

„SZKOŁA POZBAWIONA KARNOŚCI TO MŁYN BEZ WODY” – PROBLEM DISCYPLINY SZKOLNEJ W CZASACH PRZEDROZBIOROWYCH

Dyscyplina szkolna czasów przedrozbiorowych to problem złożony i niejednoznaczny. W odniesieniu do epoki staropolskiej, często utożsamiany jest z karami fizycznymi, bez uwzględniania szerokiego kontekstu historycznego tego zjawiska. Wyobrażenie o dyscyplinie staropolskiej jest często tylko powierzchowne, związane z przyjęciem ogólnego założenia, że była większa niż obecnie. Pogląd taki jest związanym przede wszystkim z brakiem dogłębnego opracowania tego zagadnienia. Podnosi się go zazwyczaj przy okazji omawiania modeli wychowawczych poszczególnych szkół czy dzieł pedagogicznych pisarzy, jako jeden z aspektów prezentowanej teorii czy praktyki szkolnej. Jednak monografie szkół dają zazwyczaj tylko fragmentaryczne ujęcie tego zagadnienia, a z kolei poglądy teoretyków wychowania, zawierają jedynie modelowe przykłady działań w odniesieniu do wychowania i nauczania. Brak jest więc tak naprawdę danych źródłowych, jednoznacznie określających omawiany problem. Stąd potrzebne jest szersze spojrzenie na temat dyscypliny szkolnej, którą należałoby rozpatrywać w kontekście zarówno historii myśli pedagogicznej i historii szkolnictwa, jak również – historii społeczności i historii obyczajowości.

Wyznacznikiem zjawiska dyscypliny jest rola i pozycja dziecka w danej społeczności w poszczególnych okresach historycznych, które niosą niejednorodny pogląd na dzieciństwo. O ile starożytne poglądy pedagogiczne są bardzo rozbudowane i dotyczące specyfiki dzieci, potrzeb ich wychowywania i kształcenia dla dobra rodziny i państwa¹,

¹ Jedną z pierwszych koncepcji wychowania dzieci sformułował filozof grecki Platon. Uważał on, iż głównym przedmiotem troski właściwie dobranej wychowawcy powinno być kształcenie charakteru dziecka, powściągnięcie kaprysów, ograniczanie zachcianek

to w epoce średniowiecza okres dziecięctwa zanika w świadomości społecznej, dzieci są zespolone ze światem dorosłych i skierowane ku Bogu (na obrazach dzieci to miniaturki dorosłych)². Dopiero humanizm, ze swym nakierowaniem na wszystko co ludzkie, przynosi ponowne postrzeganie odrębności świata dziecięcego, mającego inne niż dorośli wymagania edukacyjne. To poczucie specyfiki dziecka, wyrażające się troską o jego moralny rozwój, wyraża pogląd XVI i XVII wiecznych wychowawców o niedoskonałości okresu dziecięcego³. Ma to swoje inklinacje co do postępowania z dziećmi w środowisku zarówno rodzinnym, jak i szkolnym w okresie staropolskim.

Należy też pamiętać o tym, że wraz z rozwojem koncepcji wychowawczych, już w starożytności doprecyzowywał się ideał człowieka odpowiedzialnego za wychowanie – nauczyciela. Ewolucyjny charakter zawodu nauczyciela trwał, począwszy od traktowania pracy w szkole jako ostatniej możliwości utrzymania się przy życiu i przypadkowości podejmowania się zadań wychowawczych (lekceważący stosunek Ateńczyków do tego zajęcia), poprzez ujawnianie się misji nauczania w poglądach sofistów, aż po usytuowanie wysoko w społeczeństwie opinii o zawodzie nauczycielskim u Isokratesa⁴. Z kolei surowość nauczyciela nie budziła sprzeciwu w społeczeństwie rzym-

dziecka oraz przyuczenie do karności. Wszystkie te zabiegi powinny przebiegać tak, aby nie upokarzały dzieci. Koncepcję wychowania zgodnego z prawami natury (zachęta i pochwała zamiast bicia) rozwinął Plutarch w rozprawie pt. „O wychowaniu dzieci”, Por.: W. B o b r o w s k a - N o w a k, *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978.

² Zgodnie z ideałem chrześcijańskim, celem wychowania stał się rozwój cnót moralnych, życie dla Boga i pobożność. U podstaw edukacji stało wyrobienie postawy ascetycznej, pełnej umartwiania się i pokory, a wzorcami postępowania stały się święte postaci w milczeniu znoszące razy. Odbiciem znaczenia i powszechności kar średniowiecznych są sentencje m.in.: *Różdżką Duch święty dzieci bić radzi – Różdżka do nieba dzieci królewskich* Vincentego z Beauvais zasadzało się na 9 przyczynach, wg których chętnie i dobrowolnie należy przyjmować karę; por.: *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*, [wybór S. K o t], cz. 1, Warszawa 1994, s. 59-62.

