

---

# Z KALENDARZA HISTORYCZNEGO

---

*Alicja Zagrodzka*  
*Akademia Pedagogiki Specjalnej*  
*im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie*  
*Wydział Nauk Pedagogicznych*  
*ORCID 0000-0002-6684-0948*

BHW 43/2020  
ISSN 1233-2224  
DOI: 10.14746/bhw.2020.43.12

## **Wokół roku 1420. Początki szkolnictwa renesansowego we Włoszech**

**Abstract.** The year of 1420: the dawn of Renaissance education in Italy

Paul F. Grendler suggested the year of 1420 as a symbolic date marking the dawn of Renaissance humanist teaching in the Latin education system. In 1420, the commune of Verona employed Guarino Guarini da Verona (1374–1460) to teach on the basis of Cicero's letters and speeches. The anniversary has posed an opportunity to challenge a stereotype of two epochs: the Middle Ages and Renaissance, perpetuated in contemporary narration. I have presented my own image of these epochs, synthetic and simplified, yet based on historical facts. The synthetic approach to the similarities and differences between the Middle Ages and Renaissance, suggested here, is coherent with the changes which took place at the dawn of Italian Renaissance education (presented in the second part of the article). I have found out that this development was possible owing to personal contacts among humanists and their familiarity with inspiring texts. I have also discovered that before 1420, before Renaissance humanist education was introduced to public city schools, it had left its mark on self-education, informal relations, private city schools and urban home schooling. Only then did studia humanitatis become attractive to Italian communes and started to employ teachers knowledgeable about the new curriculum. The differences between the Renaissance and medieval education models in Italian public city schools include primarily the means at hand (i.e. the curriculum, the obligatory reading and partly the teaching organisation). They did not pertain to the major goals set by the then teachers (i.e. providing children and adolescents with knowledge and skills that they found useful in adult life, coupled with moral teaching and developing their habits). In my opinion, the Renaissance education model is continuation of the medieval model rather than its opposition because these two models complement each other harmoniously.

**Keywords:** Middle Ages, Renaissance, education, teaching, Italy, city, Guarino Guarini da Verona

Rok 1420, w którym komuna Werony zatrudniła Guarina Guariniego da Verona (1374–1460)<sup>1</sup> do nauczania na podstawie listów i mów Cycerona, Paul F. Grendler zaproponował jako symboliczną datę początku renesansowego nauczania humanistycznego w szkolnictwie łacińskim<sup>2</sup>. Nauczanie typowe dla renesansu pojawiło się zatem najpierw we Włoszech, co jest oczywiste, jako że w tym właśnie rejonie Europy najwcześniej wystąpiły zjawiska świadczące o nadejściu nowej epoki w kulturze, oraz – co mniej oczywiste, ale bardzo charakterystyczne – nauczanie to pojawiło się wcześniej w publicznej szkole miejskiej niż na uniwersytecie czy w szkole dworskiej.

Można byłoby wprawdzie przyjrzeć się też zmianom, które humaniści renesansowi wprowadzili w teorii, i wówczas mówilibyśmy o „początku renesansowej teorii pedagogicznej” lub nawet o „początku renesansowej pedagogiki humanistycznej”, gdyż zmiany w teorii nieco wyprzedziły zmiany w praktyce<sup>3</sup>. Rocznicowa data zachęca jednak do tego, by poddać refleksji przeobrażenia, które na przełomie epok zaszły w praktyce pedagogicznej: zastanowić się nad tym, jak doszło do tych przeobrażeń i co naprawdę

---

<sup>1</sup> Było dwóch słynnych humanistów Guarinich i łatwo ich ze sobą pomylić: Guarino Guarini da Verona i jeden spośród wielu jego synów, Battista Guarini, autor słynnego traktatu pedagogicznego. Literatura na temat ich obydwu jest nieprzebrana. Podstawowe informacje na temat Guarina Guariniego wraz z odesłaniami do literatury zawierają: G. Pistilli, *Guarini, Guarino*, w: *Dizionario Biografico degli Italiani*, t. 60 (2003), red. G. Pistilli, [https://www.treccani.it/enciclopedia/guarino-guarini\\_%28Dizionario-Biografico%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/guarino-guarini_%28Dizionario-Biografico%29/) [dostęp: 12.02.2021]; *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo*, oprac. E. Garin, Coedizioni Giuntine Sansoni, Firenze 1958, s. 725–726; P.F. Grendler, *La scuola nel Rinascimento italiano*, Laterza, Roma 1991, s. 135–137, 140–142. Zachowały się także liczne źródła związane z Guarinim, m.in. *Epistolario di Guarino Veronese*, oprac. R. Sabbadini, Bottega d'Erasmus, Torino 1967 (przedruk wyd. z 1915–1919 r.).

<sup>2</sup> P.F. Grendler, op. cit., s. 141. Oprócz szkolnictwa łacińskiego istniało we Włoszech od XIV do końca XVI w. szkolnictwo w języku włoskim, dające przeważnie młodzieży miejskiej podstawy czytania, pisania i matematyki (ibidem, s. 297–356), które pominę w dalszych rozważaniach. Można mieć wątpliwość, czy wybór, którego dokonał P.F. Grendler, jest słuszny, ponieważ w tym okresie także inny humanistyczny nauczyciel, Vittorino da Feltre (prawdop. 1378–1446), uczył retoryki i być może filozofii we włoskiej publicznej szkole miejskiej – zatrudniła go komuna Padwy i na pewno przed 1423 r., a najprawdopodobniej przed 1420, więc początek publicznego renesansowego szkolnictwa można zapewne przesunąć na nieco wcześniejszą datę i palmę pierwszeństwa przyznać Vittorinowi, a nie Guarinowi (A. Zagrodzka, *Vittorino da Feltre – pedagog z XV wieku*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2014, s. 114–115; tutaj też wykaz wcześniejszej literatury na jego temat. Niektóre niewielkie fragmenty niniejszego artykułu zaczerpnęłam ze wstępu do tej monografii). Mimo to proponuję jednak pozostać przy dacie 1420 r., zaproponowanej przez P.F. Grendlera, ponieważ jest ona konkretna, a nie wiadomo, kiedy Vittorino otrzymał posadę nauczycielską w Padwie, więc nie ma konkretnej alternatywy.

<sup>3</sup> Pierwszy znany nam renesansowy traktat pedagogiczny pt. *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adolescentiae*, został napisany w Padwie na przełomie XIV i XV w. (ok. 1402 r.) przez Pietra Paola Vergeria (1370–1444). Traktat ma wiele wydań, m.in.: Pier Paolo Vergerio, *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adolescentiae*, oprac. C. Miani, „Atti e memorie dell'Accademia patavina di scienze, lettere ed arti” 1972–1973 (85), s. 183–251; fragmenty traktatu z równoległym przekładem włoskim w: *Il pensiero*, op. cit., s. 126–137. O traktacie i jego autorze: Kot S., *Historia wychowania*, t. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996 (na podstawie wydania z 1934 r.), s. 240–241; K. Ratajczak, *Vergerio Piotr Paweł Starszy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Żak, red. T. Pilch, t. 7, Warszawa 2008, s. 7–8; P.F. Grendler, op. cit., s. 130–131. Najnowsza monografia poświęcona Vergeriowi: J.M. McManamon, *Pierpaolo Vergerio the Elder. The Humanist as Orator*, Mrts, Arizona 1996. Polski przekład traktatu wraz z opracowaniem jest w moim przygotowaniu.

zmieniło się we włoskim, a następnie europejskim szkolnictwie wraz z nadejściem renesansu. Inaczej mówiąc: jak powstała pierwsza szkoła renesansowa w Europie i czym różniła się od średniowiecznej, a w czym była do niej podobna? Odłożenie na bok teorii i zajęcie się wyłącznie praktyką pozwala wyraźniej zobaczyć, jakie zmiany miały na tyle zdecydowany i nośny charakter, że nie pozostały na poziomie deklaracji i postulatów, lecz przeniknęły do realnego życia.

Nie zamierzam przy tym zabierać głosu w starym sporze między historykami, z których jedni (tacy jak Paul F. Grendler czy Eugenio Garin) uważają, że zmiany, które wówczas zaszły w szkolnictwie i w ogóle w kulturze, były rewolucyjne, a inni (jak Paul Oskar Kristeller) – że ewolucyjne. Postaram się wprawdzie, podobnie jak ci powszechnie znani i cenieni specjaliści, pokazać zmiany w praktyce edukacyjnej na szerszym tle przeobrażeń, które zaszły wówczas w kulturze (najpierw włoskiej, a następnie europejskiej), ale nie odważyłabym się zajmować stanowiska co do dynamiki tych zmian. Odważę się natomiast zaproponować moją własną interpretację tego, jaka była ich istota<sup>4</sup>. Artykuł skomponowany jest zatem z dwóch części: w pierwszej pokazuję szersze tło przeobrażeń kulturowych na przełomie dwóch epok, średniowiecza i renesansu, a w drugiej – omawiam zagadnienie tytułowe, czyli początki renesansowego szkolnictwa humanistycznego we Włoszech.

\*

Nakreślając szersze tło przeobrażeń kulturowych na przełomie średniowiecza i renesansu, chciałabym nieco przewrotnie zacząć od wiedzy, jaką na temat różnic między kulturą renesansową a średniowieczną popularyzuje współczesne nam szkolnictwo.

Współcześni polscy nauczyciele, ucząc historii i języka polskiego, nadal odwołują się do sinusoidy Juliana Krzyżanowskiego (1892–1976), dzielącej epoki literackie na tzw. apollinijskie, czyli racjonalne, w których rzekomo dominowały materia, rozum i wiedza, oraz tzw. dionizyjskie, czyli irracjonalne, w których miały dominować duch, wiara i uczucia. Koncepcja Juliana Krzyżanowskiego zakłada, że te kontrastujące ze sobą epoki występowały naprzemiennie. Niewątpliwą zaletą jego wykresu jest prostota, wadą – niezgodność z faktami i utrwalanie fałszywych stereotypów. Tworząc sinusoidę, Julian Krzyżanowski prawdopodobnie usiłował dopasować rzeczywistość historyczną do historiozofii heglowskiej, którą był zafascynowany. Zarówno ta dualistyczna historiozofia, jak i sinusoida przydały się marksizmowi<sup>5</sup>. Trudno jednak zrozumieć, dlaczego tak bardzo uproszczony, stereotypowy i w dodatku nieprawdziwy sposób patrzenia na historię kul-

<sup>4</sup> Ze względu na subiektywny charakter przedstawionych tu refleksji zdecydowałam się w całym artykule wypowiadać w pierwszej osobie.

