1751), ale włącza się też w jezuicką opozycję wobec pijarskiej modernizacji filozofii, występując zwłaszcza przeciwko recepcji nowszej filozofii, której symbolem ma być wiodąca do sceptycyzmu twórczość Kartezjusza (*Praefatio oratorio-philosophica. Cartesim cum suis ideis sibi non consistere; Aristotelem cum sua Philosophia eundem esse semper, ac veritatibus orthodoxis, prae aliis philosophorum sectis plus conformari*, wygłoszona 1748 r., ale wydana dopiero we wspomnianym zbiorze, s. 247-268)⁶⁸

Ten tak krytykowany w perspektywie rozwoju nowożytnego przyrodoznawstwa mało praktyczny model kształcenia, różny także od współczesnej szkoły przygotowującej przede wszystkim do twórczego uczestnictwa w cywilizacji technologicznej, po okresie oświeceniowych reform odrodził się jednak bardzo szybko w dobie niemieckiego neohumanizmu. Podkreślając niepowtarzalną wartość człowieka, wyznaczał wychowaniu i wykształceniu troskę o maksymalny, proporcjonalny i harmonijny rozwój wszystkich jego indywidualnych możliwości i uzdolnień. W urzeczywistnianiu tych ideałów sięgał do sprawdzonego wzorca kultury greckiej, która formułowała i urzeczywistniała całościowo zarysowany ideał człowieczeństwa. Stąd kształtowanie osobowości wychowanek rozumiano jako przyswajanie przez jednostkę dóbr kultury antycznej. Od ideałów szkoły renesansowej odróżniało neohumanizm ograniczenie roli egzystencjalnego wymiaru religii, postrzeganej tylko funkcjonalistycznie, bowiem traktowanej jako fundament

⁶⁸ Zob. R. Darowski, *Poglądy filozoficzne Stanisława Jaworskiego*, w: tenże, *Studia z filozofii jezuitów w Polsce XVII i XVIII wieku*, Kraków 1998, s. 219-235; B. Bednarski, dz. cyt., s. 207-224. Na temat opozycji jezuitów w zakresie wykorzystania nowszej filozofii zob. tamże, s. 301-309; J. Pujda, *Antoni Wiśniewski prekursor filozofii Oświecenia w Polsce*, Londyn 1974, passim; monograficzne artykuły R. Darowskiego i F. Bargieła poświęcone twórczości J. Kowalskiego, A. Rudzkiego i J. Gengella zawarte we wspomnianym zbiorze R. Darowskiego lub sygnalizowane w zamieszczonym tam spisie bibliograficznym.

moralności i obyczajów społecznych, a więc aspektywnie tożsamej z moralnością⁶⁹

Mimo tak złożonego kontekstu historyczno-kulturowego i ambitnych celów dydaktyczno-wychowawczych jezuicka szkoła humanistyczna z centralną funkcją retoryki znajduje się pod pręgierzem apriorycznej historiografii, propagującej negatywny obraz tego typu wykształcenia. Stąd pojęcie „retoryka” w powszechnym odczuciu stanowi dalej termin o odcieniu pejoratywnym, a termin „retoryka jezuicka” jest od czasów oświecenia wręcz „synonimem czarnej legendy kultury jezuickiej Rzeczypospolitej przedrozbiorowej”, kiedy to „kolegia jezuickie z retoryką w roli głównej zostały arbitralnie oskarżone o konserwatyzm bez przeprowadzenia «dowodu winy»” Według opinii znawcy kultury retorycznej, M. Korolki, „[...] wyrok ten upowszechniła w XIX w. antyklerykalna historiografia, do której nawiąże w XX w. historiografia lewicowa i marksistowska. W ten sposób retoryka w polskich kolegiach jezuickich znalazła się na czarnej liście grzechów kultury sarmackiej, do której dopisywano częściowo tylko oparte na faktach katalogi win”⁷⁰

