



**Zbigniew Nowak**

ORCID 0000-0003-4426-8423

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej  
Wydział Humanistyczno-Społeczny

## **Amicus Plato. Kilka uwag o Janie Amosie Komeńskim i jego czasach**

Amicus Plato. A few comments  
about John Amos Comenius and his times

DOI: 10.34739/szk.2021.08.14

**Streszczenie:** Życie i dzieło osób wybitnych, a taką bez wątpienia był Jan Amos Komeński, często ocenia się ahistorycznie i wybiórczo, eksponując to, co przetrwało próbę czasu, było prekursorskim zwiastunem przyszłości. Zapomina się, bo nie pasuje to do wyidealizowanego obrazka, że jak wszyscy, nawet najwięksi, byli dziećmi swoich czasów, dzielili poglądy i przesady współczesnych, a ich sukcesy i niepowodzenia były determinowane przez siły i procesy daleko wykraczające poza zakres nawet ich nieprzeciętnych możliwości. Na dokonaniach Komeńskiego, na tym, że nie odegrał zdnaniem autora takiej roli w powstaniu pedagogiki i szkoły powszechnej, jaką mógł, zaciążyły wyniszczające wojny, religijny podział Europy spowodowany wystąpieniem Marcina Lutra i jednoznaczne opowiedzenie się Uczonemu po jednej stronie sporu, co praktycznie na długo zamknęło drugą, antagonistyczną stronę i większą część kontynentu na jego pedagogiczne idee.

**Słowa kluczowe:** J.A. Komeński, szkoła ludowa, nacjonalizm, tolerancja

**Abstract:** The life and output of outstanding people, and John Amos Comenius was undoubtedly one of them, is often judged ahistorically and selectively, exposing what has stood the test of time, was a precursor to the future. It is forgotten, because it does not fit into the idealized picture, that like everyone, even the greatest were children of their times, they shared the opinions and superstitions of their contemporaries, and their successes and failures were determined by forces and processes far beyond their extraordinary possibilities. Comenius' achievements, the fact that he did not play such a role in the creation of pedagogy and universal school as he could, were burdened by the debilitating wars, the religious division of Europe caused by the speech of Martin Luther and the Scholar's unequivocal standing on one side of the dispute, which for a long time practically closed the other, antagonistic side and most of the Continent to his pedagogical ideas.

**Keywords:** J.A. Komeński, folk school, nationalism, tolerance

*Najpotężniejsze są idee,  
które trafiły w swój czas.*

Victor Hugo

### ***Inter arma silent musae***

Wiek XVII nie był czasem pedagogów i pedagogiki. Był wiekiem wojny i wielkich wodzów. Wiekiem wojny trzydziestoletniej i „Potopu”. Wiekiem Albrechta Wallensteina, Gottfrieda Pappenheima i Gustawa Adolfa. Kondeusza Wielkiego i Oliviera Cromwella. Stanisława Żółkiewskiego i Jana Sobieskiego. Wojna trzydziestoletnia, która wyzwała z ojczyzny także Komeńskiego, była najkrwawszym konfliktem w dziejach Europy Środkowej. Towarzyszący jej „Jeźdźcy Apokalipsy”, głód i zarazy spowodowały, iż w jego rodzinnych Czechach, gdy się już skończyła, została przy życiu czwarta część ludności, a w wielu krajach Rzeszy straty ludzkie sięgały od 50 do 70, a nawet 90 proc. (sic!) (Wójcik, 1973: 331). Jak zwykle większość ofiar stanowiła ludność cywilna. W Polsce prowadzącej wojny przez cały wiek, sama tylko wojna ze Szwecją i jej sojusznikami przyniosła 40 proc. straty ludnościowe. Do tego wszystkiego dokładają się straszliwe zniszczenia, upadek gospodarczy i kulturowy krajów walczących, spotęgowane nieurodzajem wywołanym oziębieniem się klimatu (Weir, 2018: 303, Wójcik, 1973: 353).