³ P. A r i è s, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995, s. 135.

⁴ Isokrates żądał od nauczycieli wysokich kwalifikacji moralnych i umysłowych, ale równocześnie wymagał od uczniów i społeczeństwa szacunku dla nich, twierdząc, że uczniowie powinni wyżej cenić nauczycieli od rodziców, gdyż zawdzięcza im uczeń tylko życie, nauczycielowi zaś – życie dobre i szczęśliwe; S. K o t, *Historia Wychowania*, t. 1, Warszawa 1996, s. 67.

skim, gdyż kary uważano za całkiem naturalny środek przeciw opie-
szałości uczniów. Wspomnienie św. Augustyna o szkole pokazuje,
jakie uznanie w oczach społeczeństwa rzymskiego miała dyscyplina:
*gdy byłem opieszale karano mnie biciem... mały, ale nie z małym uczu-
ciem błagałem Ciebie Boże, aby mnie w szkole nie bito. A kiedyś mych
próśb nie słuchał... śmiali się starsi, nawet rodzice, którzy mi przecież
niczego złego nie życzyli, śmiali się z plag moich, wielkiego i ciężkiego
naówczas nieszczęścia mego*⁵. Tymczasem model odpowiedzialnego
i kompetentnego nauczyciela autorstwa Marka Fabiusza Kwintyliana,
który siłą swego charakteru a nie strachem jedna sobie uczniów, jest
sprzeczny z rzymskim przyzwoleniem karności. Widać więc, jak swo-
istego rodzaju sprzeczność zachodziła od najdawniejszych czasów
pomiędzy zaleceniami co do wychowania, a odpowiedzialnością
i kwalifikacjami osób zaangażowanych w nauczanie i wychowanie oraz
realiami szkolnymi i postrzeganiem środowiska szkolnego. Ujawnia
się też przy tym, pozytywny wymiar karności, związany z wyznacza-
niem przez autorytet nauczyciela granic determinujących postępowanie
uczniów, który w naturalny sposób przenosi się na kolejne epoki.

Dyscyplina (z łacińskiego nauczanie, instruowanie), rozumiana jest
z pedagogicznego punktu widzenia jako podporządkowanie się normom
regulującym stosunki w danej zbiorowości (np. szkolnej) i zachodzące
w niej procesy edukacyjne⁶. Dyscyplina odnosząca się do organizacji
grupy jawi się jako środek wychowawczy nakierowany na przyjmowanie
pożądanych zachowań. W warunkach szkolnych przestrzeganie określo-
nych norm jest konieczne do tego, aby uczniowie odnosili sukces (uczyli
się skutecznie)⁷. W sensie pozytywnym nakierowana jest na stawianie
i egzekwowanie wymagań, w sensie karności – posługuje się karą jako
metodą wywoływania zamierzeń pedagogicznych. Polem do funkcyjono-
wanie dyscypliny jest model nauczania wykształcony od czasów staro-
żytnych – oparty na pamięciowym opanowywaniu materiału w grupie
uczniów o różnych poziomach i chwilowym skupianiu się nauczyciela na
wybranym uczniu. Taki system szkolny wymagał przede wszystkim po-

⁵ Tamże, s. 107.

⁶ *Dyscyplina w wychowaniu*, [w:] *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 50.

⁷ A. Murawska, *Dyscyplina szkolna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, s. 818.

rządu w grupie uczniów, tak aby słyszeć wszystko z ust nauczyciela. To wtedy różga stała się symbolem władzy każdego nauczyciela (pedagoga, gramatysty, lutnisty, pedotriby) nad uczniami⁸, których odpytywał po kolei z opanowania fragmentów ksiąg. Obraz „surowej” szkoły powielają też liczne wyobrażenia ikonograficzne, w których nauczyciel góruje nad uczniami i ma w ręku lub obok siebie atrybut władzy do bicia. Uosobieniem surowości jest chociażby „gramatyka” pokazywana na obrazach jako niewiasta z nieodłącznym pękiem różg w ręku. Młodzież szkolną wdrażano do posłuszeństwa wobec nauczyciela i uczono rygoru także w szkole średniowiecznej⁹.

