

BARZYCJUSZ MAREK BULIŃSKI
 Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej
 Uniwersytet im. A. Mickiewicza
 Poznań

ENKULTURACJA W ŚREDNIOWIECZNYM SPOŁECZEŃSTWIE

Poniższy tekst wyszedł spod pióra antropologa, a więc niemądrym byłoby przywdziewać szatę doświadczonego historyka i próbować skrupulatnie i oszczędnie używać słów i zwrotów przynależnych tej dyscyplinie. Średniowiecze to przecież okres nader zróżnicowany i geograficznie, i czasowo, tym bardziej, że nie chodzi mi o szczegółowo umiejscowioną monografię, lecz bardziej o generalny zapis najpowszechniejszych idei. Stąd też, gdy mówię „średniowiecze”, mam na myśli te tendencje w myśleniu i zachowaniu, które swe najpełniejsze urzeczywistnienie uzyskiwały w wiekach X – XII na obszarze Europy Zachodniej (Święte Cesarstwo Rzymskie Narodu Niemieckiego, Królestwo Francji, Królestwo Leonu, Królestwo Anglo-Sasów).

Idzie więc o ideał *społeczeństwa trójdzielnego*, gdzie *oratores* się modlą, *bellatores* walczą, a *laboratores* pracują, aby wszyscy mieli co jeść. Ideał ten chwalił Boga pełnym głosem właśnie w wieku X do XII. Później, wraz z rozwojem miast, wraz z przerzuceniem mostów między sztukami wyzwolonymi a sztukami mechanicznymi, z podziałem pracy i powstaniem w XIII wieku nowej, czwartej klasy społecznej, tj. kupców, w pełnym, nowożytnym tego słowa rozumieniu, ta religijna wizja zaczyna tracić blask. Miejsce społeczeństwa trójdzielnego zajmuje *społeczeństwo stanowe*, świat stanów czyli kondycji społeczno-zawodowych. Z kolei obraz wczesnośredniowieczny to albo dwie dualistyczne klasy, tj. kapłanów i ludzi świeckich, albo schemat wieloczęściowy, zróżnicowany, wyszczególniający pewną liczbę kategorii społecznych na bazie klasyfikacji rzymskiej (Le Goff, 1994, s. 261-270).

Za enkulturację będę uważać całość doświadczenia danej jednostki, które czyni ją człowiekiem, tj. sprawia, że inni ludzie postrzegają ją jako podobną do nich samych. Innymi słowy – jest to wdrażanie w kulturę, tworzenie nowego członka społeczeństwa. Na doświadczenie to składa się przede wszystkim wpływ innych ludzi, którego większa część nie jest przez nich uświadamiana. Jednak ich działania, które mają na celu nauczenie kogoś kultury (tj. przekonań i wartości powszechnie respektowanych w danej społeczności) i które podejmowane są świadomie, nazywam wychowaniem (por.: Herskovits, 1956, s. 310).

1. Terminowanie

Terminem tym będę umownie określał średniowieczny sposób wdrażania w kulturę. Na czym polegał? Otóż kiedy dziecko nasze potrafi już samo zadbać o siebie w najbardziej podstawowym sensie (spożywanie posiłków, ubieranie się, komunikowanie z innymi ludźmi itp.), nadchodzi czas, aby nauczyć się żyć w społeczeństwie. Trzeba więc wysłać je na służbę do innego domu, w inne strony, ażeby zaczęło podpatrywać, na czym polega dany fach, jak należy się zwracać do wyższych i niższych urodzeniem, co dobre, a co złe itd. Jednym słowem – dziecko w wieku sześciu, siedmiu lat (choć rozpiętość jest tutaj dość duża – od trzech do dziewięciu lat) zwykle odchodzi z domu rodzinnego, w którym przyszło na świat i, jeśli nie wiążą go z nim interesy rodowe, bywa tak, że nigdy do niego nie wraca.

Jeszcze o XV-wiecznej Anglii włoski podróżnik powie: „Brak serc Anglików widać wyraźnie po tym, jak traktują własne dzieci. Trzymają je w domu do siódmego czy dziewiątego roku życia, po czym wysyłają je tak samo chłopców, jak dziewczynki na służbę do obcych, na okres od siedmiu do dziewięciu lat. Nazywa się wtedy te dzieci uczniami. Wykonują w ciągu tego czasu wszystkie domowe posługi. Niewiele unika takiego losu, bo każdy, niezależnie od posiadanego majątku, posyła swoje dzieci do cudzych, sam zaś przyjmuje u siebie obce” (Aries, 1995, s. 192).

Dzieci wprowadza w świat kultury zbiorowość złożona z sąsiadów, krewnych, czeladzi, znajomych i przypadkowych podróżników. Historycy francuscy (np. Le Goff, Duby, Aries, Delumeau, Riche) określają tę tendencję mianem towarzyskości, czyli ciągłej potrzeby nieustannego przebywania w grupie, spotkania się z innymi, a przede wszystkim świętowania i zabawy. Życie rozgrywa się na ulicy lub placu, we wspólnocie, a nie wewnątrz murów rodzinnego domu¹. Zresztą nawet tam załatwianie interesów, przyjacielskie pogawędki, stosunki seksualne, spożywanie pokarmów, odpoczynek i spanie itd., słowem – cała aktywność, upływa na oczach innych ludzi. W średniowieczu, by pielegnować samotność, trzeba było być pustelnikiem. Wszystko to, co dzisiaj wydaje się nam pogwałceniem intymności (jak np. słynne pokładziny, a więc publiczna noc poślubna), posiadało wymiar normalności.

Nie powinniśmy się temu dziwić. Rodzina otrzymała przecież funkcję wychowawczą w czasach nowożytnych. Przedtem jej podstawa, a więc małżeństwo, postrzegane było jako związek w pierwszym rzędzie polityczno-ekonomiczno-społeczny, związek nie dwojga ludzi, lecz dwóch rodów. Przestrzegano nawet przed namiętnością w związku małżeńskim, od tego była

¹ Nawet konstrukcja budynku odzwierciedla nastawienie na wspólnotę: wszystkie sale łączą się ze sobą, żadne pomieszczenie, prócz kuchni, nie ma sprecyzowanego przeznaczenia: w jednej chwili może stać się jadalnią, bawialnią czy sypialnią. Natomiast centralnym miejscem domu jest otwarty na ulicę dziedziniec.

miłość dworska. Rodzina ma zabezpieczyć byt doczesny, zapewnić przedłużenie rodu, powiększyć jego potęgę, a nie dostarczać uczuć.