Być może powodem tej krytyki było sprzężenie retoryki z homiletyką, co uwidoczniło się już w szkolnictwie protestanckim organizowanym przez F. Melanchtona⁷¹ Szczególna rola, jaką z kolei przypisywali jezuici retoryce w apostołstwie słowa, intensyfikowanym w potrydenckim Kościele w postaci różnych środków perswazji (misje, kaznodziejstwo parafialne, katecheza, do których przygotowywały przyszłych apostołów równie humanistycznie postrzegane seminaria duchowne), wynikała nie tylko z typowego dla jezuitów przekonania, iż idee mogą zwyciężać tylko inne idee⁷², ale i z dobrze znanych ówczesnych polskich realiów politycznych, czyli polskiej tolerancji religijnej. Funkcjonowała ona, mimo surowych zakazów wobec różnowierców wydawanych przez Zygmunta Starego, już od r. 1552, kiedy to „zawieszono”, a na sejmie w 1562/63 r. zniesiono jurysdykcję sądów kościelnych, co uniemożliwiło politykę represji wobec protestantów (ściślej wobec szlachty innowierczej). Działo się tak więc już przed słynną konfederacją warszawską z 1573 r., która prawnie zapewniała równouprawnienie wszystkim wyznaniom chrześcijańskim. W latach poprzedzających zawarcie

⁶⁹ C. M e n z e, *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldt*, Hannover 1975.

⁷⁰ K o r o l k o, dz. cyt., s. 121-122.

⁷¹ H a r t f e l d e r, dz. cyt., s. 422, 493.

⁷² Ch. H o l l i s, *Historia jezuitów*, przeł. S. Łoś, Warszawa 1974, s. 132.

konfederacji i przez krótki czas potem innowiercy mieli większość w izbie poselskiej i stanowili znaczącą część senatu (42%). Około 1560 r. kalwinizm stał się niemal panującą religią wśród magnaterii i bogatej szlachty, choć nawet w okresie największego rozkwitu reformacji nie opowiedziało się za nią więcej niż 16%-20% szlachty⁷³ Nie mogło być więc mowy o innym rodzaju rekatolizacji niż walka na słowa. Z czasem akcent tak rozumianego apostołstwa został przeniesiony – ze względu na pograniczny charakter katolickiej Rzeczypospolitej – na misje w odniesieniu do wschodniego prawosławia, czego wyrazem był papieski alumnat w Wilnie, kształcący intelektualną i to często świecką elitę (studentów nie zmuszano bowiem do święceń), wywodzącą się z terenów prawosławnej Rosji, która mogła skutecznie apostołować na tych terenach⁷⁴

W ten sposób w orbitę szkoły jezuickiej włączono tradycję antyczną także w zakresie jej wykorzystania do kształtowania odpowiedniej formacji religijnej, przyporządkowanej ówczesnym sporom w łonie chrześcijaństwa⁷⁵ Dobrze ilustruje to obszerny komentarz do rodzącego się dopiero ostatecznego *Ratio studiorum*, jakim była *Bibliotheca selecta de ratione*