Pedagogika humanistyczna, w odróżnieniu od średniowiecznej, kładła nacisk na potrzebę rozwoju aktywności, samodzielności i twórczości ucznia, a nauczanie zaczęło odbywać się zgodnie z zainteresowaniami i możliwościami psychicznymi ucznia. W związku z tym odrzucono w teorii pedagogicznej dotychczasową dyscyplinę opartą na karach cielesnych, a zastąpiono je oddziaływaniem na honor i ambicje ucznia, zaproponowano też system nagród i pochwał oraz emulację (współzawodnictwo). Dyscyplina kija ustępowała w odrodzeniowej pedagogice wychowawczej miejsca łagodności, bardziej wyrozumiałemu liczeniu się z naturą dziecka, życzliwemu jej traktowaniu, a także pogodności i wesołości¹⁰. Radykalną zmianę w podejściu do ucznia odnaleźć można w traktatach czołowych pisarzy pedagogicznych, m.in.: Erazma z Rotterdamu, T. Morusa, J.L. Vivesa, F. Rabelais, M. Montaigne. Zwracali oni szczególną uwagę na konieczność łagodnego podejścia do uczniów, a w kształtowaniu posłuszeństwa preferowali pouczenia, napomnienia i nagany. Pozycja i rola nauczyciela była w poglądach humanistów szczególnie akcentowana. Erazm z Rotterdamu porównywał nauczyciela wręcz do tyrana, a szkołę do katowni, w której słyhać uderzenia kijów, świst różg, płacz i zawo-

⁸ W opinii społecznej greckiej „kto nie brał kijów, nie otrzymał wychowania” wsparta była poglądem Arystotelesa, że wychowanie to rzecz poważna i musi się w nim mieszać przykrość z przyjemnością; S. K o t, *Historia wychowania...*, t. 1, s. 44.

⁹ Por.: S. L i t a k, *Karność szkolna w Rzeczypospolitej w XVII i XVIII wieku*, [w:] *Ecclesia – Cultura – Potestas. Studia z dziejów kultury i społeczeństwa, Księga ofiarowana siostrze profesor Urszuli Borkowskiej OSU*, red. P. Kras i inn., Kraków 2006, s. 195-201; L. M o u l i n, *Średniowieczni scholarze i ich mistrzowie*, Gdańsk 2002, s. 31-34.

¹⁰ B. R u d n i c k i, *Przemoc w myśli pedagogicznej Odrodzenia, reformacji i kontrreformacji*, „Podlaskie Zeszyty Historyczne”, nr 11/12 (2005), s. 73.

dzenie¹¹. Ludwigo Vives z kolei pisał o potrzebie nauczyciela erudyty, który: *względem uczniów żywić będzie afekt ojcowski, niczym ku własnym synom, i nie będzie baczył na to tylko, jaką otrzyma od nich zapłatę i ile zarobi w swym zawodzie*¹². Podkreślić przy tym należy, że wbrew obiegowej opinii, humaniści nie odrzucali całkowicie kar cielesnych, ale podkreślali, że są one ostatecznością, stosowane wyrozumiale i z godnością. Ośrodkiem dyscypliny w ich koncepcji był sam nauczyciel, który przywiązywać miał uczniów przez dobre przygotowanie, przyjemny wykład, życzliwość, a ich uwagę przez uatrakcyjnienie lekcji, zabawy i ćwiczenia na świeżym powietrzu. Przyjemna szkoła miała być poprzez obserwację i naukę z rzeczywistości, a nie z książek, także czas nauki miał być podzielony przerwami na świeżym powietrzu. Jednak to właśnie sama instytucja szkoły – kolegium czasów nowożytnych – wpłynęła na potrzebę stosowania dyscypliny (w domyśle: karności) jako środka moralnego i duchowego doskonalenia uczniów¹³. Cenić ją będą począwszy od końca XVI wieku zarówno wychowawcy jak i rodzice, ze względu na jej skuteczność pracy w zespole uczniowskim.

Polski akcent przyjaznej i łagodnej szkoły odnaleźć można w pismach A. Frycza Modrzewskiego, M. Reja, E. Glicznera, S. Petrycego. Obok obywatelskiego wymiaru nauczania, służącego poprawie Rzeczypospolitej, zwracali oni uwagę w swych pismach na stałą kontrolę zachowań uczniów, wspartą osobistym przykładem nauczyciela. Jednocześnie spierali się co do istoty i zakresu karności w nauczaniu i wychowaniu. Pogląd Modrzewskiego, o konieczności stosowania kar w uzasadnionych przypadkach, zasadał się w słynnym powiedzeniu – *od różgi nie umrze*¹⁴. Przeciwnikiem surowej dyscypliny okazał się być Mikołaj Rej, aprobujący w swych poglądach wychowanie dworskie. Krytykując szkołę z pozycji szlacheckich, zarzucał jej zbyt szeroki program i za długi czas nauki¹⁵. Jednak wzorem pedagogiki humanistycznej, zwracał uwagę na wykorzy-

¹¹ Erazm z Rotterdamu, *Pisma moralne*, [w:] *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*, cz. III. *Odrodzenie*, oprac. S. M o d z e ń, Kielce 1993, s. 12.

¹² J. L. V i v e s, *O podawaniu umiejętności*, [w:] op. cit., s. 28.

¹³ P. A r i è s, op. cit., s. 161.

