

Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej

Tom III

K O M M I S S Y A EDUKACYI NARODOWEY KORONY POL- SKIEY Y W. X. LITEWSKIEGO.

*WSZEM w obec, y każdemu, z osobna komu o tym wie-
dzieć należy, wiadomo czyniemy. Ponieważ J. K.
MC. Pan Nasz Miłościwy, na Przełożenia od Kommissy
swoiey uczynione, przepisał terazniejszą Ordynacyę
Sądow Naszych: w ktorey, z Powodow obszerniey w osno-
wie iey wyrażonych, zawierają się potrzebne odmiany
y poprawy pierwszey Ordynacyi, przy ustanowieniu Ju-
rydykcyi Sądow Naszych wydanej. Więc ażeby taż
Ordynacya do wiadomości powszechney doszła, niniey
szy Uniwersałem onę publikując co do słowa wypisujemy*

Komisja Edukacji Narodowej **Kontekst historyczno-pedagogiczny**

pod redakcją

**Katarzyny Dormus, Bożeny Popiołek,
Agnieszki Chłosty-Sikorskiej, Ryszarda Ślęczki**

Kraków 2014

KOMISJA EDUKACJI NARODOWEJ
KONTEKST
HISTORYCZNO-PEDAGOGICZNY

Biblioteka
Współczesnej Myśli Pedagogicznej
Tom III

KOMISJA EDUKACJI NARODOWEJ
KONTEKST
HISTORYCZNO-PEDAGOGICZNY

pod redakcją

Katarzyny Dormus, Bożeny Popiołek,
Agnieszki Chłosty-Sikorskiej, Ryszarda Ślęczki

Kraków 2014

Seria:
Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej
Tom III

Rada Naukowa Serii

Ireneusz Kawecki – przewodniczący

Kas Mazurek (Uniwersytet Lethbridge), **Nadieżda Łucan**
(Uniwersytet Przykarpacki Iwano-Frankowsk), **Bożena Muchacka**,
Jiří Prokop (Uniwersytet Karola w Pradze), **Andrzej Ryk**, **Zofia Szarota**

Sekretarz Serii

Ryszard Ślęczka

Recenzent

Dorota Żołądz-Strzelczyk
Adam Fijałkowski

Redaktor tomu

Marta Łukaszczyk

© Copyright by Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2014

ISSN 2300-2689

ISBN 978-83-935373-8-9

Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

tel. 12 662 61 06, fax 12 662 61 05, dziekanat@krakow.pl, www.wp.up.krakow.pl

Spis treści

Wprowadzenie	13
--------------------	----

CZESŁAW MAJOREK

Przesłanie Komisji Edukacji Narodowej dla współczesności	15
KATARZYNA DORMUS	
Komisja Edukacji Narodowej – mit niedoceniony?	25

I ŹRÓDŁA I MATERIAŁY

JULIAN DYBIEC

Źródła rękopiśmienne, archiwalne i drukowane do dziejów Komisji Edukacji Narodowej w zbiorach polskich i obcych	39
--	----

JUSTYNA GULCZYŃSKA

Wydział Wielkopolski KEN w świetle dotychczasowych badań.....	44
---	----

MICHAŁ NOWICKI, KRZYSZTOF RATAJCZAK

Materiały do dziejów KEN w zbiorach Archiwum Archidiecezjalnego w Poznaniu	57
---	----

JOLANTA SZABLICKA-ŻAK

Źródła rękopiśmienne i drukowane w zasobach bibliotek wrocławskich Komunikat z kwerendy.....	70
---	----

RYSZARD ŚLĘCZKA

Materiały i źródła do działalności Komisji Edukacji Narodowej dostępne w bibliotekach i archiwach krakowskich.....	76
---	----

STEFANIA WALASEK

Nauczyciele w materiałach źródłowych archiwów Wilna i Lwowa.....	86
--	----

ANDRZEJ MEISSNER

Stan badań nad słownikiem biograficznym działaczy i nauczycieli Komisji Edukacji Narodowej.....	99
--	----

II DOKONANIA

KALINA BARTNICKA

Komisja Edukacji Narodowej i jej <i>Ustawy</i>	109
--	-----

IRENA SZYBIAK

Nauczyciel Komisji Edukacji Narodowej: ideał a rzeczywistość	133
--	-----

ANNA KRÓLIKOWSKA

Nauczyciele ekszejuici w pracach i szkołach KEN.....	146
--	-----

ROMAN STĘPIEŃ	
Udział pijarów w pracach Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych.....	157
AGNIESZKA WAŁĘGA	
Autorzy podręczników szkolnych Komisji Edukacji Narodowej	
Próba zarysu portretu zbiorowego	172
ELEONORA SAPIA-DREWNIAK	
Działalność oświatowa Uniwersytetu Krakowskiego w dobie	
Komisji Edukacji Narodowej.....	188
JANUSZ SONDEL	
Komisja Edukacji Narodowej wobec projektu studiów prawniczych	
Hugona Kołłątaja	197
FRANCISZEK LEŚNIAK	
Profesor Andrzej Badurski w służbie wielkiej reformy	
Szpital kliniczny św. Barbary w Krakowie	217
ŁUKASZ WRÓBEL	
„Piszę Panu wszystko, cokolwiek mu być może potrzebne...”	
U początków działalności organizacyjnej Jana Śniadeckiego	231
IWONA KULEZA-WORONIECKA	
Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Białymstoku.....	241
PRZEMYSŁAW JĘDRZEJEWSKI	
Szkolnictwo parafialne województwa krakowskiego	
w dobie Sejmu Wielkiego (1788–1792).....	251
DARIUSZ ROLNIK	
Lata szkolne we wspomnieniach pamiętnikarzy	
czasów stanisławowskich (1764–1795).....	279

III TRADYCJA I SPUŚCIZNA

KAZIMIERZ KAROLCZAK	
Dziedzictwo kulturowe Komisji Edukacji Narodowej w XIX wieku.....	295
JAN RYŚ	
Poglądy Pawła Ksawerego Brzostowskiego w nurcie reform oświatowych	
doby Komisji Edukacji Narodowej	306
KAROL POZNAŃSKI	
Wokół 150 rocznicy reformy szkolnej Aleksandra Wielopolskiego	322
EWA BARNAŚ-BARAN	
Idee wychowawcze Komisji Edukacji Narodowej w świetle sprawozdań	
szkolnych polskich gimnazjów w Galicji doby autonomicznej.....	343
KRZYSZTOF JAKUBIAK	
XIX-wieczne wzorce polskiej rodziny i wychowania rodzinnego dziecka	
oraz ich oświeceniowe inspiracje.....	359
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI	
Edukacja jako wspólne dobro niespełnionym przesłaniem KEN	
dla potomnych	371

KAZIMIERZ KORAB	
Stereotypy Komisji Edukacji Narodowej i sposoby ich przewyżczania	386
DANUTA APANEL	
Droga do zawodu nauczycielskiego w dobie KEN i dziś – różnice i podobieństwa	397
BEATA TOPIJ-STEMPIŃSKA	
Jezuici i Komisja Edukacji Narodowej w polskiej historiografii XX wieku i początkach XXI wieku	409
HENRYK PALKIJ	
Idea KEN w podręcznikach i systemie szkolnym po 1945 roku	419
MARIA RADZISZEWSKA	
Problematyka KEN w programach i podręcznikach historii dla szkół stopnia podstawowego w latach 1944–1989	433
EWA KULA, MARZENA PĘKOWSKA	
Wystawy, sympozja i konferencje naukowe poświęcone jubileuszowi 200-lecia Komisji Edukacji Narodowej	448
PIOTR GOŁDYN	
Analiza historyczna i ideologiczna sztandarów szkół noszących imię Komisji Edukacji Narodowej	457
JÓZEF BRYNKUS	
Inspiracje i odwołania do dzieła Komisji Edukacji Narodowej w nauczaniu szkolnym Polski Ludowej	477
Bibliografia	494

Contents

Introduction	13
CZESŁAW MAJOREK The message of The Commission of National Education to the present	15
KATARZYNA DORMUS The Commission of National Education: An Underappreciated Myth?	25

I SOURCES AND MATERIALS

JULIAN DYBIEC Manuscripts, archival and printed sources concerning the history of The Commission of National Education in the Polish and foreign collections	39
JUSTYNA GULCZYŃSKA The Greaterpoland Department of The Commission of National Education (KEN) in a view of Current State of Research	44
MICHAŁ NOWICKI, KRZYSZTOF RATAJCZAK Materials for the history The Commission of National Education, stored in the collections of Archidiocesan Archive in Poznań	57
JOLANTA SZABLIKA-ŻAK Manuscript and printed sources at Wrocław libraries Announcement from search query	70
RYSZARD ŚLĘCZKA Materials and sources of Cracow libraries and archives concerning the activity of The Commission of National Education	76
STEFANIA WALASEK Teachers in the archives of Vilnius and Lviv	86
ANDRZEJ MEISSNER State of the research on biography dictionary of National Education Committee's activists and Teachers	99

II ACCOMPLISHMENTS

KALINA BARTNICKA Committee of National Education and its <i>Laureates</i>	109
IRENA SZYBIAK The Commission of National Education Teacher: The Ideal vs. the Reality	133

ANNA KRÓLIKOWSKA	
Ex-Jesuit teachers in the activities and schools of the CNE	146
ROMAN STĘPIEŃ	
The Participation of the Piarists in the work of the Society for Elementary Books	157
AGNIESZKA WAŁĘGA	
The authors of Commission of National Education textbooks An attempt to outline a group portrait	172
ELEONORA SAPIA-DREWNIAK	
The educational activity of Cracow Academy in the time of The Commission of National Education	188
JANUSZ SONDEL	
The Commission of National Education in connection to the Hugo Kołłataj's draft of legal studies.....	197
FRANCISZEK LEŚNIAK	
Professor Andrzej Badurski in service of great reform St. Barbara's clinic hospital in Cracow	217
ŁUKASZ WRÓBEL	
"I am writing to you all, whatever you might need..." At the beginning of the organizational activities of Jan Śniadecki.....	231
IWONA KULESZA-WORONIECKA	
School system of The Commission of National Education in Białystok.....	241
PRZEMYSŁAW JĘDRZEJEWSKI	
Parish Education in Krakowskie Voivodeship in the Great Sejm era (1788–1792)	251
DARIUSZ ROLNIK	
School years in the memories of the diarists of the Stanisławian times (1764–1795).....	279

III TRADITION AND LEGACY

KAZIMIERZ KAROLCZAK	
The cultural heritage of The Commission of National Education in the 19 th century	295
JAN RYŚ	
The views of Paul Xavier Brzostowski in the current of educational reforms at a time of The Commission of National Education	306
KAROL POZNAŃSKI	
Around the 150 th anniversary of the school reform of Aleksander Wielopolski.....	322
EWA BARNAŚ-BARAN	
Guidance-related recommendations of The Commission of National Education in the light of school reports of Galician gymnasiums during 1860–1918.....	343

KRZYSZTOF JAKUBIAK	
19 th Century Patterns of Polish Family and Family Education of a Child and their Enlightenment Inspirations	359
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI	
Education as a common good is like unfulfilled KEN message for posterity	371
KAZIMIERZ KORAB	
Stereotypes of The Commission of National Education and ways of overcoming them	386
DANUTA APANEL	
The path to teaching profession in the decade of The Commission of National Education and today – similarities and differences.....	397
BEATA TOPIJ-STEMPIŃSKA	
Jesuits and The Commission of National Education in the Polish Historiography of the 20 th and the Beginnings of the 21 st Century.....	409
HENRYK PALKIJ	
The idea of The Commission of National Education in textbooks and school system after 1945	419
MARIA RADZISZEWSKA	
Problems of The Commission of National Education in school curricula and history school-books at primary schools level between the years 1944 and 1989	433
EWA KULA, MARZENA PĘKOWSKA	
Expositions, symposium and scientific conferences dedicated to the 200-years jubilee of The Commission of National Education	448
PIOTR GOŁDYN	
Historical and ideological analysis of the banners of schools bearing the name of The Commission of National Education.....	457
JÓZEF BRYNKUS	
Inspirations and references to the work of The Commission of National Education in school education of People's Poland	477
Bibliography	494

Wprowadzenie

W dniu 14 października 2013 roku minęło 240 lat od utworzenia Komisji Edukacji Narodowej – pierwszej na ziemiach polskich i w Europie państwowej centralnej władzy oświatowej. Komisja powstała w niezwykle trudnych warunkach politycznych – tuż po pierwszym rozbiórze. Rozbiór był wstrząsem i upokorzeniem dla społeczeństwa polskiego na tyle silnym, by zmusić je do szukania jak najskuteczniejszych środków zaradczych. Zgodnie z duchem ówczesnej epoki zwrócono się w stronę edukacji. Podzielano głębokie, częściowo utopijne, przekonanie epoki oświecenia, że wychowanie i kształcenie społeczeństwa mogą stać się remedium na wszelkie bolączki społeczne i polityczne. W sukurs tym zamierzeniom przyszyła decyzja papieża Klemensa XIV o kasacie zakonu jezuitów. Konieczność ustanowienia zarządu nad szkołami pojezuickimi przyspieszyła decyzję o powołaniu przez sejm Komisji Edukacji Narodowej.

Zasługi Komisji są niezaprzeczalne – stworzyła podwaliny nowoczesnego szkolnictwa polskiego, zmodyfikowała i unowocześniła programy oraz opracowała nowe podręczniki. Starając się nadać wysoki prestiż zawodowi nauczycielskiemu powołała stan akademicki jako organizację nauczycieli oraz wprowadziła pierwszych świeckich nauczycieli do szkół. Wychowanie w prowadzonych przez siebie szkołach narodowych przesyciła Komisja duchem obywatelskim i patriotycznym, a za swe naczelne zadanie uznała wychowanie nowego pokolenia Polaków – obywateli i patriotów, świadomie i z zaangażowaniem współdecydujących o losach ojczyzny.

Powołanie Komisji Edukacji Narodowej stanowi niewątpliwie jasny punkt w dramatycznej polskiej historii, a co istotne i nie tracące swej aktualności – jest przykładem konstruktywnej pracy prowadzonej ponad podziałami światopoglądowymi czy politycznymi w imię dobra państwa i narodu.

Do tradycji Komisji Edukacji Narodowej odwoływano się często zarówno w epoce rozbiorów, jak w okresie II Rzeczypospolitej i w czasach powojennych. Kolejne okrągłe rocznice utworzenia Komisji starano się obchodzić uroczysto: 100-lecie przypadające na czas zaborów – ze względów politycznych – stosunkowo skromnie, 150-lecie w okresie Polski niepodległej już oficjalne, wreszcie 200-lecie w roku 1973 z dużym rozmachem. Po okresie bardzo intensywnych badań nad Komisją przypadających zwłaszcza na lata 70. XX w., zainteresowanie Komisją powoli słabło, a badacze – historycy i historycy wychowania – skierowali swą uwagę w stronę innych zagadnień.

Po prawie 40-letniej przerwie postanowiono przypomnieć społeczeństwu Komisję Edukacji Narodowej i powrócić do badań nad nią. Niewątpliwie impulsem była wspomniana już okrągła 240 rocznica utworzenia Komisji, a po-

myśl obchodów wypłynął z Towarzystwa Historii Edukacji. W obchody bardzo aktywnie zaangażowała się grupa polskich historyków wychowania skupionych wokół badań prowadzonych w ramach grantu „Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia, inspiracje”, zaś Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, którego patronką jest właśnie Komisja, ogłosił rok 2013 „Rokiem Komisji Edukacji Narodowej w Uniwersytecie Pedagogicznym”. 14 października 2013 roku – dokładnie w dniu utworzenia Komisji – grono polskich historyków, historyków oświaty i nauki, pedagogów, a także wszystkich, którym tematyka Komisji jest bliska, spotkało się na ogólnopolskiej konferencji „Komisja Edukacji Narodowej – dzieło i ludzie w dialogu pokoleń” zorganizowanej w Krakowie przez Instytut Historii oraz Katedrę Historii Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Instytut Historii Nauki PAN oraz Towarzystwo Historii Edukacji.

Niniejszy, kolejny już tom „Biblioteki Współczesnej Myśli Pedagogicznej” jest pokłosiem tych wszystkich wydarzeń. Przedstawieniem badań i refleksji współczesnych uczonych nad dziejami, dorobkiem i tradycją Komisji Edukacji Narodowej. Znakomicie ukazuje również jak osiągnięcia, doświadczenie i wiedza starszego pokolenia badaczy, wprowadzonych już w tematykę Komisji, zbiegają się z wysiłkami młodego pokolenia naukowców, dla których te zagadnienia są dopiero „obszarem oswajającym”.

Tom ma układ trójdzielnny, poprzedzony dwoma tekstami wykładów inauguracyjnych wygłoszonych podczas uroczystych inauguracji roku akademickiego 1993/94 oraz 2013/14 w obecnym Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Artykuły zamieszczone w części pierwszej dotyczą kwerendy archiwalnej i źródłowej prowadzonej głównie w ramach wspomnianego grantu. W części drugiej zgromadzono artykuły omawiające poszczególne pola działalności Komisji poczynając od analizy „Ustaw” jako podstawowego dokumentu zawierającego wizję reformy i wyznaczającego ramy działań Komisji, poprzez problematykę związaną z kadrą nauczycielską, podręcznikami, a wreszcie szkołami różnych szczebli. Trzecia, ostatnia część, zawiera teksty odnoszące się do spuścizny oraz funkcjonowania tradycji Komisji w społeczeństwie polskim. Układ zamieszczonych tekstów jest zgodny z porządkiem chronologicznym poruszanych w nich zagadnień, poczynając od wieku XIX, a kończąc na czasach nam współczesnych.

W intencji autorów oraz redaktorów tom stanowi nie tylko podsumowanie prac prowadzonych w ostatnich latach, ale także ma na celu przybliżenie, nieco ostatnio zapomnianej problematyki Komisji Edukacji Narodowej wszystkim interesującym się problemami historii i pedagogiki, ma również stanowić zachętę do podejmowania i rozwijania dalszych badań, poprzedzających jubileusz 250 rocznicy powołania Komisji Edukacji Narodowej.

Katarzyna Dormus

CZESŁAW MAJOREK

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Przesłanie Komisji Edukacji Narodowej dla współczesności¹

The message of The Commission of National Education to the present

The article presents a critical analysis of the achievements of The Commission of National Education, in the context of the ideals and values of the Enlightenment, such as rationalism, utilitarianism, or the cult of knowledge. The author's considerations relate to patriotic and civic education, which were especially accented by the Commission, as well as teacher training concept and vision of their social mission. In conclusion, the author recommends caution in attempting uncritical transfer of historical solutions to the present. As the main message of the eighteenth-century achievements of the Commission, however, one should consider deep hope for a better future in education, which is of crucial importance, both from the point of view of the individual and of the society as a whole.

Keywords: The Commission of National Education, Enlightenment, reform of education

Zarówno w nauce, jak i w potocznej świadomości społecznej występują dwa skrajne poglądy na rolę historii we współczesności. Pierwszy każe wierzyć, że jest ona nauczycielką życia, że człowiek wydobywa z niej niewyczerpane bogactwo zachowań, że próbuje myślą wyrażać, emocjonalnie zgłębiać i czynnie naśladować postawy przodków, które z takich czy innych powodów stają się mu bliskie. Ale jest i drugie przekonanie, które co prawda nie cieszy się taką popularnością jak poprzednie, ale warto o nim pamiętać. Jest to mianowicie przeświadczenie

¹ Wykład wygłoszony przez C. Majorka na uroczystej inauguracji roku akademickiego 1993/94 w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie – 14 X 1993. Opracowanie tekstu i przygotowanie do druku: Marta Majorek, Justyna Wojniak. Zob. też *Przesłanie Komisji Edukacji Narodowej dla współczesności*, [w:] *Historie: poznanie i przekaz*, pod red. B. Jakubowskiej, Rzeszów 2000, s. 379–388.

o tym, że z historii można się nauczyć tyle, że niczego z niej nauczyć się nie można. Oznacza to, że stosowanie historii jest po prostu niemożliwe, a próby jej aplikowania we współczesności prowadzą nieuchronnie do niepowodzenia, żeby nie powiedzieć do nonsensu².

Jest oczywiste, że polskie społeczeństwo nosi w sobie ten pierwszy motyw świadomości, świadomości zorientowanej na przeszłość, świadomości karmiącej się mitem, martyrologią czy kontrowersyjną chwałą, której co prawda nikt w świecie nie dostrzega, ale to tym gorzej dla świata. Argument historyczny jest ulubionym medium prowadzenia sporów politycznych, niezwykle ważnym czynnikiem wzbogacania powagi urzędnika, artysty, uczonego, wreszcie – jednym z podstawowych środków edukacji publicznej. Nie wdając się w analizę przyczyn takiego oblicza świadomości polskiego społeczeństwa, przyjmiemy, że oblicze jego świadomości edukacyjnej jest również pełne legend i wywołujących powątpiewanie pomników³.

Jednym z nich jest pomnik Komisji Edukacji Narodowej, budowany z mozołem z świadomości społecznej Polaków przez z górą dwieście lat. Nie może być jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy pomnik ten jest zasłużony, ale nie budzi wątpliwości fakt, że analogicznie do wielu innych spiżowych monumentów naszej przeszłości jest on zdecydowanie za wielki. Jest on po pierwsze wyolbrzymiony, bo dziś nie wytrzymuje krytyki upowszechniony pogląd, iż było to pierwsze w Europie i tym samym na świecie ministerstwo oświecenia publicznego. W gruncie rzeczy Komisja nie była ani pierwszą świecką władzą oświatową, ani ministerstwem w dziewiętnasto- i dwudziestowiecznym sensie tego terminu. Zresztą poza wszystkim nie może być powodem do zaszczytu utworzenie ministerstwa, które tak wówczas, jak i dziś symbolizuje centralizację decyzji edukacyjnych, co jak dobrze wiadomo w przypadku oświaty i wychowania raczej hamuje niż wyzwala oddolne, więc jak najbardziej skuteczne inicjatywy pedagogiczne. Prusy, które stworzyły w XIX wieku najlepszy na świecie system edukacji publicznej, w ogóle ministerstwa oświaty nie posiadały, a Anglia i Stany Zjednoczone nie posiadają takich urzędów do dnia dzisiejszego⁴.

Po wtóre, dzieło Komisji Edukacji Narodowej jest rozpatrywane z punktu widzenia zamierzeń, które często – jakże często – utożsamia się z dokonaniem.

² Przegląd różnych stanowisk teoretyków wiedzy historycznej na temat istoty i funkcji historii znajdujemy m.in. w antologii opracowanej przez J.H. Trueman (*The Anatomy of History*, Toronto, 1993). Zob. szczeg. rozdział I *Why study history*, s. 5–23; także: *Po co uczyć historii*, pod red. C. Majorka, Warszawa 1988.

³ *Świadomość historyczna jako przedmiot badań historycznych, socjologicznych i historyczno-dydaktycznych. Materiały konferencji naukowej, Warszawa 13 czerwca 1985*, pod red. J. Maternickiego, Warszawa 1985, s. 11 i n., 69 i n., 211 i n.

⁴ J.A. Gierowski, *Systemy edukacyjne w państwach oświeconego absolutyzmu Europy Środkowej i Wschodniej*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej 24–26 października 1973*, pod red. K. Mrozowskiej i R. Dutkowskiej, Kraków 1977, s. 22 i n.

To prawda, że Komisja stworzyła teoretyczne zręby systemu, ale nie ulega wątpliwości, że właściwie nigdy w czasie dwudziestolecia 1773–1794 system ten nie przyjął postaci rzeczywistej, nie został w pełni wprowadzony w życie. Jeśli tak, to i planowana reforma pozostała na papierze⁵.

Po trzecie, podjętą reformę realizowali w gruncie rzeczy eksjezuici, członkowie zniesionego przez papieża w 1773 r. zakonu⁶. Przekazy źródłowe, zwłaszcza raporty nielicznych nauczycieli świeckich, wyraźnie pokazują, że dekrety Komisji były przez nauczycieli spod znaku Societatis Jesu sabotowane. I nic dziwnego, bo ukształtowany w zakonie stereotyp postawy pedagogicznej, a – dodajmy – zakon ten potrafił to robić perfekcyjnie, nie był łatwy do wykorzenienia⁷.

Po czwarte – historiografia Komisji Edukacji Narodowej pełna jest słów o gwarancjach finansowych i tym samym o podmiotowości działań tej magistratury oświatowej. Ale jest to pogląd najzupełniej fałszywy, bo tworzone po przejęciu dóbr pojezuickich fundusze edukacyjne zostały po prostu rozkradzione, a pierwszy prezes Komisji, biskup wileński Ignacy Massalski, zapłacił strykiem w 1794 r. m.in. za to, że walnie przyczynił się do tej grabieży⁸.

Po piąte, w sprawie oświaty ludu, która w państwach protestanckich, jak i w niektórych państwach katolickich była podstawową troską oświeconych monarchów, Komisja Edukacji Narodowej zrobiła tak niewiele, nawet w sensie zamierzeń, iż ten ważny problem społeczny nie mieścił się w horyzoncie jej działań⁹.

Czy wobec tego – zapytajmy – należałoby zupełnie zanegować historyczny walor Komisji Edukacyjnej i tym samym wstydić się jej imienia, które zdobi fasadę naszej Uczelni? Otóż zdecydowanie nie, bo dała ona początek nowoczesnej myśli edukacyjnej w Polsce, upowszechniła nową, racjonalistyczną filozofię w legislacji szkolnej i podręcznikach, zreformowała uniwersytety w duchu oświecenia, zapoczątkowała kształcenie świeckich nauczycieli, stworzyła podwaliny szkoły narodowej. Nie ma potrzeby wymieniania wszystkich osiągnięć Komisji, podobnie jak i wszystkich negatywnych przejawów jej istnienia. Trzeba natomiast podkreślić, że jej reformę przenikało kilka podstawowych idei oświecenia europejskiego,

⁵ Istotną rozbieżność pomiędzy programem nauczania i jego realizacją ukazuje m.in. R.W. Wołoszyński, *Popisy uczniów w szkołach Komisji Edukacji Narodowej jako wyraz przyswajania nowych treści naukowych*, [w:] *Norwożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, pod red. I. Stasiewicz-Jasiukowej, Wrocław 1973, s. 159 i n.; por. też: C. Majorek, *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1975, s. 281 i n.

⁶ J. Popłatek, *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1973, s. 35 i n.

⁷ Można się o tym przekonać m.in. z lektury raportów szkolnych ogłoszonych drukiem przez T. Wierzbowskiego w serii *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie*, Warszawa 1901–1915.

⁸ A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce 1773–1794. Jej dzieło wychowania obywatelskiego*, przeł. i uzup. M. Chamcówna, przed. opatrzył H. Barycz, Wrocław 1979, s. 3 i n.

⁹ H. Pohoska, *Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1925; T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne w czasach Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1964.

które do dziś wiążą Polskę ze światem cywilizacji zachodniej i tym samym są ważnym przesłaniem dla współczesności.

Pierwszą i bodaj najważniejszą z tych idei jest racjonalizm. Kult rozumu, mądrości i wiedzy stanowił podstawową wykładnię wieku oświecenia, którego nieodrodnym dzieckiem była Komisja Edukacyjna. Według słynnej definicji Emanuela Kanta, oświecenie to epoka dojrzałości intelektualnej człowieka, jego wyzwolenia się od straży biblijnych i klasycznych autorytetów, wreszcie – jego odwagi w zakresie samodzielnego myślenia. Był to więc człowiek, który uznawał prymat metody naukowej nad dogmatem, wierzył faktom gromadzonym w drodze obserwacji i eksperymentu, dowodził prawdę na podstawie empirycznej oraz formułował generalne prawa i wnioski na gruncie sprawdzalnych przesłanek. Człowiek ten sądził, że metoda empiryczna powinna być stosowana nie tylko w naukach przyrodniczych, ale także tych, które dotyczą jednostki i zbiorowości ludzkiej, a więc w studiach z zakresu psychologii i historii, polityki i ekonomii, religii i moralności¹⁰.

Oświecenie było zjawiskiem typowo międzynarodowym, wyrosłym na gruncie negacji autorytetów i pochwały rozumu. Zarówno *philosophes* we Francji i *literati* w Anglii, *Aufklärer* w Niemczech i *illuministi* we Włoszech, *ilustrados* w Hiszpanii i oświeceni w Polsce – wszyscy oni tworzyli koherentną elitę intelektualistów, której tożsamością było optymistyczne zawierzenie rozumowi. Optymizm ten jest aż nadto widoczny w wybitnych dziełach tamtej epoki, a więc w *Principia Mathematica* I. Newtona (1687), *Esejach* D. Hume’a (1741–1752), *Duchu praw* Monteskiusza (1748), *Bogactwie narodów* A. Smitha (1776), czy *Listach anonima* H. Kołłątaja (1788–1789). Ale przede wszystkim pojawia się on w sztandarowym dziele tamtej epoki, czyli we francuskiej *Encyklopedii* D. Diderota i J. d’Alemberta (1751). Obejmowała ona wszystko, co wyrażało aktywność intelektualną człowieka, a więc – jak chciał d’Alembert – „historię kosmosu i historię insektów, metafizykę i zmysł smaku, muzykę i moralność, scholastyczne dysputy teologów i sprawy handlu, prawo naturalne i autonomiczne prawo narodów – wszystko to jest analizowane, prezentowane, a przynajmniej przedstawiane w postaci pytań”¹¹.

Zauważmy, że tendencja ta była również żywa w Polsce czasów stanisławowskich, co wystawia dobre świadectwo polskim kręgom intelektualnym tamtego okresu. Wystąpiła ona w nauce, literaturze i sztuce, a przede wszystkim – już na bardziej powszechną skalę – w pracach Komisji Edukacji Narodowej. Jeden z aktywnych działaczy Komisji, Franciszek Salezy Jezierski, znany pisarz i ceniony eseista, ogłosił piękne i dowcipne w swojej wymowie wyjaśnienie kontekstów znaczeniowych pojęcia oświecenia. W eseju zatytułowanym *Dlaczego wiek nasz nazywa się oświeconym?* (1790) czytamy m.in., że „W każdym wieku i w każdym

¹⁰ I. Kant, *Co to jest oświecenie?* [w:] Z. Libera, *Oświecenie*, Warszawa 1974, s. 228 i n.

¹¹ Cyt. za H. Dunthorne, *Siècle de lumières*, „The Historian” 1983, nr 3, s. 3 [tłum. moje – C.M.].

narodzie były głowy, główki i półgłówki. W każdym wieku ludzie skarżyli się na niedostatek zdrowia, majątku, nagrody swoim zasługom, nigdy zaś nie dało się słyszeć, aby kto utyskiwał na to, że głupi”¹². Jezierski dowodził dalej, że przyjmując tę chełpliwą postawę miłości własnej ludzi, którzy nie chcą się przyznać do ignorancji, należałoby uznać, że każda epoka była „wiekiem oświeconym”. Jest to oczywiście fałszywe domniemanie, twierdził on, bo podstawowym wyznacznikiem oświecenia jest dążenie do prawdy. „Prawda powinna być dziedzictwem rozumu – pisał – a jej dochodzenie powinno być zamiarem uszczęśliwienia ludzkiego”. Utrzymywał zatem, że wiek XVIII może być nazwany epoką „oświecenia wieków”, jako że w tym czasie człowiek rozpoczął oddawanie czci prawdzie¹³.

O przekazywanie prawdy opartej na rozumie zabiegała również Komisja Edukacyjna. Ludzie Komisji należeli bowiem do kręgu oświeconych, czerpali pełnym haustem z dorobku elit intelektualnych Zachodu, popularyzowali ten dorobek i usiłowali wprowadzać go do praktyki szkolnej. Nigdy bodaj w dziejach polskiej edukacji, z czasem obecnym włącznie, szkoła nie była tak blisko spowinowacona (przynajmniej w teorii) z osiągnięciami nauki światowej, jak wówczas.

W licznych pismach Komisji można łatwo dotrzeć do myśli nakazującej posilkowanie się nauką w instrukcji i edukacji zarazem. Jeżeli człowiek – dowodził Grzegorz Piramowicz – tak często był brutalny, poił się niewiedzą i chełpił nie-tolerancją, to jest to rezultat jego ignorancji, a pośrednio wynik miernej edukacji. Uznać więc trzeba za słuszne ukształtowanie w nim pokory dla faktów, która odrzucałaby wszystko, co nie godzi się uznać za rzecz wiarygodną, prawdziwą. Do prawdy dochodzi się drogą rozumową i tego sposobu robienia użytku z największego daru człowieka powinna uczyć szkoła. Wszakże jej dzisiejsi studenci zasiadą niebawem u steru rządu Rzeczypospolitej, a tam najbardziej potrzeba ludzi rozumnych.

Komisja dążyła więc do odnowienia nauk w nadzorowanym przez siebie szkolnictwie w duchu filozofii oświecenia. Pragnęła wprowadzić równowagę pomiędzy dwiema dziedzinami kształcenia: humanistyką i przyrodoznawstwem, bo jak oświeceni w Europie, w racjonalnym poznawaniu świata upatrywała ona źródło uszczęśliwienia człowieka.

Innym ważnym przesłaniem Komisji dla współczesności jest utilitaryzm pojmowany oczywiście nie w sensie dziewiętnastowiecznej już filozofii Jeremia-sza Bentham’a, lecz w znaczeniu głęboko rozumianego praktycyzmu. „Wieleż rzeczy w rodzaju kunsztów i robót różnych – dowodził Piramowicz – są nam ku pożytkowi i wygodzie, które poprzedników naszych jeszcze dobrze z swych skutków nieznajome, wzbudzały wyśmiewanie i nagany z przyczyny samej nowo-

¹² F.S. Jezierski, *Dlaczego wiek nasz nazywa się oświeconym?* [w:] Z. Libera, dz. cyt., s. 330.

¹³ Tamże.