⁷³ S. L i t a k, *W dobie reform i polemik religijnych*, w: *Chrześcijaństwo w Polsce. Zarys przemian 966-1979*, pod red. J. Kłoczowskiego, Lublin 1980, s. 189-253; t e n ż e, *O Reformacji do Oświecenia. Kościół katolicki w Polsce nowożytnej*, Lublin 1994, s. 11-113. Problematyka wyjątkowej w swoim rodzaju tolerancji religijnej w Polsce cieszyła się zainteresowaniem historyków, zwłaszcza J. Tazbira (*Państwo bez stosów. Szkice z dziejów tolerancji w Polsce XVI i XVII w.*, Warszawa 1967; *Dzieje polskiej tolerancji*, Warszawa 1973). Szczególną uwagę poświęcano zwłaszcza konfederacji warszawskiej (M. K o r o l k o, J. T a z b i r, *Konfederacja warszawska 1573 roku, wielka karta polskiej tolerancji*, Warszawa 1980; S. S a l m o n o w i c z, *Geneza i treść uchwał konfederacji warszawskiej*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” 19(1974), s. 7-30. Współcześnie podejmuje się badania nad literaturą tolerancyjną w dobie „skrajnej” kontrreformacji, czyli w XVII w. (M. K o r o l k o, *Sarmacka myśl tolerancyjna w latach 1656-1772 (rekonesans badawczy)*, w: *Między barokiem a oświeceniem. Apogeum sarmatyzmu. Kultura polska drugiej połowy XVII wieku*, pod red. K. Stasiewicz, S. Achremczyka, Olsztyn 1997, s. 22-35). Polską tolerancję przedstawia się także w szerszym kontekście międzynarodowym (J. L e c l e r, *Histoire de la tolérance au siècle de la Reform*, t. 1-2, Paris 1955, toż w tłumaczeniu polskim: Warszawa 1964) i polskim (W C z a p l i Ń s k i, *O Polsce siedemnastowiecznej. Problemy i sprawy*, Warszawa 1966; J. T a z b i r, *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit – upadek – relikty*, Warszawa 1979; *Polska XVII w.*, pod red. J. Tazbira, Warszawa 1977).

⁷⁴ J. P o p l a t e k, *Alumnat Papieski w Wilnie*, w: *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce*, s. 96-114; t e n ż e, *Seminaria duchowne w archidiecezji wileńskiej do 1939 r.*, „Studia Teologiczne. Białystok, Drohiczyń, Łomża” 5-6(1987-1988), s. 201-231.

⁷⁵ B. B a u e r, *Jesuitische „ars rhetorica” im Zeitalter der Glaubenskämpfe*, Frankfurt am Main 1986.

studiorum, wydana w Rzymie w 1593 r. przez A. Possevina, założyciela wspomnianego Alumnatu Papieskiego w Wilnie⁷⁶ Wbrew posądzeniom historyków szkoły jezuickiej o jej jednostronnie formalny charakter Possevino doceniając rozwój nowożytnej historii postulował wykorzystanie szeroko rozumianej kultury historycznej, traktowanej jako dzieje święte (*historia divina*), dzieje Kościoła (*historia ecclesiastica*), przyrody (*historia naturalis*) i społeczności ludzkiej (*historia humana*), utożsamianej więc w istocie z wiedzą realną zdobywaną na studium humanistycznym. Przede wszystkim jednak wykorzystał te wszystkie elementy dla urzeczywistnienia celów wychowania religijno-moralnego tak w odniesieniu do Biblii, wydawanych podówczas licznych tekstów patrystycznych, jak i kultury antycznej, która przecież także była podporządkowana celom wychowawczym (Cyceron), jednak oczyszczając je z wątków zagrażających moralności chrześcijańskiej lub odpowiednio je komentując, często np. wykorzystując metodę alegoryczną, lub też traktując dzieje starożytne jako negatywny punkt odniesienia dla apologii różnych wymiarów chrześcijaństwa. Szczególnie tym ostatnim poświęcił A. Possevino uwagę, sam będąc zresztą osobiście zaangażowany w pierwsze próby krytycznych wydawnictw pisarzy starożytnych, konstruowanych jeszcze na wzór starożytnych bibliografii w formie katalogów autorów (*Apparatus sacer*, t. 1-3, Venezia 1603-1606). Te apologetyczne funkcje historii dostrzegał zwłaszcza w odniesieniu do kwestionowanej przez protestantów wiarygodności nauki Kościoła katolickiego, a nawet samego jego apostołskiego pochodzenia czy niektórych jego sakramentów, co rzuciło konieczność powrotu do oficjalnych dokumentów kościelnych w formie edycji tekstów źródłowych, tak dogmatycznych i liturgicznych, jak i dziejów życia kościelnego w odniesieniu do źródłowych i krytycznych opracowań żywotów świętych oraz dziejów papieża, biskupów i zakonów. Nic więc dziwnego, że odrzucał możliwość wykorzystania historiografii protestanckiej, która zespalając historię świecką z kościelną (wzajemnie się uzupełniają i tłumaczą – F. Melancton), była podstawowym narzędziem w walce z Kościołem katolickim. Dotyczyło to np. pierwszego protestanckiego wykładu historii Kościoła, czyli tzw. *Centurii brandeburskich*.