<sup>5</sup> Zapożyczam tę myśl z popularyzatorskiego, moim zdaniem wartościowego tekstu Michała Łaszczyka, antropologa kultury, pt. *Sinusoida Juliana Krzyżanowskiego*, <https://czajniczka-pana-russella.blogspot.com/2012/04/sinusoida-juliana-krzyzanowskiego.html> [dostęp: 17.11.2020].

tury oraz sinusoida, która go wyraża, a zarazem utrwała, przydaje się do dziś. Uproszczenia, syntezy, nawet stereotypy są przydatne, bo pozwalają oszczędzać wysiłek i czas – chodzi o łatwość i wygodę, które są ważnymi ludzkimi potrzebami i dotyczą nie tylko działania, ale również myślenia. Dlaczego jednak wciąż posługujemy się uproszczeniem, któremu przeczą fakty?

Jakiegokolwiek byłyby tego przyczyny, ośmielam się postawić tezę, że większość dzisiejszych podręczników i większość dzisiejszych nauczycieli licealnych przedstawia obydwie interesujące nas epoki w stereotypowy sposób, który jest daleki od prawdy. W dopuszczonych do użytku podręcznikach szkolnych można przeczytać np. że od XIV w.

członkowie włoskich elit zaczęli interesować się dorobkiem starożytnych cywilizacji: greckiej i rzymskiej. [...] Studiowanie kultury antyku wpłynęło na ukształtowanie się w czasach renesansu prądu umysłowego zwanego humanizmem. Uczni i artyści z XV oraz XVI w. skupiali się – podobnie jak ci z czasów antycznych – przede wszystkim na człowieku (łac. *humanus* – ‘ludzki’), jego działalności. Zerwano ze średniowiecznym światopoglądem teocentrycznym (gr. *theos* – ‘bóg’; gr. *kéntron* – ‘środek’), stawiającym na pierwszym planie rozważania o Bogu<sup>6</sup>.

Nic więc dziwnego, że licealiści, a następnie również studenci, spytani o różnice między tymi epokami, odpowiadają przeważnie zgodnie z fałszywym stereotypem: „w średniowieczu najważniejszy dla ludzi był Bóg, a w renesansie – człowiek”; „w średniowieczu ważna była wiara, a w renesansie – rozum”; „w średniowieczu była ciemnota i zabobon, a w renesansie – nauka”; „ludzie renesansu wrócili do korzystania ze spuścizny antycznej”<sup>7</sup>. To samo można usłyszeć w mediach. Fałszywe stereotypy na temat średniowiecza tak mocno utrwaliły się w naszej zbiorowej świadomości, że znalazły odbicie w języku: powstał związek frazeologiczny „mroki średniowiecza”, a słowo „średniowiecze” bywa metonimią wszystkiego, co zacofane i okrutne.

Jest tak nie tylko w Polsce. Można by przypuszczać, że we Francji, tej kolebce uniwersytetów typu paryskiego i sztuki inżynierskiej, pozwalającej na wznoszenie strzelistych gotyckich katedr, gdzie niejako gołym okiem widać przejawy średniowiecznego

<sup>6</sup> P. Klint, P. Galik, *Zrozumieć przeszłość. Dzieje nowożytne. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony*, cz. 2, Nowa Era, Warszawa 2014, s. 48–49.

<sup>7</sup> Pozwolę sobie wprowadzić niewielki wątek autobiograficzny. Ja również, jako licealistka, słyszałam takie stwierdzenia od nauczycielki historii. Miałam jednak to szczęście, że uczyłam się również od innych osób, które miały prawdziwy obraz średniowiecza i renesansu. Pan Piotr Czerniakowski, nauczyciel historii ze szkoły podstawowej, był tak zafascynowany historią i tak zaangażowany w przekazywanie młodym ludziom innej wiedzy niż ta, którą można było znaleźć w podręcznikach, że w czasach PRL-u przychodził do mnie, a później także do moich licealnych koleżanek i kolegów do domu, i prowadził dla nas tajne „komplety” historyczne. Prof. Teresa Holzerowa, moja polonistka z liceum, uczyła nas krytycyzmu i, wychodząc poza program swojego przedmiotu, przekazywała nam wiedzę historyczną, diametralnie różną od tej, którą otrzymywaliśmy na lekcjach historii. A najważniejszym moim nauczycielem był Wacław Bucichowski, brat mojej mamy, historyk filozofii średniowiecznej, zajmujący się głównie edytorstwem źródeł z tego obszaru: to on pokazał mi średniowiecze jako epokę intelektualistów i logicznego myślenia, wskutek czego słabo zdałam maturę z historii, za to dobrze odnalazłam się na studiach wśród takich postaci, jak prof. Jerzy Kłoczowski czy s. prof. Urszula Borkowska.

racjonalizmu, średniowiecze widziane jest w pełniejszy, prawdziwszy sposób. Dodatkowo można by pomyśleć, że dwudziestowieczni francuscy mediewiści, tacy jak Jacques Le Goff, włożyli dostatecznie dużo wysiłku w popularyzację wiedzy o humanizmie XII i XIII w., by stała się ona częścią świadomości zbiorowej Francuzów. Niestety, nawet tam, na przekór nie tylko oczywistym faktom, ale też pozytywnemu stosunkowi ogółu Francuzów do sztuki średniowiecznej, funkcjonuje krzywdzący stereotyp „ciemnego” średniowiecza – w tym wypadku utrwalił go prawdopodobnie myśliciele oświeceniowi.

Istnieje [...] pewien rozdzźwięk, wynikający być może z przyzwyczajenia lub ze sposobu wyrażania się, między średniowieczem oznaczającym epokę, którą zachwycamy się przy każdej okazji, a znaczeniem określenia „średniowiecze”. Rozdzźwięk, znamionujący zerwanie więzi między tym, z czym się możemy bezpośrednio zapoznać, a tym, co się nam wymyka siłą rzeczy, bo nikt nie obdarzył nas wiedzą i kulturą, a tylko one mogą zapewnić rozumne nauczanie historii podczas lekcji w szkole. Średniowiecze zawsze oznacza epokę niewiedzy, stan oświecenia i ogólne zacofanie, nawet jeśli była to jedyna epoka zacofania, w której wznoszono katedry! Dzieje się tak dlatego, że odkrycia naukowe, prowadzone od stu pięćdziesięciu lat, a może i dłużej, do ogółu jeszcze w całości nie dotarły

– napisała w latach siedemdziesiątych XX w. Régine Pernoud<sup>8</sup>. Zakończyła swoją monografię rozdziałem pt. *Jak uczyć historii*, zawierającym zarówno apoteozę rzetelnego nauczania historii, jak i konkretne wskazówki metodyczne<sup>9</sup>. Obawiam się jednak, że odkrycia naukowe nadal nie dotarły we Francji do ogółu, a fałszywy stereotyp wygrywa z faktami i z logicznym myśleniem.

Zdaję sobie sprawę, że część odbiorców tego artykułu doskonale wie, na czym fałsz tego stereotypu polega, i podobnie jak ja ubolewa nad jego powszechną obecnością. Jednak ze względu na tych czytelników, którzy nie są mediewistami ani historykami renesansu i którzy nie zastanawiali się do tej pory nad prawdziwością tego stereotypu, chcę zatrzymać się przy nim jeszcze chwilę i zdemaskować to, co w nim jest nieprawdziwe – czytelnicy, dla których ta kwestia jest oczywista, mogą pominąć kolejny fragment tekstu i od razu przejść do lektury drugiej części artykułu.

Przypomnę najważniejsze z tych stereotypowych tez: „w średniowieczu najważniejszy dla ludzi był Bóg, a w renesansie – człowiek”; „w średniowieczu ważna była wiara, a w renesansie – rozum”; „w średniowieczu była ciemnota i zabobon, a w renesansie – nauka”; „ludzie renesansu wrócili do korzystania ze spuścizny antycznej”. Nie chcę zbijać ich wprost, wolę posłużyć się metodą elenktyczną. Proponuję poszukać odpowiedzi na kilka prostych pytań (można je wykorzystać na zajęciach ze studentami): W jakiej epoce pojawiły się najstarsze uniwersytety europejskie? Jakiej tematyce poświęcone było malarstwo i rzeźba w renesansie? Kiedy rozwinęły się podstawy dzisiejszej logiki, zwanej wówczas dialektyką – w starożytnych Atenach i następnie...? W jakiej epoce powstały

<sup>8</sup> R. Pernoud, *Inaczej o średniowieczu*, tłum. K. Husarska, Marabut, Gdańsk–Warszawa 2002, s. 17.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 157–167.

w Europie nowe wyznania chrześcijańskie, zwane protestanckimi, kiedy powstawało szkolnictwo średnie wyznaniowe i kiedy toczono w Europie największe wojny religijne? Co znaczyło zdanie św. Anzelma *fides quaerens intellectum*<sup>10</sup> i kiedy żył ten święty? Teksty z której epoki najchętniej czytano, komentowano, dyskutowano i wykładano w średniowiecznych uniwersytetach? (Niestety, to pytanie zawiera częściowo odpowiedź na inne pytanie – test nie jest więc bynajmniej doskonały). Kiedy i gdzie powstało siedem sztuk wyzwolonych, które następnie stały się podstawą programu średniowiecznych szkół? Kiedy spalono najwięcej czarownic na stosach, kiedy inkwizycja działała najbardziej systematycznie, kiedy powstał indeks ksiąg zakazanych? (Podpowiem, że odpowiedź na te ostatnie pytania, brzmiąca „w średniowieczu”, wbrew pozorom nie jest prawidłowa).

Możemy teraz przejść do przyjemniejszego, pozytywnego etapu metody heurystycznej: skoro stereotypowe stwierdzenia nie pokazują prawdy o różnicach między średniowieczem i renesansem, to jaka jest prawda? Co naprawdę nowego wniósł renesans, czego nie знаło średniowiecze? Z czego renesans naprawdę zrezygnował? I jaka jest prawda o podobieństwach między nimi: były czy ich nie było? A jeśli były, to jakie?