Ten isticie apokaliptyczny krajobraz, który poczynając od 1618 roku był kontekstem prawie całego życia Komeńskiego, jak się łatwo domyślić nie sprzyjał szkole i reformom edukacji, o czym pedagog miał okazję przekonać się kilkakrotnie. Edukacja, jak słusznie się podkreśla, jest sadzeniem drzew, wymaga czasu, starań, cierpliwości i konsekwencji. Edukacja powszechna wymaga do tego jeszcze pokoju, organizacji, wytrwałej woli politycznej władców i dużych pieniędzy, które w XVII stuleciu, wraz z ludźmi, pożerały wojny. Jak to lakonicznie i dobitnie wyraził kondotier Gian Giacomo Trivulzio, „do prowadzenia wojny potrzebne są trzy rzeczy: pieniądze, pieniądze i jeszcze raz pieniądze” (Por. Sobańska-Bondaruk, Lenard, 1997: 258). Dowodzą tego nie tylko niepowodzenia reformatorskie naszego pedagoga, i to mimo królewskich patronów, jak i nieco wcześniejsze Wolfganga Ratkego (Kot, 2010: 299), ale także inne trwające ponad dwa stulecia próby wprowadzenia w krajach protestanckich powszechnego obowiązku szkolnego.

Już Marcin Luter pisał bowiem do książąt Rzeszy: „Umiłowani panujący (...) uważam, że władze świeckie mają obowiązek zmusić lud, aby posłał swe dzieci do szkół (...). Jeżeli władza może przymusić nadających się do służby wojskowej, (...) tym bardziej ma ona prawo zmusić lud, aby posłał swoje dzieci do szkół, albowiem w sprawie tej chodzi o wojnę z diabłem (...)” (cyt.

za: Perrin, 2010), którym wg reformatora byli w szczególności katolicy, Żydzi i kalwiniści. Jak więc konkludował w innym miejscu: „Miastu zależy więcej musi na nauczycielach niż na proboszczu; także bez burmistrzów, ksiąząt i szlachty moglibyśmy się obejść, ale bez szkół nie” (Kot, 2010: 219).

Trwająca od dawna dyskusja i licytacja odnośnie do tego, komu należy się palma pierwszeństwa w tym względzie, sugestywnie dowodzi epizodyczności i lokalności podejmowanych projektów. Tytułem przykładu, Joanna M. Michalak pisze, iż pierwsze regulacje odnoszące się do powszechnego obowiązku szkolnego wprowadzono w Weimarze w 1619 roku, gdy Murray N. Rothbard cofa ten moment do 1559 r. i lokuje go w Wirtembergii (Michalak, 2004: 718, Rothbard, 2014).

Jak wskazuje treść powyższego listu Lutra i lokalizacja prób wprowadzenia obowiązku szkolnego ograniczająca się do krajów protestanckich, w których religijność była oparta na osobistym czytaniu Biblii, jego motywacja miała charakter *par excellence* religijny. Ta motywacja przyświecała oczywiście także Komeńskiemu, który był przede wszystkim i przez całe życie duchownym i jako superintendent duchowym przywódcą Jednoty Braci Czeskich. Pisał więc w *Pampaedii*, iż chodzi o takie wychowanie, „które ma uczynić [z wychowanków] ludzi nowych na prawdziwy obraz i podobieństwo Boga” (Komeński, 1973: 6) To, co jednak odróżnia korzystnie jego poglądy od eksaugustianina, obsesyjnie walczącego z diabłem, jest afirmacja dobra, które płynie z nauki, a w miejsce grozy mąk piekielnych, odwoływanie się do miłości. Na pierwszych stronach w *Wielkiej dydaktyce* napisze więc, iż: Bóg chce, żeby „wszyscy, na których wycisnął swój obraz, poznali go, umiłowali i czcili, a przecież tyle w tym będzie żarliwości, im silniej rozblśnie światło poznania” (za: Wołoszyn, 1965: 340).

Wychodząc z Pawłowego założenia, iż wszelka władza pochodzi od Boga (*nihil potestas nisi a Deo*), Luter uczynił władców zwierzchnikami, krzewicielami i obrońcami religii, tak że, jak to określił lord Acton: „Obrona religii stała się (...) nie tylko obowiązkiem władzy świeckiej, ale celem jej istnienia” (Dalberg-Acton, 1948). W zamian ofiarował książętom skonfiskowane klerowi dobra i bezcenny dar bezwarunkowego posłuszeństwa poddanych, bo jak twierdził: „Bóg woli znosić niesprawiedliwą władzę, niż lud powstający w imię słusznej sprawy” (za: Wójcik, 1973: 122). W ten sposób doszło do swoistej „bizantynizacji” kościoła reformowanego i rozstrzygnięcia na korzyść władzy świeckiej średniowiecznego sporu niemieckich cesarzy z papieżem o inwestyturę. W przyszłości ta omnipotencja władzy i nakaz bezwzględnej lojalności wobec niej stały się, jak twierdzą niektórzy historycy, jedną z przyczyn akceptacji władzy już nie tylko autorytarnej, ale i totalitarnej (Hesemann, 2011: 97).