Nie inaczej chyba trzeba też postrzegać *terminowanie*. Dzieci nie wysyłano przecież do byle kogo. Każdorazowe przyjęcie na służbę to zadziergnięcie określonej więzi społecznej, zwykle opartej na pokrewieństwie. Etnologia zna tego rodzaju przypadki. U Czerkiesów istnieje obyczaj zwany *atałykatem*, polegający na oddawaniu na służbę syna przywódcy komuś z bardziej poważanych członków plemienia. Przyjmujący dziecko pozyskuje względem niego wszystkie prawa rodzonego ojca. W tej perspektywie opartej na myśli Maussa i Lévi-Straussa *terminowanie* to nic innego, jak tylko kolejny przykład społecznej wymiany, zacieśniającej społeczne więzi.

Tak więc dzieci, uczestnicząc w życiu całej wspólnoty, uczą się poprzez praktykę, obserwację i naśladownictwo. A uczą się nie tylko stanowego zajęcia. Nie zapominajmy wszak, że granica pomiędzy prywatnym a zawodowym jeszcze nie istniała. Jeśli ktoś jest płatnerzem, to nie oznacza to wyłącznie posiadania umiejętności konstruowania i naprawy zbroi, ale stoi za tym także określony świat wartości. I te właśnie wartości, prócz kwalifikacji, dzięki dzieleniu radości i trosk codziennych, uczeń przejmował od mistrza.

Średniowieczne terminowanie składa się zwykle z trzech etapów, opartych na ustaleniach prawnych, dotyczących okresów życia jednostki, według których dzieli się ono na: 1. małoletniość, *minorenitas* – brak jakichkolwiek praw; 2. lata sprawne, *maiorenitas* – w których dzieci tylko za zgodą opiekuna mogą uczestniczyć w niektórych czynnościach prawnych. Za swe wykroczenia podlegają jednak takim samym karom jak dorośli; 3. lata roztropne, tzw. *anni discretionis* – dopiero wtedy, wraz ze zdolnością władania bronią lub oględzin orzekających dojrzałość fizyczną, jednostka staje się pełnoprawna. Oto przykłady ich nazewnictwa:

<i>terminy prawne</i>	<i>wojownik</i>	<i>rzemieślnik</i>	<i>scholarz</i> ²
małoletniość	paż	terminator	student
lata sprawne	giermek	czeladnik	bakalarz
lata roztropne	rycerz	majster	magister

Przedstawmy teraz podręcznik krótkiego kursu zostania rycerzem i majstrem, albowiem właśnie te dwie profesje najlepiej zostały udokumentowane.

O wychowaniu rycerskim tak powiada XIII-wieczny *Ordre de la Chevalerie*: „Trzeba, aby syn rycerza, podczas gdy jest giermkim, nauczył się czuwać nad koniem; trzeba, aby służył i był podwładnym, zanim będzie seniorem, ponieważ

² Słowem „scholarz” posługuję się w sensie zapożyczonym od F. Znanieckiego (1984, s. 555). Wedle niego jest to uczony, którego rolę społeczną wyznaczają inni uczeni, należący do jakiejś szkoły lub kręgu szkół.

inaczej, kiedy będzie rycerzem, nie pojmie dostojęstwa godności seniora; dlatego każdy rycerz powinien oddać swego syna w służbę do innego rycerza, ażeby się w swej młodości nauczył krajać przy stole i służyć, uzbrajać i ubierać rycerza. Tak jak człowiek, chcący zostać krawcem albo cieślą, potrzebuje mistrza, który byłby krawcem albo cieślą, tak samo trzeba, aby każdy szlachcic, który miłuje rycerstwo i chce zostać dobrym rycerzem, miał najpierw mistrza – rycerza” (Chalaśiński, 1958, s. 76-77).

Rozumiemy już chyba teraz różnicę pomiędzy średniowiecznym a nowożytnym pojmowaniem służby. Do wieku XVII służenie innym ludziom nie było bynajmniej zajęciem pogardzanym i obraźliwym, tym bardziej, że nie stanowiło stałego zajęcia, lecz etap życiowy pomiędzy wczesnym dzieciństwem a niezależnością dorosłości. Chyba nie jest przypadkiem, że pojawienie się zawodu służącego, który zaczyna przywdziewać togę pogardy, zbiega się z powstaniem klas społeczeństwa nowożytnego. Urok Sancho Pansy i Kubusia Fatalisty z wolna odejdzie w zapomnienie.

Tak więc kurs rozpoczyna się zwykle w wieku 7-8 lat, kiedy to chłopiec zostaje odstawiony od matki i wysłany na dwór feudalny. Zowie się *paziem* a jego miejsce jest wśród najniższych członków dworu. Czym się zajmuje? Usługuje do stołu, uczy się etykiety i zasad galanterii wobec dam, dba o wygodę gości, przenosi posyłki, poznaje przepisy szachów i instrumentów muzycznych, układa początkowe, niewprawne rycerskie ballady i pieśni miłosne, czasami nawet odkrywa tajniki czytania i pisanie w języku ojczystym. Równocześnie zacięcie ćwiczy władanie bronią, jazdę konną, pływanie, biegi i zapasy. Co prawda podczas wojny nosi pancerz i hełm, ale w miejscu miecza widnieje maczuga, a rola pazia ogranicza się do służby obozowej.

Okres ten kończy się, gdy jakiś rycerz zechce go na *giernka*. Od tej chwili gotowy jest na każde skinienie swego pana i ustawicznie za nim podąża. Poprzez życie sługi, oporządzanie konia, zbroi, ubrania, uczy się rycerskiego fachu. Uczestniczy więc wspólnie z nim w wyprawach wojennych (choć nie wolno mu jeszcze atakować wroga; osłania tylko swego mistrza tarczą, paruje ciosy i podaje nową broń; powiadano, że sukces wojownika zależał w dużej mierze od zręczności jego *giernka*), turniejach rycerskich, polowaniach, rozrywkach dworskich (gry towarzyskie, opowiadanie przygód i anegdot, śpiew i tańce). Oprócz tego wykonuje tylko dla niego przeznaczone zajęcia. Na zamku istnieje podział *giernków* według funkcji. Istnieje *giernek* krajczy, pokojowy, stajenny, podczaszy, klucznik i tak dalej. Wraz z pasowaniem na *rycerza* kończy się jego enkulturacyjna droga.