¹⁴ Jednocześnie wskazywał na potrzebę dostarczania dziecku zajęcia, aby nie dopuszczać do próżnowania, gdyż w tym upatrywał powód złego postępowania dziecka; por. D. Ż o ł a d ź - S t r z e l c z y k, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006, s. 220.

¹⁵ S. L i t a k, *Historia wychowania*, t. 1: *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2010, s. 119.

stanie zabawy dziecka w procesie nauki, a od nauczycieli i rodziców wręcz żądał życia cnotliwego, statecznego i trzeźwego, oraz dającego dobry przykład młodym. Kar cielesnych nie dopuszczał też Hieronim Baliński uzasadniając, że surowe wychowanie może przyczynić się do zniechęcenia dziecka do wszystkiego¹⁶. Karę jako dopuszczalną dla dobra dziecka uzasadniali w swych dziełach z kolei: Erazm Gliczner i Sebastian Pertycy¹⁷. Na tle piśmiennictwa epoki wyróżnia się zwłaszcza postać Glicznera, autora pierwszego w Polsce traktatu pedagogicznego o wychowaniu, którego rady klóćą się z renesansowym traktowaniem dzieci. Gliczner był zdecydowanym przeciwnikiem rozpieszczania dzieci i zwolennikiem dyscypliny, kategorycznie twierdząc, że: *są chłopiątka lotrowie z początką*¹⁸. Tak zdecydowane rozwiązania wychowawcze, były w opozycji do ogólnie przyjętych w tym czasie. Jednak pomimo odmiennych zdań co do sensu i skuteczności karania dzieci, wszyscy myśliciele zgadzali się co do jednego – potrzeby kształtowania właściwej postawy: religijnej, obyczajowej i obywatelskiej. Nadrzędny cel jaki stawiali przed wychowawcami i wychowanymi – wychowanie moralne, uświęcał niejako środek do jego osiągnięcia – kary.

Ogromny wpływ na szkolnictwo nowożytnie przyniosła reformacja. Wprowadzając nowe zasady wiary w postaci odpowiedzialności za własne zbawienie i przyjęcia Pisma św. jako jedynej podstawy wiary, tchnięto ducha religijno-narodowego na pole oświaty. Umacniały się surowe reguły głoszone przez duchowieństwo protestanckie, preferujące pracę, naukę i rygorizm życia religijnego i rodzinnego¹⁹. Ideałem stał się człowiek wykształcony i pobożny, nie zmuszany karami ale potrzebą własnego zbawienia do nauki. Motorem wychowawczym w środowisku szkolnym stała się więc dyscyplina wewnętrzna, wzmocniona rewolucyjnymi zmianami w sposobie organizacji klasy (podział uczniów na klasy wg stopnia ich uzdolnień). Nauczyciele przestali być mistrzami kija i własnym przykładem mieli zachęcać uczniów do nauki. Namacalnym wyra-

¹⁶ D. Żołądź-Strzelczyk, op. cit., s. 220.

¹⁷ D. Żołądź-Strzelczyk, *Wychowanie dziecka w świetle staropolskiej teorii pedagogicznej*, [w:] *Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce*, red. M. Dąbrowska, A. Klonder, cz. 1: *Od średniowiecza do wieku XVIII*, Warszawa 2002, s. 100.

¹⁸ E. Gliczner, *Książki o wychowaniu dzieci*, [w:] S. I. Możdżeń, *Historia wychowania. Wybór źródeł*, Kielce 1998, cz. III: *Odrodzenie*, s. 92.

¹⁹ L. Mokrzecki, *Wokół staropolskiej nauki i oświaty*, Gdańsk 2001, s. 314.

zem dyscypliny szkolnej stały się przepisy organizacyjne poszczególnych szkół, określające zasady posłuszeństwa uczniów, np. w gimnazjum w Toruniu, Pińczowie czy Złotoryi²⁰. Rozwijała się też praktyka ograniczania kar cielesnych na rzecz organizacji czasu ucznia, np. w regulaminie gimnazjum leszczyńskiego zapisano: *niechaj pilnie obracają wolne godziny i spokój domowy na dobre wyuczenie zadanych lekcji, tudzież udatne opracowanie ćwiczeń, a niechaj wcześniej stawiają się w szkole, z samym uderzeniem właściwej godziny*²¹.