Tym razem postaram się zaproponować odpowiedzi. I znów: możliwe, że dla kogoś będą one oczywiste. Możliwe też, że komuś innemu wydadzą się kontrowersyjne lub nawet nieprawdziwe. Chcę jednak zaryzykować i przedstawić tutaj mój własny obraz tych dwóch epok. Naturalnie ukształtował się on w dużej mierze pod wpływem poglądów i spostrzeżeń innych historyków. Nie sposób wymienić ich wszystkich: w moim myśleniu o średniowieczu i renesansie odbijają się echem wypowiedzi wielu autorów, mniej lub bardziej znanych. Najbardziej jednak mój obraz obydwu epok ukształtowały znane mi źródła z nich pochodzące, a dokładniej – moja interpretacja tych źródeł, zarówno pisanych, jak i ikonograficznych.

Ponieważ celem, który sobie stawiam, jest pokazanie tendencji, a nie nakreślenie pełnego obrazu ze wszystkimi odcieniami, obraz, który tu nakreślę, również jest uproszczony i schematyczny<sup>11</sup>. Składać się on będzie głównie z tez, czyli z przekonań i ocen, bo przedstawienie wszystkich faktów, które stanowią ich przesłanki, zajęłoby mnóstwo miejsca. Mam jednak nadzieję, że mój osobisty stereotyp tych epok jest bliższy prawdy niż stereotyp będący w powszechnym użyciu.

Otóż z mojej znajomości i interpretacji źródeł oraz ze znanej mi specjalistycznej literatury przedmiotu wynika, że zarówno w kulturze średniowiecznej, jak i renesansowej ważny był Bóg i ważny był człowiek. Zarówno w średniowieczu, jak i w renesansie ważna była wiara i ważny był rozum. W obydwu epokach można obserwować z jednej stro-

<sup>10</sup> J. Le Goff, *Inteligencja w wiekach średnich*, tłum. E. Bąkowska, Bellona/Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 1997, s. 92.

<sup>11</sup> Pomijam m.in. większość różnic, które w każdej z tych epok następowały w czasie – renesans trwał stosunkowo krótko, a i tak był przecież zróżnicowany; średniowiecze trwało ok. tysiąca lat, więc zaszło w tym czasie znacznie więcej zmian.

ny przejawy ciemnoty i zabobonu, a z drugiej – rozwój nauki. Spuścizna antyczna inspirowała mocno zarówno ludzi średniowiecza, jak i renesansu<sup>12</sup>.

Różnice między tymi epokami dostrzegam więc gdzie indziej: w tym, jak te zjawiska przebiegały w każdej z nich. Nieco inna była wiara w średniowieczu, inna w renesansie; inaczej nieco korzystano w tych epokach z rozumu i w każdej z nich ceniono nieco inne jego funkcje; inny był w każdej z tych epok humanizm; rozwijały się mocniej nieco inne dziedziny nauki albo raczej: inne obszary tych samych dziedzin; inne były inspiracje antyczne. Jedynie ciemnota i zabobon były (i nadal są) takie same<sup>13</sup>.

Zanim jednak dokładniej przedstawię te rozbieżności, chciałabym zwrócić uwagę na jedną, zasadniczą różnicę między kulturą średniowieczną i renesansową, która to różnica stanowi ważne tło dla wszystkich innych różnic: otóż kultura średniowieczna była kulturą masową, natomiast kultura renesansowa – elitarną. W pewnym sensie można więc stwierdzić, że w epoce renesansu równolegle obecne były obydwie te kultury: nowa, renesansowa, która pojawiła się w domach bogatych mieszczan i na dworach książęcych, biskupich, papieskich i wielu szlacheckich, oraz dawniejsza, średniowieczna, która nadal trwała w pozostałych środowiskach społecznych. Dlatego, jeśli posługuję się krótkim określeniem „renesans”, mam na myśli raczej kulturę renesansową, a nie epokę.

Przejdźmy teraz do szczegółowych różnic kulturowych.

Wiara i duchowość chrześcijańska (a także związana z nią sztuka oraz nauka, zwłaszcza teologia) w średniowieczu miała mocne akcenty eschatologiczne – nic dziwnego, że interesowano się śmiercią i tym, co następuje po niej, skoro średnia długość życia człowieka była niezmiernie krótka. Boga widziano więc głównie jako Sędziego i Zbawiciela, co budziło u jednych lęk, u innych wdzięczność i nadzieję. Szukano odpowiedzi na pytanie, co robić, żeby zostać zbawionym – szukano jej odważnie, nie tylko w modlitwie, ale i w nauce, i to nie tylko chrześcijańskiej, lecz także pogańskiej, a literaturę chrześcijańską poddawano krytycznej analizie<sup>14</sup>. Życie elit w epoce renesansu wydłużyło się i zmieniły się też akcenty w wierze i duchowości chrześcijańskiej, a co za tym idzie, również w sztuce i w teologii – w tej epoce i w tej grupie społecznej interesowano się bardziej Bogiem jako Stwórcą: podziwiano dzieło stworzenia, cieszą się nim, wyrażano wdzięczność Bogu, doceniano też człowieka i jego możliwości. Cieszono się też Słowem przekazanym (jak wierzący) człowiekowi przez Boga w Piśmie Świętym i analizowano je, czytając w miarę możliwości w językach oryginalnych.

<sup>12</sup> Świadomie pomijam wątek rzekomego szczególnego okrucieństwa ludzi średniowiecza – jest tak absurdalny, a jednocześnie przykry, że nie chcę poświęcać mu wiele uwagi. Wszyscy chyba wiemy, do jakiego okrucieństwa zdolny jest człowiek, od czasów biblijnego Kaina po dzień dzisiejszy. Jeśli kogoś interesuje szczególne okrucieństwo, więcej jego przykładów znajdzie w systemach totalitarnych (np. dwudziestowiecznych) niż w średniowieczu.

<sup>13</sup> Popularność wróżek i wróżbitów w naszych czasach nie ustępuje ich popularności w epokach historycznych – a może nawet ją przewyższa, od kiedy te usługi świadczy się także przez internet.

<sup>14</sup> Przykładem takiej analizy są rozprawy Piotra Abelarda, np. *Sic et non (Tak i nie)* (Abelard Piotr, *Rozprawy*, przeł. i oprac. L. Joachimowicz, De Agostini, Warszawa 2001; jest to przedruk wydania z 1969 r.).



Rozumem nieco inaczej posługiwano się w kulturze średniowiecznej, nieco inaczej – w renesansowej. Środowiskiem najbardziej kulturotwórczym w średniowieczu był uniwersytet, a podstawowy warunek zaistnienia w tym środowisku stanowiło sprawne posługiwanie się narzędziami starożytnej sztuki logicznego myślenia, zwanej wówczas dialektyką. To nie renesans, a właśnie średniowiecze, rzekomo „ciemne”, doprowadziło dialektykę do perfekcji. Jej narzędzia były mieczami ówczesnych szermierzy słowa: intelektualistów, pojedynkujących się na argumenty; jej narzędzia stały się podstawą średniowiecznej metody poznawczej, zwanej scholastyką, która na ogół niesłusznie ma negatywne konotacje. Zawile, sofistyczne (w dobrym znaczeniu tego słowa) rozważania średniowiecznych uczonych na temat uniwersaliów mogą przyprawić o zawrót głowy nawet dzisiejszego wyrobionego intelektualnie czytelnika. W epoce renesansu uczeni nie byli już tak bardzo „modni” – najbardziej kulturotwórczym środowiskiem nie było już środowisko uniwersyteckie, tylko dworskie, a we Włoszech również miejskie (przy czym te trzy środowiska nadal przenikały się wzajemnie: władcy chętnie widzieli na swoich dworach profesorów uniwersytetów, miasta korzystały z obecności i aktywności dworów i uniwersytetów itd.)<sup>15</sup>. Najpopularniejszym wzorcem osobowym w kulturze renesansu był dworzanin, na drugim miejscu (według mojej subiektywnej oceny): dworski artysta i ewentualnie dworski uczonec, a więc w pewnym sensie również dworzanie<sup>16</sup>. Na dworze ceniono przede wszystkim erudycję, poczucie humoru, szybkość i celność riposty oraz wyrobienie estetyczne – to wszystko zawierało się bardziej w retoryce niż w dialektyce<sup>17</sup>. Dworzanin najbardziej potrzebował znakomicie wyćwiczonej pamięci, pozwalającej cytować dzieła antyczne przy każdej możliwej okazji: w oficjalnych przemówieniach podczas uroczystości i w zwykłych rozmowach podczas codziennych posiłków, w korespondencji państwowej i prywatnej. Oprócz tego przydawały się nadal niektóre z narzędzi dialektycznych: najbardziej kojarzenie, pozwalające dobierać cytaty adekwatne do okoliczności. Poczucie humoru, inaczej nazywane w staropolszczyźnie dowcipem, również uważano (i uważa się do dzisiaj) za przejaw inteligencji. Wymagana w renesansie dobra znajomość klasycznej łaciny, a w niektórych środowiskach również greki i innych języków antycznych, z pewnością również kształtowały i ćwiczyły myślenie.

<sup>15</sup> Zob. R. Black, *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy. Tradition and Innovation in Latin Schools from the Twelfth to the Fifteenth Century*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, s. 16; J. Delumeau, *Cywilizacja Odrodzenia*, tłum. E. Bąkowska, Aletheia, Warszawa 1993, s. 319–323; W. Ullmann, *Średniowieczne korzenie renesansowego humanizmu*, tłum. J. Mach, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1985, s. 252; J. Domański, *Początki humanizmu*, w: *Dzieje filozofii średniowiecznej w Polsce*, t. 9, red. Z. Kukiewicz, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1982, s. 10.

<sup>16</sup> Zob. np. *Człowiek renesansu*, red. E. Garin, tłum. A. Osmólska-Mętrak, Volumen, Warszawa 2001. Wybór przedstawionych tu wzorców osobowych również jest subiektywny, co słusznie zauważył Michał Norbert Faszczka w interesującej recenzji (<http://madreksiazki.org/kategorie/historia-nowozytna/czlowiek-renesansu/>, dostęp 3.02.2021).

<sup>17</sup> „Humanista [renesansowy – A.Z.] jest do głębi antyintelektualistą. Jest on bardziej literatem niż uczniem, bardziej fideistą niż racjonalistą. Parze, jaką stanowiły dialektyka i scholastyka, przeciwstawia parę: filologia–retoryka [...]” (J. Le Goff, op. cit., s. 143).