ści”¹⁴. Dodajmy, że nowość jest zawsze podejrzana, a w sarmackim społeczeństwie osiemnastowiecznej Polski była podejrzana szczególnie. Nowością w programie szkolnym Komisji było – ujmując rzecz generalnie – nadanie treściom kształcenia orientacji praktycznej. Powiązanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych z nauką miernictwa, rolnictwa oraz kunsztami i rzemiosłami, zeświecczenie nauki moralnej, uznanie pierwszeństwa nauki języka ojczystego nad łaciną, powiązanie nauki historii z nauką obywatelską, wprowadzenie do systemu kształcenia wychowania fizycznego – wszystko to miało stanowić rękojmię użyteczności szkoły i eliminowania z niej „papuziej mądrości”¹⁵.

Odmiana miała przede wszystkim podążać w tym kierunku, aby – jak chciał Piramowicz – „na miejsce płochej, śmiesznie upstrzonej i fraszek pełnej wymowy, gruntowną, rozsądną i prawdziwą (stawiać), aby [...], dzięki pytania, bałamutne spory, próżne i dziwaczne szpekuly z filozofii (rugować)”¹⁶. Praktyczny charakter kształcenia miał więc obejmować nie tylko to, co można było bezpośrednio aplikować, ale także to, co wyrażało użyteczność perspektywiczną. Myśl utylitaryzmu edukacyjnego była obecna niemal we wszystkich pismach i projektach edukacyjnych Komisji, akceptowali ją zarówno sami komisarze, jak i twórcy programu Przepisów szkolnych, autorzy podręczników, jak i nauczyciele świeccy. Wskazuje to na ich ściśle powinowactwo z wyrażaną przez filozofię wieku światła potrzebę krzewienia wiedzy użytecznej we wszystkich zakresach egzystencji jednostki i społeczeństwa¹⁷. Z pewnością znali oni pisma encyklopedystów, Cezarego Beccarii, czy Beniamina Franklina. Zapewne też przyświecała im myśl zmiany mentalności szlachty jako klasy politycznej. Pozbawiona zmysłu praktycznego, klasa ta doprowadziła państwo do upadku, a w dodatku nie przejawiała poczucia winy za ten stan rzeczy, ani nie chciała uznać za celowe podejmowane próby reformy ustroju politycznego.

Z postulatu praktycznej orientacji szkoły i kształcenia, tak silnie wyrażanego przez Komisję Edukacyjną, nie można wyprowadzić fałszywego wniosku o zaniegowaniu potrzeby zdobywania i posiadania rzetelnej wiedzy zwłaszcza przez tych, którzy sposobili się do sprawowania urzędów publicznych. Nie można też sądzić, że program nauczania tamtych czasów został оголоcony z wiedzy teoretycznej. Przeciwnie – ludzie Komisji pospołu propagowali myśl, że chcąc piastować jakiegokolwiek funkcje publiczne, trzeba najpierw osiąść solidną wiedzę i umiejętności jej stosowania, bo jest to kardynalna zasada działania skutecznego.

¹⁴ G. Piramowicz, *List do przyjaciela Kommissyi Rzeczypospolitej nad edukacyją narodową z Warszawy dnia 6 listopada 1773*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł*, zebr. i oprac. S. Tync, Wrocław 1954, s. 359 i n.

¹⁵ R.W. Winks i in., *A History of Civilization*, New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1988, s. 556–557.

¹⁶ G. Piramowicz, *Uwagi o nowym instrukcyi publicznej układzie*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 176.

¹⁷ Tamże.

Jakże odległe – zauważmy – od dzisiejszej rzeczywistości jest to światłe zalecenie. Jeżeli wnikać głębiej w chętną deklarację pewnego wpływowego ignoranta, który często ogłasza, że jest praktykiem, że teoria, wiedza, nauka go nie interesują, bo to twór „jajogłowych”, to budzi to nie tylko uśmiech politowania, ale i krzyk rozpaczy. Bo przecież nieuchronnie wywołuje myśl, że jegomość ten codziennie decyduje o losie milionów.

W reformie szkolnej Komisji Edukacyjnej wychowanie patriotyczne i obywatelskie urosło do rangi absolutu, jest tedy kolejnym, ważnym jej przesłaniem dla współczesności. Pojmowanie patriotyzmu i obywatelstwa w tamtych czasach było oczywiście odmienne od dzisiejszego. Tym niemniej można dopatrzeć się w nim walorów płodnych dla rozważań o wychowawczym obliczu edukacji współczesnej¹⁸. Patriotyzm Polaków epoki stanisławowskiej wynikał z zagrożeń, jakie zawisły nad państwem, które popadło w postępującą od stuleci anarchię i polityczną destrukcję. Mimo dominującego w Europie racjonalizmu, miał on charakter emocjonalny, ponieważ zwykle apelował do powinności serca, nie zaś do obligacji rozumu. Obejmował też jedynie klasę szlachecką, która stanowiła wówczas ok. 8% dziesięciomilionowego narodu. Podobnie obywatelstwo, w odróżnieniu od niektórych krajów zachodnich, szczególnie Anglii i Holandii, dotyczyło szlachty, wśród której – żeby użyć słów współczesnego publicysty – przeważała „gołota i ciemnota”. Dość powiedzieć, że w czasach saskich było w Polsce ok. 20% niepiśmiennych wśród bogatej szlachty i magnaterii, ok. 40% analfabetów wśród średniej szlachty i 90% wśród szlachty drobnej. Około 40% analfabetów liczyła populacja mieszczan, a o stanie włościańskim źródła z reguły milczą. Z pewnością jednak nie należy sądzić, że z chłopskiej zagrody była wtedy światłość przyćmiewająca opłakany stan oświecenia klasy panującej¹⁹.

Kształtowanie wyższego uczucia miłości ojczyzny musiało więc natrafiać na opór gleby jałowej, nieprzygotowanej do postrzegania interesu ogólnego, manifestującej wielkość parafiańską, żadnej zysku dla siebie i gotowej sprzedać za marny grosz majestat króla i ojczyzny. Nie przekonują też w pełni obywatelskie i patriotyczne intencje Komisji Edukacyjnej, w której ósmioosobowym składzie znalazło się co najmniej trzech zdrajców ojczyzny²⁰. Czy zatem można wierzyć wielkim słowom uniwersału ustanawiającego Komisję, w którym czytamy o „troskliwości prawodawczej” Rzeczypospolitej, o „dobroczynnej staranności” komisarzy, o „ich

¹⁸ S. Tync, *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1922; K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 65 i n.

¹⁹ A. Woltanowski, R.W. Wołoszyński, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Warszawa 1973, s. 29–30.

²⁰ Trzeba tu wymienić Ignacego Massalskiego, Adama Ponińskiego i Augusta Sułkowskiego. Krótkie charakterystyki komisarzy podaje m.in.: A. Jobert, dz. cyt., s. 3–7 i J. Łojek, *Ludzie Komisji*, „Życie Warszawy” 1973, nr 242 z 10 X, s. 8–9. Również Michał Poniatowski, biskup płocki, prymas Polski, drugi prezes Komisji (po Massalskim) zaprzedał się targowicy. Oskarżony o zdradę zmarł tragicznie w 1794 r. Ulica ukuła wówczas dwuwiersz na ten temat: „Książd prymas wyczuł linę,/ Wolał proszek niż drabinę”.

najpilniejszej ochocie i usiłowaniu”, o zbawiennym dla ojczyzny dziele, tj. „edukacji potomności”?²¹ Słowa te muszą budzić wątpliwość, choć przecież większości działaczy Komisji niższych szczebli hierarchii edukacyjnej nie można zarzucić nieuczciwości, czy braku kompetencji. Dzięki nim dzieło edukacji obywatelskiej i patriotycznej zostało podjęte i realizowane. Na plon tego posiewu przyszło jednak poczekać; już po upadku państwa dało się bowiem poznać wykwit skutków patriotycznego wychowania młodzieży w szkołach Komisji. Był to wykwit bohaterstwa, dosłownej, atawistycznej miłości ojczyzny, tęsknoty za nią, kołatania u drzwi obcych o jej wskrzeszenie. Ale zarazem była to orgia kwiatyzmu pozbawionych rozumu waśni, braku wyobraźni i odpowiedzialności za skutki podejmowanych czynów zbrojnych, ignorowania potencji wroga, naiwnego wyczekiwania na pomoc nielojalnych stronników, czy też świadomego skazywania się na śmierć lub wygnanie.

Dziś, kiedy w historii Polski czytamy o wielu młodych, młodocianych nawet bohaterach, kiedy wznosi się im pomniki za to, że zginęli za sprawę, zanim dla sprawy tej cokolwiek realnego zrobili, nieodparcie przychodzi na myśl źródło i geneza tych tragicznych w swoim ostatecznym wymiarze znaków dziejowych Polski. Strumień bohaterstwa bez szans na skonsumowanie jego skutków, irracjonalnej miłości ojczyzny, imperatywu śmierci ofiarnej, otóż strumień ten wylewa się z koncepcji patriotycznego wychowania młodzieży w dobie Komisji Edukacyjnej. W ważnych i jakże pięknie podanych traktatach na ten temat pióra Antoniego Popławskiego, Adolfa Kamieńskiego, Franciszka Bielińskiego i in.²² próżno by szukać prostego zalecenia samozachowawczej filozofii egzystencji jednostki i zbiorowości w rodzaju: „nie bądź głupi, nie daj się zabić, najpierw zrób coś ważnego dla siebie i innych, a dopiero potem umieraj!”²³

Mówiąc o przesłaniu Komisji Edukacji Narodowej dla współczesności w gronie nauczycieli i studentów uczelni pedagogicznej, nie sposób przemilczeć dorobku Komisji obejmującego myśli o kształceniu nauczycieli oraz o ich posłannictwie. W historiografii Komisji, a i w potocznej świadomości, zwłaszcza nauczycieli współczesnych, panuje pochwalny ton ocen podejmowanych przez nią działań w kierunku usytuowania nauczycielstwa wysoko w hierarchii ludzi oświeconych²⁴. W świetle Ustaw, czyli kodeksu szkolnego tamtych czasów, mieli

²¹ *Kommissyja Edukacyi Narodowej Korony Polskiej i W.Ks. Litewskiego*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 24–30.

²² A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacyi obywatelskiej. Projekt prześwietnej Kommissyi Edukacyi Narodowej Korony Polskiej y W.X. Lit. w marcu 1774 podany*, Warszawa 1774; F. Bieliński, *Sposób edukacyi w XV listach opisany, które do Komissyi Edukacyi Narodowej od bezimennego autora były przesyłane*, Warszawa 1785.

²³ Jest to rozszerzona nieco wersja jednego z przykazań mądrości J.M. Bocheńskiego, *Podręcznik mądrości tego świata*, Kraków 1932, s. 18.

²⁴ O nauczycielach i ich kształceniu w okresie Komisji Edukacji Narodowej napisano wiele opracowań. Wśród nich na szczególną uwagę zasługuje krytyczna źródłowa książka K. Mrozow-

to być ludzie perfekcyjnie przygotowani do zawodu, starannie wyselekcjonowani, odbywający praktykę przed podjęciem uniwersyteckich studiów nauczycielskich, słowem – ludzie tworzący tzw. stan akademicki. Obejmował on profesurę szkół głównych oraz nauczycieli szkół wydziałowych i podwydziałowych, czyli dzisiejszych szkół średnich. Wszyscy członkowie stanu akademickiego byli sobie równi, a o równości tej miały decydować ich wysokie kompetencje i możliwości awansu zawodowego²⁵.

Dzisiejszego czytelnika Ustaw fascynuje pojęcie „stan akademicki”. Przemawia ono do wyobraźni, jako że „stan” to coś wydzielonego ze społeczeństwa, wyjątkowego, oddzielonego od reszty społeczeństwa. Nazwa „akademicki” znowuż symbolizuje mądrość, wiedzę, światłość, które to cechy przynależą wybranym z wybranych. Z jakąż lubością współczesna propaganda okołonauczycielska głosi, że nauczyciele to „stan”, a nie po prostu określony zawód. Z jakim upodobaniem – dodajmy – używa się obcego terminu „pedagog”, zamiast polskiej nazwy nauczyciel lub wychowawca.

Mało kto chce wiedzieć, że w owej beczce z napisem „stan akademicki” było w czasach Komisji tyleż miodu, co i dziegciu, tyle światłości, co i wsteczności. Bo oprócz zasługujących na uznanie inicjatyw w dziedzinie kształcenia nauczycieli świeckich, czemu miało służyć powołanie dwóch seminariów przy szkołach głównych, oprócz nadania nauczycielom rangi pracowników państwowych i podporządkowania ich nadzorowi fachowych gremiów uniwersyteckich, niewiele więcej dobrego o tych działaniach można powiedzieć. W ocenie tej – rzecz oczywista – bierzemy pod uwagę stan, jaki w tym zakresie występował w państwach oświeconego absolutyzmu na Zachodzie, nie zaś dzisiejsze pojmowanie zawodu nauczycielskiego.

Kształtując „stan akademicki”, Komisja Edukacji Narodowej nie potrafiła wyzwolić się spod dominacji reguły zakonnej, którą bez mała w całości przeniosła do tzw. zgromadzeń akademickich. Oznaczało to m.in., że wszyscy nauczyciele powinni być ubrani w identyczne uniformy, spożywać razem posiłki, mieszkać wspólnie lub na stancji wskazanej przez rektora szkoły i jej prefekta, posiadać w swoim gronie kaznodzieję, nie wchodzić w związek małżeński – słowem – żyć „we wspólności zgromadzenia”. Dalej – skierowanie kandydata na studia w szkole głównej mogło nastąpić wówczas, gdy stwierdzono u niego „cnotę”, dobre obyczaje, bogobojność, a na koniec – właściwy postępek w naukach. Po ukończeniu studiów każdy nauczyciel otrzymywał nakaz „oduczenia” sześciu lat w szkole, która skierowała go do akademii. Studia miały trwać cztery lata, ale było wiele przypadków kierowania do pracy studentów już po pierwszym roku nauki. Stan akademicki

skiej, *Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Wrocław 1956.

²⁵ *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 575 i n.

nie obejmował nauczycieli parafialnych ani kobiet, których zadania edukacyjne Komisja sprowadziła do organizowania i nadzorowania pensji żeńskich²⁶.

Czy zatem – zapytajmy – są przyczynkiem do chwały postanowienia Komisji w zakresie kreowania stanu nauczycielskiego? Ocena musi leżeć pośrodku, a więc krytyczne podejście do tych postanowień wydaje się być sugestią rozsądną.

Zaakcentujmy na koniec, że postawa krytycyzmu wobec dzieła Komisji Edukacyjnej jest pożądana zwłaszcza obecnie²⁷. Wynika to nie tyle z pobudek akademickiego poszukiwania prawdy, ile z choćby pobieżnej obserwacji współczesności edukacyjnej naszego kraju. Pojawiają się tu bowiem wielkie, coraz większe tęsknoty i apetyty na powrót szkoły i pedagogii zeszłych stuleci. Manifestują je nie tylko niedouczeni i przy tym ideologicznie zaślepieni przedstawiciele tzw. klasy politycznej, lecz także niektóre wpływowe kręgi edukacyjne. Jest to bez wątpienia skutek tyle ignorancji, co i bałwochwalczego, hagiograficznego stosunku do historii.

Truizmem jest twierdzenie, że próby bezkrytycznego przenoszenia rozwiązań historycznych do współczesności są możliwe jedynie w kabarecie, nigdy w realnym życiu społecznym. Życie to, zwłaszcza w sferze edukacji, jest z definicji swojej ukierunkowane na przyszłość, która tak naprawdę jedynie się liczy. Jest ona najważniejszą kategorią egzystencji zarówno dziecka, jak i starca, który przecież żyje i też oczekuje dnia jutrzejszego.

Jeden z bestsellerów amerykańskiego rynku księgarskiego 1993 roku, książka pt. *Przygotowanie do XXI wieku* pióra Paula Kennedy'ego, angielskiego historyka pracującego w Yale, jest studium historycznych kontekstów zmian, jakie zachodzą we współczesnym świecie. Mało w niej o Polsce, ale mimo to jest dziełem dla nas wielce pouczającym. Pokazuje bowiem nadchodzące jutro na podstawie precyzyjnej analizy minionego wczoraj. Autor, o zgrozo, nie zna dorobku Komisji Edukacji Narodowej, choć dużo pisze o edukacji i jej roli w kreowaniu przyszłości narodów. I w tym łączy się pośrednio z owym dorobkiem. Zarówno więc dzisiejszym przesłaniem Kennedy'ego, jak i przesłaniem osiemnastowiecznego dorobku Komisji jest pokładanie nadziei na lepszą przyszłość w edukacji. Była ona i jest nadal podstawą rozsądnego rządu nad losem własnym jednostki i losem zbiorowym społeczeństwa²⁸. Żeby tylko zechcieli tę prawdę pojąć aroganccy mitomani destrukcji i własnej ignorancji, w których obrodziło nasze życie publiczne. Jakże często wołają oni: „Europa jest moja, świat jest mój”, ale przy tym nie mają pojęcia o tym, w jakiej Europie i jakim świecie żyją oraz dokąd [zmierzają – red.].

²⁶ Tamże, s. 619 i n.

²⁷ Notabene polskie środowisko historyków szkolnictwa i pedagogiki nie wydało z siebie dotychczas krytycznej monografii na temat Komisji Edukacji Narodowej. Jedyne dzieło pretendujące do takiego miana wyszło spod pióra francuskiego historyka Ambroise'a Joberta (dz. cyt.).

²⁸ P. Kennedy, *Preparing for the Twenty-First Century*, Random House 1993.

KATARZYNA DORMUS

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Komisja Edukacji Narodowej – mit niedoceniony?¹

The Commission of National Education: An Underappreciated Myth?

A myth is one of the central concepts of modern cultural theory. The term is no longer used in its original meaning of a fantasy story. Rather, myth is understood as telling of the values that are key to a given culture. Hence, The Commission of National Education myth talks about those of the Commission's achievements that had a universal nature, such as the ability to instill in the society a belief in: the necessity of a public and national school; the educational work as a patriotic and civic activity; the human worth as dependent on his or her education and quality of work; and the strong link between the prosperity of a nation and its educational level. All these beliefs are still valid and important. Yet, the knowledge about the Commission among the Polish society is small, and the myth of the Commission remains underappreciated.

Keywords: The Commission of National Education, myth, universal values, social consciousness

Mit to jedno z centralnych pojęć współczesnej teorii kultury oraz jeden z wiodących tematów nauk społecznych i humanistycznych. Jest to pojęcie bardzo trudne do zdefiniowania, o granicach płynnych i nieokreślonych. Dawno już pojęcie mitu przestało być używane zgodnie ze swoją podstawową definicją oznaczającą fantastyczną historię, opowieść o bogach i legendarnych bohaterach, wyszło daleko poza określenie używane na oznaczenie ubarwionej historii, jednak w potocznym ujęciu dalej funkcjonuje rozumienie mitu jako kategorii przeciwstawianej prawdzie. Tak używany jest zwłaszcza w mediach i literaturze popular-

¹ Niniejszy tekst jest rozbudowaną wersją wykładu wygłoszonego podczas uroczystej inauguracji roku akademickiego 2013/14 w Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w dniu 14 X 2013 r.

nonaukowej². Tymczasem jednak „rozumienie mitu nie polega na wskazaniu jego fałszywości. Ważniejsze jest wyjaśnienie dlaczego mit istnieje, dlaczego ważny jest dla ludzi, co znaczy i co mówi o ludziach i ich marzeniach”³. Mit rodzi się bowiem z potrzeby odpowiedzi na pytania trudne. Jest próbą rozumnego ogarnięcia rzeczywistości empirycznej, dostrzeżenia ładu w świecie, wyrazem wiary w trwałość ludzkich wartości⁴.

Mit współczesny nie odwołuje się już do sacrum lub odwołuje się do niego nie wprost – raczej do nauki, tradycji, tożsamości zbiorowej przekształcając zatem swe postaci, ale ciągle śpiesząc w sukurs niesłabnącej potrzebie sensu, której inne dziedziny aktywności kulturowej człowieka nie mogą łatwo (albo też nie mogą wcale) zaspokoić. Mit natomiast – w którejkolwiek ze swych definicji – jest autonomicznym dawcą sensu, a przenikając do różnych dziedzin kultury, prezentuje współczesną odpowiedź na graniczne problemy ludzkiej egzystencji⁵.

Na tym polega istotne znaczenie mitu, również w odniesieniu do historii. Świadomość mityczna bowiem, jak pisze Leszek Kołakowski:

jeśli obecna jest w każdym rozumieniu świata, jako wyposażonego w wartości, obecna jest również w każdym rozumieniu historii jako sensownej. Zdarzenie w historii nie jest bowiem rozumiane przez to, iż rozumiane są motywy jego uczestników; to ostatnie rozumienie nie jest ani niezbędnym, ani wystarczającym warunkiem rozumienia zdarzenia jako fragmentu historii⁶ [...] Sensowność zdarzenia nie ujawnia się tedy przez jego warunki [...], ale przez to, że zdarzenie może być odniesione bądź do celu, ku któremu historyczny bieg zdąża [...], bądź do powołania człowieka, które w dziejach się aktualizuje czy aktualizacji wymaga. [...] dlatego praktyczne nasze bycie w historii co chwila odnawia swoją energię z korzenia mitu. Dzięki niemu zdobywamy sobie prawo do nadawania sensu zdarzeniom i prawo głosu za cokolwiek lub przeciw cemukolwiek z tego, co się dzieje⁷.

² J. Barański, *Mityczność redivivus*, [w:] *Mit, prawda, imaginacja*, pod red. P. Kowalskiego, Wrocław 2011, s. 111.

³ D. Wadowski, *Mit w społeczeństwie i kulturze*, seria Tożsamość Osób, Zbiorowości i Instytucji, t. 9, Lublin 2013, s. 22.

⁴ S. Suchodolski, D. Ostapowicz, *Obalenie mitów i stereotypów: od Jana III do Tadeusza Kościuszki*, Warszawa 2008, s. 7.

⁵ I. Błocian, E. Kwiatkowska, *Współczesna obecność mitu*, [w:] *Studia mitoznawcze*, t. II: *Współczesna obecność mitu*, pod red. I. Błocian, E. Kwiatkowskiej, Toruń 2012, s. 6.

⁶ L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Wrocław 1994, s. 36.

⁷ Tamże, s. 39.

Mit formuje świadomość społeczną. „Przeszłość zmitologizowana poucza ludzi o tym co robić, a czego unikać”⁸. Mit umacnia społeczne wartości, nadaje przeszłości wartość i prestiż, pozwalając grupie odkryć jedność, tożsamość, trwałość, kształtuje postawy i zachowania. Mit kształtuje zatem również świadomość patriotyczną, wzbogaca tradycję, łagodzi ból porażki, dostarcza powodów do dumy. Dlatego też „nie ma nacji, która nie tworzyłaby własnej sfery wielkiego mitu narodowego i pobocznych, czyli wydarzeniowych i heroicznych”⁹.

Ponadto „mit systematyzuje wiedzę uzyskaną przez naukę, upraszcza ją i dostosowuje do zdolności percepcyjnych przeciętnego człowieka”¹⁰. Jest formą wiedzy potocznej, jednym ze sposobów jej funkcjonowania, jest „zamrożonym zdrowym rozsądkiem”¹¹.

Czy Komisja Edukacji Narodowej może zatem być mitem rozumianym jako zbiór uniwersalnych prawd i wartości, kształtujących naszą postawę społeczną, obywatelską i patriotyczną? A przede wszystkim czy jest dziś mitem żywym?

By zrozumieć istotę i sens powstania i funkcjonowania Komisji Edukacji Narodowej, należy zacząć od jej genezy. Decyzja o jej powstaniu nie została podjęta, jak może się wydawać, niespodziewanie pod wpływem impulsu, jakim były dramatyczne wydarzenia polityczne, lecz była wynikiem długiego procesu rozgrywającego się w szerszym kontekście przemian europejskich. Poczucie konieczności zmian rodziło się w Polsce w konfrontacji z Zachodem, w toku przeobrażeń gospodarczych i społecznych oraz w ścisłym powiązaniu z filozofią i światopoglądem oświeceniowym. W pedagogice oświecenie dążyło do przystosowania szkół do potrzeb życia praktycznego. Kult rozumu, optymistyczna wiara w możliwość uszczęśliwienia ludzkości poprzez wychowanie, postulat wiedzy opartej na doświadczeniu i zachęcanie do krytycyzmu wobec autorytetów nadawały kierunek tym poczynaniom. Naturalną konsekwencją tych działań było kształtowanie się nowego ideału wychowawczego. W wymiarze jednostkowym nowy człowiek miał prezentować rzeczowy stosunek do życia, odpowiedzialność, wiedzę opartą na znajomości nauk zwłaszcza przyrodniczych oraz rozumną pobożność. Powinien być też obywatelem użytecznym dla kraju i lojalnym, tj. wiernym monarsze. Ten ostatni postulat wypływał z głębokiego osadzenia reform oświeceniowych wszędzie w Europie, w polityce, w ich politycznej motywacji wynikającej z przekonania o nadrzędnym interesie państwa¹².

⁸ J. Zdański, *Współczesny mit polityczny – forma świadomości społecznej*, [w:] *Mity historyczno-polityczne – wyobrażenia zbiorowe – polityka historyczna. Studia i materiały*, t. II, pod red. E. Ponczka, A. Sepkowskiego, Toruń 2012, s. 36–37.

⁹ A. Sepkowski, *Mity, historia, przyszłość*, Piotrków Trybunalski 1997, s. VI.

¹⁰ Tamże, s. V.

¹¹ D. Wadowski, dz. cyt., s. 22.

¹² R. Dutkova, *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*, Wrocław 1973, s. 9, 42; K. Mrozowska, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Kraków 1973, s. 3; J.A. Gierowski, *Systemy edukacyjne w państwach oświeconego absolutyzmu Europy Środkowej*

W naszej historiografii funkcjonuje termin „wielkie reformy szkolne XVIII w.”, wśród których najważniejszą jest utworzenie Komisji Edukacji Narodowej. Bardziej uzasadnione wydaje się jednak interpretowanie przemian zachodzących w szkolnictwie polskim XVIII w. jako jednej wielkiej reformy składającej się z szeregu kroków prowadzących ku nowoczesnej szkole. Wszystkie działania podejmowane od lat 40. XVIII w. wyrastały z tych samych korzeni. Działalność Stanisława Konarskiego i założenie przez niego Collegium Nobilium było pierwszym etapem przemian, utworzenie Szkoły Rycerskiej przez Stanisława Augusta Poniatowskiego drugim, zaś trzecim najistotniejszym powstanie Komisji Edukacji Narodowej. Podobnie jak w całej Europie reforma wyrastała na podłożu politycznym. Wpływała z głębokiego przeświadczenia, że edukacja młodego pokolenia jest sprawą publiczną i służy dobru ojczyzny. Konarski w swej szkole chciał wychowywać uczciwych ludzi i dobrych obywateli, Szkoła Rycerska pragnęła wykształcić patriotów, którzy będą służyć ojczyźnie jako urzędnicy i oficerowie, zaś Komisja Edukacji Narodowej mądrych i gospodarnych obywateli¹³. Odmienne jednak niż w europejskich monarchiach absolutnych w Polsce chodziło nie o wychowanie lojalnych poddanych, ale obywateli współdecydujących o losach kraju. Nie szkodzi, że te zamierzenia dotyczyły tylko szlacheckiej części narodu. Zarzut, że nie odnosiły się do całego narodu, jest wynikiem ahistorycznego myślenia. W tym okresie bowiem przez naród ciągle rozumiano szlachtę¹⁴.

Odrodzenie wewnętrzne w Rzeczypospolitej postępowało z wolna, podczas gdy wypadki polityczne toczyły się szybko. Katalizatorami decyzji o utworzeniu Komisji Edukacji Narodowej były: pierwszy rozbiór Polski i kasata zakonu jezuitów. Rozbiór był wstrząsem, który przyniósł poczucie upokorzenia i wstydu. Był prawdziwą traumą narodową. Jesienią 1773 r. dotarli do Polski wieści o kasacie zakonu jezuitów. Decyzja papieża Klemensa XIV wysunęła dwa problemy domagające się natychmiastowego rozwiązania: po pierwsze zapobieżenie upadkowi szkół pojezuickich, co pozbawiłoby ogromną rzeszę młodzieży możliwości pobierania nauki, a po drugie sprawę przejęcia rozległych majątków zakonu.

Zaczęła się skomplikowana rozgrywka, w której brali udział król, posłowie, nuncjusz, obce ambasady, biskupi i jezuici. Krzyżowały się różne pomysły i różne ambicje. Ostatecznie w dniu 14 października 1773 r. została powołana Komisja Edukacji Narodowej – magistratura w formach organizacyjnych nawiązująca do wzorów Komisji Wojskowej i Skarbowej powstałych na sejmie 1764 r. Powołana

i Wschodniej, [w:] *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej 24–26 października 1973*, pod red. K. Mrozowskiej i R. Dutkowej, Kraków 1977, s. 47.

¹³ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Polskie reformy szkolne: próba bilansu – problemy i obszary badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 272, 277.

¹⁴ J.A. Gierowski, dz. cyt., s. 49.

została przez sejm i tylko przed sejmem była odpowiedzialna. Królowi pozostawiono tytuł protektora Komisji, nie dający mu faktycznie żadnych uprawnień¹⁵.

W trudnych i skomplikowanych warunkach zaczynała Komisja swoją pracę. Najczęściej mówiąc o Komisji Edukacji Narodowej myśli się o jej pierwszej ekipie, która wykonała ogrom pracy: rozpoznała sytuację w kolegiach pojezuickich, prowadziła pertraktacje w sprawach ekonomicznych, opracowała plany organizacji szkolnictwa i zarysy programów¹⁶. Tworzyli ją ludzie znakomicie wykształceni, orientujący się w filozoficznych i naukowych prądach epoki, wywodzący się z rodów magnackich, wpływowi i ustosunkowani. Co charakterystyczne – wszyscy byli politykami. Dlatego też wkrótce powołali do pomocy zespół ludzi o nazwiskach nie tak świetnych, ale profesjonalnie związanych ze szkołami. Ludzie ci skupili się w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych¹⁷.

Komisarzy dzieliły osobiste animozje i orientacje polityczne, ale w imię wspólnego celu zdobyli się na to, by przez długie lata zgodnie ze sobą współpracować. Już na pierwszym posiedzeniu przyrzekli sobie „przyjaźń, jednomyślność i sekret” i dotrzyмали tego, a Kołłątaj pisał, iż podczas obrad w Komisji Edukacji zawsze panuje spokój i jedność.

Komisja odbyła ponad 900 posiedzeń, w trakcie których ustaliła hierarchię ważności zadań i sposoby ich realizacji. Zadanie, które sobie wyznaczyła było bardzo trudne ze względu na niekorzystne warunki polityczne, ale też pod względem merytorycznym – brakowało bowiem bezpośrednich wzorów i przykładów, z których mogłaby Komisja czerpać¹⁸.

Najwięcej uwagi poświęcono szkole średniej. Byłoby uproszczeniem twierdzenie, że jedyną motywacją były względy finansowe, przekazanie majątków pojezuickich na cele szkoły średniej. Przyczyna głębsza tkwiła w uwarunkowaniach społeczno-politycznych – chodziło bowiem o przygotowanie przyszłej elity kraju. Poprzez szkolnictwo średnie mogła Komisja oddziaływać na młodą szlachtę najskuteczniej. Szkoła średnia miała bowiem najszerszy zasięg terytorialny i liczebny¹⁹.

Komisja wspomagała też reformę uniwersytetów zmierzającą do przekształcenia ich w nowożytne wyższe uczelnie. Najmniej czasu poświęciła szkołom parafialnym, nie tracąc jednak tego zagadnienia z oczu. Wobec braku środków

¹⁵ R. Dutkova, dz. cyt., s. 13–14; K. Mrozowska, dz. cyt., s. 6.

¹⁶ W jej skład wchodził: biskup wileński Ignacy Massalski, biskup płocki Michał Poniatowski, podkanclerzy litewski Joachim Chreptowicz, książę Adam Kazimierz Czartoryski, Andrzej Zamoyski, pisarz litewski Ignacy Potocki, wojewoda gnieźnieński August Sułkowski oraz starosta kopanicki Antoni Poniński.

¹⁷ R. Dutkova, dz. cyt., s. 22–23.

¹⁸ K. Mrozowska, *Reformy szkolne w Polsce doby oświecenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 3, s. 72; B. Suchodolski, *Tajemnica sukcesu Komisji Edukacji Narodowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1972, nr 3, s. 378, 381.

¹⁹ R. Dutkova, dz. cyt., s. 31–32.

materialnych apelowała do sumienia obywateli, aby na własną rękę zatroszczyli się o te szkoły²⁰.

Punktem wyjścia, a zarazem osią całej reformy był cel wychowawczy. W uczniach widziano przyszłych świadomych obywateli kraju. Funkcją szkoły miało być wdrożenie ich do życia w społeczeństwie. Komisja wypracowała zatem konsekwentny i jednolity system dydaktyczno-wychowawczy przeniknięty zagadnieniami moralności. Nauka moralna, a obok niej religia stały się podstawą kształcenia etycznego. Jako dogmat wychowania postawiła Komisja zasadę liczenia się na każdym kroku z pożytkiem społeczeństwa i narodu²¹.

Z wychowaniem moralnym łączono kwestię wychowania patriotycznego. Komisja preferowała model patriotyzmu racjonalnego, spokojnego, unikała podgrzewania emocji, a warstwa emocji patriotycznych miała być przekazywana subtelnie i powściągliwie.

Z rozbudzaniem uczuć patriotycznych wiązała się też kwestia wprowadzenia do szkół wszystkich szczebli języka polskiego jako wykładowego, podręczników w języku polskim oraz pewnego zasobu informacji o własnym kraju²².

W programach układanych przez Komisję uderza ich praktycyzm. Zaczął dominować kierunek realny – matematyka, nauki przyrodnicze oraz wiadomości praktyczne. Wprowadzenie tych przedmiotów wysunęło znaczenie nauczania pogładowego, eksperymentu i rozumowania indukcyjnego. Położono nacisk na związek nauki z potrzebami realnego życia. Ten rys odcisnął się na życiu całego pokolenia. Z jej szkół wyszli bowiem ludzie praktyczni, obywatele myślący o pożytku społeczeństwa²³.