Tym samym pod kuratelę władzy świeckiej oddana została także edukacja, której stawała się ona organizatorem, promotorem i uważnym nadzorcą. Jak to miała pokazać przyszłość, znaczyło to także, iż edukacja i nauczyciele stali się na dobre i złe klientelą państwa i urzędnikami, realizując ofiarnie jego politykę, nawet kiedy stawała się moralnie podejrzana, a nawet nieczna. Stefan Wołoszyn pisał bez ogródek, iż: „Pozycja nauczyciela (...) podnosi się (...) dzięki temu, iż wraz z kształtowaniem się i ujmowaniem systemów oświatowych w ręce państwa nauczyciele stają się urzędnikami państwowymi” (Źródła, 1993: 443).

Także i Komeński do spraw poprawy edukacji angażowany był przez władze krajów protestanckich i w ich interesie działał, co było o tyle oczywiste, że jak przypominano, cel edukacji dla pedagoga był konfesyjny, a w myśl założeń reformy, za prawowierność i krzewienie wiary odpowiadała władza świecka. Oddawała ją książętom Rzeszy sentencja pokoju augsburskiego z 155 r.: *cuius regio eius religio* (Wójcik, 1973: 136, 137). Z taką melioracyjną misją (choć nie tylko) bywał Pedagog w Anglii, Szwecji i Siedmiogrodzie. W praktyce okazywało się jednak, iż trwała wola krzewienia i umacniania wiary przez edukację przegrywała z doraźnymi dynastycznymi i państwowymi interesami. Edukacja przegrywała z wojną, szkoły z fortyfikacjami, klasy szkolne z regimentami wojska, nauczyciele z feldfeblami, a pryncypia wiary z polityczną racją stanu. Stany angielskie toczyły właśnie wojnę domową z królem Karolem Stuartem, a Szwecja znajdowała się w swoistym *interbellum* między wojną trzydziestoletnią a najazdem na Polskę, w którym miał uczestniczyć, z katastrofalnym dla siebie skutkiem, także i Siedmiogród Jerzego Rakoczego (Podhorecki, 1985: 341-343).

Mimo demonizowania przez Lutra katolików, okazywało się, że i tym razem wróg mojego wroga stawał się moim przyjacielem. Religijne konflikty lub ich pozór nie przeszkadzały w zawieraniu najbardziej egzotycznych z tego punktu widzenia aliansów. Francja, z której wypędzono 400 tys. hugenotów (Baszkievicz, 2006: 76), stawała się sojusznikiem krajów protestanckich w walce z katolickim cesarzem, protestanckie Brandenburgia, Dania i Zjednoczone Prowincje, a nawet muzułmańscy Tatarzy byli aliantami katolickiej Rzeczypospolitej w wojnie z luterzańską koalicją Szwecji i Siedmiogrodu, wspieraną z kolei przez prawosławną Rosję i Kozaków.

Przypomnieć warto, że i Komeński w swych wyborach i rachubach politycznych był daleki od religijnej pryncypialności. Mimo iż otwarte były przed nim kraje luterzańskie, do których wielokrotnie podróżował, trwałego schronienia szukał i znalazł je w katolickiej Polsce. Kiedy katolicka i walcząca z hugenotami Francja przystąpiła w czasie wojny trzydziestoletniej do antyhabsburskiej koalicji, pisał do króla Ludwika płomienne listy, zachęcając go

do walki i prorokując mu w nagrodę za walkę z wrogami Boga nie tylko militarny tryumf, ale i światowe imperium (*Encyclopædia Britannica*, 1911, t. 6: 759). Jak więc widać, także i Uczony partykularny interes swój i swojego kraju przedkładał nad religijne pryncypia, a swoich osobistych wrogów (Dom Habsburski) uczynił wrogami samego Boga.