Ludzi renesansu przyjęło się nazywać „humanistami”. Tymczasem humanizm (od łac. *humanus* – ‘ludzki’) rozumiany jako zainteresowanie człowiekiem, troska o dobro człowieka, chęć poznania człowieka i wszystkiego, co jest ważne dla ludzi, pojawia się wszędzie tam, gdzie jest człowiek, a więc w każdej epoce historycznej i w każdej kulturze – ma tylko w każdej z nich inne akcenty i inaczej się przejawia. Humanizm renesansowy eksplorował i eksponował inne aspekty człowieczeństwa niż humanizm średniowieczny. W średniowieczu ceniono – za Arystotelesem – przede wszystkim prawdę<sup>18</sup>, przez co humanizm był mocno racjonalistyczny: szukano równowagi między rozumem i wiarą, autorytetem i dowodami; usiłowano zdefiniować człowieka, np. porównując go ze zwierzętami i aniołami. Interesowano się również ciałem człowieka, co pociągnęło za sobą rozwój medycyny i powolne przyswajanie starożytnej holistycznej wizji człowieczeństwa<sup>19</sup>. Humanista renesansowy interesował się ciałem człowieka głównie dla jego piękna i sprawności fizycznej (medycyna rozwijała się nadal) i nie roztrząsał tylu zagadnień filozoficznych. Wolał praktyczne zastosowania i kontemplację niż definicje i teorie, wolał dobro i piękno niż prawdę<sup>20</sup>. W renesansie z początku mocno rozwinęły się bardziej pragmatyczne kierunki humanizmu, które w średniowieczu ledwo zaznaczyły swoją obecność, ukierunkowane np. na tematykę polityczną<sup>21</sup> lub etyczną<sup>22</sup>, z czasem jednak na pierwszy plan wysunęły się zainteresowania filologiczne, literackie i historyczne<sup>23</sup>.

Ostatni element, który chciałabym porównać w obydwu kulturach, to inspiracje antyczne. Słowo „renesans”, odwołujące się właśnie do „odrodzenia” kultury antycznej, niesłusznie, podobnie jak „humanizm”, kojarzy się głównie z epoką renesansu – choć trudno się dziwić takiemu skojarzeniu, skoro tylko ta epoka jest w ten sposób nazywana. W literaturze przedmiotu próbowano to skorygować, wprowadzając pojęcie „renesansu karolińskiego” i „renesansu XII wieku”. „Przechodzimy w ten sposób od renesansu do renesansu, co wydaje się nieco podejrzane”<sup>24</sup>. Według mnie zgodnie z prawdą należałoby raczej przyjąć, że całą kulturę średniowiecza zbudowano na kulturze antycznej: nie było przecież kataklizmu, który zniweczyłby kulturę antyku całkowicie, ani też jakiegoś cudownego, spektakularnego powrotu tej kultury, odrodzonej niczym feniks z popiołów po tysiącu lat „martwoty”. „Wystarczy odrobina zdrowego rozsądku, by pojąć, że renesans nie mógłby nastąpić, gdyby teksty antyczne nie przechowały się w rękopisach

<sup>18</sup> J. Domański, op. cit., s. 13.

<sup>19</sup> Zob. J. Le Goff, op. cit.

<sup>20</sup> Francesco Petrarca (1304–1374) wyraził to wprost: „Większą wartość ma to, że się chce dobra, niż że się zna prawdę” (*De sui ipsius et multorum ignorantia*, cyt. za: J. Domański, op. cit., s. 20). „Co się tyczy przewartościowania teorii i praktyki, to podstawą jego stało się, już w XIV w., dopuszczenie możliwości, że człowiek zdolny jest, dzięki swemu heroicznemu wysiłkowi, skutecznie formować samego siebie” (ibidem, s. 21).

<sup>21</sup> Walter Ullmann nazywał nawet ten kierunek „humanizmem politycznym” (idem, op. cit., s. 207–210).

<sup>22</sup> J. Domański, op. cit., s. 18–23.

<sup>23</sup> W. Ullmann, op. cit., s. 241–252; J. Domański, op. cit., s. 27–28.

<sup>24</sup> R. Pernoud, op. cit., s. 23.

kopiuowanych w okresie średniowiecza”<sup>25</sup>. Pozostając przy metaforze, barbarzyńcy nie zamienili w popiół wszystkiego, co antyczne: owszem, gdzieśgdzie zamienili coś w popiół, ale gdzie indziej pozostawili gruzy, gdzieśgdzie coś po prostu zachowali, a jeszcze inne elementy zaadaptowali i wykorzystali. Średniowiecze nie tylko przecho- wało antyk, ale też z mniejszą lub większą intensywnością czerpało z niego. Szukało w nim przede wszystkim mądrości, inspirującej treści, czyli prawdy, oraz metod dochodze- nia do prawdy – stąd tak powszechne zastosowanie starożytnych siedmiu sztuk wyzwolonych (spośród których w stosunkowo skromnym wymiarze uprawiano retorykę i mate- matykę) w szkolnictwie średniowiecznym każdego szczebla. Renesans szukał w antyku przede wszystkim estetycznej, inspirującej formy, czyli piękna<sup>26</sup>: dawnych dzieł sztuki, którymi można cieszyć oko i ucho, wzorów do naśladowania i wskazówek, jak tworzyć sztukę: pięknie wyrażonych „złoty” myśli do cytowania, pięknych proporcji do od- wzorowywania, teorii sztuk plastycznych i zasad pięknej, cyceroniańskiej retoryki<sup>27</sup>. Szu- kał też dobra w postaci wzorców moralnych – stąd wielkim powodzeniem cieszyła się w renesansie historia (wyodrębniająca się w tym okresie z filozofii), a zwłaszcza dawne biografie<sup>28</sup>.

Można zauważyć też różnicę w sposobie adaptowania zdobyczy antyku w kulturze średniowiecznej i renesansowej: średniowieczna podeszła do spuścizny antyku bardziej twórczo, snując na jego motywach i z wykorzystaniem jego narzędzi własne rozważania, natomiast renesansowa usiłowała jedynie jak najwierniej naśladować antyk<sup>29</sup>. Zarazem jednak kultura średniowieczna wykorzystywała spuściznę antyku w bardziej teoretyczny sposób, posługując się nią w studiach naukowych, natomiast renesansowa – w sposób bardziej praktyczny, posługując się nią w życiu<sup>30</sup>.

Są też takie różnice między tymi kulturami, o których często się wspomina nie tylko w literaturze naukowej, ale i popularyzatorskiej, i które weszły w skład powszechnego

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> „Dla humanistów [renesansowych – A.Z.] forma jest wszystkim, dla scholastyków jest tylko służebnicą myśli” (J. Le Goff, op. cit., s. 144).

<sup>27</sup> M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990, s. 184–185.

<sup>28</sup> J. Domański, op. cit., s. 22–28, 38–40; A. Zagrodzka, *Włoskie biografie z XV wieku. Problemy interpretacyjne*, w: *Historia. Interpretacja. Reprezentacja*, red. M. Żmudzka-Brodnicka, M. Brodnicki, J. Serkowska-Mąka, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012, s. 63–92.

<sup>29</sup> R. Pernoud, op. cit., s. 27–32 i 45–47. Przy tej okazji w epoce renesansu i w kolejnych epokach, które przejęły renesansowy, czyli ateński wzorzec piękna, zniszczono wiele romańskich i gotyckich dzieł sztuki (ibidem, s. 27–29). „Jak napisał André Malraux: «Z góry przesądzano, że rzeźbiarz gotycki pragnął wyrzeźbić posąg klasyczny, ale mu się to nie udało, bo nie potrafił». Cóż dopiero rzeźbiarz romański? Bardzo by chciał wyrzeźbić taki posąg jak Nike z Samotraki, ale nie mogąc temu podoleć, musiał, nieszczęsny, rad nierad, zadowolić się wyrzeźbieniem głowic w Vézelay czy portalu w Moissac” (ibidem, s. 28). W pewnym momencie dziejów doszło do paradoksalnej sytuacji, ponieważ zwyczaj naśladowania, przejęty przez artystów romantyzmu od artystów renesansu, doprowadził do naśladowania sztuki średniowiecznej (ibidem, s. 31).

<sup>30</sup> R. Pernoud, op. cit., s. 23–26.

stereotypu, a jednak są – według mnie – prawdziwe. Mam na myśli zwłaszcza odmienny stosunek do ciała i cielesności. W kulturze średniowiecznej mocno akcentowano opozycję duszy i ciała. Przez „ciało”, zgodnie z nauczaniem św. Pawła, rozumiano nie tylko fizyczny organizm człowieka, ale również jego skażoną naturę, jego grzeszne „ja”, dlatego cielesność miała konotacje negatywne – widziano w niej źródło potencjalnych grzechów i przyczynę potępienia, a ciało – oprócz podziwu i ciekawości – budziło nieraz lęk i wstyd. Ukrywano je pod mocno zabudowanymi strojami (zwłaszcza kobiecymi), umartwiano, zaniedbywano. W sztuce nie pokazywano nagości albo pokazywano ją w sposób symboliczny i niewyraźny, bez szczegółów anatomicznych. Kultura renesansowa dowartościowała ciało i cielesność: akcentowała człowieczeństwo Jezusa, piękno i moralną neutralność bądź wręcz niewinność ludzkiego ciała. W kobiecych strojach pojawiły się głębokie dekolty, w sztuce – nagość<sup>31</sup>.

Co ciekawe, a znacznie rzadziej zauważane w literaturze przedmiotu, stosunek do emocji w obydwu kulturach ukształtował się odwrotnie niż stosunek do ciała: kultura średniowieczna dowartościowywała emocje i pozwalała swobodnie je wyrażać, kultura renesansowa, wzorując się na stoicyzmie – przeciwnie: wstydziała się ich, ukrywała je, zalecała, by powstrzymywać ich wyrażanie. Średniowieczne źródła ikonograficzne wprawdzie rzadko przedstawiają ludzką twarz w sposób ukazujący emocje<sup>32</sup>, ale sztuka renesansu nie pokazuje ich niejako programowo, z założenia – podobnie jak średniowieczna z założenia nie pokazuje nagości<sup>33</sup>. Również liczne źródła narracyjne potwierdzają tę prawidłowość: w kulturze średniowiecznej można było smucić się i płakać do woli, w renesansowej wypadało zachować niewzruszoną, „pokerową” twarz w każdej, nawet najtrudniejszej sytuacji<sup>34</sup>.