⁷⁶ J. P. D o n n e l l e y, *Antonio Possevino's Plan for World Evangelization*, „The Catholic Historical Review”, 74(1988), nr 2, s. 197-198; T. B i e ń k o w s k i, „*Bibliotheca selecta de ratione studiorum*” Possevina jako teoretyczny fundament kontrreformacji, w: *Wiek XVII – kontrreformacja – barok. Prace z historii kultury*, pod red. J. Pelca, Wrocław 1970, s. 291-307; P u c h o w s k i, dz. cyt., s. 35-40.

wydawanych począwszy od 1559 r., które koncentrowały się na wykazywaniu ciągłego fałszowania prawdziwej nauki apostoelskiej przez Kościół katolicki oraz na fackie ponownego jej odkrycia i oczyszczenia przez M. Lutra, jednak za pomocą tendencyjnej interpretacji źródeł historycznych i przyjmując bezkrytycznie wszystko, co w nich źle świadczyło o papieństwie. Charakterystyczne jest wszakże zalecenie łagodnego i bez przymusu postępowania przy nawracaniu innowierców, a nawet zwracania się do nich spokojnie, bez gniewu i uniesienia⁷⁷

Choć jest to istotnie „dzieło kontrreformacyjne skierowane przeciwko doktrynie innych wyznań”, to nie musi być to przecież – jak chce w przywoływanym artykule T. Bieńkowski – „dzieło kontrrenesansowe, nawiązujące programowo do średniowiecza, starające się odhumanizować i zmystyfikować literaturę i kulturę”⁷⁸, chyba że się będzie posługiwać zideologizowanym pojęciem humanizmu renesansowego, utożsamianego z dążeniem do sekularyzacji nauki, literatury i sztuki. Wówczas istotnie działania szkoły jezuickiej będzie można uznać za zacieranie renesansowego charakteru ówczesnych nauk, by można je było włączyć do przeciwstawianej odrodzeniu kultury kontrreformacji.

*

Mimo że z dzisiejszej perspektywy trudno nie dostrzec niedostatków nauczania w ramach tradycyjnej szkoły humanistyczno-filozoficznej, zwłaszcza w perspektywie współczesnego zachwyty kulturą technologiczną, to jednak nie wolno zapominać, iż choć ten typ szkolnictwa był uboższy w zakresie wiedzy materialnej, to jednak lepiej ją potrafiło wykorzystać ze względu na sprawność językową i przygotowanie do występów publicznych, umożliwiające zdobycie nieosiągalnej dzisiaj kultury słowa sprężonej z kulturą myślenia o charakterze inwencyjnym i argumentacyjnym. Wypowiedzi, choćby nieoryginalne, odznaczały się najczęściej swobodą w postawieniu prob-

⁷⁷ Por. B. K u m o r, *Historiografia kościelna*, w: *Encyklopedia Katolicka*, t. 6, Lublin 1963, kol. 989-990; H. W o j t y s k a, *Centurie magdeburskie*, w: tamże, t. 2, Lublin 1976, kol. 1424.

⁷⁸ B i e ń k o w s k i, „*Bibliotheca selecta de ratione studiorum*” *Possevina*, s. 306.

lemu, jego logicznym rozwinięciu i przedstawieniu rozwiązania ze wskazaniem rzeczowej argumentacji⁷⁹