O ile w zakresie idei wychowawczych, programów i koncepcji nauczania można mówić o recepcji prądów oświecenia, o tyle w zakresie organizacji szkolnictwa polskie realizacje wyprzedziły europejskie. Po reformie uniwersytetów w roku 1780 wyłonił się ostateczny kształt organizacyjny szkolnictwa oparty na zasadzie hierarchii. Na czele stały uniwersytety: krakowski w Koronie i wileński w Wielkim Księstwie Litewskim – zwane teraz Szkołami Głównymi. Szkoły średnie odgrywały rolę ogniwa pośredniego. System szkolny nie był jednak demokratyczny. Między szkołą parafialną, czyli szczeblem najniższym a szkołą wydziałową, czyli średnią nie było drożności programowej, bo były to szkoły o innych celach i odmiennym adresie społecznym – szkoły średnie przeznaczone

²⁰ L. Skoczylas, *Przedmowa*, [w:] *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane w Warszawie roku 1783*, Lwów 1917, s. 21.

²¹ K. Mrozowska, *Reformy szkolne...*, s. 71, 86; L. Skoczylas, dz. cyt., s. 12–14.

²² Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 214–215, 244–245.

²³ R. Dutkova, dz. cyt., s. 41; K. Mrozowska, *Komisja Edukacji...*, s. 17–18; K. Bartnicka, *Koncepcje wychowania obywatelskiego i patriotycznego w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1973, t. 16, s. 55, 69, 73–74.

były bowiem dla szlachty, a szkoły parafialne – dla ludu. Na inne rozwiązanie było jeszcze za wcześnie²⁴.

To co stanowi charakterystyczną cechę polskiego systemu szkolnego to jego autonomiczność – szkolnictwo podlegało tylko władzom akademickim, żadne władze administracyjne nie mogły się mieszać do jego spraw wewnętrznych. Drugą cechą była jego elekcyjność.

W tym czasie dojrzał też w środowisku Komisji zamysł opracowania kodeksu zawierającego całość przepisów dotyczących zreformowanego systemu szkolnego. „Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane” były w skali europejskiej pierwszym państwowym dokumentem dotyczącym oświaty. Znalazło się w nich wszystko, co istotne: wielkie idee pedagogiczne, duch obywatelski, mądre rady dydaktyczne, szczegóły organizacyjne. Wiele z myśli tam zawartych zachowało swą aktualność do dziś.

Absolutną nowością było powołanie stanu akademickiego, instytucji świeckiej skupiającej nauczycieli, otwartej dla wszystkich bez względu na pochodzenie społeczne. Liczyło się tylko wykształcenie i submisja, czyli przyrzeczenie na wierność ideałom Komisji. Z zaleceń Komisji zawartych w „Ustawach” wyłaniał się nowy model nauczyciela – obywatela służącego ojczyźnie, któremu Komisja zaręczała „wysokie poważanie i dawanie wdzięczności”. Po raz pierwszy pojawili się wówczas w szkołach polskich nauczyciele świeccy²⁵.

Od początku swej działalności Komisja napotykała różne trudności, które utrudniały jej realizację zamierzeń. Najtrudniejsze do rozwiązania były problemy finansowe. Olbrzymi majątek pojezuicki był bowiem w bezwstydnym sposób i na niespotykaną skalę rozgrabiany²⁶.

Brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli powodował, że reformatorskie idee Komisji musieli przekazywać zakonnicy głównie eksjezuici, wychowani w innej tradycji szkolnej, często Komisji niechętni²⁷. Pojawiły się trudności natury technicznej – Komisja do końca swej działalności nie zdołała opanować problemu braku podręczników i pomocy naukowych. Dochodziły trudności programowe – szlachta buntowała się wobec wprowadzanie nowych przedmiotów głównie przyrody i sprzeciwiała się pomniejszaniu roli łaciny²⁸. Najostrzejsze spory powodowały zagadnienia wkraczające w dziedzinę światopoglądu i religii. Wprowadzenie świeckiej nauki moralnej oraz pojawienie się pierwszych nauczycieli

²⁴ K. Kotłowski, *O funkcjonalności wychowawczego modelu Komisji Edukacji Narodowej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” seria 1: Nauki humanistyczno-społeczne, z. 88, s. 3.

²⁵ S. Kot, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Kraków 1923, s. 29–30.

²⁶ R. Dutkova, dz. cyt., s. 16–17; W.M. Grabski, *Polityka finansowa Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy...*, s. 74.

²⁷ Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, dz. cyt., s. 219.

²⁸ W. Smoleński, *Przezwrot umysłowy w Polsce XVIII wieku: studia historyczne*, Warszawa 1923, s. 258.

świeckich wywoływały zatargi, trudne do opanowania wobec częstej wzajemnej agresywności z obu stron: nowych świeckich nauczycieli z jednej strony a szlachty i zakonników z drugiej. Komisja dużo energii traciła na rozładowywanie niesnasek²⁹. Tymczasem brakowało dobrze przygotowanej, szeroko zakrojonej propagandy, tego co dziś nazywamy PR-em. Podstawowym problemem było właściwe trafiać do drobnej i średniej szlachty, której trudno było zaakceptować zmiany. Systematycznego oddziaływania na te sfery jednak nie było, a jak było to potrzebne świadczy fakt, że tam gdzie nauczyciele potrafili nawiązać kontakt ze szlachtą, nastroje wobec Komisji szybko zmieniały się na jej korzyść³⁰. Na skutek wszystkich wspomnianych trudności Komisja zmuszona była cofać się, czynić ustępstwa, redukować swe zamierzenia. Proces przemian dokonywał się dużo wolniej niż zakładano³¹.

Ostatnie lata XVIII w. to niezwykle ponury okres w historii Polski, czas rozbiorów i utraty niepodległości. Rok 1794 przyniósł, po dwudziestu jeden latach, kres działalności Komisji. Jednak wiele z tego, co Komisja dokonała przetrwało jeszcze kilkadziesiąt lat po jej upadku. Utrzymały się szkoły realizujące program narodowy, stosowano „Ustawy” traktując je jako przepisy regulujące działalność szkolną. Przetrwały zręby administracji szkolnej, dzięki czemu w chaosie porozbiorowym szkoły funkcjonowały mimo trudności. Przetrwały podręczniki, wreszcie ludzie – nauczyciele i uczniowie dawnych szkół narodowych. Dla ludzi XIX w. było czymś bezspornym, że wspaniały rozkwit szkolnictwa litewsko-ruskiego przed rokiem 1830 był kontynuacją tradycji KEN. Doświadczenia Komisji były wykorzystywane w okresie Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego³².

Do dzisiaj trwają spory i dyskusje wokół oceny Komisji, jej działalności i dorobku. Podawane jest np. w wątpliwość utrwalone w społecznej świadomości przekonanie, iż Komisja Edukacji Narodowej była pierwszym w Europie ministerstwem oświaty. Czesław Majorek twierdził wręcz:

dziś nie wytrzymuje krytyki upowszechniony pogląd, iż było to pierwsze w Europie i tym samym na świecie ministerstwo oświecenia publicznego. W gruncie rzeczy Komisja nie była ani pierwszą świecką władzą oświatową, ani ministerstwem w dziewiętnasto- i dwudziestowiecznym sensie tego terminu. Zresztą poza wszystkim nie może być powodem do zaszczytu utworzenie ministerstwa, które tak wówczas, jak i dziś symbolizuje centralizację decyzji edu-

²⁹ Tamże; J. Hulewicz, *Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Studia z dziejów kultury polskiej*, pod red. H. Barycza i J. Hulewicza, Warszawa 1949, s. 427–428, 432.

³⁰ J. Hulewicz, dz. cyt., s. 428.

³¹ W. Smoleński, dz. cyt., s. 368.

³² J. Dybiec, *Tradycje Komisji Edukacji Narodowej na ziemiach litewsko-ruskich w początkach XIX wieku*, „Studia Pedagogiczne” 1973, t. 29: *Na przelomie wieków: studia z dziejów Komisji Edukacji Narodowej*, s. 182, 189, 205, 207.

kacyjnych, co jak dobrze wiadomo w przypadku oświaty i wychowania raczej hamuje niż wyzwala oddolne, więc jak najbardziej skuteczne inicjatywy pedagogiczne³³.

Józef Andrzej Gierowski był łagodniejszy w swych ocenach:

zadania i uprawnienia Komisji Edukacji Narodowej przerastały zadania i możliwości podobnych instytucji powołanych w tym czasie, nawet jeśli – jak było w państwie habsburskim – wyprzedzały chronologicznie polską. W ręku Komisji skoncentrowana została całość spraw edukacyjnych [...]. Ponadto nie mając nad sobą władcy absolutnego Komisja była w stanie podejmować samodzielne decyzje. Przyjęty przez nią system edukacyjny funkcjonował sprawnie i był dostosowany do potrzeb i możliwości oświeconej Rzeczypospolitej. Nie mógł się przy tym opierać na doświadczeniach i wzorach obcych, bo ich na taką skalę jeszcze wtedy nie było³⁴.

Nie ulega wątpliwości, że procesy zachodzące w tym czasie w Europie i Polsce były analogiczne. Rozwój oświeceniowej myśli pedagogicznej był wynikiem przemyśleń i eksperymentów podejmowanych w całej Europie. Wszędzie starano się przystosować lepiej procesy wychowawcze do potrzeb aktualnego życia. Dążeniom tym nadawano odpowiednie kształty organizacyjne. Wszędzie podejmowano też próby rozwiązywania tego problemu, choć jak zauważa Gierowski, systemu w pełni zadowalającego i w pełni realizującego te zadania nigdzie w ówczesnej Europie wówczas nie znaleziono³⁵. W wielu państwach europejskich drugiej połowy XVIII wieku powstawały „mniej czy bardziej pełne systemy jednolitego szkolnictwa, wyrażające się nie tylko w podporządkowaniu szkoły państwu, ale i pozbawieniu religii jej dominującego w dawnym systemie stanowiska; dążenie do tworzenia hierarchii szkolnej [...]; wreszcie upowszechnienie szkolnictwa”³⁶. Starano się też tworzyć organy państwowe zawiadujące szkolnictwem – różne „komisje” czy „kolegia”, a Komisja Edukacji Narodowej była jednym z nich³⁷.

Polska była głęboko osadzona w tym, co działo się w XVIII-wiecznej Europie. Wpływało to silnie na kształt i poczynania samej Komisji. „Nigdy bodaj w dziejach polskiej edukacji, z czasem obecnym włącznie, szkoła nie była tak blisko spowinowacona (przynajmniej w teorii) z osiągnięciami nauki światowej, jak wówczas” – zauważał Majorek³⁸. Wysuwane niekiedy, zwłaszcza w ostatnich

³³ C. Majorek, „Przesłanie Komisji Edukacji Narodowej dla współczesności. Wykład inauguracyjny wygłoszony w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie w 1993 r.”, maszynopis w posiadaniu autorki, s. 2.

³⁴ J.A. Gierowski, dz. cyt., s. 48–49.

³⁵ Tamże, s. 29.

³⁶ Tamże, s. 47.

³⁷ E. Rostworowski, *Dyskusja*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy...*, s. 102–103.

³⁸ C. Majorek, dz. cyt., s. 5.

czasach, pytanie czy dzieło KEN przyczyniło się do europeizacji naszego kraju jest bezzasadne – nie trzeba było bowiem europeizować czegoś, co z gruntu było europejskie. Procesy zachodzące w Polsce miały jednak swoją specyfikę wynikającą z ustroju naszego państwa oraz jego sytuacji politycznej.

Podjmując krytyczną analizę działania Komisji poruszano również wiele innych wątków. Wątpliwości budził kontekst polityczny ustanowienia Komisji w czasie sejmku rozbiorowego. Podnoszono to już ówczesnie, a kwestię tę podejmują również współcześni badacze. Tak np. Norman Davies w swej historii Polski z dużą powściągliwością pisze o utworzeniu Komisji:

Przez okres ponad dziesięciu lat po pierwszym rozbiórze strony przestrzegały niespokojnego rozejmu. Stronnictwo rosyjskie dowiodło, że ma w ręce mocne karty i teraz mogło sobie pozwolić na szereg ustępstw. Reformatorzy, świadomi ograniczeń, w obrębie których zmuszeni byli działać, zadowalali się fragmentarycznymi innowacjami. Król, rad z zakończenia zamieszek i zamętu poprzedniego okresu, dość polubownie rządził krajem, wspólnie z nową serią rosyjskich ambasadorów starannie dobranych ze względu na ich takt i powściągliwość. Wyraźnie zachęcano go do ograniczonych reform, byleby nie naruszały one zasad protektoratu. W 1773 r. ten sam sejm, który tak niedawno uchwalił rozbiór, powołał KEN³⁹.

Należy również dyskutować o ocenie działań samej Komisji. Działalność ta nie była bowiem doskonała, a Komisji zarzucić można wiele: powolność, a niekiedy wręcz bezradność, rozbieżność pomiędzy zamierzeniami a podejmowanymi działaniami. Faktem jest, że Komisja nie założyła żadnej własnej szkoły, reorganizując tylko istniejące, że nie umiała rozwiązać problemu wyposażenia szkół w podręczniki i pomoce, ani że wreszcie nie potrafiła skutecznie propagować swej działalności. Oczywiście można dyskutować w jakim stopniu te niepowodzenia były winą samej Komisji, a w jakim skutkiem warunków, w których działała. Ponadto Komisja działała w atmosferze skandalu finansowego, co rzucało na nią niekorzystne światło, a wśród komisarzy były osoby w ów skandal uwikłane (jak np. biskup Massalski, który z tego powodu utracił stanowisko przewodniczącego Komisji). Znaleźli się wśród nich również ludzie, których moralność budziła wątpliwości, a postępowanie ocierało się o zdradę ojczyzny.

Czy jednak te zarzuty podważają sens i uszczuplają znaczenie Komisji Edukacji Narodowej? Nie ulega wątpliwości, że stworzyła podwaliny pod funkcjonowanie nowoczesnego systemu szkolnego, przyczyniła się do unowocześnienia programu nauczania, wprowadziła nowy model nauczyciela i nowy model wychowania – obywatela i patrioty. Trzeba też docenić to, że Komisja lansowała model patriotyzmu opierającego się na rzetelnej pracy. Sama była zresztą doskonałym przykładem tego, że w myśl wyższych celów konieczna i możliwa jest wspólna

³⁹ N. Davies, *Boże igrzysko. Historia Polski*, t. I, Kraków 1990, s. 690.

praca ludzi różnych orientacji politycznych i że nie spory ideologiczne, ale rzetelne działanie przynoszą dobre owoce.

Powinnością historyków jest badać historię – szukać prawdy, wątpić i dyskutować. Wiedza naukowa inaczej natomiast funkcjonuje w świadomości społecznej, przybierając często postać myślenia mitycznego, a więc zaspokajającego nie tylko potrzebę wiedzy o tym, jak rzeczywiście było, ale potrzebę uczestniczenia w wartościach, które są ponadczasowe. Mit zatem może umacniać społeczne wartości⁴⁰.

Zakładając, że mit mówi nam o wartościach utrwalonych w kulturze danej społeczności, na mit KEN składałyby się jej osiągnięcia o charakterze uniwersalnym. Dzięki działalności Komisji utrwaliło się bowiem w naszym społeczeństwie przekonanie o konieczności istnienia szkoły narodowej, pod nadzorem państwa, przekonanie, że praca nauczyciela to misja o ogromnej doniosłości społecznej, a praca oświatowa to służba patriotyczna i obywatelska. Zaczęła się też utrwalać i pogłębiać świadomość, iż wartość człowieka zależy od jego wykształcenia i jakości wykonywanej pracy, a pomyślność narodu związana jest nieodłącznie z poziomem jego edukacji. Są to wartości, które utrwalał wiek XIX, a które są niezmierznie ważne i aktualne i dziś. Przecież właśnie w obecnych czasach mówi się wiele o roli wykształcenia i wychowania w życiu jednostki i społeczeństwa, zaś postulat przedłożenia rzetelnej pracy nad heroiczną walkę czy postulat zgodniej pracy ludzi różnych politycznych orientacji w imię dobra państwa i narodu są szczególnie aktualne. Jednak wiedza o osiągnięciach Komisji jest w społeczeństwie polskim nikła. Młodzież – nawet studenci kierunków humanistycznych czy społecznych – nie potrafi w najprostszych słowach powiedzieć, czym była Komisja i jakie są jej zasługi, a przecież corocznie obchodzony w szkołach dzień nauczyciela przypada właśnie 14 października.

Mit ma znaczenie dla społeczeństwa, o ile jest mitem żywym. Czy takim mitem jest Komisja? Wydaje się, że mit Komisji pozostaje niestety ciągle mitem bardzo niedocenionym i słabo wykorzystywanym dla utrwalania wartości istotnych z punktu widzenia jednostki, państwa i narodu.

⁴⁰ J. Zdański, dz. cyt., s. 36–37, 41–42.

I ŹRÓDŁA I MATERIAŁY

JULIAN DYBIEC

Uniwersytet Jagielloński

Źródła rękopiśmienne, archiwalne i drukowane do dziejów Komisji Edukacji Narodowej w zbiorach polskich i obcych

Manuscripts, archival and printed sources concerning the history of The Commission of National Education in the Polish and foreign collections

The paper presents a brief analysis of resource concerning the activities of The Commission of National Education. The author stresses the importance of research conducted by Teodor Wierzbowski and his book entitled "The Commission of National Education". The article lists the main places where the most important archives of the Commission were gathered. The paper also mentions the most important publications of sources, including the most recent ones.

Keywords: sources, archives, resources, archival source publications

Kiedy w r. 1911 Teodor Wierzbowski, zasłużony wydawca materiałów Komisji opublikował książkę *Komisja Edukacji Narodowej* wszystkie rękopiśmienne i archiwalne materiały do tej instytucji były kompletne i znajdowały się w różnych zbiorach i miejscach. Książka Wierzbowskiego do tej pory jest najsumienniejszym zestawieniem i omówieniem międzynarodowego piśmiennictwa na temat Komisji do r. 1911. Zestawienie to jest tym bardziej wartościowe, że po nim już nikt nie pokusił się o przebadanie różnych wydawnictw w języku rosyjskim, ukraińskim i litewskim, w których nawiązywano do historii szkolnictwa tej epoki. Równocześnie autor w drugiej części książki przedstawił dokładną charakterystykę polskich i obcych archiwów ze szczegółowym wymienieniem materiałów znajdujących się w nich. Opisane zostały materiały z Muzeum Książąt

Czartoryskich w Krakowie, które traktowały o ogólnych sprawach Komisji. Drugą instytucją bardzo bogatą w materiały do KEN w Krakowie był Uniwersytet Jagielloński. Wierzbowski opisał je posługując się sporządzonym przez Władysława Wisłockiego *Katalogiem rękopisów Biblioteki Uniwersytetu Jagiellońskiego*. Niezależnie od materiałów Archiwum UJ scharakteryzował autor również rękopisy będące w zbiorach bibliotecznych tej uczelni. Pozostawił także opis tego co posiadała biblioteka Akademii Umiejętności. W Lublinie, w bibliotece gimnazjalnej wymienił Wierzbowski akta dotyczące miejscowych szkół. Podobnie lokalnymi zbiorami było to, co znajdowało się w Poznaniu i Puławach. Warszawa w obrazie Wierzbowskiego przedstawiała się jako cenna zbiornica akt dokumentujących zasadnicze działania KEN. Znajdowały się one w Archiwum Głównym Akt Dawnych. Były tam zarówno raporty o szkołach, jak i papiery ilustrujące dobra pojezuickie. Trzy dalsze instytucje warszawskie zawierające akta KEN to Archiwum Komisji Skarbowej i Biblioteka Główna Uniwersytetu Warszawskiego oraz Archiwum Konsystorza Metropolitalnego. Podwarszawski Wilanów posiadał w dużej mierze papiery Ignacego Potockiego. Wierzbowski scharakteryzował także to, co znajdowało się we Włocławku w Archiwum Kapituły Kujawskiej.

W zbiorach moskiewskich przedstawiono niewielkie materiały drukowane i archiwalne znajdujące się w Archiwum Ministerstwa Spraw Zagranicznych, oraz Archiwum Ministerstwa Sprawiedliwości. Zbiory tego ostatniego archiwum były ogromne i bardzo istotne, znajdowała się w nich bowiem tzw. Metryka Litewska. Jej akta: dział VII i IX odnoszące się do Komisji opisał Wierzbowski na podstawie publikacji polskiego archiwisty Stanisława Ptaszyckiego i uzupełnił własnymi uwagami i Rosjanina Sergiusza Szambinago. Były w niej m.in. materiały Hugona Kołłątaja, Szkoły Głównej Koronnej. Ogromne i obszerne materiały znajdowały się w Petersburgu. Najogólniej charakteryzując je dotyczyły one spraw majątkowych i finansowych Komisji. Wierzbowski podzielił je na 16 działów i szczegółowo omówił. Dokumentują one bogactwo i obszerność materiałów gospodarczych. Drugą instytucją w Petersburgu posiadającą akta KEN było Archiwum Ministerstwa Oświaty. Tu Wierzbowski wyodrębnił 3 działy: 1. Raporty szkół litewskich i wołyńskich, 2. Raporty wizyt szkół, 3. Różne akty i papiery. Trzeci zbiór materiałów znajdował się w Cesarskiej Bibliotece Publicznej, ale zawierał on bardzo niewiele rzeczy, które nie miały istotnego znaczenia. Zbiory w Kijowie znajdujące się w Archiwum uniwersyteckim opisał Wierzbowski z autopsji i ukazały one ogrom materiału do szkół KEN południowo-wschodniej Rzeczypospolitej. Szczorse i Wilno na Litwie ukazane zostały jako miejscowości, w których znajdowały się materiały Joachima Chreptowicza i parę drobnych rzeczy w zbiorach wileńskich.

Rewolucja bolszewicka, a potem wojna polsko-rosyjska i zawarty w jej wyniku traktat ryski zmieniły radykalnie topografię materiałów do dziejów KEN. Do Warszawy wróciła m.in. Metryka Litewska. Bez zmian pozostały jedynie materiały w Kijowie. Należałoby dokładnie przyjrzeć się publikacjom członków komisji rewindykacyjnych i materiałom archiwalnym z tego okresu, aby stwierdzić, co

wróciło do Polski, a co nie. Należałoby też upewnić się, co jeszcze, jakie drobne chyba rzeczy do KEN mogą znajdować się w archiwach niemieckich.

W okresie międzywojennym Ambroise Jobert podczas swego trzyletniego pobytu w Polsce jako profesor w Instytucie Francuskim w Warszawie pod wpływem prof. M. Handelsmana rozpoczął pracę nad dziełem o KEN. Miał do dyspozycji wówczas ogromne archiwum KEN, Metrykę Litewską z materiałami Kołłątaja i inne cenne zbiory znajdujące się w Archiwum Głównym Akt Dawnych. W stosunku do Wierzbowskiego wydobył i ujawnił nowe materiały znajdujące się m.in. w Bibliotece Narodowej, Krasińskich, bibliotekach wileńskich i lwowskich. To bogactwo materiałowe obok niezwyklej inteligencji i pracowitości Francuza zaowocowało opracowaniem i wydaniem pierwszej całościowej, rzetelnej i monumentalnej monografii pt. *La Commission d' Education Nationale en Pologne (1773–1794)*, Paris 1941.

II wojna światowa znów dokonała radykalnej zmiany w materiałach do dziejów KEN w sensie tragicznym. Całkowicie zostało zniszczone archiwum Komisji Edukacji Narodowej w Warszawie. Zniszczone też zostały warszawskie biblioteki prywatne, w których były materiały do dziejów KEN. Z pożogi wojennej ocalały jedynie zbiory krakowskie, ale te zostały uszczuplone w ostatnim roku II RP przez oddanie w depozyt do Wilna materiałów „kuratorii wileńskiej”. Wydawnictwa źródłowe Kaliny Bartnickiej, Mirosławy Chamcówny, Ireny Szybiak, Kamilli Mrozowskiej, publikacje m.in. Janiny Kamińskiej ujawniły obecnie istniejące materiały w Polsce i w Wilnie. Gdzie zatem obecnie znajdują się źródła i materiały do dziejów KEN i gdzie należy ich szukać. Wymieniam archiwa i biblioteki w porządku alfabetycznym, czasami jedynie podaję numery rękopisów, które można znaleźć u wspomnianych autorek i autorów.

Kraków: Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego zawiera podstawowe materiały do dziejów Szkoły Głównej Koronnej, także raporty wizytacyjne. Biblioteka Jagiellońska posiada listy m.in. Marcina Poczobuta-Odlanickiego, Hieronima Stroynowskiego do Joachima Chreptowicza. W swoim księgozborze zgromadziła prawie komplet książek szkolnych KEN. Biblioteka PAU i PAN mieści w sobie m.in. Zbiór Popielów pt. „Education Nationale t. I, III–VI”. W sumie posiada około dwudziestu jednostek dotyczących Komisji. Biblioteka Czartoryskich m.in. t. II „Education Nationale”, raporty wizyt generalnych, materiały Jana Śniadeckiego (m.in. rkps 818, 1177, 1826, 3926). Materiały do dziejów KEN znajdują się także w Archiwum Kapitulnym. Cenne materiały są zgromadzone w Archiwum Towarzystwa Jezusowego, m.in. teki St. Załęskiego. Nie można zapominać również o Archiwum Państwowym.

Drobne materiały do lokalnego szkolnictwa znajdują się w Lublinie w Bibliotece Łopacińskiego (rkps 119, 127), w Archiwum Województwa Lubelskiego (rkps 1098). Należałoby sprawdzić, czy w Bibliotece KUL nie ma czegoś do KEN.

Warszawa. Zasadnicze materiały znajdują się w Archiwum Akt Dawnych w tzw. Metryce Litewskiej w dziale VII (t. 201) i IX (m.in. t. 19, 26, 74, 75, 76, 96,

97, 98, 99, 101). Są tutaj materiały gromadzone przez Hugona Kołłątaja. Wśród korespondencji przechowywanych w metryce są m.in. listy profesorów do KEN i obywateli woj. krakowskiego do Akademii Krakowskiej. W Archiwum Głównym przechowywane są też Zbiory Wilanowskie, w których jest Archiwum Potockich (m.in. t. 273, 279, 279a, 279b). Wartościowe zbiory do dziejów szkolnictwa w Okręgu Naukowym Wileńskim i do KEN przechowywane są w Archiwum PAN. Są to odpisy prof. Ludwika Chmaja z oryginalnych akt dokonane w czasie II wojny światowej w Wilnie. Były one wykorzystywane nie tylko przez autorki warszawskie, ale także przez prof. Daniela Beauvois w jego dziele o Uniwersytecie Wileńskim i szkolnictwie w jego okręgu naukowym (m.in. III 76, nr: 14, 66, 67, 69, 70, 71). Opracowania autorek warszawskich wskazują również na materiały mikrofilmowe zbiorów wileńskich sporządzone za czasów prof. Łukasza Kurdybachy znajdujące się w Zakładzie Historii Oświaty Instytutu Historii Nauki im. Birkenmajerów. Parę jednostek rękopiśmiennych przechowywanych jest w Bibliotece Narodowej w Warszawie. Tu mają się też znajdować (rkps 80 – Zbiory fotokopii Pracowni Dziejów Oświaty PAN w Warszawie).

Niewiele jednostek rękopiśmiennych znajduje się w Bibliotece Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu (m.in. rkps 572, 1078, 11919/III, 12770/II, 3667/III).

W zagranicznych zbiorach duży zespół materiałów przechowywany jest w Wilnie. Posiada on m.in. raporty wizytatorów generalnych i wiele innych materiałów. Zgromadzone są one w Bibliotece Uniwersytetu Wileńskiego, w której jest m.in. depozyt Czartoryskich. Sygnatury akt w Uniwersytecie Wileńskim wymienia prof. Irena Szybiak (B53: 97, 137, 172, 175, 192, 235, 251, 258, 271, 294, 308, 401, 409, 418, 441, 460, 465, 514, 562, 582, 645, 653, 654, 680, 686, 695, 706, 744, 765, 800, 826, 832, 838, 840, 875, 887, 908, 910, 926, 946, 947, 967, 985, 1004, 1020, 1085, 1121, 1196, 1388, 1389, 1393, 1413, 1414; B54: 251; DC: 6, 7, 9, 10, 14, 16, 19, 22, 23, 26, 30–32, 35, 38–40, 42, 43, 46–49, 57, 72–78, 80–83, 85–88, 90–93, 96, 99, 102–108, 110, 111, 113, 119, 121, 123). Kolejne materiały znajdują się w Bibliotece Litewskiej Akademii Nauk (rkps F.17: 47; F.18: 146; F.43: 471, 472, 474, 1038, 1331, 2118, 3208, 6773, 7184, 10151; F.36: 5, 81; F.139: 2720; F.151: 637, 641, 649, 658, 660).

Publikacje m.in. Daniela Beauvois, Andrzeja Szmyta poświęcone Liceum Krzemienieckiemu wskazują, że Kijów jest nadal miastem, w którego zbiorach przechowywane są liczne źródła do dziejów KEN.

Kończąc swe wywody pragnąłbym podnieść dwie ważne sprawy. Pierwszą jest konieczność opracowania przez badacza z Polski całościowej monografii KEN, aby w tym zakresie nie czynili nam wstydu uczeni zagraniczni. Możliwe jest to nawet przy obecnym stanie badań. Chodzi o wykorzystanie wszystkich ustalonych dotąd pewnych i wiarygodnych informacji. Należy iść w tym przypadku wzorem Joberta i dać jednolitą i jednorodną monografię. Odrzucić należy stosunkowo niedawne polskie tradycje rozdziałania „teorii” i „praktyki” i pisa-

nia albo o teorii, albo o funkcjonowaniu Komisji. Tę pracę powinien zrobić ktoś z młodych i śmiałych historyków wychowania i szkolnictwa. Ułatwić to zadanie mogłaby druga praca, do której należałoby kogoś zachęcić. Powinna być nią publikacja – przewodnik po materiałach archiwalnych i rękopiśmiennych do dziejów KEN. Należałoby do niej wykorzystać te głównie publikacje, w których ogłoszono źródła i podano numery rękopisów. Przejrzenie drukowanych inwentarzy polskich bibliotek, przewodników archiwalnych pozwoliłoby opisać i zestawić z nazwami jednostek i zespołów te zasoby, które w tej chwili istnieją. W jednej z publikacji o KEN podano informacje, że poza Krakowem, Warszawą znajdują się jedynie fragmentaryczne materiały. Należałoby przejrzeć archiwa w tych miejscowościach, w których funkcjonowały szkoły wydziałowe i podwydziałowe, także archiwa kościelne, czy nie ma w nich dokumentów do KEN. Trzeba byłoby też dokonać oglądu spuścizn naukowych tych uczonych, którzy zajmowali się KEN, m.in. M. Chamcówny, H. Barycza, J. Hulewicza, K. Mrozowskiej, S. Truchima i stwierdzić, czy nie ma w nich poszukiwanych materiałów. W jednej ze swych publikacji M. Chamcówna wspomina, że jeden z raportów KEN uległ zniszczeniu i korzystała z odpisu H. Barycza. Zatem w papierach po uczonych należałoby szukać dalszych dokumentów.

JUSTYNA GULCZYŃSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Wielkopolski KEN w świetle dotychczasowych badań¹

The Greaterpoland Department of The Commission of National Education (KEN) in a view of Current State of Research

The Commission of National Education is the first state educational authority in Poland and Europe. It was acting in the second half of the eighteenth century, for a period of more than twenty years (1773–1794). It was the sort of phenomenon in the European history, which achievements permanently contributed to the development of subsequent educational activities.

The object of the paper is to present the state of research on the Greaterpoland Department of The Commission of National Education. This region does not have a comprehensive study presenting the Greaterpoland Department of The Commission of National Education. There are however a number of concerning this issue in part. The most important researchers in this field in the past were Teodor Wierzbowski i Stefan Truchim, and now – Dorota Żołądz-Strzelczyk.

Keywords: The Commission of National Education, the Greaterpoland Department of The Commission of National Education, current state of research

Komisja Edukacji Narodowej to pierwszy w Polsce i w Europie organ państwowy władzy oświatowej działający w II połowie XVIII wieku przez ponad dwadzieścia lat (1773–1794). Był to swego rodzaju fenomen na miarę dziejów Europy, którego dokonania wpisały się trwale i promieniowały na późniejszą działalność oświatową, przyczyniając się do jej rozwoju.

¹ Publikacja przygotowana w ramach grantu NPRH: Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje (Nr 11H12031481).

Przedmiotem niniejszego artykułu jest ukazanie stanu badań nad Wydziałem Wielkopolskim Komisji Edukacji Narodowej. Dla precyzyjnego ujęcia tego zagadnienia należy wyjść od wskazania ówczesnego regionu wielkopolskiego oraz dokonać krótkiej charakterystyki samego Wydziału jako jednego z kilku wyodrębnionych przez KEN wydziałów oświatowych.

Jak podaje J. Topolski:

Wielkopolska terytorialnie obejmuje w omawianym okresie tereny rozciągające się wzdłuż środkowego i dolnego biegu Warty i jej głównych dopływów – Noteci, Obry, Prosnę, wchodzące w skład dawnych województw poznańskiego i kaliskiego (podzielonego w 1768 na kaliskie i gnieźnieńskie). [...] Granice wymienionych województw dość dokładnie pokrywają się z terenem, który można uznać za region historyczny².

Jednak w czasach reform Komisji Edukacji Narodowej powołane przez nią wydziały szkolne, w tym Wydział Wielkopolski, nie do końca pokrywały się terytorialnie z historycznymi regionami Polski. Stąd Wydział Wielkopolski KEN posiadał w swym nadzorze również szkoły, które nie należały do regionu wielkopolskiego. Związane to było z podziałem administracyjnym Kościoła, który nie pokrywał się z granicami regionów historycznych. Wydział Wielkopolski należy w tym kontekście rozumieć terytorialnie, tzn. które z ziem Korony wchodziły w omawianym okresie w jego skład, a w związku z tym, jaka była na danym terenie sieć szkół poszczególnych stopni i jak się one rozwijały³.