### ***Educatio***

Wracając do kwestii edukacji i powszechnej szkoły ludowej, warunki do ich powstania, wola polityczna i pieniądze pojawiły się dopiero w wieku następnym, który słusznie nazwano „wiekiem pedagogiki” (Brezinka, 2005: 166), gdy parafrazując znaną myśl Karla von Clausewitza, rozumiano, iż „edukacja jest kontynuacją polityki środkami pedagogicznymi”. Trwałe i skuteczne zwrócenie uwagi na pedagogikę wynikało już jednak nie z powodów religijnych, ale z nowej koncepcji urzędzenia życia społecznego, jaką było państwo narodowe rozumiane jako wspólnota języka i rzeczywistej lub urojonej wspólnej plemiennej przeszłości. Jak pisał urodzony na Mazurach i studiujący w królewieckiej Albertynie Johann Gottfried Herder: „Naród to odrębna istność naturalna, której pretensja do politycznego uznania (własnego państwa, przyp. Z.N.) opiera się na posiadaniu wspólnego języka” (za: Szacki 1983: 144). Powodowało to, iż: „rządy rozmaitych państw (...) pragnęły przez odpowiednio organizowaną i planowaną oświatę wpływać na masy i kierować ich potrzebami i przekonaniem”, z jednoznacznym pragnieniem urabiać przez szkolne wychowanie „posłusznych, obowiązkowych i lojalnych obywateli” (Wołoszyn, 1993: 242). Zdziwiająca skuteczność takich działań doprowadziła do realnego i trwałego wprowadzenia obowiązku szkolnego najpierw w krajach protestanckich, a potem wzorujących się na nich innych, tak że wkrótce, jak stwierdza Carlton Hayes „(...) szkoły państwowe stały się podstawowymi i najsolidniejszymi agendami propagandy nacjonalistycznej wśród mas” (za: Lawrence, 2007: 119).

Przezwrot iście kopernikański, jaki się tu dokonał, a z którego na ogół nie zdajemy sobie sprawy, polegał na tym, iż jeżeli dla Lutra państwo miało służyć wierze i religii, to teraz dla króla Fryderyka i jego następców religia miała służyć państwu. Także i w szkole religia była na tyle potrzebna, na ile uzasadniała i umacniała władzę, poczucie wspólnoty narodowej i bezwarunkową lojalność wobec państwa, które jak to napisze Georg W.F. Hegel jest „boską ideą w jej ziemskiej postaci” albo po prostu „krokami Boga w świecie” (Hegel, 1958: 59). Poza tym była, jak inne, typowo szkolne kompetencje, przydatnym i na ogół nieszkodliwym dodatkiem do narodowego wychowania.

Jeżeli pedagogiczne idee Komeńskiego weszły w szerszy obieg i wywarły wpływ na edukację powszechną najpierw w krajach niemieckich, a potem i ościennych, to przez ruch pietystów i założony przez nich uniwersytet w Halle (1694) (Wołoszyn, 2003: 130). Pietyzm przyczynił się także do odrodzenia Jednoty pod nazwą braci morawskich. Pietyści, którym bliska była idea nawracania przez „przemianę serc”, nie przez brutalną, krwawą i nieliczącą się z sumieniem konwertytów przemoc, zainteresowali się powszechną ludową edukacją i w sposób naturalny sięgnęli także do idei pedagogicznych Jana Amosa Komeńskiego. Dość oczywiste, iż zbliżało ich do nich pokrewieństwo konfesji, a działało się to tym łatwiej, że jak wiemy i jemu bliska była idea osobistej pobożności, poznawania i miłości Boga nie przez przymus, ale przez „światło wiedzy”. Ruch i uniwersytet zyskały, co istotne, państwowy protektorat za panowania Fryderyka Wilhelma I, króla w Prusach i gorliwego luteranina (Salmonowicz, 2006: 48, 49), który pod wpływem idei pietyzmu propagował zakładanie szkół ludowych, tak że został, zdaniem Stanisława Kota, przesadnie nazwany „ojcem pruskiej szkoły ludowej” (Kot, 2010: 357). Ponieważ król zwany, nie bez racji, „sierżantem”, był równocześnie twórcą potęgi militarnej Prus, współtwórcą i zwolennikiem wojskowego drylu, także i w zakładanych pod jego patronatem przez pietystów szkołach panowała słynna potem surowa szkolna pruska dyscyplina (Salmonowicz, 2006: 12). Idea niewątpliwie obca Komeńskiemu i nie wyprowadzona z jego pism. Pietyści z kolei, zakładając w Halle seminaria, roztropnie doceniali kształcenie także i nauczycieli, co Komeński zaniedbał (Kot, 2010: 318).