Wychowanie rzemieślnicze także zasadza się na trójstopniowości. Chłopca oddaje się wprzód w *termin* do majstra, który odtąd staje się najważniejszą osobą w jego życiu. Zapewnia mu wikt i dach nad głową, a w zamian żąda wyłączności dysponowania jego osobą. Gdy terminator opanował już wszystkie umiejętności w danym zawodzie, majster pod nadzorem cechu, wyzwala go

na *czeladnika*, osobę wolną w wyborze miejsca pracy i zamieszkania, lecz nie posiadającą niczego. Stąd też czeladnik zwykle najmował się w miejscu swej nauki i cierpliwie czekał, aż jego mistrz umrze lub zniedołężnieje. Dopiero po wielu latach cech dopuszczał go do egzaminu na *mistrza* czyli wykonania popisowej pracy. Jeśli egzamin przebiegł pomyślnie, zyskiwał prawo otwarcia własnego warsztatu i przyjmowania terminatorów oraz czeladników.

Rzecz nie inaczej ma się ze stanem duchownym, o którym jednak pisać będę w następnej części. Na temat chłopów brak niestety informacji. Wiadomo tylko, że inicjacyjne wkroczenie w świat dorosłych odbywało się podczas cyklu ludowych świąt od św. Jerzego do św. Jana (23.IV-24.VI), podczas których wiejscy młodzieńcy uczestniczyli w rytuałach mających zapewnić płodność całej wspólnoty, często wykonując popisy związane z konną jazdą.

Jest jeszcze jedna rzecz bardzo ważna, której zapomnienie wypaczyłoby obraz średniowiecznej enkulturacji. Do przejścia do następnego etapu zawsze niedozwolna była ingerencja *sacrum*. Nie wystarczyła sama materialna zmiana otoczenia, terminologii lub sieci relacji społecznych. Konieczny jest religijny rytuał uświęcający³, który dzięki interwencji sfery nadprzyrodzonej zmienia inicjowanego w inną jakościowo istotę. Wspomnienie Gennepowskiego *rites de passage* jest tu jak najbardziej na miejscu.

By paż mógł stać się giermkim, wprzód kapłan kładzie miecz i pas na ołtarzu, błogosławi i dopiero wtedy wręcza je byłemu paziowi. Akt pasowania na rycerza wymagał z kolei: 1. nadzwyczajnych okoliczności, np. koronacja, bitwa, wesele, chrzciny, zaręczyny; 2. poświęcenia bojowego rynsztunku; 3. całonocnych medytacji, postu i modlitw odbywanych przez kandydata; 4. przyjęcia przez niego komunii i odmówienia zwyczajowej modlitwy oraz przysięgi stanu rycerskiego; 5. tzw. *colee*, czyli klepięcia przez celebrującego twartą dłoń w kark inicjowanego; 6. klepięcia płazem miecza w ramię nowego giermka i wymówienia formuły: „W imię Boga, Świętego Michała świętego Jerzego pasuję cię na rycerza” (Angutek, 1993; Aries, 1995; Chałasiński, 1928, 1958; Nowacki, 1967; Kurdybacha, 1967, s. 232-239; Le Goff,

³ Mając na uwadze ustalenia społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury w społeczeństwie typu religijnego można wyróżnić dwa typy rytuałów religijnych. Pierwszy z nich - *religijny rytuał o sensie praktycznym* charakteryzuje się posiadaniem wymiaru zarówno techniczno-użytkowego, jak i komunikacyjnego. Polega przede wszystkim na zmienianiu rzeczywistości fizycznej, przyrodniczej, zdobywaniu dóbr materialnych. W tym przypadku efekty podjętych działań nie zależą bezpośrednio od sfery nadprzyrodzonej, lecz od wykonujących je osób, które poprzez działania budują sobie nawzajem wyznawane wartości, a tym samym uznają wagę panujących idei religijnych. Natomiast drugi rodzaj możemy nazwać *religijnym rytuałem o sensie uświęcającym*. Następuje w nim: 1. zlanie się wymiaru komunikacyjnego i światopoglądowego oraz 2. transformacja rzeczywistości społecznej. Do pierwszego typu rytuału należy błogosławienie pola przed zbiorami czy też msza święta przed bitwą, która uprawomocniła mające nastąpić czynności; do drugiego pasowanie na rycerza, wyzwolenie terminatora, ślub, chrzest, koronacja, zdobycie święceń kapłańskich itp. (zob. Angutek 1993; G.Banaszak, J.Kmita, *Spoleczno-regulacyjna koncepcja kultury*. Warszawa 1994).

1994, s. 313; Pastoureau, 1983, s. 32-36; Riche, 1979, s. 75-77; Sójka-Zieleniewska, 1986).

2. Szkoła

Słyszac słowo „szkoła” uruchamiamy zazwyczaj wspomnienia z dzieciństwa: widzimy ogromny budynek pełen dzieci siedzących w ławkach lub biegających z krzykiem po boisku. Chciałbym jednak uwrażliwić czytelnika na przepaść tkwiącą pomiędzy nią a tą znaną ze średniowiecznych zapisków. Błędem jest postrzeganie tej drugiej poprzez pryzmat roli, jaką ta instytucja odegrała w późniejszych wiekach.

Z tej perspektywy interesującą może się zdawać przyczyna słynnej „reformy szkolnictwa” z roku 789, w której Karol Wielki nakazuje „zakładać szkoły, gdzie dzieci będą się uczyły czytać. Niech w każdym klasztorze i w każdym biskupstwie uczą psalmów, nut, śpiewu, obliczania komputu, gramatyki i niech mają właściwie poprawione księgi katolickie” (Riche, 1979, s. 178). Teodulf, następca Alkuina – duchownego doradcy Karola, dorzucił dodatkowo ideę powszechnego nauczania wszystkich chłopców w Cesarstwie. Historia pedagogiki dostrzega w tym ogromny krok naprzód. Być może. Praktyka była jednak inna.