---

<sup>31</sup> Dla uzupełnienia tego schematycznego obrazu dodam tylko, że w każdej z tych kultur zdarzało się, że ktoś miał nieco odmienne podejście. XII-wieczny zakonnik, św. Franciszek z Asyżu (1181 lub 1182–1226), który był tak pełen podziwu dla dzieła stworzenia, jakby należał do kultury renesansowej, miał też „renesansowy”, czyli afirmujący, ciepły i życzliwy stosunek emocjonalny do swojego ciała (nazywał je podobno „bratem osłem” – niestety nie potrafię z pamięci wskazać źródła tej informacji, zaczerpniętej prawdopodobnie od któregoś z biografów świętego), choć jednocześnie jego podejście rozumowe do ciała i cielesności było zgodne z podejściem św. Pawła i z modelem średniowiecznym (*Pisma św. Franciszka z Asyżu*, tłum. K. Ambrożkiewicz, oprac. P. Brzozowska, M. Macioszek, Ojcowie Kapucyni, Warszawa 1982, s. 41–42; P. Brzozowska, M. Macioszek, *Objaśnienie niektórych pojęć Franciszkowych*, w: *ibidem*, s. 300–307). Natomiast wspomniany już XV-wieczny nauczyciel dworski, Vittorino da Feltrę, z jednej strony dbał o ciało i uprawiał sporty, z drugiej – uprawiał ascezę w średniowiecznym stylu (*A. Zagrodzka, Vittorino*, op. cit., s. 134–147, 263–264).

<sup>32</sup> Najbardziej znany przykład to XIII-wieczna rzeźba z katedry w Naumburgu, znana jako „śmiejąca się Polka” (identyfikowana nieraz z Regelindą, córką Bolesława Chrobrego).

<sup>33</sup> Uderzającym dla mnie przykładem są rzeźby Michała Anioła, a zwłaszcza wszystkie trzy jego Piety, *David, Umierający jeniec* – przedstawione przez artystę postaci znajdują się w sytuacjach ekstremalnie trudnych i można by przypuścić, że przeżywają wyjątkowo intensywne emocje, a jednak ich twarze nie wyrażają nic oprócz spokoju.

<sup>34</sup> A. Zagrodzka, *Vittorino*, op. cit., s. 151–152.

Stosunek do emocji stanowił w obydwu kulturach element *savoir-vivre*’u, który również bardzo się w nich różnił. W kulturze średniowiecznej obecne były różne rodzaje *savoir-vivre*’u, dostosowane do stanu społecznego – wśród nich najbardziej rozwinięto oczywiście etykietę dworską, obejmującą m.in. zwyczaje i ceremonie, ubiory i ozdoby, konwencjonalne krótsze wypowiedzi i dłuższe przemówienia. Jednak renesansowa etykieta dworska była na ogół nieporównanie bardziej sztywna, rozbudowana i wymagająca intelektualnie niż średniowieczna<sup>35</sup>: pojawiły się w niej nowe elementy, takie jak dostosowana do okazji mimika i gesty (lub ich brak), a także posługiwanie się na co dzień pięknymi cytatami z literatury antycznej, co pociągało za sobą nowe wymagania wobec szkół dworskich. Co więcej, we Włoszech wczesnego renesansu zasady *savoir-vivre*’u bogatych mieszczan zbliżone były do etykiety dworskiej, dlatego również i wczesnorenesansowe włoskie szkoły miejskie starały się sprostać nowym wymaganiom. I to stwierdzenie wprowadza nas do początków renesansowego szkolnictwa humanistycznego we Włoszech.

\*

Kryterium, które przyjął P.F. Grendler, aby wyznaczyć początek renesansowego szkolnictwa humanistycznego i w ten symboliczny sposób oddzielić szkołę renesansową od średniowiecznej, było nauczanie na podstawie listów i mów Cycerona. Dlaczego? Otóż w średniowieczu wprawdzie ceniono i cytowano dzieła Cycerona, ale nie stanowiły one głównego wzorca retorycznego ani w ogóle jakiegось szczególnie ważnego punktu odniesienia. W renesansie natomiast zafascynowano się nimi znacznie bardziej i starano się je naśladować. Cyceron, wykorzystujący myśl grecką, dawał humanistom taką filozofię, jakiej potrzebowali: otwartą na wielość rozwiązań, mówiącą o sensie życia, etyce i metafizyce, i o bezużyteczności encyklopedyzmu<sup>36</sup>. Prawdopodobnie właśnie dlatego, że w średniowieczu zainteresowania były nieco inne, część listów i mów Cycerona pozostawała wówczas zapomniana i nieznaną. Natomiast humaniści włoscy z przełomu XIV i XV w., którzy z dużym zapałem i powodzeniem poszukiwali zapomnianych tekstów w bibliotekach klasztorów europejskich<sup>37</sup>, odnaleźli wiele dzieł Cycerona, w tym

<sup>35</sup> Zdarzały się jednak wyjątki i od tej prawidłowości: należały do nich np. polskie dwory renesansowe (zob. U. Borkowska, *Dynastia Jagiellonów w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 263–272), a w szczególności dwór Zygmunta Augusta i dwór Barbary Radziwiłłówny (opis dworskiego życia Barbary, starannie udokumentowany źródłowo i nowatorski pod względem metodologicznym, znaleźć można w monografii: A. Januszek-Sieradzka, *Królowa Barbara Radziwiłłówna w dworskim mikroświecie*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2017).

<sup>36</sup> E. Garin, *Powrót filozofów starożytnych*, tłum. A. Dutka, Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa 1993, s. 24–25; P.F. Grendler, op. cit., s. 134–135.

<sup>37</sup> Odkrycie starożytnych tekstów nie było przyczyną przemian, lecz skutkiem, „odpowiedzią na pytanie” (E. Garin, op. cit., s. 12–18; P.F. Grendler, op. cit., s. 133 i 135; W. Ullmann, op. cit., s. 220–221). Większość tych poszukiwań i odkryć przypada na lata 1392–1421 (P.F. Grendler, op. cit., s. 133–137 i 236; por. J. Delumeau, op. cit., s. 317).

również wiele jego mów i listów<sup>38</sup>. Weszły one do nowego kanonu lektur szkolnych i stały się podstawą nauczania łacińskiej prozy<sup>39</sup>.

Zanim jednak komuna Werony zatrudniła Guarina do nauczania na podstawie prozy Cycerona, zaszły procesy, które przygotowały grunt pod to przełomowe wydarzenie i bez których nie byłoby ono możliwe. Warto im się przyjrzeć, żeby na przykładzie tej mikrohistorii zaobserwować, jakimi sposobami nowa, renesansowa kultura torowała sobie drogę do włoskiego szkolnictwa miejskiego.

Po pierwsze Guarino musiał umieć nauczać na podstawie listów i mów Cycerona, a to oznacza, że był wykształcony w duchu renesansowym. Musiał więc wykształcić się wcześniej, a wcześniej nie było przecież jeszcze żadnej renesansowej szkoły: ani miejskiej, ani dworskiej. Jak więc to się mogło stać?

Guarino urodził się w 1374 r. – w tym samym roku zmarł Francesco Petrarca (ur. 1304)<sup>40</sup>, uważany za „ojca duchowego” renesansowego humanizmu<sup>41</sup>. Daty wskazują więc, że Guarino mógł znać twórczość Petrarcki – a właśnie on zapoczątkował renesansową fascynację Cyceronem. Guarino mógł czytać także – przed zatrudnieniem w Weronie – wczesnorenesansowe traktaty pedagogiczne: *De ingenius moribus et liberalibus studiis adulescentiae*, napisany w Padwie ok. 1402 r. przez Pietra Paola Vergeria (1370–1444)<sup>42</sup> oraz *De liberorum educatione* Francesca Barbaro (1390–1454), napisany około 1415 lub 1416 r.<sup>43</sup>. Francesco był przedtem uczniem Guarina, więc jest prawie pewne, że pokazał mu swoje dzieło. Traktaty te zawierały nowy program nauczania (*curriculum*) zwany *studia humanitatis*<sup>44</sup>.

Poglądy i kompetencje nauczycielskie Guarina ukształtowały się również zapewne pod bezpośrednim wpływem środowiska, w którym się obracał i kształcił. Niestety, niewiele o tym środowisku i o wykształceniu Guarina wiadomo. Guarino pochodził

---

<sup>38</sup> Wiele listów i mów Cycerona odnalazł Poggio Bracciolini (1380–1489) w latach 1415–1417. To ten sam humanista, który odnalazł w 1416 r. pełny tekst traktatu Kwintyliana *Institutionis oratoriae libri XII*. Zob. A. Petrucci, *Bracciolini, Poggio*, w: *Dizionario Biografico degli Italiani*, t. 13, red. E. Bigi, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, Roma 1971, [https://www.treccani.it/enciclopedia/poggio-bracciolini\\_\(Dizionario-Biografico\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/poggio-bracciolini_(Dizionario-Biografico)) [dostęp: 12.02.2021]; P.F. Grendler, op. cit., s. 132–134.

<sup>39</sup> P.F. Grendler, op. cit., s. 133–137. Na poziomie szczegółowym zagadnienie to jest znacznie bardziej skomplikowane, ponieważ w średniowiecznym szkolnictwie także korzystano z niektórych dzieł Cycerona (ibidem, s. 133–134).

<sup>40</sup> Tożsamość daty śmierci Petrarcki i urodzenia Guarina moim zdaniem jest wymowna: odszedł prekursor, a na jego miejsce przyszedł ktoś, kto wprowadził jego idee w życie.

<sup>41</sup> Taką rolę przypisywali mu sami humaniści Quattrocenta (J. Domański, op. cit., s. 19).

<sup>42</sup> Zob. przyp. 3.

<sup>43</sup> *De liberorum educatione* jest to część większego traktatu Francesca Barbaro *De re uxoria*; fragmenty z równoległym przekładem włoskim w: *Il pensiero*, op. cit., s. 138–145. O traktacie i jego autorze ibidem, s. 721.

<sup>44</sup> P.F. Grendler, op. cit., s. 122, 123, 150 i in.; M. Cortesi, *L'essenza culturale dell'Umanesimo*, w: *Il mestiere del sapiente. Alle radici della cultura euro-mediterranea*, red. L. de Finis, Didascalie libri, Trento 2004, s. 268–269.

z Werony, jego ojciec, Bartolomeo, był kowalem, dziadek ze strony matki (o imieniu Libera) – notariuszem<sup>45</sup>, z czego wynika, że pochodzenie Guarina raczej nie było szlacheckie<sup>46</sup> i że od dziecka Guarino związany był ze środowiskiem mieszczańskim. Informacje o tym, gdzie się kształcił i u kogo, są niepewne, wiadomo tylko, że prawdopodobnie uczył się w kilku miastach i u wielu nauczycieli<sup>47</sup>, i że jednym z nich był m.in. Giovanni Conversini (1343–1408)<sup>48</sup> – a ten z kolei uczył się w Rawennie u Donata Albanzianiego (przed 1328–po 1411), który przyjaźnił się z Petrarą. Ponadto Guarini, zachęcony przez wykształconego Bizantyjczyka, Manuela Chrysolorasa (1350–1415), uczył się języka greckiego w Konstantynopolu, gdzie spędził kilka lat między 1403 i 1408 r.