Działania pietystów czasowo i terytorialnie współgrały z dojrzewającą do praktycznej realizacji koncepcją zinstytucjonalizowanego, kontrolowanego przez państwo systemu szkół ludowych, które miały przyczynić się, wedle mniemania Fryderyka II, do wychowania „dobrych poddanych, ludzi rozumiejących interes państwa” (Salmonowicz, 2006: 228). Uniwersytet i rozwijane tam idee edukacyjne stały się niejako zapleczem realizacyjnym szkoły ludowej. Jej gorącym zwolennikiem i propagatorem był związany z uniwersytetem w Halle Christian Wolff (Tatarkiewicz, 2003: 158), najbardziej uznany niemiecki filozof i uczonej epoki (lepiej jest trochę wiedzy dla wszystkich, niż wiele dla nielicznych) oraz Johann Christoph Wöllner, wykształcony w Halle pietysta i różokrzyżowiec, wpływowy doradca króla Fryderyka Wilhelma II (Salmonowicz, 2006: 48). Krąg domyka Ernest Christian Trapp (1745-1818), pierwszy doktor habilitowany z zakresu pedagogiki, powołany przez króla na pierwszą katedrę pedagogiki, którą w tymże Halle objął w 1779 (8?) r., inicjujący *eo ipso* jej naukowy status i byt (Tchorzewski, 2018: 35).

Tak więc w podzielonej wyznaniowo Europie zaczęto dostrzegać i doceniać formacyjne znaczenie powszechnej edukacji, ale każda ze stron miała

swoją koncepcję i swoich reformatorów szkoły, a różnice zaczynały się już na poziomie języka, w którym nauka miała się odbywać, jako że protestantyzm stawiał na języki narodowe, a strona katolicka trwała przy łacinie. Dopiero kiedy spory religijne ostygły, a ich miejsce zajęły nacjonalizm i *statolatria* (Gilson, 2001: 201), wyznaniowe aspekty edukacji straciły na znaczeniu na rzecz skuteczności w narodowej indoktrynacji, czego przykładem ponadkonfesyjna kariera pedagogiki Herbarta i powszechne budowanie wzorowanych na pruskim systemów edukacyjnych. To nowe podejście stopniowo ożywiało także i umiędzynarodowiowało zainteresowanie niszową dotąd pedagogiką Jana Amosa Komeńskiego. Ten sam nacjonalizm i narodowe odrodzenie Czech przywrócił im pamięć o Uczonym i wyniósł go do rangi jednego z głównych bohaterów narodowych (Żywczyński, 1977: 239, 240).

### ***Cuius regio, eius religio. Tolerancja religijna***

Wystąpienie Lutera zaowocowało, zapewne wbrew intencjom reformatora, prawie dwustuletnim okresem konfliktów i wojen religijnych lub częściej takich, dla których religia była dobrym pretekstem. Intensywność emocji i obyczaje epoki owocowały nie tylko wyjątkowym okrucieństwem obu stron, ale także elementarnym brakiem tolerancji dla chcących wierzyć inaczej. Sam Luter i Melanchton, autor kodyfikującego nową religię wyznania augsburskiego (*Confessio Augustana*), odmawiali innym prawa do własnych poglądów i rewizji dogmatów, które przyznali samym sobie i zwalczały z zaciekłością odstępstwa od nich. Powodowało to konflikty już nie tylko z konfesją rzymską i Żydami, ale i z mnożącymi się lawinowo odmianami protestantyzmu.

Kalwiński odpowiadali luteranom tym samym. Także podobnie jak Luter, „Kalwin (...) był zagorzałym zwolennikiem obowiązku posłuszeństwa wobec panujących”, a ponieważ każda władza jest *Dei Gratia*, „dopóki jest kalwinistyczna, może podejmować dowolne działania i nie wolno się jej sprzeciwiać”. Kwestionujących to, legalność i sprawiedliwość władzy, jak wszystkich innych heretyków należy po prostu zabić (Rothbard, 2014).

Jeżeli więc, jak twierdził Janusz Tazbir, „ostatecznym celem kontrreformacji było wymordowanie «zatwardziałych heretyków», (...) protestantów, którzy mimo perswazji nie chcieli przyjąć wyznania rzymskokatolickiego” (Tazbir, 1974: 233), to Luter z kolei uważał, iż „z heretykami nie należy dyskutować, lecz należy ich potępić i nie zważać na jęki, gdy zostaną pochłonięci przez ogień” (Rothbard, 2014). A nie miał na myśli wyłącznie piekielnego, bo jak przekonywał Filip Melanchton, prawo Mojżesza za konwersję i apostazję karało śmiercią, a podstawowym obowiązkiem państwa jest stać

na straży prawowierności i karać odstępców (Rothbard, 2014). O „tolerancji” Kalwina wspomniano wyżej.