Pomysł Teodulfa spotkał się z całkowitym niezrozumieniem jemu współczesnych. Nawet nie sprzeciwem – z niezrozumieniem! Zaś syn Karola – Ludwik Pobożny nie robił żadnych trudności Benedyktowi z Aniany w zamykaniu szkół znajdujących się poza obrębem jego klasztorów i stanowiących niebezpieczną konkurencję.

Historycy upatrują przyczynę tego oświatowego ożywienia raczej w potrzebach młodziutkiej monarchii karolińskiej, która bazując na nowej religii, usiłowała jakoś scalić obszar olbrzymi i kulturowo różnorodny. Słowem – to wymóg posiadania warstwy królewskich urzędników oraz jednolitej administracji spowodował renesans karoliński (Kurdybacha, 1967, s. 170-177; Le Goff, 1994, s. 140). Tak więc średniowieczna władza od początku była sprzęgnięta ze szkołą, a Michel Foucault może zacierać ręce...

Pojęcia „szkoła klasztorna” używam tutaj jako wygodnego skrótu obejmującego wszystkie szkoły reprezentujące sposób wdrażania w kulturę nazwany wcześniej przeze mnie terminowaniem. Będą więc to szkoły przyklasztorne, katedralne oraz tzw. szkoły biskupie, które polegały na gromadzeniu przez biskupów wokół siebie nielicznych grup chłopców i uczeniu ich czytania i pisanie oraz przysposabianiu do czynności zawodowych. Z drugiej natomiast strony sytuuje się uniwersytet⁴, a gdzieś pośrodku znajduje się szkoła parafialna, która zresztą, zaistniała tak naprawdę dopiero w XII wieku.

⁴ Pierwszy uniwersytet powstaje co prawda w roku 1213, a więc teoretycznie nie powinienem się nim zajmować, albowiem przekracza nakreślone przeze mnie ramy czasowe. Ponieważ jednak

2.1. Funkcjonowanie średniowiecznej szkoły

Program nauczania. Jakie były wymagania względem uczniów wstępujących do szkoły katedralnej lub klasztornej? Kandydat winien umieć na pamięć kilka psalmów Dawidowych oraz najgłówniejsze elementy wiary, także nieco języka łacińskiego w czytaniu i pisanu. Jeśli zaś umiejętności tych nie posiadał, to właśnie one stanowiły jego pierwszy przedmiot nauczania. Nadto przyuczany był do rzeczy praktycznych, a więc posługa do mszy, odmawianie psalmów i przede wszystkim śpiewanie. Dopiero gdy rola pomocnika kapłana była już wykonywana w miarę dobrze, dziecko zaczynało zapoznawać z labiryntem sztuk wyzwolonych. Tych zaś było siedem. Poziom niższy, tzw. *trivium*, to gramatyka, retoryka (nie było to krasomówstwo, lecz umiejętność redagowania urzędowych dokumentów i listów) oraz dialektyka. Poziom wyższy, *quadrivium*, wypełniała arytmetyka, geometria (dzisiejsza geografia), astronomia i obliczanie kalendarza świąt ruchomych i pobieżne wiadomości o planetach) oraz muzyka (śpiewanie psalmów oraz hymnów religijnych).

Nie było budynków specjalnie przeznaczonych do nauczania. Na szkoły klasztorne, które miały szczęście powstać przy wielkich ośrodkach, jak np. Sankt Gallen, składał się dom z dwoma dużymi salami rekreacyjnymi, kilkanaście sal małych oraz ustępy. To jednak duża rzadkość. Zwykle lekcje odbywały się, po usunięciu kramów, na klasztornym podwórku, w kościele albo u jego bram. Później, wraz z powstaniem szkół świeckich, wynajmowano izbę lub ogłaszano nauki po prostu na rogu ulicy. Ławek nie było. Pojawia się w XIV wieku. Uczniowie zatem siadali na podłodze, na której przedtem rozrzucono słomę.

Metody nauczania. Być może ze względu na szczupłość miejsca, w jednej izbie odbywało się jednocześnie kilka lekcji, co jednak najwyraźniej nikomu nie przeszkadzało⁵, choć nas to nieco dziwi, zważywszy, że prawie cała nauka odbywała się ustnie. W takiej izbie musiał panować wielki gwar.

Stosowano dwie techniki nauczania. Pierwsza to pamięciowe powtarzanie, wspomagane mnemotechnicznymi sposobami (np. wierszowane deklinacje). Drugą zaś stanowiła kara cielesna, która, jeśli wierzyć kronikarzowi życia św. Wojciecha, przynosiła rzeczywiste efekty: „Gdy potem z przeczytanej lekcji ani słowa nie rozumiał, a bardzo rozgniewany nauczyciel zaczął chłostać, wtedy «Puść Pani!» wołał, a puszczonego bardzo dobrze czytał, jakby rzecz znaną”⁶. No cóż. Nie przypadkowo gramatyka przedstawiana była zawsze z trzcina w rękę.

⁵ Dobrze obrazuje różnicę w stylu myślenia pomiędzy średniowieczną szkołą klasztorną a szkołą nowożytną, zdecydowałam się naszkicować idee mu przyświecające.

⁶ Warto zauważyć, że wczesne średniowiecze nie знаło innego sposobu lektury, jak tylko głośny. Jeszcze św. Augustyn czytał na głos. To zakonnicy wprowadzili obyczaj cichego czytania.

⁷ Brunona *Żywot św. Wojciecha*; za: Wołoszyn, 1965, s. 169.

Brak wychowywania. Oznacza to całkowity brak kontroli nauczycieli względem tego, co ich uczniowie czynią po zajęciach, a związek ich łączący przypomina zażyłość pomiędzy kupcem a klientem – uczeń ma być posłuszny i sprawnie przyswajać wiedzę, którą nauczyciel jest zobowiązany mu przekazać. To, co się z nimi dzieje poza miejscem nauczania, zupełnie ich nie interesuje. Szkoła ma kształcić, nie wychowywać. Od tego jest wspólnota, np. zakonna, która na drodze współuczestnictwa w codziennym życiu kształtuje moralność wychowanka i wpaja w niego odpowiednie wartości.