Wydaje mi się niezwykle charakterystyczne, że nie sposób podać chociaż jednej instytucji, która mogła ukształtować Guarina jako renesansowego humanistę i pedagoga, natomiast można określić teksty i postacie, które prawdopodobnie tak go ukształtowały. Wymieniłam je dość szczegółowo po to, by pokazać, że „początki początków” pedagogiki renesansowej zaistniały dzięki sieci osobistych kontaktów oraz dzięki znajomości inspirujących tekstów. Znajomość tekstów związana była ze znajomością osób: to właśnie sieć kontaktów pozwoliła Guarinowi zapoznawać się na bieżąco z najnowszymi odkryciami humanistów poszukujących zapomnianych rękopisów, skoro znał on dopiero co odnalezione teksty Cyserona, a nawet miał ich kopie i z nich nauczał<sup>49</sup>. W tym środowisku był więc szybki i skuteczny przepływ informacji, było współdziałanie, była wymiana i wzajemne czerpanie od siebie wiedzy oraz inspirujących tekstów.

Brak informacji o instytucjach, w których mógł kształcić się Guarino, pośrednio może wynikać też z faktu, że w miastach włoskich, zarówno średniowiecznych, jak i wczesnorenesansowych, popularne było nauczanie prywatne, opłacane przez rodziców uczniów. Obejmowało ono szkoły prowadzone przez nauczycieli w ich własnych domach lub w wynajętych lokalach oraz prywatne lekcje, które odbywały się w domach uczniów (nauczyciele mieszkali wówczas w tych domach lub do nich dochodzili)<sup>50</sup>.

Drugim procesem, który przygotował grunt pod zatrudnienie Guarina w 1420 r. w Weronie, było zdobywanie przez niego doświadczenia nauczycielskiego i zarazem rozgłosu, dzięki którym komuna oferowała tę posadę właśnie jemu. Guarino zaczął nauczać jako bardzo młody człowiek, najpóźniej w ostatnim dziesięcioleciu XIV w., kiedy zało-

<sup>45</sup> G. Pistilli, op. cit.

<sup>46</sup> Szlachcic w tamtych czasach we Włoszech mógł pracować jako notariusz, ale raczej nie wydaje się możliwe, żeby został kowalem.

<sup>47</sup> P.F. Grendler twierdzi, że Guarino kształcił się w Weronie, Padwie i Wenecji, nie podaje jednak źródła tej informacji ani żadnych szczegółów (P.F. Grendler, op. cit., s. 140).

<sup>48</sup> G. Pistilli, op. cit.

<sup>49</sup> G. Pistilli, op. cit.; P.F. Grendler, op. cit., s. 135–137.

<sup>50</sup> Ibidem, s. 7–8.

żył w Weronie swoją pierwszą prywatną szkołę<sup>51</sup>. Później, jak wiadomo, spędził kilka lat w Konstantynopolu, gdzie sam się kształcił, a następnie znowu nauczał: najpierw, od 1410 r., we Florencji (dając lekcje języka greckiego prywatnie oraz na uniwersytecie florenckim), później, od 1414 do 1417, w Wenecji, gdzie uczył języka greckiego znanych humanistów, takich jak Vittorino da Feltre (prawdop. 1378–1446)<sup>52</sup>, i gdzie założył prywatną szkołę z internatem<sup>53</sup>. Następnie krótko pracował w kurii rzymskiej, a w 1419 r. ponownie otworzył szkołę prywatną w rodzinnej Weronie<sup>54</sup>.

A zatem na zmianę (albo i jednocześnie) Guarino kształcił się i uczył innych. Ta wymiennosc ról była charakterystyczna w środowisku włoskich humanistów renesansowych z przełomu XIV i XV w. i polegała również na tym, że wszyscy uczyli się od wszystkich: czasem nauczyciele stawali się uczniami swoich uczniów, czasem uczniowie jednego nauczyciela stawali się nauczycielami dla siebie nawzajem (np. Francesco Barbaro był uczniem zarówno Giovanniego Conversiniego, jak i później, w Wenecji, Guarina, który przecież także był uczniem Conversiniego)<sup>55</sup>.

Ze względu na swoją pracę nauczycielską, Guarino gromadził rękopisy ksiąg: z Konstantynopola przywiózł rękopisy antycznych dzieł greckich<sup>56</sup>, miał też *Epistulae ad familiares* Cyserona<sup>57</sup> oraz inne księgi. Pisał również podręczniki, z których pierwszy, *Regulae grammaticales*, powstał przed 1418 r. i był znany oraz ceniony<sup>58</sup>. Oprócz tego pisał mowy na różne okazje oraz tłumaczył antyczne dzieła greckie na łacinę. Przypomina mi to pracę współczesnych nauczycieli szkół średnich i wyższych: stałe dokształcanie się, gromadzenie pomocy dydaktycznych, łączenie dydaktyki z pracą naukową i popularyzacją wiedzy.

Procesów, które określiłam jako „przygotowawcze”, było zapewne więcej, ponieważ można przypuszczać, że część z nich zachodziła również po stronie komuny Werony – te są mi jednak nieznanne. Ostatecznie, wskutek wszystkich tych procesów, komuna zatrudniła Guarina jako nauczyciela. Według Kazimierza Chłędowskiego mieszkańcy Werony tak bardzo chcieli zatrzymać Guarina w swoim (i jego rodzinnym) mieście, że z pomocą matki Guarina zaaranżowali jego małżeństwo z zamożną kobietą mieszkającą na stałe w Weronie (autor nie podał jednak źródła tej informacji)<sup>59</sup>. Pewne jest to, że kiedy

<sup>51</sup> G. Pistilli, op. cit.; P.F. Grendler, op. cit. s. 140.

<sup>52</sup> A. Zagrodzka, *Vittorino*, op. cit., s. 99–100.

<sup>53</sup> W Wenecji nie było wówczas szkół publicznych, dzięki czemu w końcu XIV w. powstało ponad 100 szkół prywatnych (P.F. Grendler, op. cit., s. 34–39; A. Zagrodzka, *Vittorino*, op. cit., s. 223).

<sup>54</sup> G. Pistilli, op. cit.; P.F. Grendler, op. cit., s. 140.

<sup>55</sup> A. Zagrodzka, *Vittorino*, op. cit., s. 9 i s. 99–100.

<sup>56</sup> *Il pensiero*, op. cit., s. 725; E. Garin, op. cit., s. 33; G. Pistilli, op. cit.

<sup>57</sup> G. Pistilli, op. cit.

<sup>58</sup> G. Pistilli, op. cit.; P.F. Grendler, op. cit., s. 140.

<sup>59</sup> K. Chłędowski, *Dwór w Ferrarze*, Warszawa 1958, s. 31. Również P.F. Grendler twierdzi, że Guarino ożenił się z zamożną mieszkanką Werony, i podaje, że było to w 1418 r., ale nie wspomina o swataniu Guarina



w 1420 r. Guarino obejmował posadę nauczyciela szkoły miejskiej w Weronie, otrzymał wynagrodzenie w wysokości 150 dukatów w złocie rocznie oraz prawo do równoległego kontynuowania dodatkowych prywatnych lekcji<sup>60</sup>. Dla porównania: komuna w Treviso płaciła nauczycielowi Ognibene da Lonigo (1412–1474)<sup>61</sup> w 1441 r. tylko 50 dukatów rocznie<sup>62</sup>, a inny jeszcze nauczyciel, Gian Pietro da Lucca (zm. 1457)<sup>63</sup>, zarabiał w Wenecji 100 dukatów rocznie i takie samo wynagrodzenie zaproponowała mu w 1453 r. komuna w Lukce<sup>64</sup>. To pokazuje, że istotnie musiało komunie Werony bardzo zależeć na zatrudnieniu Guarina. Świadczy o tym również fakt, że komuna zatrudniła Werończyka: zazwyczaj komuny starały się zatrudniać nauczycieli z zewnątrz, niewiązanych w lokalne układy<sup>65</sup>. W dodatku umowa, zawarta przez Radę Werony (*Consiglio di Verona*) z Guarinem, była aż pięcioletnia, a po tym okresie została przedłużona na kolejne pięć lat – zazwyczaj zawierano tego rodzaju umowę na rok, dwa lub trzy lata, okres pięcioletni był najdłuższym możliwym<sup>66</sup>.

Zarówno proces zdobywania wykształcenia, jak i początek pracy nauczycielskiej Guarina nie stanowi odosobnionego przykładu: jest on raczej charakterystyczny dla omawianego czasu i miejsca<sup>67</sup>. Dlatego, podsumowując tę część rozważań, można stwierdzić, że przed 1420 r., zanim renesansowe nauczanie humanistyczne pojawiło się w publicznych szkołach miejskich, było obecne w samokształceniu, w nieformalnych relacjach (koleżeńskich lub przyjacielskich) i w prywatnych szkołach miejskich oraz w miejskim nauczaniu domowym. Dopiero w następnej kolejności *studia humanitatis* stały się atrakcyjne dla włoskich komun miejskich, co zaowocowało zatrudnianiem w publicznych szkołach miejskich nauczycieli, znających ten nowy program. Wynika stąd, że skuteczna

---

(P.F. Grendler, op. cit., s. 140; por. G. Pistilli, *Guarini*).

<sup>60</sup> P.F. Grendler, op. cit., s. 140.

<sup>61</sup> Ibidem, s. 147–149; A. Zagrodzka, *Vittorino*, op. cit., s. 14.

<sup>62</sup> P.F. Grendler, op. cit., s. 148.

<sup>63</sup> A. Zagrodzka, *Vittorino*, op. cit., s. 89 (tutaj także informacje o literaturze na jego temat).

<sup>64</sup> P.F. Grendler, op. cit., s. 152.

<sup>65</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>66</sup> Ibidem.