Wydział Wielkopolski KEN został przez Komisję wskazany tak, jak pozostałe wydziały w momencie, kiedy Komisja z początkiem swej działalności dążyła do zebrania jak najpełniejszej dokumentacji na temat szkolnictwa. Później nastąpił okres właściwego kontrolowania szkół poprzez wizytacje. Postanowienia dotyczące wizyt i składania raportów przez szkoły poprzedzały zasadniczy moment podziału Korony i Litwy na jednostki terytorialne. Wówczas też podczas sesji 22 czerwca 1774 r., w obecności króla, dokonano podziału terytorialnego, w którym przydzielono poszczególne regiony reprezentantom KEN, których zadaniem było ich nadzorowanie, wizytowanie i kontrolowanie. I tak Adam Czar-toryski otrzymał pod opiekę województwa: podolskie, braclawskie, kijowskie, wołyńskie; Adam Sułkowski i Antoni Poniński – województwa wielkopolskie; Andrzej Zamoyski – województwo mazowieckie; Ignacy Massalski i Joachim Chreptowicz – województwa litewskie; Ignacy Potocki – województwo lubelskie i część województw podolskich; Michał Poniatowski – województwo krakowskie,

²J. Topolski, *Pojęcie regionu historycznego. Cechy odrębności historycznej Wielkopolski*, [w:] *Dzieje Wielkopolski*, t. 1: *do roku 1793*, pod red. J. Topolskiego, Poznań 1969, s. 29.

³D. Żołędź-Strzelczyk, *Szkoły w Wielkopolsce od średniowiecznych początków do reform Komisji Edukacji Narodowej*, Poznań 2010, s. 8.

sandomierskie i płockie⁴. Będący przedmiotem niniejszego opracowania Wydział Wielkopolski znalazł się pod zarządem Adama Sułkowskiego i Antoniego Ponińskiego.

W roku 1781 w ramach reform Komisji Edukacji Narodowej dotyczących organizacji szkolnictwa na ziemiach polskich utworzono jako jeden z dziewięciu wydział poznański. W jego granicach miały działać szkoły w: Poznaniu, Międzyrzeczu, Wschowie, Rydzynie (pijarzy), Trzemesznie, Radziejowie, Kaliszu i Wieluniu (pijarzy). Podział ten ulegał zmianom, kształtując się ostatecznie w roku 1783 i tak utrzymał się do czasów drugiego rozbioru. W Wydziale Wielkopolskim znalazły się ostatecznie następujące szkoły: szkoła wydziałowa w Poznaniu, szkoły podwydziałowe w: Kaliszu, Toruniu, Trzemesznie i Wschowie⁵.

Dorobek publikacyjny w zakresie działalności i dokonań Komisji Edukacji Narodowej jest bogaty. Wśród wielu opracowań zdecydowaną większość stanowią jednak pozycje przedstawiające zagadnienia KEN w ujęciu ogólnopolskim. Są to w głównej mierze prace omawiające Komisję Edukacji Narodowej – jej organizację, programy i plany reform oświatowych. Ponadto wiele publikacji przedstawia sylwetki czołowych działaczy KEN. Są również prace ukazujące społeczno-polityczne znaczenie Komisji Edukacji Narodowej. Zdecydowanie mniej jest natomiast pozycji, które przedstawiają kontekst działalności tego pierwszego w Europie Ministerstwa Oświaty w ujęciu regionalnym. A przecież regionalne badania rzucają często nowe światło na obszary, które – wydawałoby się – są już zbadane. Prace regionalne pozwalają bowiem na sformułowanie nowych wniosków, albo też zweryfikowanie już istniejących. W tym znaczeniu Wielkopolska nie posiada całościowego opracowania prezentującego Wydział Wielkopolski Komisji Edukacji Narodowej. Jest natomiast wiele pozycji, które ujmują to zagadnienie częściowo.

Najważniejszymi badaczami w tym zakresie byli w przeszłości przede wszystkim Teodor Wierzbowski i Stefan Truchim, a obecnie jest nią Dorota Żołądz-Strzelczyk.

Teodor Wierzbowski, czołowy badacz dziejów Komisji Edukacji Narodowej, zajął się również terenem Wielkopolski. Dokonując zebrania, opracowania i wydania dokumentów źródłowych KEN, tj. m.in. Protokołów posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej, Raportów generalnych wizytatorów KEN za poszczególne okresy działalności KEN, raportów poszczególnych szkół działających w dobie KEN, wśród nich zebrał i opublikował dokumentację dotyczącą działal-

⁴J. Bzinkowska, *Wartość kartograficzna i źródłowa map sieci szkolnej Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej 24–26 października 1973*, pod red. K. Mrozowskiej i R. Dutkowej, Kraków 1977, s. 256.

⁵D. Żołądz-Strzelczyk, *Szkoła podwydziałowa we Wschowie*, [w:] *Pamięć wieków kształtuje potomność. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi Ludwikowi Grzebieniowi SJ z okazji 70 urodzin*, Kraków 2010, s. 457–458.

ności szkół na terenie Wydziału Wielkopolskiego. Są wśród nich *Raporty Szkoły Wydziałowej Poznańskiej składane Szkole Głównej Koronnej w latach 1777–1789* wydane w 1905 roku⁶ oraz *Raporty Szkoły Podwydziałowej Kaliskiej składane Szkole Głównej Koronnej w latach 1778–1790* wydane w 1907 roku⁷. Istotne są opublikowane przez Wierzbowskiego raporty wizytatorów generalnych, a wśród nich: *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1774* wydane w 1906⁸, gdzie zamieszczony jest m.in. „Raport Antoniego Ponińskiego o wizycie szkół w Poznaniu, Międzyrzeczu i Wschowie”, „Raport Franciszka Minockiego rektora, o Akademii Poznańskiej” oraz „Raport odprawionych wizyt z woli Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej przez ks. Imci Sułkowskiego wojewodę Gnieźnieńskiego”; *Raporty generalnych wizytatorów z lat 1774–1782* wydane w 1907 roku⁹, gdzie znajdują się: „Raport wizytatora o wydziałach krakowskim, warszawskim, poznańskim i łęczyckim oddany Szkole Głównej Koronnej roku 1782 miesiąca sierpnia” oraz „Raport z wizyty odprawionych w niektórych szkołach wielkopolskich przez Józefa Łódzia Rogalińskiego, rektora akademii poznańskiej, w listopadzie i grudniu roku 1774, Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej uczyniony”; *Raporty generalnych wizytatorów z 1783 roku* wydane w 1910 roku¹⁰, a wśród nich „Raport wizyty generalnej szkół wieluńskich, piotrkowskich, rawskich, łowickich, łęczyckich, kaliskich, rydzynskich, poznańskich, trzemeszeńskich, toruńskich, płockich, pułtuskich, łomżyńskich, szczucińskich, warszawskich, konwiktu warszawskiego i teatynskiego, odprawionej przez ks. Bonifacego Garyckiego”; *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1784* wydane w roku 1911¹¹, gdzie znajduje się „Raport wizyty generalnej szkół wydziału wielkopolskiego i mazowieckiego odprawionej przez M. Józefa Boguckiego [...] roku 1784 w miesiącu maju, czerwcu i lipcu”; *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1785* wydane w 1914 roku¹², wśród których znajduje się „Raport generalny szkół [...] trzemeszyńskich, poznańskich, wschowskich, rydzynskich i kaliskich odprawionych przez ks. Franciszka Salezego Jezierskiego [...] dany Szkole Głównej w roku 1785”. Ponadto T. Wierzbowski w roku 1908 wydał *Raporty szkół niższych i o szkołach parafialnych 1776–1793*¹³. Opublikowanie przez Teodora Wierzbowskiego materiałów wytworzonych w dobie

⁶ *Raporty Szkoły Wydziałowej Poznańskiej składane Szkole Głównej Koronnej w latach 1777–1789*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1905.

⁷ *Raporty Szkoły Podwydziałowej Kaliskiej składane Szkole Głównej Koronnej w latach 1778–1790*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1907.

⁸ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1774*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1906.

⁹ *Raporty generalnych wizytatorów z lat 1774–1782*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1907.

¹⁰ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1783*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1910.

¹¹ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1784*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1911.

¹² *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1785*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1914.

¹³ *Raporty szkół niższych i o szkołach parafialnych 1776–1793*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1908.

Komisji Edukacji Narodowej dało oraz niewątpliwie daje nadal ogromną możliwość prowadzenia badań nad spuścizną KEN, w tym przypadku jej Wydziału Wielkopolskiego.

Badaczem istotnym dla dziejów Komisji Edukacji Narodowej w kontekście regionalnym był Stefan Truchim – Wielkopoleś, historyk polskiego szkolnictwa, autor wielu ważnych prac prezentujących dzieje m.in. szkolnictwa na terenie Wielkopolski, w których ukazał historię oświaty wielkopolskiej w czasach Komisji Edukacji Narodowej. Ważna jest praca *Szkice z dziejów szkolnictwa i kultury*, w której autor zaprezentował m.in. projekt księcia Augusta Sułkowskiego założenia w Rydzynie konwikt dla panien szlacheckich oraz szkoły „kunsztów”, projekt zwiększenia funduszy Komisji Edukacji Narodowej, a także analizę zagadnienia bibliotek szkolnych w dobie KEN oraz inwentarza biblioteki szkoły średniej w tym okresie¹⁴. Wartościowe dla ukazania dziejów szkolnictwa w czasach KEN jest również opublikowanie przez Stefana Truchima znajdujących się w Archiwum Archidiecezjalnym w Poznaniu materiałów źródłowych z jednej z bardzo niewielu polskich kronik szkolnych z końca XVIII wieku, a najstarszej kroniki szkolnej Wielkopolski dotyczącej poznańskiej szkoły wydziałowej, tj. kroniki pt. „Dzieje domowe albo opis przez dni osobliwszych dziejów i przypadków zdarzonych w szkołach wydziałowych poznańskich zaczęty w miesiącu wrześniu roku 1781” (sygn. M 1/2). Praca ta opublikowana została w 1907 roku w dodatku literackim „Literatura i Sztuka” do kilkunastu kolejnych niedzielnych numerów „Dziennika Poznańskiego”. Dzisiaj jednak wydania te są praktycznie nieznane¹⁵.

Opracowania *Dziejów domowych...* podjęła się badaczka, znana historyczka, autorka m.in. wielu prac dotyczących historii szkolnictwa na terenie Wielkopolski, również w dobie Komisji Edukacji Narodowej, Dorota Żołędź-Strzelczyk, którą można nazwać następczynią Wierzbowskiego i Truchima¹⁶. Dokonała ona opracowania pozycji *Dzieje domowe albo opis przez dni osobliwszych dziejów i przypadków zdarzonych w Szkołach Wydziałowych Poznańskich 1781–1793*, która ukazała się w serii Kroniki Staropolskie (Poznań 2006). Praca ta opatrzona wprowadzeniem autorstwa D. Żołędź-Strzelczyk, ukazującym historię Szkoły Wydziałowej Poznańskiej 1781–1793, jest publikacją prezentującą materiał źródłowy – kronikę szkolną łączącą losy szkoły z dziejami Poznania w końcowych latach panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego. W *Dziejach domowych...* zamieszczono również „Porządek osób Zgromadzenia”, a także opublikowano „Księgę zdań o postępach uczniów, też egzaminów odprawionych i zapisanych”.

¹⁴ S. Truchim, *Szkice z dziejów szkolnictwa i kultury*, Poznań 1930, s. 6–75.

¹⁵ *Dzieje domowe albo opis przez dni osobliwszych dziejów i przypadków zdarzonych w Szkołach Wydziałowych Poznańskich 1781–1793*, oprac. D. Żołędź-Strzelczyk przy współpracy J. Wiesiołowskiego, Poznań 2006.

¹⁶ *Od redakcji, [w:] Dzieje domowe...*, s. 6.

Są to głównie zapisy uczniów wyróżnionych na egzaminach i promowanych z klasy do klasy, jednocześnie jest to najbogatszy zbiór informacji o uczniach tej szkoły. Zestawienie to jest bardzo ważne dla historii Wielkopolski, stanowi bowiem istotny materiał źródłowy do dziejów poznańskiego szkolnictwa oraz tradycji poznańskich nauczycieli. Ważną pozycją autorstwa D. Żołędź-Strzelczyk, która w części poświęcona jest szkolnictwu wielkopolskiemu w okresie KEN, jest praca pt. *Szkoły w Wielkopolsce od średniowiecznych początków do reform Komisji Edukacji Narodowej* opublikowana w Poznaniu w roku 2010. Publikacja ta, w rozdziałach szóstym i siódmym prezentujących czasy Komisji Edukacji Narodowej, ukazuje założenia i działania w zakresie reform szkolnictwa zarówno średniego, jak i parafialnego oraz funkcjonowanie wielkopolskich szkół w ramach systemu KEN¹⁷.

Do opracowań prezentujących Wydział Wielkopolski KEN należy zaliczyć też prace ukazujące aktywność i działalność jezuitów w tym okresie, która w znacznym stopniu wpłynęła na charakter ówczesnego szkolnictwa, przede wszystkim z racji spuścizny pojezuickiej, na której KEN budowała swoje dzieło, ponadto poprzez udział wielu byłych jezuitów zarówno w pracach Komisji, jak również ich bezpośrednie zaangażowanie i pracę pedagogiczną w placówkach szkolnych. Wskazać tutaj należy opracowaną przez Ludwika Grzebień *Encyklopedię wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564–1995*¹⁸, która prezentuje historię zakonu, zakres jego działalności, i wiele szczegółowych zagadnień, będąc istotnym źródłem wiedzy m.in. na temat aktywności jezuitów poznańskich w dobie KEN. Publikacją wykazującą działalność jezuitów jest niewątpliwie opracowanie Jana Poplatka *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej*¹⁹. W pracy tej autor opisuje m.in. szkoły należące do Wydziału Wielkopolskiego, a także dokonuje charakterystyki jezuitów związanych z tymi placówkami szkolnymi. Są wśród nich opisy szersze, które można nazwać biogramami, są też prezentacje węższe, przedstawiające głównie poziom zaangażowania danej osoby w pracę pedagogiczną. Scharakteryzowane w publikacji placówki szkolne należące do Wydziału Wielkopolskiego, to szkoły: w Poznaniu (szkoła wojewódzka, a następnie wydziałowa), w Kaliszu (szkoła wojewódzka, a następnie podwydziałowa większa), w Międzyrzeczu (szkoła powiatowa), w Toruniu (szkoła powiatowa, a następnie podwydziałowa mniejsza), w Koninie (szkoła parafialna). W ramach działalności szkoły poznańskiej autor dokonał charakterystyki jezuitów związanych z placówką. Są to: Józef Feliks Rogaliński, Marcin Kotarbski, Jan Paprocki, Adam Szymon

¹⁷ D. Żołędź-Strzelczyk, *Szkoły w Wielkopolsce...*

¹⁸ *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564–1995*, oprac. L. Grzebień, Kraków 2004.

¹⁹ J. Poplatek, *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej*, uzup. L. Grzebień, do druku przyg. J. Paszenda, Kraków 1973.

Fryza, Michał Franciszek Kocielkowski, Karol Pave'e, Wiktor Kazimierz Józef Wargawski, Benedykt Gabriel Woronowski, Antoni Bonifacy Onufry Baczyński, Wincenty Fernicy, Ignacy Giecy, Andrzej Grochowalski, Kajetan Grochowicki, Tadeusz Paszkowski, Józef Płochocki, Franciszek Stanisław Michał Rorer, Bruno Zadarnowski, Józef Łoyko, Wojciech Skibiński, Stanisław Bujalski, Kazimierz Gołęcki, Piotr Świerczyński, Józef Przyłuski, Józef de Gollstein, Michał Penxa. W ramach działalności szkoły kaliskiej autor ukazał poziom zaangażowania następujących jezuitów: Józefa Przyłuskiego, Jana Onufrego Gorczyzewskiego²⁰, Mikołaja Rychłowskiego, Wincentego Fernicego, Heliodora Traczewskiego, Mikołaja Obrokczyńskiego, Gabriela Józefa Cedrowicza, Ignacego Czyżewskiego, Andrzeja Ruszkiewicza, Alojzego Jana Czarnockiego, Kazimierza Aleksandra Łubieńskiego, Ignacego Boguckiego, Antoniego Wannicha, Józefa Baranowskiego, Piotra Konitzera, Andrzeja Mroczyńskiego. W związku z działalnością szkoły w Międzyrzeczu zaprezentowano jezuitów: Wojciecha Czaplickiego, Wojciecha Czachorskiego, Adama Tomasza Hornowskiego, Karola Rodoscha, Kazimierza Józefa Schwerdtmana, Józefa Mielińskiego, Adama Samuela Ciecierskiego. W szkole toruńskiej w okresie jej działalności w dobie KEN w latach 1773–1786 pracowało kolejno 12 byłych jezuitów, tj. Antoni Samplawski, Jan Norbert Cocchi, Piotr Konitzer, Michał Majewski, Rafał Andrzej Modlibowski, Karol Rüll, Bonawentura Trzebuchowski, Mateusz Maurycy Wyrzykowski, Marcin Zawoyski, Józef Benedykt Góyski, Józef Mieliński, Józef Baranowski. W szkółce parafialnej w Koninie pracował Piotr Wasilewski. J. Popłatek opisuje głównie charakter pracy pedagogicznej poszczególnych osób, które, zdarzało się, bywały przenoszone i w związku z tym występują w publikacji w ramach działalności nie jednej, a dwóch, a nawet większej liczby szkół.

Pozycją, która wzbogaca stan badań nad Wydziałem Wielkopolskim Komisji Edukacji Narodowej jest praca zbiorowa wydana w ramach „Kroniki Miasta Poznania” pt. *Nasi dawni jezuici*²¹. W pracy zamieszczono teksty, których autorzy prezentując jezuitów poznańskich, ich aktywność, działalność edukacyjną, nawiązują również do okresu po kasacie zakonu i ukazują związki byłych jezuitów z pracami Komisji Edukacji Narodowej. Wskazać tutaj należy: dokonany przez o. Ludwika Grzebień w tekście *Katalog profesorów kolegium jezuickiego w Poznaniu*²² wybór biogramów profesorów tegoż kolegium, spośród

²⁰ Postać i dokonania Jana Onufrego Gorczyzewskiego przedstawione są w następujących pracach: C. Krajewski, *Ze studiów nad życiem i twórczością ks. Jana Gorczyzewskiego*, „Kronika Miasta Poznania”, R. XVI, 1938, z. 2; J. Staszewski, *Z dziejów Gimnazjum Poznańskiego*, „Kronika Miasta Poznania”, R. X, 1932, s. 210–224 i 367–381, R. XI, 1933, s. 65–77; B. Wietrzychowski, *Autobiografia ks. Jana Gorczyzewskiego*, „Kronika Miasta Poznania”, R. XVI, 1938, s. 312–317; L. Słowiński, *Nie damy pogrześć mowy. Wizerunki pedagogów poznańskich XIX wieku*, Poznań 1982.

²¹ *Nasi dawni jezuici*, „Kronika Miasta Poznania” 1997, nr 4.

²² L. Grzebień, *Katalog profesorów kolegium jezuickiego w Poznaniu z „Encyklopedii wiedzy o jezuitach” zestawiony*, [w:] *Nasi dawni jezuici...*, s. 44–102.

których znaczna część pracowała w szkole po kasacie zakonu. Również praca Jacka Wiesiołowskiego *Jezuici poznańscy w świetle wybranych katalogów osobowych swego kolegium (XVI–XVIII w.)* publikuje w przekładzie m.in. katalog z 1773 r., podając wykaz jezuitów poznańskich w momencie zamknięcia kolegium²³. Ciekawa jest też praca Józefa Modrzewskiego *Kasata jezuitów poznańskich*²⁴, w której ukazane są losy zakonu i kolegium po ogłoszeniu kasacyjnego *breve* papieża Klemensa XIV.

Istotne dla zaprezentowania stanu badań nad Wydziałem Wielkopolskim KEN są też opublikowane biogramy osób związanych z działalnością Komisji Edukacji Narodowej, m.in. Augusta Sułkowskiego, Antoniego Ponińskiego, Józefa Rogalińskiego. Znajdują się one zarówno w *Polskim słowniku biograficznym*, jak i w *Wielkopolskim słowniku biograficznym*²⁵. W *Polskim słowniku biograficznym* zamieszczone są również opracowania biograficzne generalnych wizytatorów KEN na Wielkopolskę, tj. ks. Bonifacego Garyckiego, Franciszka Salezego Jęzierskiego, Franciszka Minickiego – rektora Akademii Poznańskiej.

Inne prace, dotyczące szkolnictwa na terenie Wydziału Wielkopolskiego w dobie Komisji Edukacji Narodowej, to najczęściej opracowania ukazujące częściowo jego działalność, czy konsekwencje tych działań. Są wśród nich zarówno opracowania zwarte, pozycje zbiorowe, a także artykuły. Pozycje te mają zazwyczaj charakter przyczynkowski i dotyczą zarówno samego Poznania i szkolnictwa w mieście w drugiej połowie XVIII wieku, jak i regionu we wskazanym okresie.

Taką pracą ukazującą oświatę w Wielkopolsce w okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej jest opracowanie Jerzego Topolskiego *Szkolnictwo*, opublikowane w *Dziejach Wielkopolski*. Prezentuje ono szkic ówczesnego szkolnictwa wielkopolskiego poszczególnych szczebli²⁶. Również w *Dziejach Poznania* pod redakcją J. Topolskiego ukazano historyczny zarys oświaty w mieście w czasach Komisji Edukacji Narodowej. Dokonały tego Maria Falińska i Krystyna Kuklińska prezentując oświatę w Poznaniu w drugiej połowie XVIII wieku (do 1793)²⁷. Dzieje szkolnictwa na terenie archidiecezji poznańskiej przedstawił też Józef Nowacki w drugim tomie dziejów archidiecezji²⁸. W opisie kolejnych stop-

²³ J. Wiesiołowski, *Jezuici poznańscy w świetle wybranych katalogów osobowych*, [w:] *Nasi dawni jezuici...*, s. 103–121.

²⁴ J. Modrzewski, *Kasata jezuitów poznańskich*, [w:] *Nasi dawni jezuici...*, s. 291–302.

²⁵ *Wielkopolski słownik biograficzny*, Warszawa–Poznań 1981.

²⁶ J. Topolski, *Szkolnictwo*, [w:] *Dzieje Wielkopolski...*, t. I, s. 882–886.

²⁷ M. Falińska, K. Kuklińska, *Kultura umysłowa*, [w:] *Dzieje Poznania*, t. 1, cz. 1–2, *Dzieje Poznania do roku 1793*, pod red. J. Topolskiego, Poznań 1988, s. 890–897.

²⁸ J. Nowacki, *Archidiecezja poznańska w granicach historycznych i jej ustrój*, t. II, Poznań 1964, s. 666–678.

ni szkolnictwa wielkopolskiego ukazał on m.in. wpływ działań Komisji Edukacji Narodowej na oświatę w Wielkopolsce.

Biorąc pod uwagę kolejne szczeble edukacji realizowane w okresie działania Komisji Edukacji Narodowej, w ramach Wydziału Wielkopolskiego wskazać należy prezentujące je opracowania.

W zakresie oświaty w Wielkopolsce realizowanej na poziomie akademickim rozprawą taką jest jubileuszowa pozycja *Alma Mater Posnaniensis* pod redakcją Przemysława Hausera, Tomasza Jasińskiego i Jerzego Topolskiego wydana z okazji 80-lecia Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu w roku 1999. W pracy tej znajduje się tekst autorstwa Mariana Drozdowskiego *Tradycje uniwersyteckie Poznania w XVIII wieku*²⁹, w którym autor ukazał m.in. nadzieje i starania Wielkopolan o utworzenie w Poznaniu akademii, okoliczności temu towarzyszące, a także rolę Komisji Edukacji Narodowej w tym przedsięwzięciu. Oświatę w Poznaniu w kontekście akademickim w okresie KEN ukazał również Zygmunt Boras w pracy *Tradycje uniwersyteckie Poznania*³⁰, która w jednej z części przedstawia starania Wielkopolan względem powołania w Poznaniu akademii oraz postawę zarówno samej Akademii Krakowskiej i wielu jej profesorów, jak i stosunek Komisji Edukacji Narodowej do owych starań.

W zakresie szkolnictwa średniego w czasach Komisji Edukacji Narodowej na terenie Wielkopolski działały: przedstawiona już wyżej szkoła wydziałowa w Poznaniu, szkoły podwydziałowe: w Kaliszu, we Wschowie prowadzona przez cystersów, w Rydzynie przez pijarów, w Trzemesznie przez kanoników, w Międzyrzeczu.

Praca prezentująca działalność tego typu szkół, mająca charakter ogólnopolski, ale ukazująca również poszczególne regiony i działające tam placówki, w tym szkoły Wydziału Wielkopolskiego, to przede wszystkim opracowanie Tadeusza Mizi *Szkoły średnie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*³¹. Autor wykazuje postulowaną wówczas zasadność istnienia tego typu placówek, podstawy realizowanych aspektów wychowania moralnego, umysłowego, fizycznego, nadzór nad tymi szkołami, a także nauczycieli i uczniów. W ramach prac ogólnopolskich wymienić należy również wydaną przez T. Wierzbowskiego pozycję źródłową *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w koronie 1773–1794*³².

W zakresie szkół średnich należących do Wydziału Wielkopolskiego KEN powstało wiele publikacji opisujących dzieje poszczególnych placówek.

²⁹ *Alma Mater Posnaniensis. W 80. rocznicę utworzenia Uniwersytetu w Poznaniu*, pod red. P. Hausera, T. Jasińskiego, J. Topolskiego, Poznań 1999, s. 77–84.

³⁰ Z. Boras, *Tradycje uniwersyteckie Poznania*, Poznań 2003.

³¹ T. Mizia, *Szkoły średnie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Warszawa 1975.

³² *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie 1773–1794*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1913.

Pracami, które przyczynkarsko ukazują dzieje szkoły wydziałowej poznańskiej w okresie Komisji Edukacji Narodowej są pozycje monograficzne prezentujące historię szkoły św. Marii Magdaleny w Poznaniu. Wskazać tutaj należy pracę *Zarys dziejów Gimnazjum św. Marii Magdaleny w Poznaniu*, a w niej rozdział *Doba przełomu politycznego i pedagogicznego (1773–1815)*, który częściowo przedstawia działalność placówki w okresie KEN³³. Inną jest pozycja zbiorowa *Szkoła św. Marii Magdaleny w Poznaniu 1302–2002*³⁴, a w niej rozdział autorstwa Zygmunta Borasa *Od Akademii Poznańskiej (Wielkopolskiej) do gimnazjum filozoficznego*, obrazujący m.in. działalność szkoły wojewódzkiej, następnie wydziałowej w dobie KEN.

Dzieje szkoły kaliskiej ukazane są w pracy Janiny Neuls *Wpływ Komisji Edukacji Narodowej na rozwój szkolnictwa w Kaliszu (1773–1793)*, w której autorka prezentuje tworzenie podstaw szkoły narodowej w kaliskiej szkole wojewódzkiej w latach 1773–1782, działalność dydaktyczno-wychowawczą placówki, a także dokonuje oceny społecznej działalności szkoły³⁵. Ciekawe jest również opracowanie Władysława Rusińskiego *Wkład Ziemi Kaliskiej na rzecz funduszu edukacji narodowej. Podstawy materialne szkół kaliskich*, które wykazuje udział Kalisza w tworzeniu ekonomicznej bazy organizowanego przez KEN szkolnictwa kaliskiego³⁶. Władysław Rusiński jest również autorem pozycji *Życie codzienne w Kaliszu w dobie Oświecenia*, w której prezentuje m.in. oświatę w mieście w dobie Komisji Edukacji Narodowej³⁷. Opublikowane zostały także przedstawione już wyżej materiały źródłowe kroniki szkolnej szkoły podwydziałowej kaliskiej³⁸.

Prace prezentujące działalność szkoły wschowskiej, to: opracowanie Jacka Sobczaka *Szkolnictwo wschowskie w dobie Komisji Edukacji Narodowej* podkreślające wysoki poziom nauczania we Wschowie oraz praca Doroty Żołądź-Strzelczyk *Szkoła podwydziałowa we Wschowie*, która przedstawia dzieje prowadzonej przez cystersów placówki wschowskiej³⁹.

³³ L. Ręgowicz, *Zarys dziejów Gimnazjum św. Marii Magdaleny w Poznaniu. Na 350-letni jubileusz szkoły*, Poznań 1923, s. 15–26.

³⁴ *Szkoła św. Marii Magdaleny w Poznaniu 1302–2002*, pod red. G. Łukomskiego, Poznań 2002, s. 46–58.

³⁵ J. Neuls, *Wpływ Komisji Edukacji Narodowej na rozwój szkolnictwa w Kaliszu (1773–1793)*, „Rocznik Kaliski” 1972, t. V, s. 9–44.

³⁶ W. Rusiński, *Wkład Ziemi Kaliskiej na rzecz funduszu edukacji narodowej. Podstawy materialne szkół kaliskich*, „Rocznik Kaliski” 1973, t. VI, s. 9–23.

³⁷ W. Rusiński, *Życie codzienne w Kaliszu w dobie Oświecenia*, Poznań 1988.

³⁸ *Dzieje domowe albo opis przez dni osobliwszych dziejów i przypadków zdarzonych w Szkołach Większych Kaliskich Wydziału Poznańskiego od roku 1781 dnia 1 października*, wyd. B. Wojciechowski, „Archiwum do Dziejów Literatury i Oświaty w Polsce”, t. VIII, Kraków 1895, s. 309–340.

³⁹ J. Sobczak, *Szkolnictwo wschowskie w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, „Rocznik Leszczyński” 1982, t. 6, s. 125–152; D. Żołądź-Strzelczyk, *Szkoła podwydziałowa we Wschowie...*,

Dość szeroko opracowana została działalność szkoły rydzynskiej i istniejącego przy niej konwiktu. Wymienić należy tutaj: pracę Konstantego Kosińskiego *Szkoły rydzynskie książąt Sułkowskich*⁴⁰ zawierającą w znacznej części przedruk projektów Augusta Sułkowskiego, pracę Antoniego Danysza⁴¹ prezentującą *Konwikty szlacheckie przy szkole pijarskiej w Rydzynie*, a także opracowanie wskazanego już wyżej badacza Stefana Truchima *Szkoły rydzynskie Augusta Sułkowskiego*, w której autor przedstawił dzieje szkół powstałych w Rydzynie z inicjatywy Augusta Sułkowskiego⁴².

*Alma Mater Tremesnensis (1776–1996)*⁴³ to opracowanie zbiorowe pod redakcją Jana Leśnego i Czesława Łuczaka. Pierwsza jego część autorstwa Bolesława Szczepańskiego przedstawia Kolegium i Alumnat w Trzemesznie w latach 1776–1793. Autor ukazał dzieje szkoły średniej w Trzemesznie w latach 1776–1793, której losy ściśle splątały się z reformą szkolnictwa, choć powołanie jej do życia zrodziło się kilka lat przed podjęciem przez Komisję Edukacji Narodowej wielkiego dzieła. Szkoła otwarta została 22 lutego 1773 r. pod nazwą Collegium Tremesnensis, które wkrótce uzyskało także drugie zaszczytne miano – Akademia Trzemeszeńska⁴⁴. Doskonałym źródłem wiedzy na temat działalności tej placówki jest publikacja *Wybór źródeł do dziejów gimnazjum i liceum w Trzemesznie* przygotowana pod redakcją Danuty Konieczki-Śliwińskiej⁴⁵.

W zakresie szkolnictwa parafialnego pracą, która przedstawia ten szczebel edukacji w dobie KEN w ujęciu ogólnopolskim jest opracowanie Tadeusza Mizi *Szkolnictwo parafialne w czasach Komisji Edukacji Narodowej*⁴⁶. Jest to pozycja ujmująca sprawy szkolnictwa parafialnego w kategoriach jego organizacji i rozwoju. Przedstawia jednak również zagadnienia stosunku KEN do instancji terenowych Komisji, a także tzw. Przejawy oddolnej inicjatywy oświatowej. W zakresie ogólnopolskim wskazać też należy pracę J. Łukaszewicza, który, prezentując stan sieci i historię szkół w Koronie i w Wielkim Księstwie Litewskim w omawianym okresie, opisał m.in. placówki znajdujące się wówczas w Wielkopolsce⁴⁷. Pozycją

s. 457–466.

⁴⁰ K. Kosiński, *Szkoły rydzynskie książąt Sułkowskich*, Poznań 1909.

⁴¹ A. Danysz, *Konwikty szlacheckie przy szkole pijarskiej w Rydzynie*, [w:] tenże, *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921, s. 336–365.

⁴² S. Truchim, *Szkoły rydzynskie Augusta Sułkowskiego*, „Prace Komisji Historycznej” PTPN, t. V, Poznań 1928, s. 253–395.

⁴³ *Alma Mater Tremesnensis (1776–1996)*, pod red. J. Leśnego i C. Łuczaka, Poznań 1996.

⁴⁴ B. Szczepański, *Kolegium i Alumnat w Trzemesznie w latach 1776–1793*, [w:] tamże, s. 6.

⁴⁵ *Wybór źródeł do dziejów gimnazjum i liceum w Trzemesznie*, pod red. D.E. Konieczki-Śliwińskiej, Poznań 2006.

⁴⁶ T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne w czasach Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1964.

⁴⁷ J. Łukaszewicz, *Historia szkół w Koronie i w Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794*, t. 4, Poznań 1851, dostęp pozycji w wersji zdigitalizowanej: <http://kpbc.umk.pl/dlibra/docmetadata?id=32179&from=publication>.

ukazującą m.in. szkoły parafialne Wydziału Wielkopolskiego za czasów KEN jest praca T. Wierzbowskiego *Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773–1794*⁴⁸. Szkolnictwo tego szczebla w Wielkopolsce zostało zbadane i opublikowane przez Stanisława K. Olczaka w pracy *Szkolnictwo parafialne w Wielkopolsce w XVII i XVIII wieku*⁴⁹.