Brak podziału wiekowego uczniów. „Widzę uczniów w szkole – mówi Robert de Salisbury w XII wieku – Wielu ich jest. Widzę mężczyzn w rozmaitym wieku: *pueros, adolescentes, juvenes, senes*” (tj. chłopców, młodzików, młodzieńców, starców) (Aries, 1994, s. 140). Średniowieczny człowiek nie dziwi się widząc dorosłą osobę i siedzące obok ośmioletnie dziecko, razem powtarzających łaciński wierszyk. Chodzi wszak o wiedzę i tylko o wiedzę, nie zaś o enkulturację, jak to ma miejsce w kulturze nowożytnej. I podczas gdy do stworzenia zwykłego członka społeczności średniowiecznej opanowanie szkolnego materiału nie jest w żadnym razie konieczne, to świat nowożytny spogląda na człowieka nie skażonego żadnym edukacyjnym trudem z wyraźnym obrzydzeniem, pogardą i czym prędzej przykleja mu etykietkę prymitywnego, chamskiego czy nienormalnego lub po prostu przyglupiego osobnika.

Równoczesne nauczanie wszystkich przedmiotów. Średniowiecze jeszcze nie sądzi, aby dziecko nie było w stanie czegoś pojąć ze względu na wiek. Może więc uczyć się w tym samym czasie zarówno gramatyki, jak i czytania, a jedyny podział to *trivium* i *quadrivium* (Pernoud, 1990; Kurdybacha, 1967; Karbowiak, 1898; Riche, 1979, s.195-203; Delumeau, 1987, s. 324-327).

Dwie ostatnie cechy wynikają ze średniowiecznego obrazu dziecka, które do momentu wkroczenia w świat dorosłych (zwykle około 6-7 roku życia) postrzegano jako nieporadną istotę w okresie przejściowym, pozbawioną zupełnie znaczenia, która nie potrafi się sama zatroszczyć o siebie. Wiąż uczuciowa pomiędzy nim a rodzicami była raczej słaba i nie rozpaczano za mocno po jego śmierci. Po tym okresie dziecko wkracza bezpośrednio w świat dorosłych i jest traktowane w ten sam sposób jak i oni, stąd też często takie postrzeganie dziecka określa się metaforycznie „mały dorosły”. Od tej chwili nazewnictwo nie będzie wynikało z rzeczywistego wieku, lecz z zajmowanej pozycji społecznej (np. sługa czy podwładni będą określani jako chłopaczekowie, łacińskie *puer* to jednocześnie dziecko i niewolnik itp.)

2.2. Różnica pomiędzy szkołą klasztorną a uniwersytetem

Sprowadza się ona do stopnia powiązania z praktyką, codziennym życiem i wypełnianiem jakiejś funkcji. Albowiem z tej pierwszej formy edukacji korzystali tylko ci, którzy przygotowywali się do stanu duchownego. Reszta

społeczeństwa uważała ją za rzecz całkowicie dla siebie bezużyteczną. Wszak wychowania religijnego, niezbędnego każdemu chrześcijaninowi, dostarczał dom, i to tam dziecko uczyło się na pamięć pacierza oraz znajomości głównych dogmatów wiary katolickiej. Mało tego, dla rycerza posyłanie syna do szkoły było wysoce obraźliwe i poniżające; sugerowało, że latorośl nie jest zdolna do noszenia broni.

Do szkół klasztornych (a tym samym i do klasztoru) powszechnie wysyła się młodziutkich chłopców, których średni wiek to 7-6 lat, choć zdarzali się i tacy, ledwie odłączeni od matczynej piersi. Byli to zwykłe chłopcy, dla których nie starczało majątku do dziedziczenia albo stawy do jedzenia – w zależności od warstwy społecznej. Stan kapłański był dla nich najlepszym wyjściem i od tej chwili klasztor był ich domem i przeznaczeniem. Tak ich zresztą nazywano – oblaci, tj. Bogu poświęceni, w przeciwieństwie do nielicznych *extranei*, którzy ani myśleli wstąpić do zakonu, a szkołę klasztorną traktowali jako dostarczynielkę wiedzy wystarczającej do sprawowania funkcji kapłana. Ci jednak musieli utrzymywać się sami i mieszkali gdzie bądź za murami. Z czasem nastąpił także rozdział na szkoły „wewnętrzne” i „zewnętrzne”, który utrzymał się aż do rozkwitu szkolnictwa świeckiego w XIII i XIV wieku. W każdym razie jedynym celem szkoły klasztornej było przygotowanie świeżej tkanki kapłańskiej a „każdy przedmiot zmierzał konsekwentnie do pogłębienia przede wszystkim pobożności, do wyrabiania w uczniach niezłomnego przekonania, że kościół jest najwyższym dobrem, poza którym już nic lepszego nie istnieje” (Kurdybacha, 1967, s. 192).

Uniwersytet holdował innej zasadzie, rodem ze starożytnej Grecji. Nieprzypadkowo scholastyka paryska bazowała na Arystotelesie, a bolońska uczelnia słynęła z prawa rzymskiego. Nieprzypadkowo Abelard w swym dziele *Sic et non* pierwszy w średniowieczu odwołuje się do rozumu. „Należy wierzyć nie dlatego, że Bóg tak powiedział, lecz jedynie z tego powodu, że rozum tak dyktuje” – powiada. Nie bez powodu wreszcie, to uniwersytet najmocniej tęsknił za niezależnością programu nauczania i starał się usilnie wyzwolić spod baczonej kurateli dostojników kościelnych. Zasada ta opiera się na przekonaniu, że każde nasze twierdzenie jest o tyle słuszne, o ile bywa uzasadnione. A uzasadnione może być wyłącznie prawami rozumu bazującymi na regułach logicznych. To nie osoba przeciwnika w sporze stanowi rację, dla której ulegamy jego perswazji lub nie, lecz bezimienny Logos, dla wszystkich jednaki. Tak samo jak *Akademia* Platona czy *Liceum* Arystotelesa, średniowieczny uniwersytet stanowi grupę myślicieli poszukujących Prawdy Jedynej, którą codzienne życie mało obchodzi. W dość krótkim czasie scholastyka zyskała miano nauki o rzeczach absurdalnych, np. jak ubrany był Jezus lub o rozmnażaniu aniołów. W końcowym rozrachunku tradycja przestaje być ważna – na placu boju dysput, nader popularnych w Paryżu, pozostaje wyłącznie rozum i dowodzenie.