<sup>67</sup> Bardzo podobnie wyglądał proces zdobywania wykształcenia oraz początek pracy nauczycielskiej również innego humanisty włoskiego z tego okresu, wspomnianego już Vittorina da Feltre. Co charakterystyczne, obydwaj ci nauczyciele po jakimś czasie porzucili jednak pracę w mieście i zanieśli nowy model nauczania na dwory książęce: Guarino w 1430 r. na dwór Estów w Ferrarze, a Vittorino w 1423 r. na dwór Gonzagów w Mantui (zob. A. Zagrodzka, *Vittorino*, op. cit.; P.F. Grendler, op. cit., s. 140–141 i 143). Był w tym okresie jeszcze trzeci bardzo ważny nauczyciel, Gasparino Barzizza (1360–1430) Według P.F. Grendlera Guarino razem z Vittorinem i Barzizzą stanowili „trójkę pionierów wychowania humanistycznego” (P.F. Grendler, op. cit., s. 142; por. ibidem, s. 138). Barzizza jednak miał nieco odmienną ścieżkę kształcenia i kariery, gdyż był związany głównie z uniwersytetami (P.F. Grendler, op. cit., s. 138–140 i 144–145; *Gasparino Barzizza e la rinascita degli studi classici: fra continuità e rinnovamento. Atti del Seminario di studi, Napoli – Palazzo Sforza, 11 aprile 1997*, red. L.G. Rosa, Napoli 1999). Oprócz nich było w tym okresie we Włoszech wielu innych, których losy są podobne do losów tych trzech najbardziej znanych nauczycieli.

reformacja szkolna o znacznym zasięgu może zacząć się od skromnych oddolnych inicjatyw. Mnie osobiście daje to nadzieję, że możliwa jest jakaś korzystna zmiana również dzisiaj, we współczesnym polskim szkolnictwie<sup>68</sup>.

Wróćmy jednak do publicznej szkoły miejskiej w Weronie. Guarino pracował w niej od 1420 do 1430 r., z przerwami na wyjazdy poza miasto, do majątku żony, pozwalającymi mu chronić się przed epidemiami<sup>69</sup>. Na czym wówczas polegało nowatorstwo tej szkoły, oprócz tego, że podstawową lekturę stanowiły w niej listy i mowy Cyncerona? A jakie elementy tej szkoły stanowiły kontynuację średniowiecznej tradycji?

Nie był niczym nowym sam rodzaj szkoły. Rozkwit szkół miejskich, finansowanych ze środków publicznych i nadzorowanych przez komuny, nastąpił we Włoszech w XIII i XIV w., kiedy rozwój handlu spowodował zapotrzebowanie na dużą liczbę notariuszy, sekretarzy i urzędników publicznych<sup>70</sup>. To prawda, że jeszcze większy rozkwit tych szkół przypadł na wiek XV, ze względu na przekonanie, które pojawiło się u mieszkańców włoskich miast, a od XIV w. stawało się w tych miastach coraz bardziej powszechne, że łacińskie wykształcenie kształtuje moralność obywateli i przez to przynosi korzyść całej społeczności<sup>71</sup>. Choć mniej licznie, publiczne szkoły miejskie działały jednak we Włoszech także i przed XIII w., we wcześniejszym średniowieczu<sup>72</sup>.

Nowatorski, charakterystyczny dla humanizmu renesansowego był natomiast przedmiot, którego miał nauczać Guarino w szkole publicznej. Rada Werony, podejmując decyzję o zatrudnieniu Guarina, wydała w 1420 r. dokument (*condotta*) określający m.in. obowiązki nowego nauczyciela. Przedstawiały się one następująco: „[...] elligerit Rhetoricam legere, Epistolas et Orationes Tullianas et alias facultates que ad elloquentiam pertineant docere et alia que fuerint auditoribus placita et utilia omnibus adolescentibus et maioribus civitatis et districtus Verone”<sup>73</sup>. Guarino miał więc uczyć mieszczan retoryki, rozumianej jako sztuka wymowy (*eloquentia*). To zupełna nowość w stosunku do programów średniowiecznych publicznych szkół miejskich: wprowadzenie nauczania wymowy, czyli pięknego, zgodnego z zasadami retoryki wysławiania się. W średniowieczu uczono w takich szkołach przede wszystkim gramatyki, czyli podstaw języka

---

<sup>68</sup> Jedną z takich współczesnych cennych inicjatyw oddolnych jest edukacja domowa, a zwłaszcza działalność Mariusza Truskowskiego i jego Liceum w Chmurze, które obiecująco się rozwija i stanowi atrakcyjną alternatywę dla szkół systemowych, <https://ed.liceumwchmurze.pl/> [dostęp: 13.02.2021].

<sup>69</sup> P.F. Grendler, op. cit., s. 140–141; G. Pistilli, op. cit.

<sup>70</sup> P.F. Grendler, op. cit., s. 14–16.

<sup>71</sup> Ibidem, s. 14–19 i 34–36.

<sup>72</sup> Oprócz nich, jak wspomniałam, w średniowieczu działały szkoły prywatne, finansowane przez rodziców uczniów. Trzeci rodzaj włoskich szkół średniowiecznych to szkoły kościelne: klasztorne, katedralne i parafialne, kształtujące nie tylko duchowieństwo, ale także osoby spoza tego stanu. Liczba włoskich szkół kościelnych znacząco zmniejszyła się w XIII w. (P.F. Grendler, op. cit., s. 7–8), a od pocz. XIV w. – co jest specyfiką włoskiego szkolnictwa – szkoły kościelne kształciły wyłącznie osoby przeznaczone do stanu duchownego (ibidem, s. 14).

<sup>73</sup> *Il pensiero*, op. cit., s. 486.

łacińskiego, czasem również logiki, arytmetyki i geometrii, sztuki sporządzania pisma (*ars dictandi, ars dictaminis*) lub filozofii<sup>74</sup> – uczono więc wówczas przede wszystkim komunikatywnej znajomości łaciny oraz (rzadziej) logicznego myślenia, filozofii i umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu. Naturalnie, korzystano wówczas z innych lektur (tzw. *auctores*) niż w renesansie, przy czym większość z nich stanowiły średniowieczne podręczniki do gramatyki łacińskiej ze słynnym *Donatusem* z IV w. na czele oraz starożytna poezja łacińska<sup>75</sup>. Włoskie szkolnictwo wczesnorenesansowe razem z gramatyką i *ars dictaminis* odrzuciło autorów średniowiecznych, i szukając tekstów przydatnych do nauczania retoryki i filozofii moralnej, sięgnęło przede wszystkim do łacińskiej (a czasem też i greckiej) prozy<sup>76</sup>.

Nie stanowi natomiast nowości przedział wiekowy uczniów: jak wynika z zacytowanego fragmentu, była to młodzież i dorośli. Wcześniej działające szkoły miejskie, zarówno łacińskie, jak i włoskie, również przyjmowały uczniów w różnym wieku i na różnym poziomie zaawansowania<sup>77</sup>. Można jednak przypuścić, że ze względu na fakt, iż zmieniono najważniejszy w szkole przedmiot, rezygnując z gramatyki na rzecz retoryki, ogólny poziom szkoły (w znaczeniu: szczebel nauczania) podniósł się z mniej więcej podstawowego na mniej więcej średni. Warto jednak pamiętać, że jest to duże uproszczenie, ponieważ niektóre średniowieczne publiczne szkoły miejskie zatrudniały wykładowców prawa lub medycyny i przekształcały się w uniwersytety<sup>78</sup>.

Nauka we wcześniejszych włoskich szkołach publicznych była również bardziej uniwersalna pod względem dostępności społecznej niż w późnym średniowieczu i renesansie. W kontrakcie zatrudniającym Guarina znajduje się określenie sugerujące, że szkoła przeznaczona jest dla wszystkich (*omnibus*) mieszkańców Werony, jednak podziały społeczne w tym okresie w miastach były bardzo głębokie, a do publicznych szkół miejskich uczęszczały wówczas na ogół wyłącznie dzieci najbogatszych mieszczan i szkoła przygotowywała je do rządzenia miastem, a nie do wykonywania prostych zawodów, jak to działo się wcześniej<sup>79</sup>. Na wyższym poziomie ogólności cel kształcenia zarówno w średniowieczu, jak i w renesansie pozostał jednak ten sam: polegał na wyposażeńiu dzieci i młodzieży w wiedzę i umiejętności potrzebne im w dorosłym życiu.

Charakterystyczną cechą wielu wczesnorenesansowych szkół włoskich był nie tylko nowy program, ale i nowa organizacja. Wprawdzie, podobnie jak i w średniowieczu, większość publicznych szkół miejskich nadal zatrudniała tylko jednego lub dwóch na-

<sup>74</sup> P.F. Grendler, op. cit., s. 14–16, 24, 123, 126–129.

<sup>75</sup> Ibidem, s. 122–129.

<sup>76</sup> Ibidem, s. 129 i 133–138.

<sup>77</sup> Liczba uczniów na każdym z poziomów zaawansowania była jednym z czynników, warunkujących wysokość wynagrodzenia dla nauczyciela (P.F. Grendler, op. cit., s. 21).

<sup>78</sup> Ibidem, s. 24.

<sup>79</sup> Ibidem, s. 25.

uczycieli<sup>80</sup>, pojawiło się jednak nowe rozwiązanie, częste we wczesnorenesansowych szkołach włoskich, które musiało stanowić dla nauczycieli duże dodatkowe obciążenie, zwłaszcza jeśli było ich niewielu w jednej szkole. Polegało ono na tym, że szkoła stanowiła całość z internatem, tworząc tzw. *convitto* (wł.) lub *contubernium* (łac.). Przyczyna zapoczątkowania tego obyczaju była prawdopodobnie prozaiczna: chodziło o zwiększenie skromnych dochodów nauczycieli. Z czasem jednak ci, którzy przyjmowali do swojego domu uczniów, robili to ze względów pedagogicznych<sup>81</sup>. Dzięki temu nowemu rozwiązaniu nauczyciele mieszkali razem z uczniami i stale z nimi przebywali, co sprzyjało dbaniu o wszechstronny rozwój wychowanków, w tym zwłaszcza o ich rozwój moralny<sup>82</sup>. Realizowali w ten sposób kolejny, ważny dla pedagogiki renesansowej cel, którym było kształtowanie moralności i obyczajów.