Wykazując stan badań w zakresie Wydziału Wielkopolskiego KEN nie należy też zapominać o tzw. wydawnictwach regionalnych, które często stają się istotnym źródłem informacji w poszukiwaniach badawczych. Wydania te bowiem, będące monografiami przedstawiającymi w sposób szerszy dzieje poszczególnych regionów, miast, ujmują w nich również, jako jedną z aktywności, działalność oświatową. W tym kontekście szkoły w poszczególnych miastach Wielkopolski opracowane zostały w różnym zakresie. Istotne są przedstawione już wyżej dwa opracowania pod redakcją Jerzego Topolskiego, tj. *Dzieje Poznania* oraz *Dzieje Wielkopolski*. Wśród pozycji regionalnych, które przyczynkarsko ujmują zagadnienie dziejów oświaty w czasach KEN są też: praca Doroty Karpińskiej i Jana Szymańskiego *Gimnazjum trzemeszeńskie z miastem w tle*⁵⁰, która dotyczy dziejów placówki ujętych w kategoriach pamiątkarskich, ukazując również historię placówki dotyczącą czasów Komisji Edukacji Narodowej, także pozycja⁵¹, w której w jednym z rozdziałów autorstwa Danuty Konieczka-Słowińskiej *Dzieje Trzemeszna od początku XVI do końca XVIII wieku* autorka w podrozdziale *Kultura i oświata* ukazuje rys szkolnictwa interesującego nas okresu.

Komisja Edukacji Narodowej i jej szkolnictwo to instytucja, która, jak wykazuje Stanisław Tync, zdecydowanie zasługuje na miano dzieła oświecenia. Powstała na gruzach zniesionych szkół jezuickich. Kasata przez papieża zakonu jezuitów stworzyła podwaliny zorganizowania szkoły nowoczesnej, narodowej i świeckiej. Tak z papieskiego *breve* narodziła się narodowa szkoła polska⁵². Jej oddziaływania zrodziły owoce również na gruncie wielkopolskim.

Stan badań nad Wydziałem Wielkopolskim jest dość zaawansowany. Dotyczy on jednak w głównej mierze obszarów i zagadnień związanych z działalnością sieci edukacyjnych oraz poszczególnych placówek oświatowych funkcjonujących w owym okresie na terenie podlegającym Wydziałowi. Brakuje natomiast prac

⁴⁸ T. Wierzbowski, *Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773–1794*, Kraków 1921, dostęp pozycji w wersji zdigitalizowanej: <http://kpbc.umk.pl/dlibra/docmetadata?id=9697&from=publication>.

⁴⁹ S.K. Olczak, *Szkolnictwo parafialne w Wielkopolsce w XVII i XVIII wieku*, Lublin 1978.

⁵⁰ D. Karpińska, J. Szymański, *Gimnazjum trzemeszeńskie z miastem w tle. Z zakamarków pamięci i szuflad*, Poznań 2008.

⁵¹ *Dzieje Trzemeszna*, pod red. C. Łuczaka, Poznań 2002, s. 91–93.

⁵² *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł*, zebrał i oprac. S. Tync, Wrocław 1954.

poświęconych zagadnieniu stanu i rozwoju oświaty Wydziału Wielkopolskiego w ujęciu całościowym. Ciekawymi obszarami badawczymi mogą okazać się również te związane z tradycją KEN i jej wpływem na rozwój szkolnictwa i kultury na ziemi wielkopolskiej w kolejnych okresach historycznych, tzn. w jakim stopniu przetrwały i jak przyczyniły się one do rozwoju oświaty w Wielkopolsce. Efekty takich badań z pewnością potwierdzą hipotezę niewątpliwego wpływu dzieła KEN na rozwój oświaty wielkopolskiej.

MICHAŁ NOWICKI, KRZYSZTOF RATAJCZAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Materiały do dziejów KEN w zbiorach Archiwum Archidiecezjalnego w Poznaniu¹

Materials for the history The Commission of National Education, stored in the collections of Archdiocesan Archive in Poznań

The aim of the article is to show the materials for the history of The Commission of National Education, stored in the collections of Archdiocesan Archive in Poznań. In the very beginning it concentrates on the schools in Greater Poland in the end of 18th century, because they are the main subject of found during the query documents.

Most of them are connected with the activity of the cathedral chapter, so in the article we can find, for example, the content analysis of *Acta Capituli Posnaniensis* or some *Visitationes* from this period. The query showed, that some information about this subject could be taken from the texts from the later times, even from the beginning of 19th century, like *Generalia Dioecesi*. Those materials can provide scholars to the reconstruction of state the schools, especially parochial, in the last period of activity of Commission. We believe, that the further query in materials stored in the archives in Poznań, but also in Berlin will increase our knowledge about variety aspects of the history The Commission of National Education in Poland.

Keywords: The Commission of National Education, archives, Greater Poland, Archdiocesan Archive in Poznań

Szkolnictwo w Wielkopolsce w okresie funkcjonowania Komisji Edukacji Narodowej rozwijało się dynamicznie. Komisja w większym lub mniejszym stopniu objęła kontrolą szkolnictwo elementarne, Akademię Lubrańskiego (zwaną

¹ Publikacja przygotowana w ramach grantu NPRH: Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje (Nr 11H12031481).

wówczas Akademią Poznańską), szkolnictwo pojezuickie. Jako że szkoły te były z reguły blisko powiązane z Kościołem celem naszych kwerend w Archiwum Archidiecezjalnym w Poznaniu było ustalenie, w jak znacznym stopniu aktywność Komisji znalazła swe odzwierciedlenie w jego zbiorach. Równie istotny jawi się problem badawczy określający „temperaturę” relacji między Kościołem a Komisją, kojarzoną z antykościelnym w swym wymiarze oświeceniem i instytucją powołaną dla przejścia majątków kościelnych na potrzeby świeckiego państwa.

Na początku przyjrzymy się liczbie instytucji, które przyczyniły się do wytworzenia interesującego nas materiału źródłowego. Jak zauważył Jerzy Topolski, trudno w sposób dokładny ustalić liczbę wielkopolskich szkół niższych, a tym bardziej stosunek liczby dzieci pobierających naukę do ogółu dzieci. Komisja Edukacji Narodowej nie miała możliwości aktywniejszego zajęcia się szkolnictwem niższym. Widać jednak wyraźnie wzrost liczby takich szkół, przy jednoczesnym traceniu przez nie charakteru szkół kościelnych². Pod koniec XVIII w. takich szkół mogło być ok. 800. Warto podkreślić, że nauczyciele byli obecni w ok. 20% wsi. Oznaczało to subtelny wzrost w porównaniu z okresem poprzednim. Jednocześnie udało się nawet zbliżyć pod względem liczby szkół z czasów późnego średniowiecza³. KEN objęła swoją działalnością część szkół miejskich, np. poznańskie szkolnictwo elementarne. Na magistrat Komisja nałożyła obowiązek sporządzania spisów dzieci mieszczańskich w wieku szkolnym i przestrzegania, aby otrzymywały one edukację podstawową i zawodową⁴.

Zdaniem Józefa Nowackiego, w diecezji poznańskiej w okresie KEN funkcjonowało nauczanie w 196 parafiach, natomiast w 202 parafiach, wobec braku wzmianek na ten temat w aktach wizytacji (AV 30-34), ich nie było⁵.

Znacznym impulsem w rozwoju szkolnictwa była działalność komisji porządkowych cywilno-wojskowych, powołanych w 1789 r., do obowiązków których należało m.in. organizowanie szkolnictwa elementarnego⁶.

Rozwijało się także szkolnictwo średnie. W okresie działalności KEN szkoły średnie istniały w Poznaniu, Międzyrzeczu, Trzemesznie, Wschowie, Rydzynie i Kaliszu. W 1778 r. odnowione zostało seminarium gnieźnieńskie, funkcjonowało takowe także w Poznaniu. W Poznaniu do 1780 r. pracowali nauczyciele zniesionej szkoły jezuickiej i to mimo formalnej kasaty zakonu. Jej program ograniczono – bez katedr filozofii i teologii. W nowych realiach szkoła przyjęła nazwę

² J. Topolski, *Szkolnictwo*, [w:] *Dzieje Wielkopolski*, t. 1: *do roku 1793*, pod red. J. Topolskiego, Poznań 1969, s. 883.

³ Zob. K. Ratajczak, *Przyczyny powstania i rozwój sieci szkół kościelnych w średniowiecznej Wielkopolsce*, [w:] *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, pod red. K. Jakubiaka, T. Maliszewskiego, t. I, Kraków 2010, s. 165–180.

⁴ Archiwum Państwowe w Poznaniu [dalej: APP], I 663, k. 112–113, 1780 r.

⁵ J. Nowacki, *Dzieje archidiecezji poznańskiej*, t. 2: *Archidiecezja poznańska w granicach historycznych i jej ustrój*, Poznań 1964, s. 667.

⁶ *Volumina Legum*, t. 8, Petersburg 1860, s. 142, 156.

Akademii Wielkopolskiej⁷, a grono nauczycielskie składało się z 14 profesorów – byłych jezuitów i z 3 profesorów świeckich⁸. Rektor Józef Rogaliński w 1775 r. złożył KEN raport z funkcjonowania placówki.

W 1780 r. KEN w oparciu o zasoby tej szkoły oraz Akademii Lubrańskiego zreorganizowała założoną już w 1774 r. szkołę wojewódzką⁹. W pierwszych latach istnienia szkoły jejrektorem był Józef Rogaliński, a później funkcję tę pełnili Franciszek Minocki, Jan Paprocki. Szkoła funkcjonowała w systemie sześcioklasowym. Rektorem został ostatni przełożony Akademii Lubrańskiego, Franciszek Binacki. W 1782 r. szkołę wizytował Franciszek Kolendowicz¹⁰. Szkoła Wydziałowa przetrwała, jako uczelnia o średnim poziomie nauczania, do zajęcia Poznania przez Prusy. Część majątku szkoły przejął na polecenie KEN Jan Śniadecki na potrzeby Akademii Krakowskiej. Nowa szkoła mieściła się w gmachu pojezuickim.

W Rydzynie szkołę założoną w 1774 r. przez Augusta Sułkowskiego prowadzili pijarzy¹¹. Szkoła w Trzemesznie założona została w 1773 r. przez opata trzemeszeńskiego Michała Kosmowskiego. Otwarto ją za zgodą sejmu, arcybiskupa i papieża w 1776 r.¹²

W latach 1773–1780 trwały także starania o utworzenie uniwersytetu w Poznaniu, prowadzone przez Józefa Rogalińskiego i Augusta Sułkowskiego¹³. Nie zakończyły się one wszakże korzystnym rezultatem.

Na osobne potraktowanie czeka funkcjonowanie szkoły katedralnej poznańskiej. Dekret KEN z 24 marca 1781 r. dla tejsze przewidywał etat jednego profesora i jednego dyrektora, a zajmować się miała naukami elementarnymi i początkami języka łacińskiego¹⁴. Było to działanie na szkodę instytucji, która w kilkusetletnim okresie swego działania mogła poszczycić się nauczaniem na poziomie niemal akademickim, jeśli wliczymy tu także katedry prawa kanonicznego i teologii.

Na stan zachowania zbiorów dotyczących interesującej nas tematyki wpływ miało wiele różnorodnych czynników. Pamiętać trzeba, że archidiecezja poznańska była jedną z największych diecezji polskich, a w jej skład wchodził także mazowiecki archidiaconat, ze stolicą pierwotnie w Czersku, a później w Warszawie. Wiele ważnych dla nas dokumentów znajdowało się w warszawskim pałacu

⁷ Szerzej losy placówki omawia D. Żołądz-Strzelczyk, *Szkoły w Wielkopolsce od średniowiecznych początków do reform Komisji Edukacji Narodowej*, Poznań 2010, s. 188 i n.

⁸ M. Falińska, K. Kuklińska, *Szkolnictwo*, [w:] *Dzieje Wielkopolski...*, t. 1, s. 896.

⁹ Szerzej zob. D. Żołądz-Strzelczyk, dz. cyt., s. 198 i n., 205 i n.

¹⁰ J. Łukasiewicz, *Zakłady naukowe w Koronie i w Wielkim Księstwie Litewskim*, t. 1, Poznań 1851, s. 137.

¹¹ Zob. D. Żołądz-Strzelczyk, dz. cyt., s. 219 i n.

¹² Tamże, s. 232 i n.

¹³ Tamże, s. 188–198.

¹⁴ O czym zob. w dalszej części artykułu.

arcybiskupów, co bardzo skomplikowało operację scalenia zbiorów w okresie rozbiorów. Znalazły się one w archiwum konsystorza warszawskiego, a mimo starań podejmowanych w okresie międzywojennym nie trafiły wówczas do Poznania. Niestety, w 1944 r., podczas powstania spłonęły one w zgłiszczach Warszawy. Ponadto archiwum Akademii Lubrańskiego zostało w znacznej części przejęte przez KEN w 1780 r., a sama Akademia stała się kolonią Uniwersytetu Krakowskiego¹⁵. Bardziej skomplikowane są losy archiwaliów i zasobów bibliotecznych kolegium pojezuickiego. Mimo iż już 16 listopada 1773 r. zasoby te zostały formalnie przejęte przez KEN, wiele książek zabrali ze sobą wyjeżdżający z Poznania zakonnicy¹⁶. Rektorowi Józefowi Rogalińskiemu nakazano sporządzenie dokładnego inwentarza. Wgląd w funkcjonowanie Akademii Poznańskiej/Wielkopolskiej dają także raporty wizytacyjne¹⁷.

Archiwum Archidiecezjalne w Poznaniu powstało formalnie w 1925 r., lecz jego początki sięgają końca XIX w., w 1898 r. bowiem otwarte zostało Muzeum Archidiecezjalne z osobnym działem zbiorów archiwalnych i bibliotecznych. Zbiory archiwum poniosły znaczne straty w okresie II wojny światowej. We wrześniu 1939 r. władze niemieckie przeznaczyły poznańskie archiwalia do likwidacji, a zbiory już wtedy uległy rozproszeniu. Część z nich zwieziona została do Archiwum Państwowego w Poznaniu, mieszczącego się wówczas w nieszczęśliwej, z naszego punktu widzenia, lokalizacji, na Wzgórzu Przemysła. Tu podczas walk o Festung Posen na przełomie stycznia i lutego 1945 r. spłonęło, według dotychczasowych szacunków, około 250 dokumentów pergaminowych i co najmniej 25 000 dokumentów papierowych z XVI–XVIII w. W ostatnim jednak czasie ustalono, że znaczna część zasobów Archiwum Państwowego, a być może także tych, które zabrano z Archiwum Archidiecezjalnego, została przez hitlerowców wywieziona z Poznania i znajduje się obecnie w Berlin-Dahlen w niezinventaryzowanym magazynie. Konieczne będzie przeprowadzenie kwerendy, która może potencjalnie znacząco poprawić stan naszej wiedzy na temat funkcjonowania szkolnictwa wielkopolskiego w czasach Komisji, oraz *ex post*, wskazać na jej dorobek w tym zakresie.

Obecnie przechowuje się w Archiwum bardzo obszerny zbiór z okresu staropolskiego, zawierający rękopiśmienne księgi ilustrujące działalność centralnych

¹⁵ J. Nowacki, dz. cyt., s. 692. Część archiwaliów zachowała się w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej UAM w Poznaniu.

¹⁶ M. Drozdowski, *Tradycje akademickie Poznania w XVIII wieku*, [w:] *Alma Mater Posnaniensis. W 80. rocznicę utworzenia Uniwersytetu w Poznaniu*, pod red. P. Hausera, T. Jasińskiego, J. Topolskiego, Poznań 1999, s. 78.

¹⁷ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1774*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1906; J. Rogaliński, *Raport z wizyt odprawionych w niektórych szkołach wielkopolskich [...] w listopadzie i grudniu roku 1774, Przeshiretnej Komisji Edukacyj Narodowej uczyniony*, [w:] *Raporty generalnych wizytatorów z lat 1774–1782*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1907; *Raporty Szkoły Wydziałowej Poznańskiej składane Szkole Głównej Koronnej w latach 1777–1789*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1905.

urzędów diecezjalnych, których liczba wynosi 2504 księgi. Obszerniejszy jest jeszcze zbiór akt nowożytnych. Oprócz akt pochodzących z urzędów centralnych znajdują się w nim także akta organizacji i stowarzyszeń kościelnych, których centrale w okresie międzywojennym znajdowały się w Poznaniu. Przechowuje się tu także ogromny zbiór akt parafialnych, z których wydzielono osobny zbiór, ponad 1700 ksiąg metrykalnych¹⁸. Dodać należy do tego, że znajduje się tu znaczący zbiór rękopisów i starych druków słabo spenetrowany przez uczonych, i niezbyt udatnie skatalogowany – wyłącznie w postaci fiszek.

Z uwagi na charakterystykę zbiorów Archiwum Archidiecezjalnego w Poznaniu, materiałów związanych z działalnością Komisji Edukacji Narodowej spodziewać się można tylko w obrębie niektórych zespołów archiwalnych. Spośród nich pierwszorzędne znaczenie ma zespół oznaczony sygnaturą CP – akta związane z działalnością Kapituły Katedralnej Poznańskiej. Instytucja ta, jako główny organ administracyjny kościoła katedralnego, prędzej czy później musiała w jakimś stopniu odnieść się do nowej władzy edukacyjnej, a to chociażby ze względu na opiekę roztaczaną przez Kościół wielkopolski nad szkolnictwem w diecezji. Istotne dane przynieść może analiza zespołów: Acta Generalia, Acta Visitationis, a także zespołów parafialnych, zawierających pewne dane o funkcjonowaniu poszczególnych placówek szkolnych. Sądzimy także, że niezbędna będzie dokładna kwerenda co do zawartości przechowywanych w Archiwum rękopisów i starodruków, spodziewamy się, że pewna ich część należała do bibliotek szkolnych.

Powołanie Komisji Edukacji Narodowej w 1773 roku nie wzbudziło raczej większego zainteresowania środowiska kościoła katedralnego poznańskiego. Akta czynności Kapituły Katedralnej Poznańskiej przez pierwsze lata słowem nie wspominają o niej. Jedynym śladem działania, ale tylko pośrednio związanego z KEN, było powołanie przez Kapitułę 2 listopada 1773 roku komisji celem dokonania lustracji dóbr jezuickich¹⁹. Podobnie w 1780 r., kiedy to, z polecenia Komisji przeniesiono Akademię Lubrańskiego z Ostrowa Tumskiego do Poznania i połączono z Akademią Wielkopolską, tworząc z nich jedną szkołę wydziałową. 9 października odnotowano, że w związku z przeniesieniem szkoły *ad Civitatem Posnaniensem* jej budynek został opuszczony, Kapituła natomiast wydelegowała dwie osoby do sporządzenia odpowiednich inwentarzy i przejęcia gmachu w opiekę²⁰.

Wkrótce, bo podczas listopadowej sesji generalnej Kapituły dyskutowano nad zagospodarowaniem gmachu po Akademii Lubrańskiego, a także nad wypełnieniem edukacyjnej luki po przeniesionej do miasta szkole. Dzięki zwyczajowemu wciągnięciu do akt kapitulnych listu od biskupa ordynariusza dowiadujemy się, iż

¹⁸ Cyt. ze strony <http://aap.poznan.pl/historia/> [data dostępu: 12.10.2013].

¹⁹ Acta Capituli Posnaniensi 1767–1781, Archiwum Archidiecezjalne w Poznaniu [dalej: AAP], sygn. CP 62 [dalej: ACap.], f. 140v.

²⁰ ACap 1767–1781, f. 285 i n.

w tym czasie udał się do niego rektor rzeczonej Akademii – Franciszek Minoc-ki, zarazem kanonik kapituły. Miał on przedyskutować z ordynariuszem „interes dotyczący się przeszłej Akademii przy Tumie”, co jednak zostało odłożone na okres po aktualnej sesji Sejmu. Biskup tymczasem w liście datowanym z Warszawy 6 listopada oświadczył, iż pragnie być pomocny w tej sprawie (*assistere*) i poprosił o „wypisanie się dokładnie”, jakie szkoły kapituła „żąda mieć”²¹. W odpowiedzi na to wysłano do Onufrego Okęckiego informację następującej treści:

Z okazji żądanej od nas schoły przy katedrze, przylączamy Jaśnie Wielmożnemu Panu Dobrodziejowi gotowy projekt, racz go tylko JWPDobr. skutecznie swoją powagą wspierać. Utrzymasz JWPDobr. czynnością tą y poprzedników swoich y przodków naszych zbawienne myśli w zamiarach własnych, czego i przyzwoitość sama, y załadnienie katedralnego kościoła, oddzielonego zwłaszcza od miasta żąda²².

Znamienne jest, że przy projektowaniu nowej szkoły w ogóle nie wspomina się o zwierzchnictwie Komisji Edukacji Narodowej nad kształceniem. Żałować niestety trzeba, iż wspomniany projekt nie został wpisany do akt kapitułnych, nie odnajdujemy go w poszczególnych seriach ksiąg. Projekt najprawdopodobniej szybko zyskał aprobatę biskupa ordynariusza, a z pewnością przedstawiony został też władzom edukacyjnym w Warszawie, ponieważ wkrótce o nowej szkole informuje oficjalna ugoda zawarta 24 marca 1781 r. pomiędzy Komisją a biskupem poznańskim. Pełny i oryginalny tekst ugody, wraz z odpowiednimi podpisaniami komisarzy w osobach M. Poniatowskiego, J. Małachowskiego, M. Mniszcha i A. Mokronoskiego oraz pieczęcią, został wszyty do akt czynności kapituły, dzięki czemu możemy się z nim dokładnie zapoznać²³.

Ugoda miała niebagatelne znaczenie dla dziejów szkolnictwa w diecezji poznańskiej, albowiem w dużym stopniu przenosiła ciężar zarządzania nim, a zwłaszcza finansowania – na biskupa ordynariusza. Powoływała się w tym zakresie na dwie ustawy sejmowe, odpowiednio z 1775 i 1776 r., skutkiem których przelewano odpowiedzialność za dobra i posługi jezuickie na ordynariuszy poszczególnych diecezji. Przy okazji dokonywania przeglądu materiałów źródłowych z Archiwum Archidiecezjalnego w Poznaniu, nie sposób nie odnieść się do treści tego ważnego dokumentu.

Głównym postanowieniem było przejęcie przez biskupa poznańskiego obowiązków ciężących niegdyś na zakonie jezuickim, ale też i ich wszystkich dóbr oraz dochodów, w zamian za umożliwienie wszystkim kapłanom pozostającym pod władzą Komisji Edukacji Narodowej odprawiania mszy, uczniom zaś w nich uczestniczenie. Na biskupa dodatkowo nałożono obowiązek corocznego infor-

²¹ ACap 1767–1781, f. 291.

²² Tamże.

²³ ACap 1767–1781, f. 303a-dv [dodatkowe karty pomiędzy 303 a 304].

mowania Komisji o poczynionych w tym względzie rozporządzeniach, Komisja zaś otrzymała prawo „dopilnowania” go w tym względzie.

JW Biskup Poznański chcąc się skutecznie przykładać do pomnożenia Nauk w Kraju obowiązując się rozporządzenie uczynić żeby przy wszystkich Kościołach Parafialnych w Dyecezyi Jego w Miastach i Miasteczkach będących założone albo utrzymywane były Szkoły Parafialne, w których by oprócz nauki Duchowney Katolickiej, uczono dzieci czytać, pisać i rachonkow, a nawet i po Wsiach gdzie tego będzie sposobność.

Podobnie, szkołę parafialną biskup miał zorganizować przy kościele katedralnym. Posiadać miała ona jednego profesora i jednego dyrektora, a miała być organizacyjnie podporządkowana rektorowi szkoły wydziałowej poznańskiej. Obok typowego dla szkół parafialnych programu nauczania, tj. czytania, pisania i rachunków, przewidziano tu także naukę początków języka łacińskiego. Domyślać się możemy, że szkoła ta miała zostać ulokowana w gmachu byłej Akademii Lubrańskiego, gdzie wkrótce znalazła swoje miejsce także biblioteka katedralna. Względem wszystkich szkół parafialnych postanowiono, iż bezpośrednią opiekę nad nimi będzie sprawował ordynariusz, natomiast wszelakie nowe urządzenia względem nich ze strony Komisji, bądź chęć wizytowania szkoły miały być wcześniej konsultowane z władzą kościelną.

W gestii Kapituły Katedralnej Poznańskiej nadal pozostawał nadzór nad fundacjami szkolnymi, należącymi niegdyś do akademii *in Summo Posnaniensi*. Były to głównie fundacja Zalaszwoskiego dla ubogich uczniów, aspirujących do stanu duchownego, a także Bursa Szołdrskich, mająca na swoim utrzymaniu do dziesięciu uczniów. W dokumencie postanowiono, że Kapituła nadal będzie zajmowała się tymi fundacjami (domyślamy się, że zachowała prawo patronatu nad funduszem Zalaszwoskiego), ale przy zachowaniu rozliczeń z dochodów i wydatków oraz oryginalnych zapisów i fundacji przed komisją edukacyjną. Pośrednio z Akademią Lubrańskiego związane też były niegdyś tzw. prebendy doktoralne w katedrze poznańskiej, które literą ugody biskup zobowiązał się przeznaczyć dla akademików zatrudnionych przez Komisję Edukacji Narodowej, ale z zachowaniem praw elekcji Kapituły. Podobnie w odniesieniu do scholasterii warszawskiej, ale w tym przypadku z zastrzeżeniem, że po ustąpieniu aktualnie zajmowanego miejsca biskup poznański będzie mógł jeszcze wskazać na nie kogoś spoza grona nauczycielskiego. Kandydatów na prebendy wskazywać miała Komisja Edukacji Narodowej ze stanu akademickiego.

W dokumencie nie pominęto spraw związanych ze zwyczajną posługą duchową w diecezji, co uwidacznia, iż Komisja czuła odpowiedzialność za te kwestie w związku z przejściem „spadku” po zakonie jezuickim, dysponującym wieloma funduszami na te cele. Wspomniano o misjach we Wschowie i Międzyrzeczu, a także utrzymywaniu kaznodziejów i plebanów w wybranych miejscach.

Biskup poznański, w zamian za przychyłność dla dobra edukacji narodowej otrzymał wiele dóbr pojezuickich oraz dochody z wyznaczonych funduszy. Komisja przekazała mu cztery kościoły pojezuickie: dwa w Warszawie, jeden w Poznaniu i jeden w Międzyrzeczu wraz z całym wyposażeniem i sprzętami liturgicznymi, zastrzegając jednak, że odtąd biskup będzie musiał zapewniać fundusze na fabrykę i ponosić konieczne wydatki kościelne. Po raz wtóry podkreślono w tym miejscu zabezpieczenie Komisji dla odprawiania w tych świątyniach (oraz we Wschowie) nabożeństw przez nauczycieli i uczniów. W Międzyrzeczu biskup dostał także w posiadanie murowaną rezydencję, którą mógł rozporządzać według własnej woli. Największe nabytki jednak związane były z dobrami jezuickimi w Warszawie i Poznaniu. Dla przykładu, w stolicy Wielkopolski, Komisja przekazała Kościołowi:

Dom gdzie były w Poznaniu szkoły po Jezuickie i te wszystkie Possessye które po lewey stronie Kościoła Poznanskiego po Jezuickiego idąc do niego z Miasta leżą ze wszystkimi zabudowaniami aż do Rzeki, także Drukarnią w Akademii przy Tumie będącą, które JW Biskup Poznanski do wolnego użytku odbierze wtenczas gdy Jmł. X. Rogaliński Dziekan Kat. Poznanski odstąpi, nadaney sobie po Jezuickiej Drukarni, nie mniej część dziedzienca między Kościołem Poznanskim po Jezuickim a Kollegium i Budowlami teraz ustąpionemi JW. Biskupowi Poznanskiemu, do tychże budowli ustąpionych należyć będzie, równie iak i cały gmaszek zykaiący się z Kościołem z prawey strony iak się z Kollegium do Kościoła idzie to iest tak doł jak i wyzsza kondygnacya zawieraiące w sobie Zakrystyą i Izdebki dla Zakrystyana Kurytarzyk Ganek z którego schody na Chor i dwie Izby ku Forcie także Izby niegdyś Prefektowskie i Skarbiec Kościołowi zastawione być maią.

Przekazanie tych posesji miało się odbyć na podstawie sporządzonych do tego celu map, podpisanych osobno przez obie strony ugody. Wspomnijmy już tylko przy tej okazji, że równie bogate fundusze i zabudowania pojezuickie, ale bez wyposażenia drukarni, otrzymał biskup w Warszawie. Odpowiednie rozporządzenia poczyniono także w stosunku do budynków po zlikwidowanej *de facto* Akademii Lubrańskiego, czyli gmachu szkoły oraz kamienicy konwiktu Szołdrskich i domu zwanego Bularnią wraz z przyległym pustkowiem.

W związku z dużym ciężarem finansowym, związanym z nowymi obowiązkami biskupa, Komisja Edukacji Narodowej zobowiązała się do przekazania na rzecz biskupstwa poznańskiego pewnych stałych dochodów z nadzorowanych przez siebie fundacji. Pierwszy z nich, w wysokości 5050 zł przeznaczono na dofinansowanie misji duchownych, drugi zaś, w wysokości 1000 zł na utrzymanie szkół parafialnych w diecezji i przy kościele katedralnym.

Dokument ten dobrze obrazuje sposób układania stosunków pomiędzy władzami kościelnymi a Komisją Edukacji Narodowej. Zawarta ugoda stanowi ciekawy kompromis dla interesów obu stron. Komisja Edukacji Narodowej zapewni-

ła sobie z jednej strony organizację szkolnictwa na najniższym szczeblu, z drugiej zaś pozbyła się trudnego w utrzymaniu spadku pojezuickiego, który wymagał ciągłych, i to niemałych, nakładów finansowych. Ta sprawa też została wyraźnie w dokumencie zaznaczona. Biskup zaś otrzymał bogate zabudowania pojezuickie wraz z całym zachowanym wyposażeniem.

Akta kapituły z czerwca tego roku pokazują, iż biskup bardzo szybko przystąpił do realizacji postanowień ugody. W jego liście do kapituły, datowanym w Buku 28 czerwca 1781 r. czytamy, iż planował zająć się losami „Duchownych Pojezuickich diecezji” swojej, chciał także podniesienia funduszy seminarium diecezjalnego i doprowadzenia go do porządniejszego stanu, ponieważ po kasacie zakonu jezuitów pojawiła się wielka potrzeba²⁴. Dalej akta czynności notują „ustną instrukcję”, daną delegatom do biskupa – mieli oni poinformować go o przyjęciu i podpisaniu przez Kapitułę ugody z KEN, ale też poprosić go o wstawiennictwo w Komisji w ważnej sprawie dwóch wsi, dzierzonych bezprawnie przez Uniwersytet Krakowski, a przynależnych kanclerzowi Kolegiaty Poznańskiej *Beatae Mariae Virginiae in Summo* (bez żadnej usługi ze strony Krakowa dla kolegiaty). Ponadto stwierdzono, że:

Byłby także przydatny, owszem stosowny do sprawiedliwości warunek, aby Cancellariusz y Scholasteria tey ze kolegiaty iako u dwie Prebendy Doktoralne w Kapitulie naszej (dla pracujących w Scholach iuż destynowane) nie osobom Krakowskiej ale w tuteyszej Diecezji w Szkołach pracującym zawsze się dostały praevia Laurea Doctorali²⁵.

Wkrótce też w aktach odnotowano, że biskup

virtute ordinationis et conventionis cum Commisione Educationali sub dat. Varsaviae 24 Marty anno currente 1781 factis in fundamento Constitutionum Regni recentium prolat. Sibi ad omnimodam dispositionem suppellectilis Ecclesiae post patres Exesuitas [!] delicit superius insutum fusius in se obliquitur. Mente cuius Conventionis et accordati apparatus nonnullos Eccle[.]acos ex Ecclea Patruum ExJesuitarum ad Ecclesia Cathedralum Posnaniensem benigne elargitus est sub serie ejusmodi prout sequitur²⁶.

Efekt działań Komisji Edukacji Narodowej względem szkolnictwa na Ostrowiu Tumskim widoczny jest także w aktach wizytacji, przeprowadzonej po 1781 r. przez biskupa Onufrego Okęckiego. W odniesieniu do Akademii Lubrańskiego czytamy, że:

Tandem eodem Anno immediaete praeterito, praecedente dispositione Commissionis Educationi publicae praepositae praefata schola cum Professoribus

²⁴ ACap 1767–1781, f. 304v.

²⁵ ACap 1767–1781, f. 305.

²⁶ ACap 1767–1781, f. 308v.

et omnibus Proventibus et foundationibus Academiae Lubranscianae annexis, a modo dictae Commissionis regimini et dispositioni subjectis, in Civitatem Posnaniensem translatae sunt, salvo eo ut Director Scholae ad Cathedram pro pueris in loquendo, scribendo Elementis Grammatices et Aritmetica erudiendis per eundem Illrmm Excellmum Dominum Episcopum foveatur²⁷.

Na podstawie tej krótkiej informacji trudno orzec coś dokładniejszego w odniesieniu do nowo założonej szkoły parafialnej przy katedrze. Pewne jest, że zgodnie z literą ugody została ona ufundowana, zresztą jej założenie leżało także w interesie kościoła katedralnego i jak już widzieliśmy, czyniono wcześniej pewne zabiegi wokół jej utworzenia. Łakonicznie opisany program nauczania nie umożliwia nawet stwierdzenie czy faktycznie uczono w niej początków łaciny, może owe elementy gramatyki dotyczyły właśnie nauki tego języka? W środowisku kościoła katedralnego wydaje się to wielce prawdopodobne, a z pewnością też pożądane. Z dalszej części wizytacji dowiadujemy się, że również zgodnie z umową strona kościelna przejęła wszystkie przyznane jej dobra i fundusze. Późniejsza działalność Kapituły zaś wskazuje, że zawiadywała ona nimi przez kolejne lata.