Wyraźne cele pedagogiczne w tej kwestii przyjęli przede wszystkim jezuita w swoim ideale zdecydowanego i powściągliwego chrześcijanina. Pod wpływem reformatorskiego działania kontrreformacyjnego kary ograniczone były w kolegiach do minimum, a wpłymano tam na młodzież działaniem na ambicje. Upowszechniono zwłaszcza nagrody na akademiach jako rodzaj zachęty do nauki i współzawodnictwo w dysputach. Każdy otrzymywał tzw. partnera, dla wzajemnego wychwytywania niedociągnięć. Pedagogika niechętna jezuitom zarzucała im rozpowszechnienie zwyczaju donosicielstwa dla utrzymania karności, czyli instytucję cenzorów (zaufanych uczniów donoszących prefektowi o łamaniu dyscypliny). Reguła o karaniu wyraźnie mówiła, że zamiast kary niekiedy korzystniej jest dodać ćwiczenie pisemne dodatkowe do dziennej normy, a niecodzienne i większe kary należy pozostawić prefektowi lub świeckiemu pomocnikowi tzw. korektorowi. Dodatkowo też baczna obserwacja ucznia miała wyeliminować złe nawyki²². W jakimś stopniu starano się zachować w tym modelu równowagę między dyscypliną a łagodnością. Podobnie działały też kolegia pijarskie, w których uczyła się młodzież z uboższych warstw. Wizytatorzy szkół pijarskich zaczęli nawet zauważać pozytywne strony przyjaznej i zorganizowanej szkoły, jak np. w Łukowie: *umiarkowane obchodzenie się z uczniami czyni ich wesołymi, pojętymi i żywymi z skromnością*²³. Karność stopniowo więc przestawała oznaczać tylko bicie.

²⁰ Patrz przyp. 10, s. 81-82.

²¹ *Prawa znamenitego Gimnazjum Leszczyńskiego*, [w:] *Teksty źródłowe go dziejów wychowania*, oprac. S. M o Ź d z e Ń, cz. IV: *Wiek XVII*, Kielce 1993, s. 95.

²² L. P i e c h n i k, *Powstanie i rozwój jezuickiej „Ratio Studiorum” (1548-1599)*, Kraków 2003, s. 142.

²³ R. S t ę p i e ń, *Współpraca pijarów z Komisją Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Wrocław 1994, s. 125.

Rewolucja naukowa XVII wieku wraz ze swym empiryzmem i racjonalizmem, odsunęły na bok teologiczne potrzeby człowieka. Pooglądły Kartezjusza wpłynęły na potrzebę rozwijania samodzielności myślenia u uczniów. Przyjęło się więc założenie, że dziecku można trafić do rozumu poprzez łagodne środki i odpowiednią metodę. Utrzymano przez to sprzeciw wobec kar, a skupiono się na szukaniu pomysłów na dotarcie do dziecka. Pomysłem tym, w dużej mierze, okazała się być metoda pogładowa. W „Wielkiej dydaktyce” Jana Amosa Komeńskiego zogniskowały się główne problemy wychowania dziecka, w tym postulat odpowiednio dobranych do wieku metod i technik nauczania. Sprawą kardynalną jest u niego wychowanie moralne, do którego wzorców dostarczają rodzice, nauczyciele i sami uczniowie, a środkiem do tego jest stosowana z umiarem karność (należy unikać jednak kar): *szkoła pozbawiona karności to młyn bez wody... bo jak młyn staje, jeśli go wody pozbawić, tak też jeśli się karność usunie ze szkoły, wszystko musi ustać*²⁴. Sytuacje szkolną określa dodatkowo opis i obraz szkoły w „Orbis pictus” Komeńskiego: *szkoła – jest warsztatem, w którym młode umysły do cnoty przysposabiane bywają i dzieli się na klasy. Nauczyciel siedzi na katedrze, a uczniowie na ławkach. Nauczyciel naucza a uczniowie uczą się. Niektóre rzeczy zapisuje kredą na tablicy. Jedni uczniowie siedzą przy stole i piszą, a nauczyciel poprawia im błędy. Inni stoją i recytują, czego się nauczyli na pamięć. Jeszcze inni są zajęci próżnymi rozmowami: są swawolni i niedbali. Ci karani bywają kijem i różgą*²⁵. W przedstawieniu tym główną rolę pełnią atrybuty – szkoły (narzędzia kary) i ucznia (swawola i lenistwo)²⁶. Kary fizyczne stanowiły stały element życia codziennego szkoły również i w podręczniku „Janua linguarum reserata” Komeńskiego²⁷. Symbolika szkoły XVII wiecznej wyraża swoistego rodzaju przyzwolenie na taką a nie inną rzeczywistość szkolną. Wydaje się też, że

²⁴ J. A. K o m e ń s k i, *Wielka dydaktyka*, [w:] *Teksty źródłowe do dziejów...*, cz. IV, s. 65.

²⁵ A. F i j a ł k o w s k i, *Orbis pictus – Świat malowany Jana Amosa Komeńskiego*, Warszawa 2008, s. 83.

²⁶ Podobny archetyp dotyczy wspomnianego wyobrażenia gramatyki – rzeźby kamiennej z Chartres, której atrybutem są różgi i chłopcy swawolni u jej stóp; A. F i j a ł k o w s k i, *Szkoła i wychowanie między ideałami a rzeczywistością według Jana Amosa Komeńskiego*, [w:] *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku między tradycją a innowacją*, red. I. S z y b i a k i n n., Warszawa 2010, s. 52.