Po gruntownym studium K. Puchowskiego⁸⁰ trudno z kolei bronić opinii o formalnym charakterze szkół jezuickich, co miało wynikać choćby z zaniedbań w nauczaniu historii i stąd zostało uznane – ze względu na jej funkcje wychowawcze – za „jeden z najbardziej zasadniczych braków szkoły jezuickiej”, krytykowany już w XVII w.; dydaktyka historii miała być nawet sprzeczna z podstawowymi celami tej instytucji oświatowej⁸¹. W renesansowym etapie szkół jezuickich, mimo mocniejszego podkreślania znaczenia historii przez protestantów, wykorzystywanej jednak głównie do walki z Kościołem katolickim, kanon lektur z zakresu historii był zbliżony do programu szkolnictwa reformacyjnego⁸². Od początku XVII w. poświęcano coraz więcej miejsca historii rodzimej wskutek polonizacji szkoły jezuickiej, czego świadectwem są liczne skrypty, kompendia i zeszyty uczniowskie zawierające streszczenia historii Polski⁸³. Można nawet dostrzec ślady wyraźnego dostosowywania treści tych zajęć do ówczesnych zainteresowań szerokich kręgów społecznych, czego przykładem jest roz-

⁷⁹ T. Kostkiewiczowa – co prawda odnosząc się do szkół, które przeszły już reformy oświeceniowe, wskazuje, że „ówczesny – reformowany i doskonalony – system szkolnictwa kształcił ludzi o zadziwiającej umiejętności władania słowem, daleko przewyższającej w tym zakresie możliwości Polaków końca XX w. Jest uderzające, że swoboda i trafność słowa, wierszowania, ale także argumentowania i konstruowania wywodu cechują nie tylko – co oczywiste – pisarzy najwybitniejszych, ale również drugo- i trzeciorzędnych. Ci ostatni, nawet jeśli w sferze myśli są wtórni, potrafią tak sformułować swe sądy, że zdumiewają sprawnością, swobodą panowania nad językiem, a nawet swoistą, rozpoznawalną elegancją, a zarazem naturalnością tonu” (*Oświecenie. Próg naszej współczesności*, Warszawa 1994, s. 5).

⁸⁰ Analizy dotyczące nauczania historii w szkole tradycyjnej w: P u c h o w s k i, dz. cyt., s. 5-160; syntetyczne ujęcie w: t e n ż e, *Nauczanie historii w polskich kolegiach jezuickich (1565-1773). Zarys problematyki*, w: *Jezuici a kultura polska*, s. 279-296.

⁸¹ *Historia wychowania*, pod red. Ł. Kurdybachy, t. 1, s. 365; t e n ż e, *Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII wieku*, Warszawa 1949, s. 116-119.

⁸² L. M o k r z e c k i, K. P u c h o w s k i, *Teaching History in Jesuit Colleges and Protestant Grammar Schools in Poland in 16th-17th Centuries. Comparative Remarks*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika. Historia Wychowania”, 22(1993), s. 57-65; L. M o k r z e c k i, *Tradycje nauczania historii do końca XVI wieku. Wybrane kraje i problemy*, Gdańsk 1992, s. 135 nn.

⁸³ R. M o n t u s i e w i c z, *Kultura retoryczna kolegiów w XVII i I połowie XVIII wieku. Rekonesans materiałowy*, w: *Retoryka a literatura*, pod red. B. Otwinowskiej, Wrocław 1984, s. 196, 200-209; U l č i n a i t ě, *Teoria retoryczna*, s. 175-199; M. F a l i Ń s k a, *Przeszłość a teraźniejszość. Studium z dziejów świadomości historycznej społeczeństwa staropolskiego*, Warszawa 1986, s. 40-66, 84-89.