Częściowo możliwe jest odtworzenie sytuacji oświatowej w okresie funkcjonowania Komisji na podstawie materiałów źródłowych wytworzonych w okresie rządów pruskich. Król Fryderyk Wilhelm IV żywo interesował się sprawami oświaty, a królewska rejencja w Poznaniu zarządziła przeprowadzenie raportów ze stanu szkół. Również władze kościelne zalecały proboszczom nadsyłanie informacji o funkcjonowaniu szkolnictwa parafialnego na podstawie rozbudowanego kwestionariusza. Dane te miały zostać przekazane landratom. W listopadzie 1794 r. rozesłano pismo do duchowieństwa, w którym władze informowały:

Przeto chcemy od Was względem każdej w Dystrykcie Waszym znajdującej się szkoły mieć szczególniejszą lokalną wiadomość, a to podług następujących Punktów:

1. Na którym miejscu się szkoła znajduje, i jak się w niej daje informacja.
2. Czy do tej szkoły osobny jest Dom, czyli też w pomieszkaniu Organisty się odprawia, wiele Izb w niej, czy ogród albo grunt jaki do niej należy.
3. Kto jest nauczycielem w tej szkole, i czy wraz jest Organistą?, czy ma żonę, czy jest pilny, chętny, i posiada zdatność, do uczynienia zadość temu urzędowi, i czy w niemieckim lub Polskim Języku daje Informację.
4. Z czego w przeciwnym przypadku nauczyciel żyje, czy ma pensję i jaką, wiele ma od Gminy jako nauczyciel szkolny, oraz jako Organista, od Dziedzica, księdza lub kościoła, w pieniądzech lub naturaliach, i innych Emolumentów.
5. Czy do tej szkoły jaki znajduje się fundusz, kto nim zarządza, i jak wielki jest?
6. Kto postanawia nauczyciela?

²⁷ Visitatio Ecclesiae Cathedralis Posnaniensis per... Okęcki 1781–1784, AAP, sygn. CP 97, p. 145 i n.

7. Jak się Dziedzic nazywa, czy tenże chce się dla polepszenia szkoły przyłożyć, wiele, i czy można się od niego czynnej do polepszenia szkoły spodziewać pomocy?
8. Czy Gmina jest w tak majątnym stanie, że może od dzieci swoich zapłacić szkolne, lub aktualnie płacą, i wiele od każdego dziecka Gmina podług swego majątku płacić może, i jaka liczba dzieci od lat 10 do 15.
9. Czy do tej szkoły mogą jeszcze z okolicy jakie przyłączone być Gminy, które i jak daleko odległe są od miejsca gdzie szkoła się znajduje, w których to gminach to samo uważane być powinno, co wyżej od pierwszego do dziewiątego Punktu nadmienilo się.
10. Czy Ksiądz miejscowy gdzie szkoła jest, czynnie nią się zatrudnia, jak się nazywa, czy jest plebanem lub kommandarzem, i czy z jego zdadności i dobrej woli można się czego dla dobra szkoły spodziewać.
11. Do kogo utrzymywanie szkoły, i z jakiego obowiązku należy?
Spodziewamy się jednak, iż to uwiadomienie dopiero po dokładnej Rewizji nastąpi, ponieważ inaczej i najlepsza rzecz nie może odebrać swój skutek, skoro nie funduje się na dostatecznym, ścisłym i należytym objaśnieniu, która dziś w swoich konsekwencjach do najważniejszych należy. Przeto Wam do wypracowania tego Dzieła najszczególniejszą dokładność i pilność za obowiązek kładziemy²⁸.

Zwracano uwagę, że należy zebrać stosowne dane osobiście:

Abyście nam zaś żądane od Was uwiadomienie tym dokładniejszym sposobem dać mogli, najlepszą do tego znajdziecie sposobność, gdy sami objeżdżacie Departament Wasz, gdzie w każdym miejscu wszystkim możecie się przeświadczyć, wyżej wspomniane Obiekty gruntownie zrewidować, potrzebne Protokoły ułożyć, i o każdym miejscu w szczególności (przyłączwszy swoje zdanie) nam wiadomość nadesłać.

Król zainteresowany był zwłaszcza sprawą emerytur nauczycielskich. Już w grudniu 1793 r. pisał do arcybiskupa Raczyńskiego:

Dowiadujemy się iż podług ustaw dawniejszey Polskiey Edukacyjney Komissyi, Dwudziestoletnie odbywanie Nauczyciela Szkolnego, daie Prawo do Emerytów Pensyi, lubo z żadnej strony słuszną jest rzeczą, y my skłonni jesteśmy nauczycielom, którzy wiernie y troskliwie urząd swoy nauczycielski odbywali, y przeto potrzebne siły Duszy, y ciała utracili stósowną, y przyzwoitą Pensyą udarować, tedy iednak z drugiej strony, naznaczona liczba lat, nie może w tey mierze decydować, y owszem sami to poznajecie, iż się to nie zgadza, aby nauczycieli jeszcze sposobnych dla tego, iż zakończyli 20 rok swego nauczycielstwa, od urzędu oddalać y oczymże na conto Szkolnego Funduszu Pensye znaznaczać, a gdy nadto też Pensye są ciężarem dla Funduszu Szkolnego, y niedozwalają polepszenia stanu szkół. Z tego za tym powodu postanowiliśmy, aby tylko ci nauczyciele

²⁸ AAP, List względem Rewizji szkół, Kasa Arcybiskupia – szkoły parafialne II, 1794–1795, sygn. KA 9218.

pensyowanemi byli którym już prawdziwie na siłach y sposobności zbywa, przeciwnie zaś Emeryci terazniejsi, którzy ieszcze posiadają zdatność, y Talenta do kontynuowania swego nauczycielskiego urzędu obowiązani byli. Co się zaś tycze tych, którzy już nie są na Nauczycieli zdatni, lecz swych Talentów w innym sposobie zużyć mogą, tedy spodziewamy się po was iż nieomieszkacie obrzydzić im ten sposób do życia, y przy zdarzonych takowych okolicznościach potrzebne rozpoznanie uczynić, y oneż nam donieść. Jesteśmy wam łaskawie przychylni²⁹.

Z kolei w piśmie z listopada 1798 r. zauważał:

Dowiadujemy się, że podług ustaw dawniejszej polskiej Edukacyjnej Komisji dwudziestoletnie odbywanie nauczyciela szkolnego, daje prawo do emeritow pensyi, lubo z każdej strony słuszną iest rzeczą y my skłonni jesteśmy nauczycielom, którzy wiernie y troskliwie urząd swój nauczycielski odbywali, y przeto potrzebne siły duszy i ciała utracili stosowną i przyzwoitą pensyą udarowane, tedy jednak z drugiej strony naznaczona liczba lat nie może w tey mierze decydować, y owszem sami to poznajecie iż się to nie zgadza aby Nauczycieli jeszcze sposobnych dla tego iż zakończyli 20 rok swego nauczycielstwa od urzędu oddalać y czymże na konto szkolnego funduszu pensye naznaczać a gdy nadto też pensye są ciężarem dla Funduszu Szkolnego y niedozwalają polepszenia stanu szkół. Z tego za tym powodu postanowiliśmy, aby tylko ci Nauczyciele pensyonowanemi byli, którym już prawdziwie na siłach y sposobności zbywa, przeciwnie zaś Emeryci terazniejsi, którzy ieszcze posiadają zdatność y talenta do kontynuowania swego Nauczycielskiego urzędu obowiązani byli. Co się zaś tycze tych, którzy już nie są na Nauczycieli zdatni, lecz swych Talentów w innym sposobie uczyć mogą, tedy spodziewamy się po Was iż nie omieszkacie obmyślić Im sposób do życia, y przy zdarzonych takowych okolicznościach potrzebne rozpoznanie uczynić y oneż nam donysie³⁰.

List był zatem niemal dosłownym powtórzeniem pisma sprzed prawie pięciu lat.

Podsumowując, dotychczasowe wyniki przeprowadzonej przez nas kwerendy, chociaż jeszcze nieukończonej, są wielce obiecujące, zwłaszcza, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, iż do przebadania pozostało sporo zespołów archiwalnych. Sądzimy ponadto, że dalsza kwerenda objąć musi w pierwszej kolejności wizytacje biskupa Rogalińskiego, znanego ze swojej skrupulatności – jest to księga dużej objętości, które ukazują stan diecezji w okresie znacznej aktywności KEN. Ciekawy materiał badawczy przynieść może również analiza ksiąg gospodarczych kapituły, zwłaszcza *scrutinia*. Dodać tu trzeba, iż księgi te nie były dotychczas dokładniej analizowane pod kątem relacji Kościoła z Komisją. Należy w dalszym ciągu poszukiwać oryginałów, lub odpisów korespondencji kapituły z biskupem Onufrym Okęckim, zwłaszcza na temat projektu utworzenia szkoły parafialnej

²⁹ AAP, Generalia Diocesi I 1793–1806, sygn. KA 11.391.

³⁰ Tamże.

przy katedrze. Niezwykle ważne będzie odnalezienie raportów biskupów poznańskich przesyłanych Komisji Edukacji Narodowej, zgodnie z literą podpisaną w 1781 r. akordaty. Wreszcie niezbędna będzie dokładna kwerenda w aktach konsystorza poznańskiego i aktach poszczególnych parafii, w których funkcjonowały szkoły. Żywimy także nadzieję, że z zbiorach zgromadzonych w Berlinie-Dahlem mogą znajdować się odpisy zatraconych dokumentów.

JOLANTA SZABLICKA-ŻAK

Uniwersytet Wrocławski

Źródła rękopiśmienne i drukowane w zasobach bibliotek wrocławskich Komunikat z kwerendy¹

Manuscript and printed sources at Wrocław libraries Announcement from search query

The announcement contains a description of the initial query made in resources of Wrocław libraries, which aim was to search for materials associated with task of The Commission of National Education (KEN). Search query is being conducted at Ossoliński National Institute in Wrocław, mainly in the Manuscripts Department and Early Imprints Department and in a university library. On this base a thematic bibliography is being created and source materials are being collected. As regards the original manuscripts relevant to the work about KEN, the results are mediocre. The reason for this is specificity of Wrocław libraries resources, arising mainly from German collections and incomplete archives led after the II WW to Wrocław.

Keywords: The Commission of National Education, manuscripts, printed sources, scientific libraries of Wrocław

Ze względu na potrzebę tworzenia od podstaw polskich bibliotek w powojennym Wrocławiu, ich zasoby mają swoją specyfikę. Powstawały z ocalałych z pożogi wojennej zbiorów niemieckich bibliotek miejskich i szkolnych, dotyczących zwłaszcza tematyki śląskiej i łżyckiej, oraz przydzielonych Wrocławowi fragmentów księgozbiorów podworskich z centralnej Polski (w ramach polityki spolszczenia zbiorów bibliotek na tzw. Ziemiach Odzyskanych). Ponieważ status tych Ziem uznawano początkowo za niepewny, to do Wrocławia nie kierow-

¹ Publikacja przygotowana w ramach grantu NPRH: Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje (Nr 11H12031481).

no cennych poloników, ich główną siedzibą czyniąc Bibliotekę Narodową. Sytuacja zmieniła się w 1947 r., kiedy na skutek działań wrocławskiego środowiska naukowego ustanowiono nową siedzibę Zakładu Narodowego im. Ossolińskich w siedemnastowiecznym budynku poklasztornym Zakonu Szpitalnego Kawalerów Krzyżowych z Czerwoną Gwiazdą we Wrocławiu.

Zbiory Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu należą do najważniejszych i najcenniejszych zasobów dziedzictwa narodowego. Liczą obecnie ok. 1 800 000 jednostek, pośród których znajdują się druki zwarte, czasopisma, rękopisy, dokumenty, stare druki, rysunki, ryciny, obrazy, ekslibrisy, medale, monety, pieczęcie, mapy i plany, plakaty, broszury, afisze, zbiory mikrofilmowe. Ale czas powstania, miejsce i osoba fundatora, późniejsze losy Ossolineum i jego obecna siedziba we Wrocławiu, raczej nie rokują sukcesów w odkryciu pierwotnych dokumentów źródłowych bezpośrednio związanych z instytucją Komisji Edukacji Narodowej i jej dziełem. Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich została utworzona we Lwowie w 1817 r. przez Józefa Maksymiliana hr. Ossolińskiego (1748–1826), który w kilka lat po rozbiorach powziął zamiar powołania narodowej instytucji biblioteczno-muzealnej, mającej przypominać kolejnym pokoleniom Polaków, kim byli, zanim pozbawiono ich własnego państwa. Zgodnie z wolą założyciela w jej zasobach znalazły się zbiory książek, rękopisów, numizmatów i muzealiów, ofiarowanych przez J.M. Ossolińskiego (przebywającego w Wiedniu), oraz innych darczyńców, które były później stale wzbogacane. Dopiero wybuch II wojny światowej odmienił los Ossolineum, które okupant niemiecki i sowiecki poddał represjom, zubożając i rozpraszając jego cenne zbiory. W 1944 r., z powodu zbliżającego się frontu, władze niemieckie zarządziły ewakuację zbiorów ważnych dla kultury niemieckiej. Prace te przeprowadzane były pod kierownictwem Mieczysława Gębarowicza, który wykorzystał tę sytuację dla własnych planów ewakuacji zbiorów polskich. W dwóch transportach, skierowanych do Biblioteki Jagiellońskiej w Krakowie, wbrew wyraźnym instrukcjom niemieckim nakazującym przede wszystkim ewakuację niemieckiej literatury fachowej i księgozbiorów podręcznych czytelnicy głównych, wysłano najcenniejsze i starannie wyselekcjonowane zbiory specjalne i cymelia Ossolineum². Ponadto ewakuowano spuścizny rękopiśmienne lwowskich uczonych: Wojciecha Kętrzyńskiego, Ludwika Bernackiego, Oswalda Balzera, Karola Szajnochy. Kolejnym etapem ewakuacji, w zamierzeniu Niemców, miała być Rzesza Niemiecka, ale na skutek działań wojennych transport został porzucony w miejscowości Adelin (obecnie Zagrodno) na Dolnym Śląsku, gdzie po wojnie odnaleźli go Polacy. I tak w 1947 r. zbiory trafiły do Wrocławia, gdzie również następnie przekazano

² Było to ok. 2300 rękopisów, ok. 2200 dokumentów (dyplomów), ok. 1700 starych druków, ok. 2400 rycin i rysunków z dawnych zbiorów Muzeum im. Lubomirskich i kolekcji Pawlikowskich oraz kilkaset sztuk numizmatów. Ponadto znalazło się tam ok. 170 najcenniejszych rękopisów innej fundacyjnej biblioteki polskiej – Biblioteki Baworowskich, oraz najcenniejsze rękopisy i inkunabuły Biblioteki Uniwersyteckiej we Lwowie.

jako „dar narodu ukraińskiego dla narodu polskiego” (sic!) część pozostawionej we Lwowie kolekcji³. Jednakże szacuje się, że ok. 70% przedwojennego zasobu Ossolineum pozostaje nadal we Lwowie. Od 1992 r. trwają negocjacje z Ukraińcami w sprawie ich rewindykacji. W roku 2003 nastąpił przełom w prowadzonych rozmowach, Ossolineum uzyskało możliwość pełnego dostępu do polskich kolekcji przechowywanych w Bibliotece im. V. Stefanyka, z możliwością ich kopiowania (skanowania i mikrofilmowania) oraz opracowania⁴. Ustawa o ZNiO z 1995 roku umożliwia także proces odtworzenia Muzeum Książąt Lubomirskich. Obecnie jest oddział ZNiO pod nazwą Muzeum Książąt Lubomirskich, w skład którego wchodzi dwa gabinety: Grafiki i Numizmatyczno-Sfragistyczny⁵, mieszczące zbiory numizmatów m.in. z okresu panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego. Trwają starania o rewindykację cennych kolekcji tego Muzeum, rozproszonych w wyniku II wojny światowej i przesunięcia granic państwa polskiego.

Kwerendę biblioteczną rozpoczęłam od Działu Rękopisów w Bibliotece ZNiO, którego podstawą są prywatne zbiory fundatora Zakładu hrabiego Józefa Maksymiliana Ossolińskiego, pochodzące m.in. z archiwów rodzinnych różnych linii rodu Ossolińskich, następnie materiały historyczne i literackie ze zbiorów Henryka Lubomirskiego, Stanisława Wronowskiego i Józefa Dzierzkowskiego, archiwum Rzeczyckich, Teki Antoniego Schneidra, Teki Waleriana Kalinki, papiery rodzinne Stadnickich i Mniszchów, archiwum Sapiechów z Krasicy, archiwum Lubomirskich z Kruszyny, zbiory historyczne Włodzimierza Kozłowskiego, archiwum Jabłonowskich z Bursztyna, zbiory Pawlikowskich z Medyki, archiwum Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych we Lwowie, zbiory Chrzanowskich z Moroczyna, część zbiorów historycznych Aleksandra Czołowskiego, archiwum Wodzickich z Kościelnik, oraz zbiory bibliotek podworskich zawierających m.in. dokumenty wystawiane przez królów i książąt polskich oraz urzędy państwowe od XIII do XIX wieku. Ostatecznie wśród zgromadzonych we Wrocławiu zbiorów rękopiśmiennych pochodzących z dawnych zasobów lwowskich znalazło się ok. 9300 rękopisów (w tym ok. 6135 zinwentaryzowanych) oraz ok. 1510 dokumentów, co stanowiło ok. 73% rękopisów zinwentaryzowanych, ok. 30% rękopisów niezinwentaryzowanych i ok. 63% dokumentów zinwentaryzowanych. Niestety, wskutek dokonanego we Lwowie podziału zbiorów większość kolekcji, archiwów rodzinnych i spuścizn zostało przekazanych do Wrocławia w formie

³ Przesłano wówczas 217 450 woluminów, w tym 7068 rękopisów i 41 505 woluminów starych druków.

⁴ Orientacji w zbiorach służy rzetelne opracowanie M. Matwijowa i E. Ostromięckiej pt. *Informator o polonikach w zbiorach rękopiśmiennych Lwowskiej Narodowej Naukowej Biblioteki Ukrainy im. Wasyła Stefanyka*. Cz. 1. *Zbiory BZN im. Ossolińskich zinwentaryzowane przed 1945 r.*, Wrocław 2010.

⁵ Sfragistyka – nauka pomocnicza historii zajmująca się badaniem pieczęci jako źródeł historycznych.

zdekompletowanej⁶. Rękopisy i stare druki udostępniane są w postaci mikrofilmów i na nośnikach elektronicznych. Mikrofilmy powstały w połowie minionego wieku w Bibliotece Narodowej w Warszawie i ich jakość nie jest zadowalająca. Dzięki zapisowi cyfrowemu wrocławskie zbiory rękopiśmienne są systematycznie scalane z pozostawionymi we Lwowie⁷. W archiwach podworskich i papierach rodzinnych dominuje korespondencja, liczne są również utwory literackie lub ich fragmenty (np. Juliana Ursyna Niemcewicz, Feliksa Oraczewskiego, Franciszka Zabłockiego), autografy i pisma urzędowe. Przewodnikiem są katalogi rękopisów znakomicie opracowane przez dyrektora Ossolineum we Lwowie, Wojciecha Kętrzyńskiego⁸. Ponieważ nie ma wydzielonego zbioru poświęconego KEN, w kwerendzie wstępnej kierowałam się przede wszystkim kryterium czasowym wybierając kodeksy papierowe z drugiej połowy XVIII i pierwszej połowy XIX w., ze szczególnym uwzględnieniem okresu działalności KEN, oraz kryterium przedmiotowym (instytucja KEN) i osobowym (ludzie KEN). Pod względem ilościowym wyróżnia się korespondencja Jana Śniadeckiego, pochodząca z Archiwum Wodzickich z Kościelnik i innych zbiorów. Jest to około 100 listów pisanych z Krakowa, Wilna, Grodna (z Sejmu Grodzieńskiego) przez Śniadeckiego do Józefa Januszewicza, Hugona Kołłątaja, Stanisława Wodzickiego, Waleriana Bogdanowicza, Franciszka Scheidta, Tadeusza Czackiego i innych, oraz w imieniu Szkół Głównych do Sejmu, w których porusza sprawy Szkół Głównych Korony i Wielkiego Księstwa Litewskiego, sprawy profesorów, funduszy oraz szkół KEN. Wszystkie rękopisy listów zostały opracowane i wydane drukiem przez J. Żupańskiego, L. Kamykowskiego, M. Chamcównę i S. Tynca⁹. Ze względu na osobę Ignacego Potockiego, do którego 4 listy z lat 1789–1791 są wykazane w Tekach Waleriana Kalinki, pochodzących z Archiwum OO. Zmartwychwstańców, zbadalam całą ich zawartość, ale rezultat był negatywny. Poza skargami na Stackelberga nie zawierały odniesień do interesującego nas tematu¹⁰. Również w papierach Juliana Ursyna Niemcewicz (1812)¹¹, Joachima Chreptowicza¹²,

⁶ Na podstawie historii zbiorów Działu Rękopisów, w: <http://www2.osso.wroc.pl>

⁷ Informacje o zbiorach zdigitalizowanych można znaleźć w katalogu: <http://graf.oss.wroc.pl/dvd/index.php>, patrz również przypis 3.

⁸ Wojciech Kętrzyński (1838–1919), historyk, dyrektor ZNiO we Lwowie, autor *Katalogu rękopisów Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich*, Lwów 1881 (t. 1), 1886 (t. 2), 1898 (t. 3), zawierającego kodeksy papierowe od XV do XVIII w.

⁹ *Listy Jana Śniadeckiego w sprawach publicznych od roku 1788 do 1830. Pisane z autografów, z wstępem i przypiskami J.I. Kraszewskiego*, w edycji J. Żupańskiego, Poznań 1878; *Korespondencja Jana Śniadeckiego. Listy z Krakowa, t. I 1780–1787*, do druku przygotował L. Kamykowski, Kraków 1932; *Korespondencja Jana Śniadeckiego. Listy z Krakowa, t. II 1787–1807*, ze spuścizny po L. Kamykowskim, do druku przygotowali M. Chamcówna i S. Tync, Wrocław 1954.

¹⁰ Teki Kalinki, sygn. 6845–6855.

¹¹ Sygn. rkps 11655/sygn. mf 2324, s. 359–366, utwory literackie.

¹² Sygn. 5257, 6852, 9665, noty i korespondencja dyplomatyczna.

Feliksa Oraczewskiego¹³, Karola Maurycego Lelewela – kasjera generalnego KEN¹⁴, Hugona Kołłątaja¹⁵, nie ma nic istotnego dla tematu. W variach i miscellaneach znajdują się trudne do identyfikacji wzmianki o edukacji synów, częściowy spis uczniów nieznannej szkoły z 1781 r., liczne mowy pogrzebowe i ślubne z elementami życiorysów, epitafia i nekrologi osób związanych z KEN, które mogą być pomocne w opracowaniu biogramów. Rozczarowujące są również Papiery Czackich, w przeważającej części odnoszące się do spraw majątkowych i rodzinnych¹⁶. Wyjątkiem jest rękopis zawierający „Pytania JW. Tadeusza Czackiego wizytatora Guberni wołyńskiej, kijowskiej i podlaskiej z dnia 5 I 1805 r. dla marszałków powiatowych, chorążych, urzędników i właścicieli dóbr tychże guberni w przedmiocie oświecenia”¹⁷, oraz dwa Albumy Barbary Czackiej, które mieszczą bogaty zbiór wierszy i fragmentów prozy polskich i francuskich autorów, w tym okolicznościowych kierowanych bezpośrednio do autorki przez przedstawicieli literatury i nauki należących do kręgu towarzyskiego Czackich¹⁸. Dają przez to obraz upodobań literackich wykształconej Polki na początku XIX w., która znakomicie orientowała się w aktualnościach literackich. Albumy Barbary Czackiej zostały ofiarowane 19 września 1881 r. najprawdopodobniej księciu Władysławowi Czartoryskiemu przez syna autorki Józefa Czackiego, który w liście przewodnim pisze „mam honor przesłać Księciu Panu cztery tomy zapisek po śp. mojej matki, które u Księcia Pana będą lepiej zachowane niż u mnie w niepewnej i bezdomnej tułaczce”. Do Ossolineum trafiły ze zbiorów Stanisława Mikulskiego, przekazane aktem darowizny przez Zofię Mikulską w 1977 r. Pozostałe dwa Albumy znajdują się w Bibliotece Czartoryskich w Krakowie. Z kolei w Archiwum Wodzickich z Kościelnik z czasów Stanisława Augusta Poniatowskiego, w zbiorze dokumentów warte uwagi są Akta odnoszące się do spraw ekonomicznych KEN z lat 1782–1788, zawierające kalkulacje Funduszu Edukacji Narodowej¹⁹, wypisy z Aktów KEN z lat 1777–1791 dotyczące wy-

¹³ Sygn. 11250, komedia pt. *Zabawy czyli życie bez celu*.

¹⁴ Papiery genealogiczne Cieciszowskich i Sienkiewiczów (sygn. 17925/III), na s. 45–56 – dyplom nadania indygenatu i herbu dla Karola Maurycego Lelewela przez króla Stanisława Augusta Poniatowskiego (1775), oraz przywilej na cześnikostwo liwskie (1789).

¹⁵ Sygn. 1432, *Pisma rozmaite, Uwagi nad tworzącym się nową polityką układem w całej Europie, Postrzeżenia nad ustawą konstytucyjną Księstwa Warszawskiego, Ustawa dla miasta Wieliczki*.

¹⁶ Papiery Czackich (sygn. 14170-14172/III); Przyczyną niewielkiej reprezentacji spuścizny Czackich w zbiorach Ossolińskich jest przeniesienie zbiorów Czackich z Porycka do Muzeum Czartoryskich w Puławach o czym informuje rękopis pt. „Zbiory Czackiego w Porycku i przejście ich do Czartoryskich” (k. 56-144), oraz wypisy z rękopisu Łukasza Gołębiowskiego pt. „Spis Xsiążnicy Poryckiej przeniesionej do Puław” (k. 58-124).

¹⁷ Sygn. 13712/III (4 poz.).

¹⁸ Sygn. 16057-16058.

¹⁹ Katalog dokumentów B ZNiO, oprac. A. Fastnacht, Wrocław 1979, sygn. 11919/III/mf 7171.

płaty zaległych pensji Sanockiego i Koźmińskiego i wydawanych książek, sporządzone przez protokolanta Franciszka Zabłockiego²⁰, oraz pozew króla Stanisława Augusta Poniatowskiego skierowany przeciw Tadeuszowi Ankwiczowi z rozkazem, by rozliczył się z funduszy KEN przed Komisją²¹. W Dziale Starych Druków Biblioteki ZNiO jest bogata kolekcja druków urzędowych dotyczących powstania i działalności KEN, są to m.in. Projekty ustaw z 1781 r., Ustawy KEN z 1783 r., raporty i protokoły z wizytacji szkół, liczne egzemplarze podręczników wydanych przez Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, pierwodruki dzieł Stanisława Staszica, Juliana Ursyna Niemcewicza i innych. Kwerenda w zbiorach Ossolineum nie jest jeszcze zakończona, przeglądu wymaga spuścizna uczonych z Uniwersytetu Jagiellońskiego i Wrocławskiego.

Na koniec słów parę o rozpoczętej kwerendzie w Bibliotece Uniwersyteckiej we Wrocławiu, której polskie dzieje rozpoczynają się wraz z zakończeniem wojny w maju 1945 r. na gruzach przedwojennej Staats – und Universitätsbibliothek. Podobnie jak w ZNiO kwerendę rozpoczęłam od rękopisów, które usytuowane są w Zbiorach Specjalnych w Oddziale Rękopisów w Bibliotece „na Piasku” we Wrocławiu. Przyjęłam te same kryteria odnoszące się do okresu XVIII i pierwszej połowy XIX wieku, instytucji KEN i ludzi KEN. Negatywny rezultat był spodziewany, hasła o tej treści nie występują w ogóle w katalogu zbioru rękopisów. W zbiorach wyraźnie dominuje tematyka śląska, łżycka i niemiecka. Uwagę zwraca jedynie bardzo bogata korespondencja jezuitów na Śląsku w XVIII wieku i dokumentacja dotycząca szkół przez nich prowadzonych. Niewątpliwie, istniały wzajemne kontakty jezuitów działających na terenie różnych państw, więc można byłoby zbadać czy w tej korespondencji pojawiają się nazwiska polskich jezuitów i prześledzić ich losy po kasacie zakonu.

W dalszym etapie pracy badawczej kwerenda w obu wrocławskich bibliotekach naukowych będzie kontynuowana, ale zostanie ukierunkowana na księgozbiory i ikonografię.

²⁰ Tamże, sygn. 6288/III/ mf 1605.

²¹ Tamże, sygn. 5265/III/ mf 1266.

RYSZARD ŚLĘCZKA

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Materiały i źródła do działalności Komisji Edukacji Narodowej dostępne w bibliotekach i archiwach krakowskich¹

Materials and sources of Cracow libraries and archives concerning the activity of The Commission of National Education

The below article is to present the current state of the sources for the history of The Commission of National Education, which are stored in the libraries and archives in Cracow. We analysed the source materials found in the Library and Archives of the Jagiellonian University, the Library of the Archive of the Polish Academy of Arts and Sciences and the Polish Academy of Sciences (Cracow branch), the Science Library of the Polish Academy of Arts and Sciences, the Czartoryski Museum and Library in Cracow, Jagiellonian University Museum, the National Archives in Cracow, Cracow Archdiocese Archives and the Archives of the Jesuits Church in Cracow. The preliminary studies and the issues undertaken here are important in the context of the ongoing research on the achievements of The Commission of National Education in connection to the decade celebrating the 250th anniversary of its existence.

Keywords: Cracow, sources, archives, resources, and archival source publications

W krakowskich archiwach i bibliotekach zachowały się liczne materiały i źródła dotyczące działalności Komisji Edukacji Narodowej. Do niezwykle ciekawych należą dokumenty przedstawiające reformę i działalność uniwersyte-
tu oraz stan szkolnictwa. Akademia Krakowska, jako Szkoła Główna, odegrała

¹ Publikacja przygotowana w ramach grantu NPRH: Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje (Nr 11H12031481).

ważną rolę w sprawowaniu władzy nad szkolnictwem polskim w Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Reformę Akademii Krakowskiej przeprowadził Hugo Kołłątaj, wysłany do Krakowa w celu zreorganizowania Szkół Nowodworskich. W latach 1775–1777 uporządkował on zbiory znajdujące się w bibliotece i muzeum uniwersyteckim, a w 1778 r. przeprowadził zmiany na wydziale filozoficznym i teologicznym. Akademia Krakowska przyjęła wówczas nową organizację, gdzie miejsce dawnych wydziałów zajęły kolegia, fizyczne i moralne. Pojawiły się też nowe zakłady naukowe jak: ogród botaniczny, obserwatorium astronomiczne, laboratorium chemiczne, gabinet mineralogiczny oraz szpital kliniczny².

H. Kołłątaj kierował Akademią Krakowską w latach 1782–1786³. Władzę nad nią przejął z rąk poprzedniego rektora Antoniego Żołędziowskiego. Zbiegło się to w czasie z wydaniem przez KEN *Ustaw*, w których w rozdziałach I–V zawarto szereg postanowień dotyczących szkół głównych, w tym szkoły głównej krakowskiej. Czteroletni okres rządów Kołłątaja upłynął na reformie uniwersytetu, zapewnieniu mu ciągłego rozwoju naukowego, poszukiwaniu funduszy oraz dbaniu o stan nauczycielski i uporządkowaniu szkół, głównie na prowincji. W latach 1786–1790 rektorem Akademii był Feliks Oraczewski, nieco starszy od H. Kołłątaja, wszechstronnie wykształcony, chociaż powierzchownie. Nauki pobierał w Szkole Nowodworskiej w Krakowie, a następnie Akademii Rycerskiej w Luneville. W czasie sejmu rozbiorowego wygłosił mowę, zawierającą propozycję powołania państwowej władzy edukacyjnej. Podczas jego rektorowania uniwersytet wizytował król Stanisław August Poniatowski. Po odejściu F. Oraczewskiego rektorem szkoły został ks. Józef Szabla. Doszło wówczas w uniwersytecie do zakończenia niekończącego się sporu wewnętrznego dotyczącego m.in. kwestii administrowania szpitalem Św. Łazarza. W tym czasie powstało obserwatorium astronomiczne, rozbudował się ogród botaniczny i Kolegium Fizyczne. Profesorowie Kolegium Moralnego brali udział w pracach nad *Kodeksem* Stanisława Augusta.

Z działalności dwóch kolegiów fizycznego i moralnego większymi osiągnięciami mogło pochwalić się Kolegium Fizyczne, w dużej mierze za sprawą pracującego tutaj grona profesorskiego. Do składu wyżej wymienionego kolegium zaliczono trzy szkoły: matematyczną, fizyczną i lekarską. Najwybitniejszym profesorem szkoły matematycznej był Jan Śniadecki, prowadzący wykłady z matematyki i astronomii. Był on autorem pierwszego polskiego podręcznika algebry wyższej noszącego tytuł *Rachunku algebraicznego teoria przystosowania do linii krzywych*. Dużym zainteresowaniem cieszyły się wykłady prowadzone przez Feliksa Radwańskiego, odnoszące się do kursu matematyki elementarnej. W gro-

² Rektora, prezesów, sekretarza wybierano jak dawniej, jedynie zatwierdzani oni byli przez KEN. Komisja posiadała też prawo do wydawania patentów profesorom, wiceprofesorom i urzędnikom uniwersyteckim.