²⁷ T. B i e ń k o w s k i, *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*, Pułtusk 1998, s. 41-42.

wyobrażenia ikonograficzne pełnią rolę podobną do współczesnych plakatów – mają raczej odstraszać, niż być w rzeczywistości wykonywane.

Pamiętać trzeba, że raz z XVII wiekiem pojawił się masowy system nauczania²⁸, kiedy trzeba było zacząć zajmować się całą klasą uczniów. Jednocześnie szukano uzasadnienia moralności w świadomości ludzkiej, w sumieniu wyrytym w naturze człowieka. Zdecydowanego zaniechania kar i przymusu, jako sprzecznych z naturą ludzką zażądał W. Ratke, a za nim odniesień do prawa naturalnego używali inni myśliciele. Wśród nich czołowe miejsce zajmuje John Locke, autor dzieła „Myśli o wychowaniu”. W książce tej za naczelną wskazówkę rozumnego wychowania dzieci w wieku przedszkolnym uważa Locke stawianie konsekwentnych wymagań i wyznaczanie obowiązków od najmłodszych lat życia. Locke pisze, iż w wyniku zbyt małej uwagi poświęconej metodom wychowawczym, kary fizyczne stosują wychowawcy głównie przez lenistwo²⁹. Za najbardziej nieodpowiedni sposób stosowany w wychowywaniu uważał bicie dzieci. Wymierzanie razów nie przyczynia się wcale do przełamania u nich złych skłonności, raczej umacnia zarodki różnych złych rzeczy (jednocześnie nie wiedział innej walki z krnąbrnością)³⁰.

Pomimo zaleceń pedagogów, w epoce nowożytnej sytuacja dziecka była podporządkowana władzy rodzicielskiej i nauczycielskiej (dzieciństwo postrzegane jako ułomne). Od początku XVII wieku wzmogła się nawet surowość szkolnej dyscypliny, a rodzice akceptowali taki stan rzeczy. Ojciec oddający na wychowanie syna „dyrektorowi” jako znak przelania na niego swojej władzy rodzicielskiej dawał w ręce mu kańczuczek ze słowami: „bijże, bo ja ci za to płacę”³¹. Scena ta jest odzwierciedleniem modelu edukacji zaprawionej strachem, trwającej wiele lat. Paradoksalnie jednak znane opisy szkół zawierają jednak

²⁸ W odróżnieniu od nauczana tzw. jednostkowego, charakterystycznego dla wcześniejszych czasów, opartego na aktywności ucznia, któremu nauczyciel wydawał zalecenia, sprawdzał ich realizację i oceniał; por.: J. K u j a w i ń s k i, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, s. 15.

²⁹ B. R u d n i c k i, *Przemoc w myśli pedagogicznej czasów nowożytnych i Oświecenia*, „Podlaskie Zeszyty Pedagogiczne”, nr 13-14 (2006), s. 60.

³⁰ *Myśli o wychowaniu Johna Locke’a*, [w:] *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*, oprac. S. M o ǒ d ǒ e ń, cz. V: *Oświecenie*, Kielce 1993, s. 13.

³¹ I. K r a s i c k i, *Mikołaja Doświadczynskiego przypadki*, oprac. M. K l i m o w i c z, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974, s. 16.

mało wzmianek o karach. Nieliczne uwagi dotyczą zwłaszcza szkół parafialnych, np.: w wizytacjach diecezji wileńskiej z k. XVIII wieku pojawia się zapis o nauczycielu, że dość grzecznie obchodzi się z dziećmi, przez co żadnego dziecięcia od szkoły nie odstrasza³², a o kierowniku szkoły sądeckiej zanotowano z kolei, że dobre ma obyczaje i lubi karność³³. Specyfika akt wizytacji, nie pozwala określić w pełni żadnego z aspektów istnienia i funkcjonowanie szkół parafialnych, w tym i spraw związanych z organizacją i metodyką pracy szkolnej³⁴. Pewnym wsparciem w tej dziedzinie są zalecenia synodów, nawiązujące do ogłaszanych teorii pedagogicznych, mające na uwadze poprawę stanu dyscypliny. Zalecano w nich również łagodność i zastępowanie kar nagrodami. Za dobre wyrecytowanie lekcji miał nauczyciel chwalić ucznia wywołanego na środek sali, oraz wręczać nagrody: obrazki, krzyżyki, medaliki, różańce dla uhonorowania wychowanka³⁵. Nawet odgórne zalecenia i propagowane teorie łagodności nie były jednak w stanie przerwać historycznie ukształtowanej tradycji bicia uczniów. Opis szkoły parafialnej u Jędrzeja Kitowicza, wskazuje na karanie 7 letnich chłopców, którzy nie chcieli się uczyć „lub swawolą jaką popełnili” najpierw pozbawieniem obiadu, klęceniem, a na końcu razami. Narzędzia to tego były wymyślne i różnorodne, jak np. placenta (skórzana nahajka) do bicia w rękę, różga brzozowa lub dyscyplina rzemienna, czy kańczug. Kańczugiem określano twardy rzemień, którym nie *bito w gołe ciało, które by kaleczył, ale przez suknie, a przynajmniej przez spodnie, a i tak, silno przyłożony, dość bólu zadawał*³⁶. Dodatkową formą kary według Kitowicza był też zwyczaj ośmieszania uczniów sadzaniem ich w tzw. oślej ławce, w celu wywołania pożądanych postaw: *była to ława przy piecu tak nazywana dla tych, którzy się uczyć nie chcieli, a jeżeli i taka degrada-*