To pierwszy podmuch nowożytniej naukowości. Myśl pierwotna (to jest w tak zwanych kulturach pierwotnych) opierała się na szacunku, pozycji społecznej i sile magicznej mówiącego, zaś mentalność religijna nie może się obyć bez autorytetu Ojców Kościoła. W obu przypadkach liczy się wspólnota, a nie indywidualizm. W tym rozumieniu uniwersytet rzeczywiście stanowił forpocztę „drugiego odczarowania świata” Maxa Webera.

Zmiany, jakie to powoduje, są widoczne gołym okiem. Wiedza przestaje być jedynie furtką do społecznej kariery, staje się także narzędziem poszukiwania Prawdy. Ludzie zaczynają się spieszyć. Chcą poznać jak najwięcej. Książka uniwersytecka różni się od tej sporządzonej mrówczą pracą mnicha-kopisty. Jest mniejsza, pisana minuskulą gotycką, dzięki której szybciej można machać gęsim piórem (już nie trzcina), zawiera coraz mniej ozdobników i coraz więcej skrótów. Słowem – staje się narzędziem zdobywania wiedzy, a nie przedmiotem zbytku, nabożnej czci a nawet – w świadomości chłopów – mocy magicznej.

Uniwersytet zatem kształci do samodzielnego, odpowiedzialnego myślenia i nie interesuje się moralnością swoich studentów⁷. Szkoła klasztorna natomiast przygotowuje do objęcia roli społecznej księdza i wyposaża kandydata zarówno w umiejętności praktyczne, jak i w pożądane wartości (Chałasiński, 1958; Le Goff, 1966, 1994; Pernoud, 1990; Karbowiak, 1898; Hallpike, 1979; Aries, 1995; Kurdybacha, 1967).

3. Uczenie przez mówienie

„Wyglaszaj kazania, wyglaszaj, w porę czy nie w porę”

Alkuin

Rzecz to doprawdy rewolucyjna. Kultura religijna wierzy, iż samo słowo odarte ze swego praktycznego kontekstu przedstawia wartość i może zmieniać świat. „Jasną jest rzeczą, że zbawienie ludu zależy przede wszystkim od nauczania i kaznodziejstwa” – głoszą uchwały synodów (Riche, 1979, s. 185). Nie czynu, a myśli nam trzeba!

Oto po raz pierwszy uczy się rzeczy, które nie mają żadnego powiązania ze sferą utylitarną, które nie są użyteczne w żaden widzialny, empiryczny

⁷ Studenci zresztą długi czas byli postrzegani jako ludzie niezależni, ludzie gościeńca, niepokorni i krnąbrni, którzy wespół z włóczęgami, żebrakami, złodziejami i prostytutkami żyją na marginesie społeczeństwa. Uniwersytety musiały toczyć ciągle boje z władzami miejskimi o to, by w ogóle byli wpuszczani do miasta. W Paryżu m.in. zabraniano studentom walki z bronią w rękę i szermierki, uczestniczenia w walkach kogutów, gry w tenisa, gier hazardowych, śpiewu, gry na instrumentach muzycznych, hodowania papug, małp, niedźwiedzi, wilków i psów, picia alkoholu i opowiadania niecenzuralnych dowcipów. Różnica w stylu życia pomiędzy średnio-wieczną studencką bracią a uporządkowanym i tak naprawdę przypisanym do instytucji tłumem nowożytnych uczniów, jest chyba aż nadto widoczna.

sposób. Następuje przejście od konkretnego do abstraktu, a tym samym znajdujemy się w punkcie granicznym pomiędzy dwoma rodzajami myślenia, dwoma sposobami porządkowania świata, pomiędzy NAMI a NIMI. W tym właśnie miejscu, umownym rzecz jasna⁸, dokonują się narodziny naukowości, tak doskonale nam przecież znanej. Wszystko, co poza, wydaje się nam niezrozumiałe i trzeba filozoficznie – etnologicznego trudu, aby cokolwiek pojąć z obszaru kultur nie nowożytnych.

Oczywiście proces ten nie przebiegał bezboleśnie, a oderwanie wyrazu od sytuacji, w jakiej był stosowany, nie nastąpiło od razu. Nie czas jednak miejsca, aby o tym szczegółowo mówić. W tej chwili wystarczy nam przypomnienie, że język w kulturze magicznej był nierozdzielnie związany z otoczeniem i posiadał swoją moc zmieniania rzeczywistości. Stanowił zatem narzędzie panowania. Wystarczyło tylko znać odpowiednie słowa i właściwe gesty, a świat leżał u naszych stóp. I chociaż myślenie religijne zmieni ten pogląd, to do pełnego oddzielenia dźwięku od określanej rzeczy trzeba będzie jeszcze trochę poczekać.

Dla filozofii religijnej pierwotny związek przekształcił się w przekonanie, że między symbolami a przedmiotami istnieje idealna i obiektywna adekwatność, której poznanie zapewnia już nie władzę, ale dogłębne i prawdziwe zrozumienie Boskich tajemnic. Dla Greków przecież *symbolon* był znakiem rozpoznawczym, reprezentowanym przez dwie połowy przedmiotu podzielonego między dwie osoby.

Jeśli więc określe kogoś strusiem, to równocześnie ujawniam jego prawdziwą naturę, ponieważ struś jako ptak, który wprawdzie składa jaja, lecz ich nie wysiada, stanowi symbol grzesznika. Jeśli biskup okrzyknie kogoś herezykiem, to najważniejsze zostało już uczynione – natura zbrodniarza została