Okazało się jednak, że *contubernium* nie dawało jednak gwarancji osiągnięcia celu, w jakim je założono. Dostrzegli to już sami humaniści wczesnego włoskiego renesansu. Według dwóch biografów Vittorina da Feltre, zrezygnował on z prowadzenia szkoły publicznej w Padwie, ponieważ, mimo że była to szkoła z internatem, nie udało mu się skutecznie wpłynąć na moralność i obyczaje uczniów<sup>83</sup>. Vittorino założył wówczas szkołę prywatną w Wenecji, i była to również szkoła z internatem. Niewiele o niej wiadomo, oprócz tego, że Vittorino kładł duży nacisk właśnie na wychowanie moralne i że tym razem jego wysiłki były skuteczne, gdyż oprócz *contubernium* zastosował on inne środki: nie przyjmował zbyt wielu uczniów, a tych, których uznał za niemoralnych lub niezdatnych do nauki, odsyłał do domu<sup>84</sup>.

Jak wspomniałam, również Guarino zorganizował swoją szkołę w Wenecji zgodnie z tym „internatowym” modelem. Nie znalazłam informacji świadczących o tym, że także szkoła miejska w Weronie w czasie, kiedy Guarino w niej pracował, miała internat, wydaje się to jednak bardzo prawdopodobne. Warto podkreślić fakt, że to właśnie Guarino jako pierwszy użył nazwy *contubernium*, by podkreślić intymność i kameralność stosunków oraz możliwość wymiany myśli<sup>85</sup>, co świadczy o tym, że był on bardzo przekonany do takiego rozwiązania.

Renesansowy cel pedagogiczny polegający na dążeniu do ukształtowania moralności i obyczajów nie był nowy – szkoły średniowieczne również starały się go realizować, ale stosowały nieco odmienne środki, posługując się przede wszystkim

<sup>80</sup> Ibiem, s. 24.

<sup>81</sup> Rossi V., *Il Quattrocento*, Padova 1992, na podst. wydania *Storia letteraria d'Italia. Scritta da una Società di Professori*, t. 6, red. A. Balduino, F. Vallardi, Milano 1933, s. 57; A. Zagrodzka, *Vittorino*, op. cit., s. 239.

<sup>82</sup> P.F. Grendler, op. cit., s. 34, 139, 144–146.

<sup>83</sup> A. Zagrodzka, *Vittorino*, op. cit., s. 222–223.

<sup>84</sup> Tamże, s. 224.

<sup>85</sup> P.F. Grendler, op. cit., s. 145; A. Zagrodzka, *Vittorino*, op. cit., s. 10.

umoralniającymi lekturami, zarówno średniowiecznymi, jak i antycznymi<sup>86</sup>. Oprócz tego zarówno w średniowiecznych, jak i renesansowych szkołach stosowano też na ogół surowe kary fizyczne<sup>87</sup>. W tym kontekście renesansowe *contubernium* stanowi nowatorski środek profilaktyczny o bardzo praktycznym charakterze. Profilaktyka polegała tu m.in. na budowaniu silnej więzi między wychowankami a nauczycielem, a więź, jak współcześnie wiadomo, jest jednym z najważniejszych czynników chroniących przed zachowaniami ryzykownymi dzieci i młodzieży<sup>88</sup>. Ryzykowne i niekorzystne wydaje mi się natomiast – z pedagogicznego punktu widzenia – osłabienie więzi między uczniami a ich rodzinami, właśnie ze względu na to, jak ważną rolę (m.in. profilaktyczną) w wychowaniu pełni więź.

\*

Ukazane tu przemiany z przełomu średniowiecza i renesansu w miejskim publicznym szkolnictwie włoskim są moim zdaniem spójne z zaproponowanym przeze mnie syntetycznym ujęciem prawdziwych podobieństw oraz różnic między renesansem i średniowieczem – a raczej odwrotnie: zaproponowane przeze mnie syntetyczne ujęcie znajduje potwierdzenie w przedstawionej tu mikrohistorii. Przemiany te wydają mi się istotne, ponieważ w znacznym stopniu ukształtowały codzienność nauczycieli i uczniów sprzed sześćdziesięciu lat, a zarazem subtelne, ponieważ objęły przede wszystkim zastosowane środki (czyli program, lektury i częściowo organizację nauczania), a nie dotyczyły stawianych sobie przez ówczesnych pedagogów zasadniczych celów (czyli wyposażenia dzieci i młodzieży w wiedzę i umiejętności potrzebne w dorosłym życiu oraz zapewnienia im wychowania moralnego i ukształtowania obyczajów). Byłabym też skłonna widzieć w nowym, renesansowym modelu kształcenia raczej kontynuację modelu średniowiecznego niż jego zaprzeczenie, gdyż obydwa modele według mnie harmonijnie się uzupełniają – tak samo, jak uzupełniają się wartości cenione w obydwu kulturach: prawda, której szukano w średniowieczu, oraz piękno i dobro, do których dążono w renesansie.

## Bibliografia

### Źródła

Abelard Piotr, *Rozprawy*, przeł. i oprac. L. Joachimowicz, Warszawa 2001 (przedruk wyd. z 1969). *Epistolario di Guarino Veronese*, oprac. R. Sabbadini, Torino 1967 (przedruk wyd. z 1915–1919). *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo*, oprac. E. Garin, Firenze 1958.

<sup>86</sup> P.F. Grendler, op. cit., s. 123–126.

<sup>87</sup> A. Zagrodzka, *Vittorino*, op. cit., s. 305–307; nieco inaczej (zbyt optymistycznie, moim zdaniem, i niezgodnie z faktami dającymi się ustalić na podstawie źródeł) przedstawia to zagadnienie P.F. Grendler (idem, op. cit., s. 41–42).

<sup>88</sup> *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*, red. S. Grzelak, Warszawa 2015.

*Pisma św. Franciszka z Asyżu*, przeł. K. Ambrożkiewicz, oprac. P. Brzozowska, M. Macioszek, Warszawa 1982.

Vergerio Pier Paolo, *De ingenius moribus et liberalibus studiis adulescentiae*, oprac. C. Miani, „Atti e memorie dell'Accademia patavina di scienze, lettere ed arti” 85 (1972–1973), s. 183–251.

#### Opracowania

Black R., *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy. Tradition and Innovation in Latin Schools from the Twelfth to the Fifteenth Century*, Cambridge 2001.

Borkowska U., *Dynastia Jagiellonów w Polsce*, Warszawa 2011.

Brzozowska P., Macioszek M., *Objaśnienie niektórych pojęć Franciszkowych*, w: *Pisma św. Franciszka z Asyżu*, tłum. K. Ambrożkiewicz, oprac. P. Brzozowska, M. Macioszek, Warszawa 1982, s. 299–376.

Chłędowski K., *Dwór w Ferrarze*, Warszawa 1958.

Cortesi M., *L'essenza culturale dell'Umanesimo*, w: *Il mestiere del sapiente. Alle radici della cultura euro-mediterranea*, red. L. de Finis, Trento 2004, s. 245–276.

*Człowiek renesansu*, red. E. Garin, tłum. A. Osmólska-Mętrak, Warszawa 2001.

Delumeau J., *Cywilizacja Odrodzenia*, tłum. E. Bąkowska, Warszawa 1993.

Domański J., *Początki humanizmu*, w: *Dzieje filozofii średniowiecznej w Polsce*, t. 9, red. Z. Kuksewicz, Wrocław 1982, s. 10.

Faszczka M.N., *Człowiek Renesansu*, <http://madreksiazki.org/kategorie/historia-nowozytna/czlowiek-renesansu/> [dostęp 3.02.2021].

Garin E., *Powrót filozofów starożytnych*, tłum. A. Dutka, Warszawa 1993.

Gasparino Barzizza e la rinascita degli studi classici: fra continuità e rinnovamento. *Atti del Seminario di studi, Napoli – Palazzo Sforza, 11 aprile 1997*, red. L.G. Rosa, Napoli 1999.

Grendler P.F., *La scuola nel Rinascimento italiano*, Roma 1991.

Januszek-Sieradzka A., *Królowa Barbara Radziwiłłówna w dworskim mikroświecie*, Lublin 2017.

Klint P., Galik P., *Zrozumieć przeszłość. Dzieje nowożytne. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres rozszerzony, cz. 2*, Warszawa 2014.

Korolko M., *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1990.

Kot S., *Historia wychowania*, t. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Warszawa 1996 (na podst. wydania z 1934).

Le Goff J., *Inteligenca w wiekach średnich*, przeł. E. Bąkowska, Warszawa 1997.

*Liceum w Chmurze*, <https://ed.liceumwchmurze.pl/> [dostęp: 13.02.2021].

Łaszczyk M., *Sinusoida Juliana Krzyżanowskiego*, <https://czajniczek-pana-russella.blogspot.com/2012/04/sinusoida-juliana-krzyzanowskiego.html> [dostęp: 17.11.2020].

McManamon J.M., *Pierpaolo Vergerio the Elder. The Humanist as Orator*, Arizona 1996.

Pernoud R., *Inaczej o średniowieczu*, przeł. K. Husarska, Gdańsk–Warszawa 2002.

Petrucci A., *Bracciolini, Poggio*, w: *Dizionario Biografico degli Italiani*, t. 13, red. E. Bigi, Roma 1971, [https://www.treccani.it/enciclopedia/poggio-bracciolini\\_\(Dizionario-Biografico\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/poggio-bracciolini_(Dizionario-Biografico)) [dostęp: 12.02.2021].

Pistilli G., *Guarini, Guarino*, w: *Dizionario Biografico degli Italiani*, t. 60, red. G. Pistilli, Roma 2003, [https://www.treccani.it/enciclopedia/guarino-guarini\\_%28Dizionario-Biografico%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/guarino-guarini_%28Dizionario-Biografico%29/) [dostęp: 12.02.2021].

Ratajczak K., *Vergerio Piotr Paweł Starszy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 7, Warszawa 2008, s. 7–8.

Rossi V., *Il Quattrocento*, Padova 1992, na podst. wydania *Storia letteraria d'Italia. Scritta da una Società di Professori*, t. 6, red. A. Balduino, Milano 1933.

- Ullmann W., *Średniowieczne korzenie renesansowego humanizmu*, przeł. J. Mach, Łódź 1985.
- Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*, red. S. Grzelak, Warszawa 2015.
- Zagrodzka A., *Vittorino da Feltre – pedagog z XV wieku*, Warszawa 2014.
- Zagrodzka A., *Włoskie biografie z XV wieku. Problemy interpretacyjne*, w: *Historia. Interpretacja. Reprezentacja*, red. M. Żmudzka-Brodnicka, M. Brodnicki, J. Serkowska-Mąka, Gdańsk 2012, s. 63–92.