budowanie problematyki heraldycznej i genealogicznej związane z odwoływaniem się do sarmackiej przeszłości polskiej szlachty⁸⁴ W XVII w. polscy jezuici piszą pomoce naukowe do nauki rodzimej historii, które znajdują także uznanie u władz zakonnych, jak np. A. Inesa *Poemat historyczny Lechias, ducum, principium ac regum poloniae Elogia* (Kraków 1655) czy W. W. Kojalowicza *Historia Lithuaniae* (t. 1, Gdańsk 1650; t. 2, Antwerpia 1669). Prezentując biografie władców, wiadomości dotyczące ustroju, prawa, religii czy wojskowości, rozwijały one tak świadomość narodową poszczególnych narodów Rzeczypospolitej, jak i ich związek z wielonarodowym państwem⁸⁵ Tym bardziej że nauczanie historii wiązało się z edukacją w zakresie polityki, przynajmniej na poziomie uniwersyteckim⁸⁶ Wychowawcze funkcje w zakresie wychowania religijno-moralnego i patriotycznego uwidaczniają się jak w soczewce w teatrze jezuickim, stanowiącym ważną formę oddziaływania wychowawczego, wykraczającego daleko poza mury kolegium ze względu na szeroki krąg uczestników spektaklów, co znakomicie świadczy o wrażliwości i zaangażowaniu szkoły jezuickiej w aktualne wydarzenia polityczne Rzeczypospolitej⁸⁷

Podobnie jeśli pamięta się, że do połowy XVIII w. w europejskiej szkole filozofia była niemal jedyną formą wiedzy realnej, to inaczej spojrzymy także na polską filozofię jezuicką. Istotnie wykształcenie filozoficzne, stanowiące w całej ówczesnej szkole fundament wiedzy realnej, dostarczający całościowej wizji świata i człowieka, odbiega od problematyki i języka

⁸⁴ Z. R y n d u c h, *Nauka o stylach w retorykach polskich XVII wieku*, Gdańsk 1967, s. 52-53.

⁸⁵ P i e c h n i k, *Dzieje Akademii Wileńskiej*, t. 2, s. 85-86; J. T i j u n i e l i t e j, *Albiert Wijuk Kojalowicz – chronist XVII w.*, „Acta Baltico-Slavica”, 8(1973), s. 95-107; A. Š i d l a u s k a s, *Istorija Vilniaus Universitete XVI. pabaigoje – XIXa. pradzoje*, Vilnius 1989, s. 95-107; J. O c h m a ņ s k i, *Historia Litwy*, Warszawa 1982, s. 154-155; P u c h o w s k i, dz. cyt., s. 47-102.

⁸⁶ L. P i e c h n i k, *Dzieje Akademii Wileńskiej*, t. 3: *Próby odnowy Akademii Wileńskiej po klęskach potopu i okres kryzysu 1655-1730*, Rzym 1987, s. 31-40.

⁸⁷ Jezuicki teatr przedstawiają liczne prace, zwłaszcza J. Poplatka (*Studia dziejów teatru szkolnego w Polsce*, Wrocław 1957), J. Okonia (*Dramat i teatr szkolny. Sceny jezuickie XVII wieku*, Wrocław 1970), T. Grabowskiego (*Ze studiów nad teatrem jezuickim we Francji i w Polsce w wieku XVI-XVIII*, Poznań 1963) i I. Kadulskiej (*Ze studiów nad dramatem jezuickim wczesnego Oświecenia (1746-1765)*, Wrocław 1974; *Komedia w polskim teatrze jezuickim XVIII wieku*, Wrocław 1993). Zob. też *Dramat staropolski od początków do powstania sceny narodowej. Bibliografia*, t. 2: *Programy drukiem wydane do r. 1765*, cz. 1: *Programy teatru jezuickiego*, oprac. zespół pod kierunkiem W. Korotaja, Wrocław 1976; P u c h o w s k i, dz. cyt., s. 246-275.

współczesnej nauki. Jednak te dokonania filozoficzne, w ramach dominującej podówczas szkoły filozoficznego myślenia, jakim był tzw. arystotelizm chrześcijański, niejednokrotnie nie odbiegały od dobrego europejskiego poziomu, a nawet w pewnym wymiarze były także twórcze⁸⁸ Dotyczy to także znajomości osiągnięć nowożytnego przyrodoznawstwa⁸⁹ i filozofii, co po kolejnym ograniczaniu zestawów zakazanych tez, formułowanym głównie w aspekcie światopoglądowym, doprowadziło do akceptacji w 1730 r. nauczania nauk doświadczalnych (*philosophia amoenior*)⁹⁰