⁸ Umownym, albowiem nie sposób go umieścić w konkretnym punkcie czasoprzestrzennym. Na przykład starożytna Grecja w warstwie filozoficznej będzie wykazywała mnóstwo cech nowożytnych i na miano ojca myśli naukowej zasłużyła sobie w zupełności. Z drugiej strony jej pojmowanie religii jest mocno skażone myśleniem magii tzw. dualistycznej, a więc takiej, gdzie element symboliczny jest już dostrzegany, lecz stanowi nicodzinowy składnik praktycznych czynności (tj. zmieniających rzeczywistość empiryczną). W ten sposób funkcjonuje przecież cały pomniejszy panteon greckich i rzymskich bogów, którzy są odpowiedzialni za konkretne sfery codziennego ludzkiego życia i czynności, np. za sianie, bronowanie, nawożenie, rodzinę, dom, ognisko domowe, próg itp. Ludzie zwracają się do nich (lub właściwiej – starają się na nich wpłynąć) za pomocą formuł magicznych (ofiary, inkantacje) tylko wtedy, gdy mają jakiś problem w danej sferze. Grecki stoicyzm mówi jeszcze o „sympatii wszechrzeczy” i przenikającej całą rzeczywistość *pneumie*, która jest niepokojąco podobna do *many* Polinezyjczyków, *orenda* Irokezów czy *wakan* Siuksów. Nie inaczej będzie w każdym innym społeczeństwie religijnym. Zmieniać się będzie tylko procentowa zawartość myślenia magicznego, religijnego i naukowego. Także i w naszym świecie występują wszystkie te typy myślenia. Niemniej jednak, to właśnie w kulturze religijnej uruchamia się proces uwalniania myśli od kontekstu i jej triumfalny pochód w stronę abstrakcji. Średniowiecze jest tylko jego, co prawda nam najbliższym, przykładem. Zob.: E. Cassirer, *Esaj o człowieku*, Warszawa 1971, s. 169-177; Kmita, 1989; Buchowski, 1993.

odsłonięta, teraz wystarczy go skazać. Nazwać rzecz – znaczy powołać ją do życia. W średniowieczu „język jest wierną ręką ducha” (Alain z Lille), nie zaś jego przeciwnikiem, jak obecnie. Każdy przedmiot uważa się za przedstawienie czegoś, co jest jego odpowiednikiem w planie wyższym i tym samym staje się jego symbolem – kluczem do ukrytego, sakralnego świata. W tej sytuacji zrozumiała jest chyba waga sporu, który od XI wieku zaprztał wszystkie wykształcone głowy średniowiecznej Europy. Jest to „spór o uniwersalia”. A przy tym nie można powiedzieć, że myślenie religijne było konkretne lub abstrakcyjne. Mamy tutaj do czynienia z jednoczesnym występowaniem obydwu elementów, co zresztą stanowi przykład charakterystycznego dla typu przejściowego wymieszania cech dwóch skrajnych modeli społeczeństw (pierwotnego i nowożytnego). Średniowieczny człowiek ciągle miota się pomiędzy pragnieniem odkrycia za namacalnym konkretem jeszcze prawdziwszej niż on abstrakcji a wysiłkiem ukazania pod dostrzegalną empiryczną formą owej ukrytej rzeczywistości. Przykładem może być pojęcie *pulcher*, które pochodzi od *pelle rubens*, zatem ten, kto jest piękny, ma czerwoną skórę, a równocześnie inne abstrakcyjne określenie piękna *venustus* wyprowadza się od *venis*, a więc żył.

Powyższe informacje stawiają średniowieczną pasję wychowawczą, to jest *exempla*, w trochę innym świetle. Całe kaznodziejstwo opiera się przecież na przykładach. Pierwszy traktat pedagogiczny w wiekach średnich autorstwa Dhuody *Podręcznik dla syna* wręcz kipi od odwołań do Biblii i pism Ojców Kościoła. Czyżby więc owe rozliczne opowiadki, ciągle przytaczane w pedagogicznym trudzie, zachowały moc wpływania na rzeczywistość? Czyżby cytowanie bogobojnego żywota równocześnie mówiło o czymś innym, co zrozumiały tylko dla adeptów tej ezoterycznej wiedzy?

Artykuł ten nie udzieli niestety odpowiedzi. Gdyby jednak były one pozytywne, wtedy bardziej zrozumiałym stałby się fakt powstania uczenia przez mówienie. W takim przypadku nie zaistniałaby owa niewytłumaczalna, nagła przepaść pomiędzy nauczaniem przez działanie, powiązaniem z użytecznością i konkretyzmem a światem wiedzy, która do niczego się nie przydaje. Choć pamiętajmy, że to zorganizowane wdrażanie w posługiwanie się abstrakcjami było ledwie wyspą w morzu enkulturacji przez terminowanie i to także na terenie szkoły przyklasztornej (podział na zajęcia praktyczne, potrzebne do roli kapłana, i te wspomagające jedynie w osiągnięciu Prawdy drogą rozumu). W dodatku nie jest wcale pewne, czy zamiłowanie do konkretności wykazywały jedynie warstwy niewykształcone, zaś abstrakcyjnym dywagacjom oddawały się wyłącznie uczone głowy. Tak chciałby zapewne ewolucjonizm. Niestety, historycy, tacy jak Jacques Le Goff, nie zamierzają się z nim zgodzić.

Pozostaje jeszcze jedna kwestia: spróbować znaleźć wyjaśnienie tej rewolucji. Wiemy już, że kaznodziejstwo jest możliwe dopiero po zaistnieniu relacji

symbolizacji. Ale co spowodowało tę ostatnią? Inaczej mówiąc – jak to się stało, że powstały szkoły?

Marksizm, na przykład, widzi tutaj niewidzialną rękę różnic klasowych. Ta grupa, która skupia nadwyżki produkcyjne i w rezultacie z wolna opanowuje środki produkcji, przestaje interesować się pracą (konkretem), a zaczyna wywarzać abstrakcyjną ideologię usprawiedliwiającą istniejący stan rzeczy. Z kolei Florian Znaniecki genezy szkół dopatruje się w plemiennych tajnych związkach, których magiczna wiedza wyewoluowała w zarysowanym powyżej kierunku. My jednak oprzemy się na koncepcji Jacka Goody'ego, według której powstanie pisma wydatnie dopomogło narodzinom naukowego sposobu myślenia⁹. Wedle niego dekontekstualizacja mowy sprzyjała wykształceniu się postaw sceptycyzmu i krytycyzmu oraz umiejętności intelektualnych, które w efekcie doprowadziły do myślenia typu naukowego. Oto człowiek może po raz pierwszy spokojnie spojrzeć na swój produkt, który dotychczas nieodmiennie mu umykał. Czym innym jest bowiem rozumienie pisma jako wyłączenie fonetycznego zapisu *langue* de Saussure'a (a tak je postrzegano przed książką Goody'ego), a czym innym patrzeć na nie jako na obiekt analizy.