Prześladowaniom, przymusowej konwersji lub ekspatriacji podlegali w krajach katolickich protestanci. Powszechnie znany jest los braci czeskich i polskich arian czy francuskich hugenotów po odwołaniu edyktu nantejskiego. Warto jednak przypomnieć krwawe prześladowania katolików w Anglii Cromwella, w protestanckich krajach Rzeszy czy ich dyskryminację w słynących rzekomo z tolerancji religijnej Zjednoczonych Prowincjach (Niderlandy), które już w roku 1573 (notabene roku konfederacji warszawskiej, gwarantującej wolność religijną w Polsce) zdelegalizowały religię katolicką, a katolików odsunęły od możliwości sprawowania jakichkolwiek urzędów (Bem, 2013).

O ile do czarnej legendy i pamięci zbiorowej przeszły dramatyczne wydarzenia z roku 1600 na *Campo de Fiori*, kiedy spłonął na stosie Giordano Bruno, to dziwnie zapoznana jest historia hiszpańskiego uczonego Miguela Serveta, który z racji unitariańskich poglądów schronił się nieopatrznie w Genewie, a jako heretyk, z rozkazu Jana Kalwina, został spalony na stosie z własnych książek. Mówi się, że był jedynym człowiekiem spalonym dwukrotnie, bowiem katolicy spalili go także, tym razem symbolicznie (Szczucki, 1967).

Mniej dramatyczne, ale jeszcze bardziej pogmatwane przygody z religijną tolerancją miał jeden z najwybitniejszych uczonych swoich czasów, Johannes Kepler. Mimo iż protestant, jako matematyk i astrolog służył wiele lat na dworze arcykatolickiego rzymskiego cesarza Rudolfa, a na dodatek był także doradcą Wallensteina, wodza katolickiej armii w wojnie trzydziestoletniej toczonej z koalicją protestancką. Z Grazu musiał uchodzić z rodziną z powodu niezgody na przejście na katolicyzm. Kiedy jednak chciał objąć katedrę na macierzystym, protestanckim uniwersytecie w Tybindze, odmówiono mu jej z racji niezgodnych z wyznaniem augsburskim kalwińskich przekonań religijnych. Takie miejsce, za wstawiennictwem Galileusza, zaproponował mu natomiast katolicki uniwersytet w Padwie. Sława uczonego i jego nieortodoksja religijna były na tyle cierniem dla luteran, że nie mogąc osiągnąć jego samego, uwięziono z oskarżeniem o czary i przetrzymywano w więzieniu jego starą matkę (Connor, 2004).

Jak w tym wszystkim odnajdywał się Komeński? Jak wiadomo, po klęsce Czechów w bitwie pod Białą Górą, kiedy zaczęły się prześladowania innowierców i przymusowa konwersja na katolicyzm, przebywał w krajach protestanckich lub się ukrywał, aż ostatecznie udał się na emigrację do Leszna (podróżując także po Europie). W 1645 roku, z pozycji mniejszości wyznaniowej, uczestniczył w nieudanych ostatecznie dysputach religijnych z katolikami w Toruniu w ramach *Collequium Charitativum*, zwołanym pod



patronatem króla Władysława IV, domagając się tolerancji. Gdy jednak dekadę później znalazł się w entuzjastycznie popieranym przez niego obozie zwycięskiej chwilowo Szwecji, zapominając o tolerancji, witał „z entuzjazmem” i stosownym panegirycznym wkraczające szwedzkie wojska, a potem wydał odezwę wzywającą Polaków do konwersji na wiarę reformowaną (Suchodolski, 1956: XXV). Jak pisał Stanisław Kot „(...) Komeński łudził się, że zwycięstwo Karola Gustawa zapewni w Polsce panowanie protestantyzmu” (Kot, 2010: 304). Co charakterystyczne, choć on i Jednota cieszyli się do wojny tolerancją w Rzeczypospolitej, sam takiej nie przejawiał wobec polskich arian (Sroczyński, 2016; 39). Jeszcze trudniej doszukać się tolerancji w podejmowanej na dworach Anglii, Szwecji i Siedmiogrodu wrogiej Polsce agenturalnej działalności mającej na celu najazd, rozbiór, a ostatecznie siłową zapewne konwersję na protestantyzm.

Nie należy także zapominać o poronionych prorocत्वach Teologa, wzywających do kolejnej wojny religijnej. Dokonując stosownej egzegezy Apokalipsy, obiecywał nadprzyrodzoną pomoc i zwycięstwo rycerzom prawdziwej wiary i wieczystą nagrodę władcom, którzy podejmą zbrojną walkę z Domem Habsburskim i Papiestwem (*Encyclopædia Britannica*, 1911, t. 6: 759). Musi to zaskakiwać, tym bardziej że niejako z autopsji znał beznadziejną jałowość i demolujące skutki takich wojen.