³ Hugo Kołłątaj został wybrany rektorem Akademii Krakowskiej 22 lipca 1782 r., ale funkcję tę objął dopiero 21 stycznia 1783 r.

nie profesorów Szkoły Fizycznej wymienić należy ks. Jędrzeja Trzcińskiego i Jana Jaśkiewicza prowadzącego zajęcia z historii naturalnej i chemii oraz Franciszka Scheidta. Pierwszym profesorem szkoły lekarskiej został Rafał Czerwiakowski, a drugim w kolejności Wincenty Szaster. Szkoła lekarska obok szpitala i teatru anatomicznego posiadała gabinet anatomiczny wyposażony w zbiory preparatów oraz gabinet chirurgiczny z niezbędnymi narzędziami do przeprowadzania operacji i sekcji zwłok. W Kolegium Moralnym wyodrębniono trzy szkoły: teologiczną, prawniczą i literatury. W pierwszej z nich działały katedry: Pisma Świętego, Historii Kościoła oraz Teologii Dogmatycznej i Moralnej. Jedną z ważniejszych uprawianych tu nauk była biblistyka, którą zajmował się, przybyły z Lotaryngii, ks. Krzysztof Idatte. Wykłady z zakresu historii Kościoła prowadził ks. Józef Bogucicki, a teologii dogmatycznej uczył ks. Józef Szabel. Na podobnie wysokim poziomie stały katedry prawa, z Katedrą Prawa Rzymskiego na czele. Jej kierownikiem był ks. Bonifacy Gorycki. Wśród kanonistów wyróżnić należy: Stanisława Minockiego, Jana Kantego Toryaniego i Waleriana Bogdanowicza. Nieco mniejsze znaczenie miała Szkoła Literatury, która powstała najpóźniej i skupiała się głównie na przygotowaniu kandydatów do stanu akademickiego, którzy w dalszej kolejności mieli zajmować się nauczaniem wymowy i gramatyki łacińskiej w szkołach wojewódzkich⁴.

Zmieniono istniejący system wychowania i opracowano nowe plany studiów. Wprowadzone popisy studentów miały wydać świadectwo dojrzałości do studiowania i sprawdzać zdobytą przez nich wiedzę. W dużej grupie studiujących w szkole głównej znaleźli się kandydaci do stanu akademickiego i zakonnicy przygotowujący się do pracy nauczycielskiej. W 1780 r. zorganizowano dla nich seminarium, na czele którego stanął ks. Antoni Popławski. Bardzo liczną grupę stanowili studenci chirurgii utrzymywani przez miasta. H. Kołłątaj wystarał się w 1783 r. o wydanie dla nich uniwersału nakazującego miastom i miasteczkom królewskim wysyłanie na swój koszt młodzieży na naukę chirurgii. Wspomnieć należy też o klerykach Seminarium Akademicko-Diecezjalnego i uczących się dobrowolnie, tj. kształcących się na koszt własny.

Zwierzchnictwo szkoły głównej nad szkolnictwem średnim sprowadzało się między innymi do przeprowadzania wizytacji generalnych. *Raporty szkół* dla szkoły głównej przysyłano początkowo dwa razy w roku, później czyniono to tylko raz na rok, wysyłając je najczęściej w lipcu. Do sporządzania wspomnianych raportów zobowiązani byli rektorzy i prorektorzy szkół wydziałowych i podwydziałowych. W przeważającej większości raporty te składały się z czterech części. Pierwsza dotyczyła wykładanych nauk. Druga ukazywała stan personelu nauczycielskiego. Trzecia i czwarta zawierała informacje o dyrektorach i uczniach prezentowanych zakładów. Do szkoły głównej należało obsadzanie stanowisk nauczycielskich

⁴ M. Chamcówna, *Epoka wielkiej reformy*, [w:] M. Chamcówna i K. Mrozowska, *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1765–1850*, t. II, cz. I, Kraków 1965, s. 7–59.

i dostarczanie szkołom wydziałowym i podwydziałowym książek elementarnych wydawanych przez drukarnię akademicką.

Z przeprowadzonej kwerendy archiwalnej wynika, że w Krakowie zachowało się stosunkowo dużo materiałów źródłowych do działalności Komisji Edukacji Narodowej. Znajdują się one w: Archiwum Polskiej Akademii Umiejętności i Polskiej Akademii Nauk Oddział w Krakowie, Bibliotece Naukowej Polskiej Akademii Umiejętności, Bibliotece Czartoryskich Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie, Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego i Bibliotece Uniwersytetu Jagiellońskiego, Muzeum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Archiwum Narodowym w Krakowie, Krakowskim Archiwum Archidiecezjalnym i w kilku innych miejscach.

W Bibliotece Jagiellońskiej źródeł do działalności Komisji Edukacji Narodowej poszukiwać należy w Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego, w Oddziale Zbiorów Specjalnych (Sekcji Starych Druków i Sekcji Rękopisów) i ogólnie dostępnych zbiorach Biblioteki Jagiellońskiej⁵. W Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego dostępne są rękopisy Archiwum Senatu Uniwersytetu w Krakowie oraz akta papierowe Testamenta Varia et resolutiones Commossionis Educationis, w pozycjach od 12 605 do 12 806⁶. Do rękopisów zgromadzonych w Archiwum UJ można dotrzeć poprzez opis sporządzony przez Władysława Wisłockiego⁷. Do najbardziej cennych źródeł do dziejów szkolnictwa zaliczyć należy zespoły rękopisów numer: 244, 450, 451, 452, 488/2. Rękopis 244 dotyczy korespondencji wizytatorów szkolnych z Akademii Krakowskiej z lat 1786–1793. Z rękopisu 450 możemy dowiedzieć się o szkołach wydziałowych i podwydziałowych Komisji Edukacji Narodowej w latach 1778–1793, a raporty wizytatorów (inspektorów) szkolnych z lat 1782–1793 zawarte są w rękopisie 451⁸, Akta Szkoły Głównej z okresu działalności Komisji Edukacji Narodowej zamieszczone są pod numerem 452⁹. Z innych ciekawych rękopisów wymienić należy: Protokół not 1779–1796, w sprawie Uniwersytetu Krakowskiego i jego szkół; Protokół not Szkoły Głównej Koronnej z lat 1781–1788; Księgę osób zapisujących się do różnych urzędów i funkcji w Szkole Głównej Koronnej, zaczęta w 1790 r.; Listy do sekretarza

⁵ W poszukiwaniu źródeł do działalności Komisji Edukacji Narodowej dostępnych w zasobach Uniwersytetu Jagiellońskiego warto dotrzeć do spuścizny K. Mrozowskiej (Sp. nr 137), J. Hulewicz (Sp. nr 47) czy akt L. Hajdukiewicza, dyrektora Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1963–1994.

⁶ Układ Typologiczny Zespołu Rękopisów Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Spis akt papierowych XVI–XVIII w.

⁷ W. Wisłocki, *Katalog rękopisów biblioteki Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków 1877–1881.

⁸ Władysław Wisłocki wydał księdza Szczepana Hołowczyca, *Raport wizyty generalnej południowo-wschodnich wydziałów szkolnych odprawionej imieniem komisji edukacyjnej w r. 1782*, Archiwum, t. I, 1878.

⁹ Rękopisy, Archiwum Senatu Uniwersytetu w Krakowie z katalogu rękopisów Biblioteki Jagiellońskiej, Kraków 1881.

Szkoły Głównej ze szkół narodowych pisane w latach 1784–1788; Listy do Sekretarza Szkoły Głównej Koronnej pisane od 1789 do 1792; Listy do Sekretarza Szkoły Głównej Koronnej obejmujące okres 1798–1803; Korespondencję Szkoły Głównej Koronnej krakowskiej z lat 1782–1795; Kopię listów w interesach prawnych Szkoły Głównej Koronnej pisanych pomiędzy 1785 i 1786; Protokół obrad Szkoły Głównej Koronnej (29 IX 1780–1 XII 1785)¹⁰.

Materiały zgromadzone w Sekcji Starych Druków i Sekcji Rękopisów UJ mają charakter rozproszony. Zdobyć można tutaj wiedzę o rektorach Szkoły Głównej, profesorach i nauczycielach oraz o działalności poszczególnych szkół. Z wielu dostępnych tu rękopisów na szczególną uwagę zasługuje sprawozdanie H. Kołłątaja z wizytacji Akademii Krakowskiej, szkół nowodworskich w Krakowie, domów pojezuickich i szkół wojewódzkich¹¹. Obecnie mamy szeroką możliwość korzystania z tego zasobu poprzez katalog elektroniczny online Biblioteki Jagiellońskiej. Przyjęty system wyszukiwania przedmiotowego i alfabetycznego sprawiać może jednak wiele trudności, zwłaszcza w zakresie pełnego odszukania znajdujących się tutaj dokumentów.

Ważnym źródłem do dziejów szkolnictwa KEN z lat 1773–1787, jego administracji i finansowania są zbiory specjalne zgromadzone w Bibliotece Naukowej PAU i PAN. Zbiory posiadają wspólną sygnaturę 2220 (rkps) i liczą sobie około 1606 kart. Całość zawiera się w sześciu tomach i posiada wspólny tytuł *Education Nationale*¹². Pięć z wymienionych tomów udostępnia Biblioteka Naukowa Polskiej Akademii Umiejętności przy ul. Sławkowskiej 17 w Krakowie. Drugi tom, jako część wyodrębniona, przeniesiony został do zbiorów Biblioteki Czartoryskich Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie pod numer sygnatury 818 (całości liczy 286 kart). W kolejnych tomach *Education Nationale*, z ciekawszych materiałów odnaleźć można korespondencję Stanisława Augusta Poniatowskiego i Grzegorza Piramowicza: „Przepis dla dyrektorów”, „Przepis dla prefekta szkół”, „Przepis dla rektorów szkół”, „Przepis dla szkół parafialnych” oraz „Przepis Kommissji Edukacyi Narodowej na szkoły woiewodzkie”. Jeżeli chodzi o korespondencję Stanisława Augusta Poniatowskiego do osób związanych z działalnością Komisji Edukacji Narodowej, to głównie są to listy króla do Ignacego Potockiego, Adama Ponińskiego i Ignacego J. Massalskiego oraz Antoniego Kamińskiego, Adama Kwileckiego, Jędrzeja Młodziejowskiego i Józefa Świątorzeckiego.

¹⁰ Przed przekazaniem do Warszawy w Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego były też dostępne: Raporty wizyt generalnych; Raporty wizyt rektorskich; Raporty wizyt szkółek parafialnych; Instrukcje dla wizytatorów; Metryki, raporty i wizyty szkół krakowskich, lubelskich, pińczowskich, sandomierskich i innych.

¹¹ Dział Starych Druków Biblioteka Uniwersytetu Jagiellońskiego, H. Kołłątaj, Sprawozdanie z wizytacji Akademii Krakowskiej, szkół nowodworskich w Krakowie, domów pojezuickich i szkół wojewódzkich, sygn. 5984.

¹² *Katalog rękopisów*, oprac. Z. Jabłoński, A. Preissner i B. Schnayderowa, Wrocław 1965, s. 155–170.

Na szczególną uwagę zasługują mapy umieszczone w tomie trzecim, które zostały sporządzone w większości w 1778 r. Ich niepowtarzalną wartością jest to, że przedstawiają rozmieszczenie szkół przynależnych do Komisji Edukacji Narodowej. Odnaleźć możemy tutaj osiem map dotyczących poszczególnych prowincji Rzeczypospolitej:

1. Mappa szkół narodowych wespół z dobrami do nich należącymi. Notatka króla Stanisława Augusta; Mappa Generalna wszystkich departamentów szkół razem zebrana przez Adama Kukiela.
2. Mappa departamentu szkół Ignacego Massalskiego, biskupa wileńskiego. Obejmuje szkoły w województwach: trockiem, wileńskim, żmudzkim. Wykonana przez Józefa Łęckiego.
3. Mappa departamentu szkół Michała Jerzego Poniatowskiego, biskupa płockiego. Obejmuje województwa: krakowskie, płockie, i sandomierskie. Wykonana przez Antoniego Baranowskiego.
4. Mappa departamentu szkół Ignacego Potockiego, pisarza Wielkiego Księstwa Litewskiego. Obejmuje szkoły w województwach: chełmskim, lubelskim i podlaskim. Wykonana przez Feliksa Nowickiego.
5. Mappa departamentu szkół Augusta Sułkowskiego, wojewody kaliskiego. Obejmuje szkoły w województwie poznańskim.
6. Mappa departamentu szkół Michała Jerzego Mniszka. Obejmuje szkoły województwa wołyńskiego. Wykonana przez Adama Leparskiego.
7. Mappa departamentu szkół Adama Czartoryskiego. Obejmuje szkoły w województwach: bractawskim, kijowskim i na Podolu. Wykonana przez Paszkowskiego.
8. Mappa departamentu szkół Joachima Chreptowicza. Obejmuje szkoły w województwach: brzeskim, mińskim, nowogrodzkim. Wykonana przez Józefa Turskiego.

W tomie szóstym przeglądać można materiały dotyczące szkolnictwa, funduszy na edukację (młodzieży) oraz katalogi uczniów. Jeden z katalogów zawiera wykaz uczniów szkół nowodworskich, którzy w ocenie rektorów, prorektorów, prefektów i profesorów wykazali się największą pilnością i dobrymi postępami w naukach. Uczniowie ci byli wykazani przez Komisję Edukacji Narodowej do odebrania złotego lub srebrnego medalu prezentującego na awersie króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, a na rewersie napis „Diligentiae Roku 1785”. Znajduje się też tutaj dokument podpisany przez Marcina Poczebota

Regestr studentów, którzy w Szkołach Prowincyi Litewskiej Roku 1785 dali dowód naylepszy applicacyi i naywiększego w Naukach postępku zdaniem Sessjonalnym Rektorów, Prorektorów, Prefektów i Profesorów, mający być prezentowany Nayiaśnieyszemu Panu [...] Regestr ułożony jest wedle zdań w Rapportach Szkoły Główney nadesłany mam honor zaświadczyć. Wilno 10 X 1785.

Z innych dokumentów zawartych w poszczególnych tomach wymienić należy: projekty w sprawie rozporządzenia dobrami pojezuickimi Adama Ponińskiego; porządek i układ nauk w szkołach wojewódzkich; wypisy i ćwiczenia do nauki języków, zestawy podręczników i książek zalecanych jako lektury; materiały przedstawiające reformę Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz działalność Komisji Rozdawniczej z lat 1773–1776, zajmującej się majątkiem po jezuitach. Zamieszczone dokumenty, rękopisy i druki sporządzone zostały w języku polskim, francuskim, niemieckim i po łacinie.

Jak już wcześniej wspomnieliśmy, w Bibliotece Czartoryskich Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie znajduje się drugi tom *Education Nationale*. Zawiera on między innymi Uniwersał potwierdzający postanowienia Rady Nieustającej o przyjęciu funduszy z dóbr pojezuickich na potrzeby edukacji narodowej, Manifest przeciwko uszczuplaniu funduszu przeznaczonego na edukację narodową o zapis Hieronima Kłokockiego, Memoriał do Komisji Edukacji Narodowej w sprawie Obserwatorium Astronomicznego w Wilnie, strukturę i regulaminy dla szkół wojewódzkich i korespondencje króla Stanisława Augusta do J. Albertrandiego, M. Dąbskiego, I.J. Massalskiego, M. Poniatowskiego oraz innych osób. Ze zbiorów Biblioteki Czartoryskich wymienić należy też listy Adama J. Czartoryskiego, raporty Jaxy z wizyt generalnych, wizyty szkół, raporty szkolne i informacje o nauczycielach. Teodor Wierzbowski zbiory zachowane w Bibliotece Czartoryskich opisał krótko w ten sposób:

Wszelkie rękopisy, jakie znajdują się w tym zbiorze, dzielę na dwie grupy: pierwszą stanowią te, które pochodzą z Wileńskiego oddziału K.E. i dostały się Adamowi Czartoryskiemu w czasach, kiedy był kuratorem okręgu naukowego Wileńskiego: druga zaś grupa, opisana w dodatku, pochodzi zapewne z archiwów, jakie przeszły do Czartoryskich po królu Stanisławie Augustie i po Tadeuszu Czackim¹³.

W Archiwum Narodowym w Krakowie pod numerem sygnatury E 16 znajduje się zbiór Ambrożego Grabowskiego, w którym przedstawione są dokonania Komisji Edukacji Narodowej. Pod wspólnym hasłem *Cracoviensia* zestawiono dokumenty dotyczące miasta Krakowa. W zbiorze tym spotkać można różnorodne pisma pokazujące obraz działalności Akademii Krakowskiej, szkół pospolicznych, burs studenckich i zakładów pobożnych. Ze zbiorów rozproszonych wydobyć można pojedyncze dokumenty bezpośrednio lub pośrednio związane z powyższą problematyką. Zaliczyć możemy do nich portret Ignacego Potockiego (1750–1809), członka KEN. Przedstawia on Potockiego, w futrze, trzymającego w ręku laskę marszałkowską. U dołu znajduje się napis Ignace Potocki, a w prawym górnym rogu widnieje słowo „POLOGNE”. Znajdują się tutaj też autografy znakomitych Polaków i działaczy oświatowych z tego okresu, a także suplement

¹³ T. Wierzbowski, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Warszawa 1911, s. 101.

do raportu o rządzie wewnętrznym z 15 lipca 1786 lub wyciąg z protokołu rady Szkoły Głównej z dnia 15 października 1786 r.

Do niedocenionych źródeł z okresu działalności Komisji Edukacji Narodowej zaliczyć należy znajdujące się w Muzeum Uniwersytetu Jagiellońskiego „Collegium Maius”: malarstwo, grafikę, wytwory rzemiosła artystycznego, pamiątki, militaria, medale, pieczęcie oraz przybory szkolne i naukowe. Z wartościowych obrazów wymienić należy portret Michała Jerzego Poniatowskiego, Józefa Alojzego Putanowicza, Antoniego Żołędziowskiego. Michał Jerzy Poniatowski, brat króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, był sekretarzem wielkim koronnym, biskupem płockim i ostatnim prymasem I Rzeczypospolitej. Po powołaniu w 1773 r. Komisji Edukacji Narodowej, pełnił funkcję wiceprezesa, a następnie jej prezesa. Józef Alojzy Putanowicz był profesorem teologii i filozofii. W 1765 r. znalazł się w składzie komisji przygotowującej projekt reformy wydziału filozoficznego, który następnie został wykorzystany przez Hugo Kołłątaja. Antoni Żołędziowski to dwukrotny rektor Akademii Krakowskiej (1769–1771 i 1777–1782). Pod koniec sprawowanej przez niego drugiej kadencji rozpoczęto reformę uniwersytetu, której dokończenie przypisuje się H. Kołłątajowi. Ze zgromadzonej tutaj kolekcji obrazów wymienić należy olejne płótna kilku profesorów Szkoły Głównej Koronnej, w tym matematyka i astronoma Jana Śniadeckiego, sekretarza Szkoły Głównej i autora pierwszego podręcznika algebry wyższej oraz Jacka Przybylskiego, profesora starożytności, Wincentego Szastera, profesora anatomii i fizjologii. Wśród grafik odnaleźć można osiemnastowieczny miedzioryt Bacciarelliego przedstawiający *Portret Kajetana Sołtyka* (1715–1788), biskupa krakowskiego, przeciwnika wyboru Stanisława Augusta na króla Polski. Do godnych zainteresowania instrumentów naukowych należy chronometr kieszonkowy подарowany Janowi Śniadeckiemu przez Stanisława Augusta Poniatowskiego oraz teleskop refrakcyjny przekazany Szkole Głównej Koronnej przez króla.

W Muzeum Historycznym Miasta Krakowa zachował się kołłątajowski plan miasta Krakowa z przedmieściami z roku MDCCLXXXV, przedstawiający podział własności akademickiej i duchownej. Plan ten określić miał stan zabudowy, przebieg ciągów wodnych, sieć komunikacyjną oraz podział własności. W celu ustalenia zasięgu obligacji duchownych związanych z kościołami pojezuickimi i beneficjami akademickimi. W krakowskim Obserwatorium Astronomicznym UJ znajdują się Dzienniki obserwacji astronomicznych, z których można wydobyć wiele cennych informacji.

Nie można pominąć dokumentów dostępnych w krakowskim Archiwum Archidiecezjalnym i Bibliotece Naukowej oraz Archiwum Księży Jezuitów w Krakowie. W Archiwum Archidiecezjalnym dostępne są Acta Episcopalia¹⁴, gdzie między innymi spotkać można pisma i listy Michała Jerzego Poniatow-

¹⁴ Archiwum Archidiecezjalne w Krakowie, Akta Episcopalia, sygn. A.E. t. 112.

skiego, kierowane do duchownych świeckich i zakonnych Diecezji Krakowskiej¹⁵. Niemal pełny opis zawartości episcopalii zawiera Index Actorium Episcopi Cracovienis t. IV A. 1764–1813¹⁶. Pogłębionej kwerendy archiwalnej oczekują archiwalia zgromadzone w Archiwum Księży Jezuitów w Krakowie, które znajdują się na Małym Rynku. Można też zwrócić uwagę na zbiory specjalne Biblioteki Naukowej Księży Jezuitów w Krakowie, chociaż wstępna analiza źródeł i literatury świadczyć może o małej przydatności tych dokumentów. Wydaje się zatem, że niewiele mogą one wnieść do posiadanej już wiedzy o dokonaniach Komisji Edukacji Narodowej¹⁷.

Dla współczesnych badaczy dziejów Komisji Edukacji Narodowej niezwykle ważne są istniejące opracowania źródłowe: T. Wierzbowskiego¹⁸, A. Joberta¹⁹ i J. Lewickiego²⁰. Wszystkie one dostępne są w zbiorach Biblioteki Jagiellońskiej. Z ciekawszych wydawnictw źródłowych zgromadzonych w Czytelni Głównej UJ pod hasłem pedagogika wymienić należy: *Raporty szkół niższych i o szkołach parafialnych 1776–1793* (wydane w 1908), *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1777* (1910), *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1778–1780* (1913), *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1781–1785* (1915), *Protokoły posiedzeń Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 1775–1792* (1908), *Protokoły posiedzeń Komisji Rozdawniczej Koronnej 1774–1776* (1912), *Raporty Generalnych Wizytatorów* (z roku: 1774, 1783, 1784, 1785, 1786 i lat 1774–1782) oraz raporty szkoły wydziałowej poznańskiej, szkół podwydziałowych: kaliskiej, łęczyckiej, plockiej, pułtuskiej, rawskiej, toruńskiej, trzemeszeńskiej, węgrowskiej, wschowskiej składane do Szkoły Głównej Koronnej²¹. Wszystkie wyżej wymienione publikacje źródłowe wydał T. Wierzbowski. W dotarciu do rzetelnej wiedzy na temat publikacji o Komisji Edukacji Narodowej niezwykle pomocna może być wydana w 1979 roku bibliografia przedmiotowa Krystyny Podlaszewskiej²².

¹⁵ 1778–1779, Kajetan Sołtyk, localia, sygn. 110; 1780–1782, Kajetan Sołtyk, localia, sygn. 111; 1782–1783, Michał Poniatowski, localia, sygn. 112–119; 1791–1794, Feliks Turski, localia, sygn. 120.

¹⁶ Archiwum Archidiecezjalne w Krakowie, Indeks Actorium Episcopi Cracovienis, t. IV, A. 1764–1813, sygn. AEp.

¹⁷ W pierwszej kolejności należy dotrzeć do Archiwum Romanorum i katalogów gospodarczych kolegiów jezuitów polskich.

¹⁸ T. Wierzbowski, dz. cyt.

¹⁹ A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce 1773–1794. Jej dzieło wychowania obywatelskiego*, przeł. M. Chamcówna, przed. opatrzył H. Barycz, Wrocław 1979.

²⁰ J. Lewicki, *Bibliografia druków odnoszących się do Komisji Edukacji Narodowej*, Lwów 1907.

²¹ Pod numerem sygnatury K 270 dostępne są też: Korespondencja Jana Śniadeckiego. Listy z Krakowa, tom I 1780–1787 do druku przygotował Ludwik Kamykowski, Kraków 1932 oraz Korespondencja Jana Śniadeckiego. Listy z Krakowa, tom II 1787–1807 do druku przygotowali Mirosława Chamcówna i Stanisław Tync, Wrocław 1954.

²² *Komisja Edukacji Narodowej. Bibliografia przedmiotowa*, Wrocław 1979.

Wiele z przytoczonych powyżej dokumentów źródłowych dostępnych w archiwach krakowskich zostało już opublikowanych. Na przykład, Raporty Szkoły Głównej Koronnej o generalnych wizytacjach szkół Komisji Edukacji Narodowej 1787–1793²³, czy Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774–1794²⁴. Do godnych polecenia należą opracowania monograficzne K. Mrozowskiej²⁵, K. Bartnickiej i I. Szybiak. Poświęciły one wiele lat ze swojego życia naukowego na badania nad problematyką Komisji Edukacji Narodowej. W atmosferze rozpoczętej dekady obchodów kolejnego jubileuszu 250-lecia powołania KEN, prowadzone są prace w ramach grantu naukowego pod wspólnym tematem „Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje”. W najbliższym czasie ukaże się wiele publikacji i to nie tylko źródłowych. W przygotowaniu są monografie wydziałowe, słownik biograficzny profesorów i nauczycieli, album o KEN i obszerny tom źródłowy uzupełniający stan dotychczasowych badań.

²³ *Raporty Szkoły Głównej Koronnej o generalnych wizytach szkół Komisji Edukacji Narodowej 1787–1793*, wybrała i wstępem poprzedziła K. Mrozowska, Wrocław 1981.

²⁴ *Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774–1794*, oprac. K. Bartnicka i I. Szybiak, Wrocław 1976.

²⁵ Ukoronowaniem kilkuletnich badań nad dziełem Komisji Edukacji Narodowej był jubileusz 200-lecia i konferencja naukowa, która odbyła się w Uniwersytecie Jagiellońskim. W celu przygotowania uroczystości powołano Komitet Organizacyjny w składzie: Z. Opiał, K. Mrozowska, H. Barycz, J. Gierowski, L. Hajdukiewicz, J. Hulewicz, K. Opałek. Do wspomnianej konferencji doszło w dniach 24–26 października 1973 r. Obrady w sekcjach toczyły się wokół problematyki: Szkoły Głównej, szkół średnich, tradycji Komisji Edukacji Narodowej.

STEFANIA WALASEK

Uniwersytet Wrocławski

Nauczyciele w materiałach źródłowych archiwów Wilna i Lwowa

Teachers in the archives of Vilnius and Lviv

Analysis of sources found in the archives of Wilno and Lwów constitutes a way to enriching the knowledge about teachers at the onset of the 20th century and in the Second Republic of Poland. The query that the author of the paper has been conducting for many years presents the teachers' dedication to the didactic and educational work of schools and to the cultural and educational development of local communities.

Information about the pedagogical staff is to be found in the personal files of teachers stored in the archives. Their content is diverse: from full documentation, including, e.g., handwritten curricula vitae, certificates and diplomas connected with teachers' education and employment, to files containing single, sometimes handwritten notes, which are often of little cognitive value, such as, e.g., a train ticket or a teacher's note to the school headmaster concerning the former's sudden need to visit a doctor.

Substantial information on the didactic, educational, and social work of teachers is found in, e.g., staff meeting reports and protocols and correspondence between units of school administration or city officials.

The majority of the pieces of information regarding the teaching staff, especially those referring to work outside schools, are dispersed in the environment. The teachers' achievements in social work are described in, e.g., written accounts of the celebrations of national anniversaries, the founding of a library, or initiatives undertaken for the benefit of the local population.

Keywords: Teacher, sources, archives of Vilnius and Lviv

Dane biograficzne, działalność pedagogiczna, aktywność społeczna, niejednokrotnie naukowa stanowią interesujący materiał dla analiz prowadzonych przez historyka wychowania. Umożliwiają ocenę grupy społecznej i zawodowej zaan-

gażowanej w budowanie i rozwój polskiego szkolnictwa – wszystkich szczebli na przestrzeni XIX i XX wieku.

Wielu nauczycieli ma swoje miejsce w słownikach biograficznych. To grupa, która w istotny sposób wywierała wpływ na losy szkolnictwa, formułowała poglądy pedagogiczne, wypracowywała programy szkolne, tworzyła podręczniki i współdecydowała z perspektywy związkowego ruchu nauczycielskiego o kolejnych krokach polskiej oświaty.

Systematyczne analizy materiałów źródłowych poszerzają naszą wiedzę o nauczycielu. O jego pracy zawodowej, budowaniu relacji z uczniem i społeczeństwem, o jego walorach moralnych i postawach etycznych. Jednak obraz nauczyciela z przeszłości jest w dalszym ciągu niedokończony. Czy potrafimy odpowiedzieć na pytanie: Jaki był nauczyciel? Kreślimy pozytywne opinie o jego pracy i zaangażowaniu, ciągłym dokształcaniu i woli współuczestniczenia w organizacji szkolnictwa i oświaty w XIX i na początku XX wieku.

W swoich ocenach z reguły pomijamy tych, którzy nie potrafili udźwignąć odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia i pod wpływem trudu pracy nauczycielskiej szukali swojego miejsca na innych płaszczyznach życia zawodowego.

Tytułowe dokumenty źródłowe w archiwach Wilna i Lwowa stanowią bogaty materiał, chociaż rozproszony po różnych zespołach i teczkach. Podstawowym kluczem do poszukiwań informacji o nauczycielach są zbiory dotyczące poszczególnych szkół.

Chronologicznie, najwcześniejszym materiałem przeanalizowanym przeze mnie są zbiory Państwowego Archiwum Historycznego w Wilnie i dotyczą gimnazjum gubernialnego w Winnicy. Informacja poświęcona jest uroczystemu otwarciu gimnazjum i zawiera szczegółowy program uroczystości. Wśród przedstawionych punktów, jeden z nich informuje, że dyrektor gimnazjum J[an] M[ichał] Maciejowski¹ będzie miał mowę po polsku – „O istotnym postanowieniu i celach szkoły uczoney wyższej, gimnazjum nazywającej się i o stosunkach jej z innymi szkołami”².

Grupę nauczycieli wymienionych z imienia i nazwiska w dokumentach źródłowych przynoszą Raporta wizytatorskie z roku 1826 o pensjach żeńskich

¹ Wybrane informacje na temat Maciejowskiego przynosi praca D. Beauvois'a, *Wilno – polska stolica kulturalna zaboru rosyjskiego 1803–1832*, Wrocław 2010. Wskazany powyżej w tekście dyrektor gimnazjum winnickiego występuje z inicjałem imienia „M” Maciejowski. Krótki biogram Jana Michała Maciejowskiego zamieszczono w pracy W. Czernianin, H. Czernianin, *Wokół „Tygodnika Wileńskiego” 1815–1822. Studia i szkice*, Wrocław 2011, s. 144. Postaci Maciejowskiego artykuł poświęciła R. Dutkova, *Jeden trudny żywot nauczycielski (Michał Maciejowski)*, [w:] *Studia z dziejów oświaty i kultury umysłowej w Polsce XVIII–XX w. Księga ofiarowana Janowi Hulewiczowi*, Wrocław 1977, s. 221–235.

² Gimnazjum Guberskie Podolskie w m. Winnica, Materiały Towarzystwa Naukowego m. Wilna, Państwowe Archiwum Historyczne w Wilnie [dalej: PAH], fond 1135, opis 4, nr 62, s. 93.

w Wilnie³. Ogólna analiza dokumentów 9 wileńskich pensji pozwala na stwierdzenie, że w sumie było w nich zatrudnionych 95 nauczycieli. Wśród odnotowanych zdecydowaną większość (72 osoby) stanowili mężczyźni oraz 23 kobiety, wśród nich znajdują się założycielki i przełożone poszczególnych zakładów żeńskich. Ustalono, że wiek zatrudnionych wahał się od 16 do 60 lat⁴. Jednak zdecydowanie największą liczbę stanowili nauczyciele w przedziale wiekowym między 20 a 40 rokiem życia. Większość nauczycieli pochodziła z guberni wileńskiej, gdzie kształcili się w miejscowym gimnazjum, a następnie podjęli studia w Uniwersytecie Wileńskim, lecz w wielu przypadkach brak informacji czy swoją uniwersytecką edukację ukończyli⁵. Nieliczni nauczyciele zatrudnieni byli w dwóch, trzech, a nawet czterech pensjach.

Pozostając przy zbiorach Archiwum Historycznego należy zwrócić uwagę na liczne dokumenty wytworzone przez wileńskie urzędy rosyjskie od drugiej połowy XIX wieku. Zebrane są min. w zespoły Kancelaria Policmajstra Wileńskiego (fond 421, opis 3), Tajny Wydział 1865–1914 (fond 561, opis 26), Zarząd Policyjny m. Wilna 1863–1915 (fond 420), Kancelaria Wileńskiego, Kowieńskiego i Grodzieńskiego generał-gubernatora, Oddział Spraw Ogólnych i Politycznych 1768–1912 (fond 378). W wymienionych zespołach materiały ułożone są chronologicznie i fakt ten sprawia, że wszystkie teczki muszą być poddane analizie pod kątem np. interesujących mnie informacji o nauczycielach. Należy zauważyć, że trudno jest poszukiwać wyczerpujących wiadomości o osobach realizujących nauczanie. Od połowy XIX wieku polskie szkolnictwo na ziemiach zabranych nie istnieje. Organizujące się tajne szkoły i komplety nauczania języka polskiego były ujawniane przez władze rosyjskie z reguły po kilku miesiącach ich działalności. Informacje o nauczycielach przynoszą liczne raporty sporządzane przy okazji ujawniania tajnych polskich szkół, następnie podejmowanego postępowania sądowego wobec nauczycieli. Niekiedy na żądanie władz rosyjskich sporządzano bardziej szczegółowe opinie o nauczycielach, lecz odnosiły się przede wszystkim do politycznej i społecznej działalności osób zaangażowanych w pracę oświato-

³ W 1826 r. przeprowadzono wizytację w następujących zakładach: pani Hausztejnowej, Deybelowej, państwa Łabowskich, pani D'Abry, Kozłowskiej, Bobrowskiej, państwa Jezierzów, Hermanów i panny Kruhelskiej, Materiały Towarzystwa..., PAH, fond 1135, opis 4, nr 116.

⁴ Feliks Politowski, uczeń gimnazjum wileńskiego uzyskał pozwolenie dyrektora na realizację na pensji Kruhelskiej lekcji kaligrafii, tamże.