Dzięki pismu mówiący oddziela swoją wypowiedź od kontekstu, w jakim była dotychczas uwięziona, i zaczyna spoglądać na nią z pewnego oddalenia. *Parole* przeistacza się z narzędzia działania w jego przedmiot. Człowiek dostrzega, że można ją poprawiać, zmieniać, wydobywać zeń różnorakie znaczenia¹⁰, a przy tym uwalnia umysł od konieczności jej przechowywania, kierując całą jego energię na badanie tekstu. Innymi słowy – mowa staje się abstrakcyjną, pozakontekstowa i co najważniejsze – coraz mniej uzależniona od osoby wypowiadającej. Autorytet oratora będzie jeszcze odgrywał rolę w społeczeństwie religijnym (Ojcowie Kościoła, Biblia), ale już nowożytność za jedyny kryterium prawdy przyjmie zgodność empiryczną wypowiedzi z rzeczywistością oraz jej logiczną poprawność (Goody, 1977; Guriewicz, 1976; Pernoud, 1990; Znaniecki, 1984, s. 373-375; Le Goff, 1994, s. 330-335).

⁹ Muszę wyraźnie podkreślić, że Goody w żadnym miejscu nie przypisuje wyłącznie wynalazcowi pisma sprawczej roli w kształtowaniu myślenia naukowego. Do tego konieczny jest szereg czynników społeczno-polityczno-gospodarczych, które według niego po raz pierwszy zaistniały w starożytnej Grecji.

¹⁰ Jako doskonały przykład owej olbrzymiej różnicy pomiędzy tekstem pisanym a mową Goody (1977, s. 49-50) podaje artykuł M. Masterman, która wykazała, że Kuhn w swej słynnej *Strukturze rewolucji naukowej* używa słowa „paradygmat” w dwudziestu jeden znaczeniach. Gdyby teraz wyobrazić sobie pracę Kuhna jako wypowiedź ustną, to z pewnością nikt nie zauważyłby tej ogromnej różnorodności ukrytej pod jednym wyrażeniem. Pismo to umożliwia. Zob.: M. Masterman, *The Nature of Paradigm*, w: I. Lakatos, A. Musgrave (red.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge 1970.

BIBLIOGRAFIA

Angutek D.

- 1993 *O dwu historycznych odmianach obrzędowości religijnej*. „Człowiek i Społeczeństwo”.

Aries Ph.

- 1995 *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Marabut, Gdańsk.

Buchowski M.

- 1993 *Magia i rytuał*. Instytut Kultury, Warszawa.

Chałasiński J.

- 1928 *Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna*. Poznań.
1958 *Społeczeństwo i wychowanie*. PWN, Warszawa.

Delumcau J.

1987. *Cywilizacja Odrodzenia*. PIW, Warszawa.

Goody J.

- 1977 *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge University Press, Cambridge.

Guriewicz A.

- 1976 *Kategorie kultury średniowiecznej*. PIW, Warszawa.
1987 *Problemy średniowiecznej kultury ludowej*. PIW, Warszawa.

Hallpike C. R.

- 1979 *The Foundations of Primitive Thought*. Clarendon Press, Oxford.

Herskovits M. J.

- 1956 *Man and His Works. The Science of Cultural Anthropology*. New York.

Karbowiak A.

- 1898 *Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich. Część pierwsza, od 966 do 1363*. Księgarnia K. Grendyszyńskiego, Petersburg.

Kmita J.

- 1989 *Dziedzictwo magii w nauce*, w: *Racjonalność. Nauka. Społeczeństwo*, red. H. Kozakiewicz i in., PWN, Warszawa.

Kurdybacha L. (red.)

- 1967 *Historia wychowania*, t. I, PIW, Warszawa.

Le Goff J.

- 1966 *Inteligencja w wiekach średnich*. Czytelnik, Warszawa.
1994 *Kultura średniowiecznej Europy*. Volumen, Warszawa.

Nowacki T.

- 1967 *Szkice z dziejów kształcenia zawodowego do początków XIX wieku*. Państwowe Wydawnictwo Szkolenia Zawodowego, Wrocław.

Pastoureaux M.

- 1985 *Życie codzienne we Francji i Anglii w czasach rycerzy Okrągłego Stołu*. PIW, Warszawa.

Pernoud R.

- 1990 *Kobieta w czasach katedr*. PIW, Warszawa.

Riche P.

- 1979 *Życie codzienne w państwie Karola Wielkiego*. PIW, Warszawa.

Sójka-Zieleniewska K.

- 1986 *Historia prawa*. PWN, Warszawa.

Wołoszyn S. (wyb. i oprac.)

- 1965 *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Od wychowania pierwotnego do końca XVIII wieku*. PIW, Warszawa.

Znaniecki F.

- 1984 *Społeczne role uczonych*. PWN, Warszawa.

ENCULTURATION IN MEDIEVAL SOCIETY

(Summary)

The article discusses the fundamental features and specific character of medieval enculturation (by enculturation the author means the overall experience of an individual thanks to which he or she gains cultural competence and becomes a member of society with full rights). In the Middle Ages the enculturation process consisted of two stages. The first took place in a small family in which a child was born, ending when it gained a physiological and motoric independence. Till that moment, a child was treated as a weak, mindless individual requiring constant care and help. The next stage consisted primarily in apprenticeship: a few year olds (usually aged 6-7) were sent to serve in another family or social group so as to acquire knowledge necessary to fulfill social roles (e. g. of the craftsman, knight or priest). Thus, inculcation into culture was not the task of the family (anyway, in the Middle Ages the family home did not play an important role), but of the community which consisted not only of blood-related people, but also of neighbors, servants, friends, and travellers. Taking part in the life of the community, children learnt cultural competence through practice, observation, and imitation - one may say that it was learning through practice. Likewise should one treat the medieval school whose primary task was to prepare for priesthood. Abstract knowledge (i. e. the one not associated with everyday life) played hardly any role. It was only the medieval university that made learning through speaking its major principle. By placing much emphasis on print (which permitted separation of language from context) and on the rights of reason borrowed from the antiquity, the university contributed to a discrepancy between the school knowledge and every day life situations. In this sense, the medieval university was an outpost of Max Weber's „second disenchantment of the world” and modern variation of enculturation.