### ***Historia viva***

Jan Amos Komeński jest postacią pomnikową i rzeczywiście liczne pomniki posiada. Te z marmuru i brązu, jak i w szczególności te żywe, będące rozszanymi po całym świecie uczelniami, szkołami i różnymi kulturalno-oświatowymi instytucjami, którym patronuje. Rzecz jest jednak w tym, iż wyjąwszy posąg Komandora z Don Giovanniego, pomniki milczą i są bezwolne, toteż można postaci przez nie wyobrażane wykorzystywać w zgodzie z dowolnymi powiewami ideologicznych wiatrów. Kwestia jest o tyle istotna, że o ile nie odrodzą się jak feniks dzieła, które spłonęły w Lesznie, zasadniczo znajomość dorobku Pedagoga jest pełna, jeżeli nawet jeszcze nie w języku polskim. Zostają więc tylko interpretacje.

Co Komeński, rozmiłowany, jak pisał Jean Piaget, w myśleniu spekulatywnym i metafizyce (Piaget, 1996: 438), miałby do powiedzenia swoim rodakom, trzeźwym realistom, on, gorliwy chrześcijanin, który wszystko, co w życiu czynił, czynił na chwałę Boga i dla otwarcia ludzkich serc na Jego poznanie. Dla którego nawet czeszczyzna była przede wszystkim językiem reformy, w opozycji do łaciny Kościoła powszechnego (Kot, 2010: 298).

Co miałyby do powiedzenia narodowi, który jest najbardziej zlaicyzowanym społeczeństwem Europy, ale o paradoksie, w poczet swych największych bohaterów wlicza dwóch chrześcijańskich duchownych. Czy pedagogika Komeńskiego, pozbawiona tego duchowego celu i sensu, jest czymś więcej niż technologią, tym potencjalnie bardziej niebezpieczną, im bardziej skuteczną w urabianiu ludzi i sprawowaniu nad nimi kontroli przez władzę, a pedagog chciał przecież objąć wychowaniem całe życie (Suchodolski, 1979: 38-41).

I na koniec, kiedy myślę o pomnikach Komeńskiego, pojawia się nienowoczesna refleksja, czy powinny one stać także w Polsce, przeciwko której interesom i istnieniu prowadził działalność agenturalną. Pamiętając o tym, a nie jest to przecież jakaś wiedza hermetyczna, wypada się zgodzić z Wojciechem Sroczyńskim, iż co najmniej zaskakiwać musi nadawanie polskim instytucjom oświatowym imienia Komeńskiego (Sroczyński, 2016: 43). Oczywiście można uznać jego racje jako gorliwego w wierze przywódcy wspólnoty religijnej i jako Czecha, a więc i jego czeskie upamiętnienia, nie zmienia to jednak faktu, że w kraju, który go przygarnął i który on zdradził, na takie upamiętnienia po prostu nie zasługuje. Trudno też go stawiać jako wzór moralny dla dzieci i młodzieży szkolnej, a taki przecież jest także sens patronatu szkół i organizacji.

W tym kontekście nieodparcie przychodzi mi na myśl inny wybitny pedagog-tułacz, Sergiusz Hessen. Także i on głęboko uduchowiony musiał uchodzić z ojczyzny, podróżował po Europie i na dłużej osiadł w Polsce. Także i on przeżywał dramaty rodzinne, a jako Żyd pod okupacją niemiecką musiał się ukrywać. W przeciwieństwie jednak do swojego wielkiego poprzednika, stał się Polakiem (przyjął polskie obywatelstwo), pracował na rzecz polskiej pedagogiki i oświaty, działając w Wolnej Wszechnicy Polskiej. Mimo szczególnego zagrożenia włączył się w konspiracyjne życie naukowe i konspiracyjną edukację, a po wojnie współtworzył Uniwersytet Łódzki (Sztobryn, 2003: 192, 193). Jak można się jednak przekonać po krótkiej kwerendzie internetowej, w przeciwieństwie do Komeńskiego nie dostał zaszczytu stania na pomniku, posiadania uczelni swego imienia, a nawet szkoły podstawowej.

## **Bibliografia**

- Baszkiewicz Jan, *Francja w Europie*, Wrocław 2006.  
Bem Kazimierz, *Wilki i łagodne jagniątko Chrystusa. Powstanie, rozwój i rola Holenderskiego Kościoła Reformowanego w XVI i XVII wieku*, Warszawa 2013.  
Brezinka Wolfgang, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Podręcznik akademicki*, Kraków 2005.