Do archiwum więc należy włożyć opinie dawniejszych historyków filozofii polskiej, iż filozofia ta – jak sądził H. Struve – była świadectwem dekadencji myśli i narzędziem jezuickich intryg⁹¹ czy też – jak chciał W. Wąsik – oferowała „zjełczałe piśmiennictwo filozoficzne stanowiące prąd uporczywie trwały”⁹² Owe zaś dziwaczne problemy filozoficzne były przynajmniej świadectwem znakomitej, nieosiągalnej dzisiaj – co podkreślają nawet badacze bynajmniej nie sympatyzujący ze scholastyką – kultury logicznej charakterystycznej dla ówczesnego szkolnictwa średniego⁹³ Tym bardziej nierzetelne jest przywoływanie zideologizowanej argumentacji za antyklerykalną publicystyką, wkładającą w usta założyciela jezuitów słowa: „Wiara ludu nie ma lepszej ochrony jak ignorancja”⁹⁴

⁸⁸ Na temat specyfiki i poziomu ówczesnych analiz filozoficznych zob. porównawcze analizy J. Czerkawskiego (*Humanizm i scholastyka. Studia z dziejów kultury filozoficznej w Polsce w XVI i XVII wieku*, Lublin 1992, s. 153-233) oraz liczne współczesne monografie poświęcone filozofii jezuickiej, przede wszystkim R. Darowskiego (*Filozofia w szkołach jezuickich w Polsce w XVI wieku*, Kraków 1994; t e n ż e, *Studia z filozofii w Polsce w XVII i XVIII wieku*, Kraków 1998 – tamże bibliografia historiografii filozofii jezuickiej w Polsce od XVI do XVIII w., s. 361-369), a także zarys filozofii w Polsce Z. Ogonowskiego (*Filozofia szkolna w Polsce w XVII wieku*, Warszawa 1985).

⁸⁹ Zobacz choćby artykuł: R. P l e ć k a i t i s, *Nowa myśl filozoficzna i przyrodnicza w czasach rozkwitu jezuickiej Akademii Wileńskiej*, w: *Jezuici a kultura polska*, s. 269-277

⁹⁰ B e d n a r s k i, dz. cyt., s. 285-289.

⁹¹ *Historia logiki jako teorii poznania w Polsce*, Warszawa 1911, s. 173-191.

⁹² *Historia filozofii polskiej*, t. 1, Warszawa 1958, s. 66.

⁹³ O g o n o w s k i, *Filozofia szkolna w Polsce w XVII wieku*, s. 14-15.

⁹⁴ S. Tync przypisał założycielowi jezuitów Ignacemu Loyoli tę opinię historyka francuskiego G. Compayré'a (*Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, t. 1, Paris 1911, s. 170). Zob. S. T y n c, dz. cyt., s. 13. Z przykrością trzeba odnotować, iż ocenę tę powtarza wybitny historyk szkolnictwa doby Komisji Edukacji Narodowej, K. Bartnicka, w drugim wydaniu swojej pracy z 1973 r., mimo iż przywołuje w bibliografii nowsze opracowania (*Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1998, s. 14). Opinię tę poddał druzgocącej krytyce już S. Bednarski (dz. cyt., s. 14-15).