³² S. Litak, *Parafie w Rzeczypospolitej w XVI-XVIII wieku*, Lublin 2004, s. 321.

³³ *Sytuacja szkół parafialnych w Polsce w świetle oficjalnych wizytacji. Szkoła parafialna w Starym Sączu*, [w:] S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, Warszawa 1965, s. 495.

³⁴ Por.: J. Chachaj, *Łacińskie szkolnictwo parafialne na Rusi Koronnej od XVI do XVIII wieku*, Lublin 2003.

³⁵ A. Zapart, *Szkolnictwo parafialne w archidiecezji krakowskiej w XVI-XVIII wieku*, Lublin 1983, s. 319-320.

³⁶ J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, [w:] *Teksty źródłowe do dziejów...*, cz. V, s. 25.

*cja nie pomagała gnuśnemu, wdziewano mu na głowę słomianą koronę; na ostatni zaś bodziec do nauki oprowadzono go w takiej koronie po wszystkich szkołach, wołając za nim „Asinus asinorum in saecula saeculorum” (osioł nad osłami na wieki wieków)*³⁷. Pogląd potrzeby bicia dzieci podtrzymywany był też przez kaznodziejstwo epoki przedrozbiorowej³⁸ oraz instrukcje rodzicielskie dla szlacheckich synów³⁹. Podkreślić jednak trzeba, że utrwalony czarny charakter karnej szkoły miesza się też z przykładami optymistycznego traktowania dziecka, wyrażanych w epoce nowożytnej w czułości i radości⁴⁰.

Model surowego wychowania zmienił się wraz z oświeceniowymi nurtami pedagogicznymi. W teorii pedagogicznej zaczęto preferować zamiast strachu – relacje uczuciowe z osobami odpowiedzialnymi za wychowanie. Jednocześnie zaczęto wskazywać na potrzebę swobody i indywidualizmu wychowanka w ramach kontrolowanej przez wychowawcę wolności. Na czele koncepcji nakazującej umiejętne wczuwanie się w psychikę dzieci stał J.J. Rousseau ze swoją pedagogiką naturalną. Niestety wciąż nie było jeszcze żadnej alternatywy na stałą i uporczywą krnąbrność wychowanków, ale strażnikiem poprawnych relacji z otoczeniem miało być odtąd prawo (ustawy szkolne) oraz kwalifikacje zawodowe nauczyciela (wykształcenie i charakter). Cały kodeks dopuszczalnych kar podał w ustawie szkolnej pt. „Ordynacje wizyty apostolskiej” pijar S. Konarski. Obok unikania wszelkiego rodzaju wyzwick nakazywano bicia w gniewie, a nade wszystko nie wolno było stosować upokarzających razów: *różgi, baty, dyscyplina, bicie po łapach jakimkolwiek narzędziem zastaje raz na zawsze we wszystkich klasach całkiem wzbronione [...] bicie zaś ręką lub czymkolwiek po głowi i po twarzy, szarpanie za włosy, targanie za uszy, dawanie szcutków w nos itp. są po prostu nie do pomyślenia*⁴¹. Z kolei

³⁷ *Wychowanie szkolne dzieci i młodzieży w czasach saskich w oczach ówczesnego pamiętnikarza (J. Kitowicza 1728-1804)*, [w:] S. Wołoszyn, op. cit., Warszawa 1965; s. 538-539.

³⁸ Por.: D. Głó w k a, *Staropolscy kaznodzieje o wychowaniu dzieci*, [w:] *Od narodzin do wieku...*, s. 109-114.

³⁹ Por.: D. Ż o ł a d ź, *Ideale edukacyjne doby staropolskiej*, Warszawa-Poznań 1990, s. 65-77.

⁴⁰ J. T a z b i r, *Okrucieństwo w nowożytnej Europie*, Warszawa 1999, s. 187.

⁴¹ S. K o n a r s k i, *Pisma pedagogiczne*, [w:] *Teksty źródłowe do dziejów...*, cz. V, s. 42-43.