- Comenius, Johann Amos, w: *Encyclopædia Britannica*, 1911, t. 6, s. 759.
- Connor James A., *Kepler's Witch: an astronomer's discovery of cosmic order amid religious war, political intrigue, and the heresy trial of his mother*, San Francisco 2004.
- Dalberg-Acton John Emerich E., *The Protestant Theory of Persecution*, w: *Essays on Freedom and Power*, Glencoe, Ill.: The Free Press, 1948, s. 88-127.
- Gilson Étien, *Jedność doświadczenia filozoficznego*, przeł. Z. Wrzeszcz, Warszawa 2001.
- Hegel Georg F.W., *Wykłady z filozofii dziejów*, przeł. J. Grabowski, A. Landman, t. I, Warszawa 1958.
- Hejnicka-Bezwińska Teresa, *Pedagogika pozytywistyczna*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, Warszawa 2003, s. 196-219.
- Heseman Michael, *Religia Hitlera*, przeł. A. Walczy, Warszawa 2011.
- Komárek Stanislav, *Jezovitova jiná tvář. Bohuslav Balbín jako biolog*, Praga 2009, cz. 12, s. 20-23.
- Komeński Jan A., *Pampaedia*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Kot Stanisław, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 2010.
- Lawrence Paul, *Nacjonalizm. Historia i teoria*, przeł. P.K. Frankowski, Warszawa 2007.
- Michalak Joanna. M., *Obowiązek szkolny*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, s. 717-720.
- Perrin John W., *The History of Compulsory Education in New England (1896)*, Kes-singer Publishing 2010.
- Piaget Jean, *Jan Amos Komeński (1592-1670)*, w: Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar (red.), *Mysliciele o wychowaniu*, Warszawa 1996, s. 437-463.
- Podhorecki Leszek, *Rapier i koncert*, Warszawa 1985.
- Podsiad Aleksander, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2001.
- Rothbard Murray Newton, *Edukacja wolna i przymusowa*, przeł. M. Moroń, D. Świon-der, K. Buczkowska, Instytut Ludwiga von Misesa 2014, www.mises.pl.
- Salmonowicz Stanisław, *Fryderyk Wielki*, Wrocław 2006.
- Sobańska-Bondaruk Melania, Lenard Stanisław B. (oprac.), *Wiek XVI-XVIII w źródłach. Wybór tekstów źródłowych z propozycjami metodycznymi dla nauczycieli historii i studentów*, Warszawa 1997.
- Sroczyński Wojciech, *Jan Amos Komeński – teolog, filozof, pedagog, polityk*, w: B. Sitarska (red.), *Jan Amos Komeński – współczesne interpretacje i reinterpretacje jego twórczości*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika” 2016, t. III, s. 35-51.
- Suchodolski Bogdan, *Komeński*, Warszawa 1979.
- Suchodolski Bogdan, *Wstęp*, w: *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- Szacki Jerzy, *Historia myśli socjologicznej*, t. 1, Warszawa 1983.
- Szczepańska Elżbieta, *Język czeski*, w: B. Oczkowska, E. Szczepańska, T. Kwoka (red.), *Słowiańskie języki literackie. Rys historyczny*, Kraków 2011, s. 43-65.
- Sztobryn Sławomir, *Hessen Sergiusz*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003, s. 192-196.
- Szczucki Lech, (red.), *Michał Servet (1511-1553). Wybór pism i dokumentów*, Warszawa 1967.

- Tazbir Janusz, (red.), *Polska XVII wieku – państwo, społeczeństwo, kultura*, Warszawa, 1974. Tatarakiewicz Władysław, *Historia filozofii*, t. II, Warszawa 2003.
- Tchorzewski de Andrzej M., *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków 2018.
- Weir William, *50 bitew, które zmieniły świat. Od Maratonu przez Grunwald, Bitwę Warszawską po Stalingrad*, Warszawa 2018.
- Wołoszyn Stefan, *Historyczne dziedzictwo oświatowo-wychowawcze powszechne i polskie*, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 439-445.
- Wołoszyn Stefan, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, Warszawa 2003, s. 115-133.
- Wójcik Zygmunt, *Historia Powszechna XVI-XVII wieku*, Warszawa 1973.
- Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, Warszawa 1965.
- Żywczyński Mieczysław, *Historia powszechna 1789-1870*, Warszawa 1977.