Postulując zintensyfikowanie badań nad szkolnictwem jezuickim, zamiast podsumowania krótkiego przedstawienia jej założeń programowych odwołajmy się do opinii o tym typie szkolnictwa S. K. Potockiego, jednego ze współtwórców Towarzystwa Przyjaciół w Warszawie, na dodatek zaangażowanego przecież w walkę z odradzającymi się konserwatywnymi próbami polemiki z kulturą oświeceniową, autora wręcz symbolicznej dziś *Podróży do Ciemnogrodu* (t. 1-4, Warszawa 1820). Wygłaszając w 1802 r. pochwałę zmarłego G. Piramowicza, przedstawił niemal panegiryk szkół jezuickich z początku reform oświeceniowych, bowiem z lat czterdziestych XVIII w., które wychowały jezuickiego działacza KEN. Potocki mówił bowiem o „szkołach kwitnących podówczas Jezuitów, dziś mniej pomyślnością swoją, jak upadkiem pamiętnych” Cechowały się one tak umiejętnym podejściem wychowawczym, owocującym odkrywaniem i otaczaniem szczególną troską wybitnie zdolnych uczniów, jak również rozumiejącą ówczesne realia kulturą intelektualną, bynajmniej nie grzeszącą ciasną dewocją. Pisał S. K. Potocki: „Nie była podziałem zgromadzenia Jezuitów nieczynna pobożność, przepisem poświęcone próżniactwo, prawidłem zabobonne przesady. Nie mierzył on latami zdolności, ani rozumu wybiegami czczej i niezrozumiałej nauki... Władali naczelnicy zakonem, lecz władała nimi słodycz, córka oświecenia i rozsądku, prawa posłuszeństwa mistrzyni. Miały w nim swą zaletę w każdym wieku talenta, które rad światu wskazywał. Nikła dla nich klasztorność, nie obarczały ich nieprzystępne mury, nie tłumili przemoc, zazdrość i przesady. Chwaleni, zachęceni, zaleceni od Starszych ci, co je posiadali, byli wśród świata zgromadzenia ozdobą i jego stugębną sławą”⁹⁵

⁹⁵ Bibl. Krasieńskich, rkps 3569, *Pochwała Piramowicza, czytana w Towarzystwie Przyjaciół Nauk z 1802 r.*, wyd. w „Rocznikach Towarzystwa Przyjaciół Nauk” t. 2. Cytuję za: B e d n a r s k i, dz. cyt., s. 472. Podobną ocenę szkoły, która nauczyła Piramowicza mądrego patriotyzmu, czyli kolegium jezuickiego we Lwowie, sformułowała K. Mrozowska (*Wstęp*, w: G. P i r a m o w i c z, *Powinności nauczyciela*, Wrocław 1959, s. IV-VII).

ON THE JESUIT SCHOOL IN OTHER WORDS
THE RENAISSANCE FOUNDATION
OF THE TRADITIONAL HUMANISTIC-PHILOSOPHICAL SCHOOL

S u m m a r y

The paper discusses the humanistic-philosophical conditions of the traditional Jesuit school, especially in the context of that school system which had dominated in Poland for three centuries. The Jesuit school, according to the goals of that order, was integrally connected with its evangelizational function. This is why it was treated as the main tool of Counterreformation. One can, however, show its Renaissance roots which account for an extended study of classical culture, especially the Latin one. To educate a good speaker it was necessary one should have trained him not only to speak accurately from the linguistic and logical points of view. He should have also gained indispensable real knowledge as a condition of good argumentation. His speech should have been suggestive and beautiful. The tool of that purpose was the study of ancient literature, i.e. teaching literary taste and an extended vocabulary, real knowledge crowned by a study of philosophy and theology. In the form of a minimum curriculum it was present within the framework of *studia humanitatis*. All this had made it that humanistic education was preferred, yet it did not mean that the linguistic school was reduced to formal education, as it is stressed in literature. Theory and educational practice were an opportunity to stress the educational character of that type of schooling, especially in the aspect of extended historical problems. They were valuable as regards religious and moral formation, and what is more important, again counter the traditional opinion, they were also patriotic. The topic of rhetorical exercises and the Jesuit theatre show the commitment of the Jesuit school in home culture, and that was even the reason why it was assessed negatively. At the same time, the paper has pointed out that didactic practice was always corrected, in respect to *Ratio studiorum*. New pedagogical trends were made use of, a fact which made the Enlightenment reforms possible. Those reforms tended to a more encyclopedic curriculum, first of all through the extension of real education as regards the Humanities (history and geography) and philosophy, enriched by the achievements of modern natural philosophy.

Translated by Jan Kłós