Grzegorz Piramowicz w powinnościach nauczyciela (1787) udowadniał potrzebę ćwiczeń cielesnych potrzebnych do rozwoju podobnie jak nauczania umysłowe, które eliminują potrzebę karania „kręcących” się uczniów. Idealnym uczniem jest dziecko wesołe i skore do zabawy, dlatego potrzebuje ono po godzinie siedzenia *wyjsć na jaką chwilę, acz krótką na dwór, pobiegać i oddychać nowym powietrzem*⁴². Propagowany ruch na świeżym powietrzu, przechadzki, gonytwy do mety, siłowanie się, skoki, obroty, bieganie, pływanie, rzuty itp. to rodzaj terapii na ruchliwość dziecka. Jednocześnie motorem właściwych relacji szkolnych w koncepcji Piramowicza jest osoba nauczyciela – wzór kultury, wrażliwości i samokształcenia w dziecinie zadań wychowawczych i społecznych. Zwieńczeniem świadomej roli nauczyciela w procesie kształtowania postaw obywateli była Komisja Edukacji Narodowej, która sformułowała zasady funkcjonowania stanu nauczycielskiego (pod nazwą stan akademicki) wyznaczając mu poważne obowiązki, ale i przyznając określone prawa i przywileje.

Przedstawione powyżej rozważania nad problemem dyscypliny szkolnej na pewno nie wyczerpują tematu i otwartym pozostaje pytanie, na ile teoria pedagogiczna odzwierciedlała się w praktyce. Z pewnością postrzeganie dyscypliny szkolnej przeszło w czasie kilku wieków prawdziwą ewolucję. Nastąpiły w tym czasie przejścia: od całościowej – po podzieloną wizję świata dziecka, od modelu nauczyciela tyrana – po nauczyciela przyjaciela, od surowego związku z wychowawcą – po związek emocjonalny, od luźnej organizacji szkoły – po zorganizowaną jej strukturę itp. Wszystkie te zmiany powodowały też zmiany perspektywy dyscypliny szkolnej. Bardzo często postrzegano ją w kontekście zależności: nauczyciel – uczeń, stąd wymogi co do tych uczestników procesu szkolnego stawały się wymogami sytuacji szkolnych. Wbrew historycznie ukształtowanej tradycji stosowania kar, teoria i praktyka pedagogiczna nie pozostawała obojętna na ten problem, co świadczy o ważności tego elementu życia społecznego w epoce staropolskiej.

⁴² G. P i r a m o w i c z, *Powinności nauczyciela*, oprac. T. Mizia, Warszawa 1988, s. 116.

JOANNA SZADY

**„SCHOOL WITHOUT DISCIPLINE IS LIKE A MILL WITHOUT WATER”
– THE PROBLEM OF SCHOOL DISCIPLINE DURING
THE PERIOD BEFORE THE PARTITIONS**

Summary

School discipline during the period before the partitions is most frequently identified with physical punishments, which is done without considering the broad historical context of this phenomenon whereas the role and position of a child in the societies of particular epochs varied. The evolution of the concept of a child's world was accompanied by the evolution of views on the figure of the teacher and on the school system. In the period between the 16th and 18th centuries, the views of humanistic writers on exceptional needs of childhood were spread. Humanistic pedagogy rejected discipline based on corporal punishments and replaced it with affecting honour and ambition and with motivation by means of prizes, praises and cooperation. Such views can be found in foreign treatises, for example by Desiderius Erasmus of Rotterdam, Thomas Moore, J.L. Vives, F. Rabelais, M. Montaigne and Polish ones, for instance by A. Frycz Modrzewski, M. Rej, E. Gliczner, S. Petrycy.

An effect on changes in the discipline of modern school was also brought by the Reformation, which caused the development of the interior discipline even strengthened by dividing students into school classes and by the spread of textbooks. Since then, modern discipline was reflected in observing of the school rules and regulations and in limiting corporal punishments for the benefit of better organization of the students' time. Such a model was applied by Protestant and Catholic colleges alike, the latter including Jesuit and Piarist colleges. The views of J.A. Komeński on the need to properly choose the methods and techniques of teaching adjusted to age (e.g. visual method) belonged to the current of searching for new forms of disciplining the students. According to J.A. Komeński, discipline used in moderation was based on the assumption that *school without discipline is like a mill without water... because when a mill lacks water, it stops and if discipline should be removed from school then everything has to stop*. The mild current in education and teaching can also be found in the pedagogical theory of the Enlightenment, which preferred affective relations with the teacher instead of fear (the views of J. J. Rousseau) and the need to raise the teachers' professional qualifications (S. Konarski, G. Piramowicz). The Commission of National Education, which determined the teacher's duties as well as rights and privileges, played a special role in the process of the creation of the teacher's profession.

Translated by Joanna Szady