⁵ Benjamin Stauszteyn (lat 55) z Saksonii – nauczyciel pensji F. Hausztejnowej był adiunktem w Uniwersytecie Wileńskim. Studentami Uniwersytetu byli: Kazimierz Sebastyański (lat 40); ks. Wincenty Hryniewicz (lat 30); Antoni Czeczot (lat 28); Andrzej Walinowicz (lat 34); Antoni Kamieński (lat 28); Wincenty D'Abry (lat 23); Józef Kotarski (lat 29); ks. Ambroży Parmowski (lat 26); Arnold Grauert (lat 27); Józef Pietraszkiewicz (lat 24); Florian Zienkowicz; Jozefat Rudnicki (lat 23); Wiktor Siekierzyński (lat 40); ks. Bazyli Łużyński (lat 32); Henryk Kałtusowski (lat 20); Stanisław Żugarzewski (lat 25); Jan Drzewicki (lat 22); Zygmunt Wiśniewski (lat 22); Kazimierz Bachniatowicz (lat 23); Teofil Politowski (lat 28); Kazimierz Tomkiewicz (lat 24); Józef Pieńkowski (lat 20); Kazimierz Kajetan Wasilewski.

wą⁶. W sprawozdaniach rosyjskich, dotyczących nielegalnej działalności szkół, w większości przypadków wyłaniają się informacje na temat pochodzenia społecznego osób zajmujących się nauczaniem języka polskiego. Ten szczegółowy sondaż władz rosyjskich dotyczący poziomu zaangażowania poszczególnych grup społecznych w naukę języka polskiego w pewnym sensie kreował politykę rosyjskiego Ministerstwa Oświaty. Odnotowywano znaczny udział społeczności wiejskiej w tworzeniu tajnych polskich szkółek, zaangażowania chłopów w nauczanie języka polskiego i dużej frekwencji dzieci chłopskich, uczestniczących w lekcjach nauki czytania i pisania po polsku. Przykładowo we wsi Filipki (gmina wileńska) dzieci uczył chłop Bartłomiej Dziakoński⁷, z kolei we wsi Mackańce chłop Putno (brak imienia) otworzył tajną szkołę, w której uczył czytania i pisania po polsku⁸. Należy podkreślić, że akcja otwierania tajnych polskich szkółek obejmowała nie tylko powiat wileński, ale prowadzona była również w powiatach: pińskim, mińskim i rzeżyckim. W tym ostatnim, w miasteczku Jurewicze nauczaniem zajmowała się panna Osmołowska⁹. Tego typu wiadomości o tajnych szkołach, okresie ich działalności i frekwencji można przytaczać wiele.

Uczący, lecz bez pedagogicznego wykształcenia, podejmowali się pracy pedagogicznej, obejmując przede wszystkim nauką języka polskiego grupki miejscowych dzieci.

Bogatszy materiał źródłowy na temat nauczycieli przełomu XIX i XX wieku przynosi zbiór dokumentów obejmujących zespół: Materiały Towarzystwa Naukowego m. Wilna (PAH, fond 1135, opis 4). Opisy o organizowanych szkołach i zakładach wychowawczo-opiekuńczych¹⁰ w Wileńskim Okręgu Szkolnym, następnie w Wileńskim Kuratorium Szkolnym (II RP) zawierają liczne charakterystyki założycieli, organizatorów oraz nauczycieli i wychowawców tych placówek. W prezentowanych materiałach szczególnie wyeksponowane są informacje na temat zasług poszczególnych osób i ich trudu w organizację placówek szkolnych i opiekuńczo-wychowawczych (od 1900). Kwestie dotyczące coraz liczniejszej grupy działaczy oświatowych i nauczycieli zostały zaprezentowane przez autorkę w opublikowanych artykułach¹¹.

⁶ S. Walasek, *Polska oświata w guberni wileńskiej w latach 1864–1915*, Kraków 2002, s. 133–140.

⁷ Wileńska Dyrekcja Szkół Ludowych do Jego Wysokości Pana Kuratora Wileńskiego Okręgu Szkolnego, 14 grudnia 1874 r., PAH, fond 567, opis 26, nr 92, s. 32.

⁸ Tamże, s. 11.

⁹ Mińska Dyrekcja Szkół Ludowych do Kuratora Okręgu Szkolnego Wileńskiego, 9 kwietnia 1876 r., tamże, nr 172, s. 1.

¹⁰ S. Walasek, *Opieka nad dziećmi i młodzieżą w Wilnie (1900–1940)*, [w:] *Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, pod red. S. Walasek, Kraków 2008, s. 11–21.

¹¹ S. Walasek, *Działacze społeczni i nauczyciele zaboru rosyjskiego wobec wyzwań edukacyjnych początków XX wieku*, [w:] *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, pod red. nauk. W. Szulakiewicz, Toruń 2011, s. 72–81; S. Walasek, *Nauczyciele i ich rola w edukacji społeczeństwa*

Pracę pedagogiczną grupy nauczycielek przed 1915 rokiem udało się odtworzyć na podstawie dokumentów Litewskiego Państwowego Archiwum w Wilnie. W materiałach źródłowych poszczególnych szkół średnich przede wszystkim wileńskich zachowane sąteczki personalne ówczesnej kadry pedagogicznej. W szczegółowych życiorysach autorzy odnotowywali dane personalne, datę i miejsce urodzenia, informacje na temat rodziców i własnej edukacji. W wielu przypadkach wskazywano na udział w pracy oświatowo-kulturalnej w czasach zaboru rosyjskiego. Interesujące dane przynosi też wynik ankiety Zrzeszenia Działaczy byłej Oświaty Polskiej Nielegalnej w Wilnie pod zaborem rosyjskim, ogłoszonej w „Kurjerze Wileńskim” w 1934 roku¹².

W 1995 roku w artykule na temat nauczycieli szkół średnich Wileńskiego Okręgu Szkolnego w latach II RP¹³ przedstawiłam wybrane życiorysy kadry pedagogicznej gimnazjów: im. Lelewela, im. A. Mickiewicza, im. Czarnowskiej, SS Nazaretanek, państwowego seminarium nauczycielskiego męskiego im. T. Zana. Na podstawie materiałów archiwalnych zaprezentowałam sylwetki kilkudziesięciu nauczycieli. Aktualnie zebrane dane można uzupełnić o kolejnych nauczycieli, jak np. Marię Ostreykową ur. 20 sierpnia 1901 roku w ziemi Kowieńskiej w majątku Mimole. Ostreykówna ukończyła gimnazjum A.W. Czarnowskiej w Wilnie (1919), w latach 1925 i 1927 uzyskała podwójny stopień dr filozofii. W 1925 roku złożyła egzamin nauczycielski i podjęła pracę pedagogiczną w gimnazjum żeńskim SS Nazaretanek. Równocześnie pracowała na stanowisku początkowo młodszego, następnie starszego asystenta w katedrze zoologii Uniwersytetu Stefana Batorego [dalej: USB]¹⁴. Kolejne dwie nauczycielki gimnazjum SS Nazaretanek: Leokadia Malunowiczówna oraz Alina Makarewiczówna pracowały w USB. Pierwsza z wymienionych, od 1 grudnia 1935 do 31 grudnia 1937 roku jako asystentka przy katedrze filologii klasycznej, druga – na stanowisku asystentki w zakładzie geologii i paleontologii (w r. akad. 1924/25)¹⁵. Pozostając przy prywatnym gimnazjum żeńskim SS Nazaretanek w Wilnie, przedstawię jeszcze jeden życiorys nauczycielki tej szkoły. Wanda Niechwiadowicz urodzona 1 kwietnia 1908 roku we wsi Lebidiewo (pow. Mołodeczno), córka Józefa i Heleny

byłej guberni wileńskiej w XIX i na początku XX wieku, [w:] *Edukacja. Konteksty historyczno-pedagogiczne*, pod red. nauk. M. Piwowarczyka, Kraków 2007, s. 97–109.

¹² S. Walasek, *Nauczycielki tajnej oświaty w Okręgu Szkolnym Wileńskim w latach 1896–1918*, [w:] *Partnerka, Matka, Opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, pod red. K. Jakubiaka, Bydgoszcz 2000, s. 495–503. Przy opracowaniu wykorzystano ankiety, które znajdują się w zbiorach PAH, fond 1135, opis 4, nr 163.

¹³ S. Walasek, *Akta osobowe nauczycieli szkół średnich Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego*, [w:] *Stan i perspektywy historii wychowania*, pod red. W. Jamrożka, Poznań 1995, s. 83–88.

¹⁴ Akta gimnazjum siostr Nazaretanek, KOS Wileńskiego Rzeczypospolitej Polskiej (13 IV 1922–1939), Państwowe Litewskie Archiwum [dalej: PLA], fond 172, opis 1, nr 141–142; Prywatne gimnazjum żeńskie SS Nazaretanek w Wilnie 2 V 1915–20 IV 1940, fond 192, opis 1.

¹⁵ Tamże, nr 1306; Tamże, fond 184, opis 1, nr 314.

z Rutkowskich. W czasie I wojny światowej wraz z rodzicami przebywała na Ukrainie, gdzie uczęszczała do rosyjskiego gimnazjum. Ewakuacja niemiecka zastała rodzinę w Drysie, gdzie z kolei uczyła się w 3-klasowym gimnazjum, zorganizowanym przez bolszewików. W 1920 roku w związku ze śmiercią matki, Wanda Niechwiadowicz wróciła do Mołodeczna. W 1925 roku kolejny cios związany ze śmiercią ojca zweryfikował jej dalsze edukacyjne plany. W tym roku podjęła naukę w Żeńskiej Szkole Zawodowej w Nowej Wilejce, którą ukończyła po trzech latach. Następnie uczęszczała na kursy maturalne im. P. Skargi w Wilnie, które ukończyła egzaminem, jako eksternistka i w 1930 roku przeniosła się do Krakowa. Tam pomyślnie złożyła egzamin do VII klasy gimnazjum humanistycznego im. Konopnickiej w Wieliczce, a rok później otrzymała świadectwo dojrzałości i zdała egzamin kwalifikacyjny nauczycielski przy seminarium nauczycielskim im. Zana w Wilnie. Nie mając środków na dalsze kształcenie podjęła pracę zawodową w świetlicy, prowadzonej przez Stowarzyszenie Służby Obywatelskiej Kobiet w Wilnie. Świetlica działała przy Szkole Przemysłowo-Handlowej im. Emmy Dmochowskiej¹⁶.

Kontynuując prezentację nauczycieli gimnazjów wileńskich, ich życiorysy można odczytać z dokumentów kolejnych szkół. Nauczycielka gimnazjum im. Lelewela Maria Stabińska-Przybytkowa urodziła się 4 kwietnia 1887 roku w Wilnie (ojciec Leon, matka Helena). W 1904 roku złożyła egzamin maturalny w Wileńskiej Maryjskiej Wyższej Żeńskiej Szkole. Dalszą edukację kontynuowała na kursach Baranieckiego w Krakowie i ukończyła w 1907 roku wydział literacki. W latach 1907–1911 studiowała na Uniwersytecie Jagiellońskim. W 1911 roku uzyskała świadectwo słuchaczki nadzwyczajnej Uniwersytetu we Lwowie. W tym samym roku podjęła pracę pedagogiczną w Szkole Rysunkowej im. Montwiłła (Wilno), następnie do 1919 roku pełniła funkcję kierowniczkę tej szkoły. Od 1915 roku równolegle pracowała w gimnazjach prywatnych Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego jako nauczycielka geografii i języka polskiego¹⁷. Dokumenty wymienionego powyżej gimnazjum im. Lelewela zawierają m.in. spis nauczycieli, sporządzony na początku roku szkolnego 1920/21, z krótkimi notatkami na temat przebiegu ich pracy pedagogicznej¹⁸. Wykazy nauczycieli zatrudnionych w gimnazjum obejmują też kolejne lata i na ich podstawie można przeanalizować np. stabilność kadry pedagogicznej powyższej szkoły. Akta osobowe nauczycieli zawarte są w 107 teczkach, obejmujących kadrę pedagogiczną z lat 1919–1938¹⁹.

¹⁶ Niechwiadowicz Wanda, Prywatne gimnazjum żeńskie SS Nazaretanek w Wilnie 3 X 1915–20 VI 1940, PLA, fond 192, opis 1, nr 1310, s. 134.

¹⁷ Państwowe Gimnazjum męskie im. J. Lelewela w Wilnie (7 X 1915–1938), PLA, fond 184, opis 1, nr 361.

¹⁸ Tamże, nr 17, s. 7, 16, 43, 46.

¹⁹ Państwowe Gimnazjum męskie im. J. Lelewela w Wilnie (7 X 1915–1938), tamże, opis 2. Akta osobowe nauczycieli (1919–1938), nr 280–386.

Wśród nauczycieli gimnazjum A.W. Czarnowskiej w Wilnie umieszczone jest nazwisko ks. Leona Puciaty ur. 21 lipca 1884 roku w Wilnie, absolwenta I gimnazjum klasycznego (1902) i seminarium duchownego w 1904 roku. W latach 1904–1907 studiował filozofię, a w latach 1907–1911 teologię w Uniwersytecie Gregoriańskim w Rzymie. W 1911 roku otrzymał święcenia kapłańskie. W latach 1911–1914 był wikariuszem przy kościele Bernardyńskim w Wilnie, od 1914 roku proboszczem kościoła św. Anny. Od 1915 roku zatrudniony na stanowisku profesora w seminarium duchownym w Wilnie i równocześnie na etacie nauczyciela w szkołach SS Najświętszej Rodziny. W kolejnym roku szkolnym (1916/17) pracował jako nauczyciel w szkole Stowarzyszenia Nauczycieli i Wychowawców w Wilnie²⁰. Kolejna nauczycielka Wiktoria Boczkowska (z d. Makarska) ur. 22 lutego 1891 roku w Brześciu nad Bugiem. Ojciec Mieczysław, matka Róża z Łukaszewiczów. Wiktoria ukończyła gimnazjum św. Katarzyny w Petersburgu w 1910 roku, następnie uczestniczyła w zajęciach Wyższego Kursu w Warszawie (1910/11, 1911/12). W 1926 roku ukończyła studia w Uniwersytecie Stefana Batorego i kontynuowała ((uzupełniała) studia w Uniwersytecie Jagiellońskim. W tym też roku złożyła egzamin państwowy na nauczyciela szkół średnich. W 1921 roku podjęła pracę pedagogiczną (9 IV–1 VIII 1921) w państwowym gimnazjum Anny z Sapiehów Jabłonowskiej, następnie w latach 1921/22 i 1922/23 pełniła funkcję kierowniczkę szkoły powszechnej nr 33 w Wilnie i równocześnie uczyła geografii w gimnazjum im. Jagiełły. W kolejnych latach (1923/24–1925/26) uczyła geografii i przyrody w gimnazjum św. Kazimierza w Nowej Wilejce i w latach 1926/27–1928/29 w gimnazjum im. J. Lelewela w Wilnie²¹.

Akta osobowe nauczycieli kolejnych szkół średnich wileńskich zostały wyodrębnione kolejnymi sygnaturami. Np. w odniesieniu do państwowego gimnazjum im. J. Słowackiego w Wilnie (1922–1940) są to 43 teczek (fond 1057, opis 1, nr 77–119), państwowego gimnazjum im. A. Mickiewicza (1922–1940) zawierają krótkie informacje o 111 nauczycielach (fond 178, opis 1, nr 195–205), a akta osobowe nauczycieli państwowego seminarium męskiego im. Tomasza Zana (27 X 1919–15 VI 1936) obejmują 112 skatalogowanych teczek (fond 219, opis 1, nr 809–921). Powyższe informacje to urzędowe materiały, sporządzane na podstawie osobistych dokumentów (zaświadczeń, dyplomów itd.). Biogramy wymagają jednak znacznego uzupełnienia w kwestii przykładowo edukacji zaprezentowanych osób, ich pracy zawodowej bądź naukowej.

Podobnie istotnych uzupełnień wymagają biogramy nauczycieli szkół powszechnych pracujących w Wileńskim Okręgu Szkolnym w latach II Rzeczypospolitej. Na podstawie m.in. wileńskich materiałów archiwalnych zaprezentowałam grupę nauczycieli szkół powszechnych w artykule opublikowanym na łamach

²⁰ Dokumenty gimnazjum A.W. Czarnowskiej, PLA, fond 172, opis 1, nr 143, s. 23.

²¹ Państwowe gimnazjum męskie im. J. Lelewela w Wilnie, tamże, nr 330.

„Rozpraw z Dziejów Oświaty”²². Przy opracowaniu problematyki wykorzystałam materiały Litewskiego Państwowego Archiwum w Wilnie (fond 172, opis 1, opis 4; oraz fond 19, opis 1). Informacje o nauczycielach poszczególnych szkół powszechnych w Wileńskim Okręgu Szkolnym przynoszą dokumenty obejmujące roczne Sprawozdania z organizacji szkół powszechnych oraz Zestawienia opracowane na podstawie tychże sprawozdań. Informacje na temat nauczycieli są jednak bardzo ogólne i dotyczą danych personalnych (nazwisko, imię, ewentualnie wyznanie), wykształcenia i stażu pracy²³.

Na podstawie wileńskich źródeł archiwalnych oraz informacji zebranych i opublikowanych przez innych autorów przedstawię biogram nauczycielki i działaczki oświatowej Heleny Romer-Ochenkowskiej, która urodziła się 2 sierpnia 1875 roku w Wilnie, zmarła 26 marca 1945 roku w Toruniu. Była córką Alfreda Romera i Wandy z Sulistrowskich. Ukończyła pensję panny Łucji Żeleszkiewicz w Krakowie oraz 7-klasowe gimnazjum w Wilnie. Studiowała w Ecole des Hautes Sciences Sociales. W 1892 roku zorganizowała w majątku swojej matki – Karolinowie tajne nauczanie. W 1900 roku utrzymywała szkołę, która w roku 1905/06 była już dwuklasową szkołą elementarną. Do szkoły uczęszczało w kolejnych latach od 30 do 60 dzieci. Przychodziły one na lekcje z dworu i wiosek: Jodowce, Filipowie, Kaniabiche oraz z zaścianków Nochowszczyzna i Wiazowszczyzna. Helena organizowała też komplety i odczyty dla dorosłych mieszkańców tych miejscowości. Była również współorganizatorką tajnego nauczania w innych wsiach Wileńszczyzny jak: Komaje, Kobyle, Hokciszeki, Łyntupy. W latach 1900–1914 zaangażowała się w organizowanie sprzedaży polskich książeczek w licznych okolicznych miejscowościach (Świr, Kobylniki, Hoduciszki, Łyntupy, Mielgiany, Szemietowszczyzna i Wiszniewo). W latach 1907–1908 była członkiem wileńskiego towarzystwa „Oświata”. W czasie I wojny światowej zorganizowała kursy dla nauczycielek, udzielała lekcji na kursach dla młodzieży i robotników analfabetów w Wilnie oraz działała na rzecz organizacji kolonii letnich dla dzieci. Aktywnie pracowała w zarządzie stowarzyszenia „Światło”. Równocześnie zaangażowała się w organizację i działalność teatru amatorskiego w Wilnie, gdzie grano jej sztuki. Obok aktywnej pracy pedagogicznej Helena Romer-Ochenkowska zajmowała się działalnością literacką i publicystyką. W latach 1905–1908 przebywała we Francji (Paryż) i w Belgii, skąd nadsyłała korespondencję do „Kuriera Warszawskiego”. Pierwszy utwór literacki opublikowała w 1904 roku – *Karylla, czyli miłość patriotyczna*, rok później *Majaki*. Była też autorka obrazków scenicznych, m.in. *Komedyjki dla dzieci wierszem* (1911). Kolejne jej książki to *Książka o nich* (1922), *Swoi ludzie* (1922), *Tutejsi* (1931). Po 1922 roku weszła w skład redakcji „Kuriera Wileńskiego”. Publikowała artykuły na temat Wilna i Wileń-

²² S. Walasek, *Nauczyciele szkół powszechnych w województwach północno-wschodnich w latach 1915–1926*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, pod red. J. Miąso, t. XLIII, Warszawa 2004, s. 93–112.

²³ PLA, fond 172, opis 4, nr 284–417.

szczyzny również w innych czasopismach np. „Polska Współczesna” („Zagadnienia Historyczne i Polityczne Litwy Środkowej” 1922, z. 1)²⁴.

Drogą do poznania biografii nauczycieli są m.in. ich podania o zatrudnienie w szkolnictwie Wileńskiego Kuratorium Szkolnego. W licznych wykazach zawarte są przede wszystkim informacje na temat ich wykształcenia i stażu pracy²⁵. Nazwiska i imiona nauczycieli mogą posłużyć do dalszych poszukiwań materiałów źródłowych na temat ich edukacji i pracy zawodowej. Nazwiska nauczycieli pojawiają się też wśród dokumentów osobistych, jak np. złożonych i przechowywanych przyrzeczeń służbowych²⁶. Należy jednak zauważyć, że liczne teczki personalne nauczycieli z lat II RP zawierają bardzo skromny materiał, niejednokrotnie ograniczający się do kilku odręcznie zapisanych kartek. W materiałach wielu szkół można odnaleźć zaledwie spisy nauczycieli z wybranych lat szkolnych. Istotnym uzupełnieniem informacji o nauczycielach „kresowych” może być ówczesna prasa, podejmująca prezentację życiorysów wybitnych postaci szkolnictwa czy zamieszczane okolicznościowe wspomnienia (najczęściej związane ze śmiercią osoby). Z kolei opracowania naukowe, wydane po 1990 roku podejmują kwestie m.in. wybranych nauczycieli, lecz informacje często są ogólnikowe i niepełne. Przykładowo praca Mieczysława Jackiewicza *Polacy na Litwie 1918–2000. Słownik biograficzny*, Warszawa 2003, zawiera m.in. życiorysy ponad 20 nauczycieli z lat 1918–1939. Jak stwierdza autor, biogramy zostały opracowane również na podstawie dokumentów archiwalnych, lecz brak odniesienia do rodzaju czy miejsca (archiwum) ich przechowywania. Podobnie praca Jerzego Surwiło *Zostali tu z nami na dobre i złe...* nie zawiera bibliografii czy odniesień do materiałów archiwalnych.

Analizując losy nauczycieli można wskazać, że wielu z nich droga edukacyjna i zawodowa wiodła przez ziemie byłej Galicji. W dokumentach prywatnego seminarium nauczycielskiego „Tarbut” w Wilnie (fond 222, opis 1, nr 854) m.in. znajdują się dokumenty Sydonii Wilder (z d. Epsztejn), ur. 23 września 1901 roku we Lwowie, gdzie ukończyła szkołę wydziałową, a następnie w latach 1918–1920 uczyła się w prywatnym seminarium żeńskim Anny Rychnowskiej we Lwowie (egzamin dojrzałości – seminaryjny złożyła 16 VI 1920). Po ukończeniu nauki pracowała jako nauczycielka w 6-klasowej publicznej szkole powszechnej w Zambrowie. Stale podwyższała swoje kwalifikacje uczestnicząc m.in. w kursach wakacyjnych: dla nauczycielstwa szkół powszechnych Lwowskiego Okręgu Szkolnego (polonistyczny 3–30 VII 1931) i organizowanym przez Związek Polskiego

²⁴ Odpowiedź Heleny Romer-Ochenkowskiej na ankietę dotyczącą nielegalnej pracy oświatowej od r. 1883–1914, PAH, fond 1135, opis 4, nr 163, s. 459; B. Jaczewska, *Helena Romer-Ochenkowska. Próba zarysu monograficznego*, Wilno 1995; J. Surwiło, *Zostali tu z nami na dobre i złe. Losy przedstawicieli przedwojennej inteligencji Wilna i Wileńszczyzny po 1944*, Wilno 2000, s. 11; A. Biernacki, *Romer-Ochenkowska Helena*, [w:] PSB, t. XXXI, Kraków 1988, s. 661–662.

²⁵ Kandydatki na posady, wrzesień 1919 r., PLA, fond 172, opis 4, nr 531.

²⁶ Przyrzeczenie służbowe Gawrylikowej Wandy, PLA, fond 178, opis 1, nr 231.

Nauczycielstwa Szkół Powszechnych „Ognisko” we Lwowie (3–29 VIII 1931). W grudniu 1931 roku zdała praktyczny egzamin na nauczycielkę publicznych szkół powszechnych z wynikiem dostatecznym w Łomży. W tym czasie S. Wilder podjęła pracę pedagogiczną w publicznej szkole powszechnej w Kobryniu, lecz ze względu na poważną chorobę płuc 1 lipca 1936 roku została przeniesiona w stan spoczynku.

Można wnosić, że kwerenda archiwów Krakowa i Lwowa przyniesie dodatkowe informacje na temat nauczycieli urodzonych i pracujących na kresach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej.

W Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym we Lwowie, podobnie jak w Wilnie, dokumenty szkolne zostały wyodrębnione w oddzielne zespoły, zawierające przykładowo sprawozdania z działalności poszczególnych szkół. Należą do nich m.in. zespoły: Krajowa Szkolna Rada m. Lwowa (1867–1921), fond 178, opis 1, opis 2, opis 3; Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego, fond 179, opis 3. Wśród dokumentów charakteryzujących pracę poszczególnych szkół znajdują się również spisy nauczycieli, na ogół z określeniem ich wykształcenia i stażu pracy. Można również odnaleźć biogramy nauczycieli przygotowane w związku np. z ich śmiercią.

Przykładowo z 1920 roku pochodzi biogram Władysława Jana Kulczyńskiego, nauczyciela gimnazjum św. Jacka w Krakowie²⁷. Wspomnienie o profesorze rozpoczyna następujące stwierdzenie: „Polsce ubył wielki przewodnik. Nie tylko Polsce, lecz całemu światu naukowemu [...] Szeroki świat polski nie wie, że w gronie żyjących zabrakło potężnej, twórczej, najlepszym duchem owianej jednostki [...] śp. Kulczyński, przyrodnik, arachnolog, jest najszerszym warstwow społeczeństwa nieznanym”²⁸. Jak pisze autor wspomnienia „jego zdobycze naukowe mogą być tylko sprowadzone do skarbcza wiedzy polskiej i powszechnej”²⁹.

Władysław Jan Kulczyński urodził się 27 marca 1854 roku w Krakowie, ojciec Leon, matka Joanna Frech. Ojciec prowadził prywatną jadłodajnię. Rodzina Kulczyńskich była duża – pięciu synów i cztery córki. Najstarszy Leon był długoletnim dyrektorem gimnazjum św. Jacka i docentem pedagogiki na Uniwersytecie Jagiellońskim³⁰; Jan lekarzem, Franciszek adwokatem, najmłodszy Józef – kupcem. Władysław Jan Kulczyński pisał prace naukowe w języku polskim, po łacinie, niemiecku (nadto władał językiem francuskim, angielskim, włoskim, rosyjskim, szwedzkim, duńskim, holenderskim, portugalskim i węgierskim). „Chlubą to jest dla Polski, iż mogła wydać i mieć człowieka tej miary i wiary,

²⁷ Gimnazjum św. Jacka w Krakowie 1919/1920. Sprawozdanie dyrektora Państwowego gimnazjum św. Jacka w Krakowie za rok 1920, Centralne Państwowe Ukraińskie Archiwum Historyczne we Lwowie [dalej: CPUAH], fond 178, opis 3, nr 486.

²⁸ Tamże, s. 4.

²⁹ Tamże.

³⁰ Por. M. Stinia, *Państwowe szkolnictwo gimnazjalne w Krakowie w okresie autonomii galicyjskiej*, Kraków 2004.

miary przysposobienia umysłowego, wiary w wartość swej pracy”³¹. Kulczyński zmarł 9 grudnia 1919 roku, pozostawił żonę Zofię i ośmioro dzieci: najstarszy syn – Władysław był lekarzem, Kazimierz – inżynier, ukończył politechnikę, Stanisław – dr filozofii i asystent przy katedrze botaniki UJ, Jan – słuchacz wydziału filozoficznego UJ, brał udział w obronie Lwowa i w 1919 roku został ranny³². To tylko fragmenty z obszernego tekstu, autorstwa dyrektora gimnazjum – Leona Kulczyńskiego, brata nieżyjącego Władysława Jana Kulczyńskiego.

W wykazach nauczycieli za rok 1918/19 gimnazjum św. Anny w Krakowie widnieją nazwiska Ludwika Chmaja i Jana Owińskiego³³. Dwa lata później (1920/21) w składzie grona pedagogicznego filii państwowego gimnazjum akademickiego we Lwowie znajduje się adnotacja, że nauczycielem był Stefan Baley³⁴.

Informacje o nauczycielach szkół powszechnych, którzy pracowali w placówkach oświatowych w Lwowskim Kuratorium Okręgu Szkolnego, podobnie jak w wileńskim, koncentrują uwagę na postawach społecznych kadry pedagogicznej. Dokumenty wskazują na ich zaangażowanie w pracę na rzecz środowiska lokalnego. Świadectwem podejmowanych prac są liczne sprawozdania, notatki urzędowe, relacje osób na temat udziału nauczycieli szkół powszechnych, np. w działaniach na rzecz budowy szkół powszechnych, przede wszystkim wiejskich (przykładowo Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego 1911–1939, fond 179, opis 1, Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego 1843–1939, fond 179, opis 2, Kuratorium Lwowskiego Okręgu Szkolnego 1921–1939, fond 179, opis 3).

Wśród licznych dokumentów Centralnego Archiwum Historycznego we Lwowie znajdują się również informacje na temat nauczycieli ukraińskich. Zawarte są przykładowo w spisach grona pedagogicznego poszczególnych szkół. Można również odnaleźć pełniejszą dokumentację, odzwierciedlającą przebieg studiów i pracy zawodowej. W zespole zatytułowanym Prywatne ukraińskie kursy gimnazjalne. „Ridna Szkoła” (Ukraińskie Pedagogiczne Towarzystwo we Lwowie fond 206, opis 1, nr 1148) znajdują się informacje o Jerzym (Izj) Peleńskim ur. 31 grudnia 1879 roku w Komarnie, narodowości ukraińskiej, wyznania greko-katolickiego. Peleński był organizatorem ukraińskich prywatnych żeńskich kursów (szkoły) w Komarnie. Ukończył Uniwersytet Lwowski. Studia filozoficzne na Uniwersytecie w Krakowie ukończył w 1913 roku. Studiował też w krakowskiej Akademii Sztuk Pięknych. Odbił studia zagraniczne w Niemczech i Rosji. W latach 1905–1908 pracował jako zastępca nauczyciela w gimnazjum w Wadowicach, w 1910 roku w gimnazjum im. Szewczenki we Lwowie. W latach

³¹ Gimnazjum św Jacka w Krakowie 1919/1920. Sprawozdanie..., s. 4.

³² Tamże, s. 8.

³³ Sprawozdanie dyrekcji gimnazjum św. Anny w Krakowie za rok 1919/1920, CPUAH fond 178, opis 3, nr 485.

³⁴ Sprawozdanie z działalności państwowego gimnazjum akademickiego we Lwowie za lata 1920–1922, tamże, nr 388.

1914–1917 pełnił służbę wojskową w armii austriackiej. W latach 1917–1918 był delegatem c.k. Ministerstwa Ochrony Historycznych Zabytków Galicji. W roku 1918 pracował na stanowisku docenta w Ukraińskim Państwowym Uniwersytecie w Kijowie, a w latach 1919–1920 w Ukraińskim Państwowym Uniwersytecie w Kamieńcu Podolskim. Był autorem licznych prac naukowych, recenzowanych i wydawanych przez „Akademię Nauk w Krakowie”³⁵.

Ogólna charakterystyka nauczycieli szkół początkowych (powszechnych) i średnich ukazuje trud ich pracy dydaktycznej i społecznej zarówno w latach niewoli, jak i w odrodzonym państwie. Nauczyciele doskonalili swój warsztat pedagogiczny, kształcąc się w uczelniach i na kursach wakacyjnych. Praca w szkole i dla szkoły oraz środowiska wskazuje nie tylko na aktywność pedagogiczną i społeczną tej wyjątkowej grupy zawodowej, lecz również na rozumieniu idei zawodu sformułowanej przez Komisję Edukacji Narodowej:

Skoro włożony na siebie obowiązek przyjmie nauczyciel, przejęty ważnością urzędu i świadomością powinności swoich, zabierze się do wykonania onych z jak największą gorliwością o pospolite ludzkości i Ojczyzny dobro. Uważać siebie będzie jako obywatela służącego Ojczyźnie w wychowaniu synów jej, a współobywateli swoich. Rozważy istotę edukacji człowieka i obywatela, jako ona zależy na tym, aby ucznia sposobnym ze wszystkich miar uczynić do tego, żeby i jemu było dobrze, i z nim było dobrze. Cokolwiek stanowi szczęśliwość szczególną człowieka: zdrowie, cnota i obyczaje, rozsądek pewny, dobry rząd domowy, miłość, przyjaźń i szacunek u drugich; cokolwiek składa szczęśliwość publiczną: równa i najściślejsza sprawiedliwość, prawodawstwo mądre, obrona krajowa, cnoty obywatelskie, niepodległość w zdaniu, szlachetność myśli i postępów, szanowanie jako najświętsze własności cudzej – to wszystko jest rzeczą edukacji i celem starań nauczyciela³⁶.

Należy podkreślić, że w przeciwieństwie do nauczycieli kresów północno-wschodnich, nauczyciele b. Galicji byli w kręgu zainteresowań polskich uczonych w czasach po II wojnie światowej. Odniesienia do kadry pedagogicznej można odszukać w publikacjach profesorów: Juliana Dybca, Czesława Majorka, Andrzeja Meissnera, Stefana Ignacego Możdżenia, Władysławy Szulakiewicz, którzy wychowali kolejne pokolenie badaczy, podejmujących m.in. problematykę nauczycielską. Częściej też sięgano do dokumentów szkół galicyjskich, prezentowano drogi kariery naukowej wybitnych przedstawicieli środowiska galicyjskiego, którzy w swoich życiorysach odnotowywali pracę pedagogiczną w gimnazjach Lwowskiego i Krakowskiego Okręgu Szkolnego w latach II Rzeczypospolitej.

Nauczyciele kresowi przywołani zostali przez Irenę Szybiak i Kalinę Bartnicką, lecz są to czasy Komisji Edukacji Narodowej, Leszka Zasztowta – pierwsze

³⁵ Pefeński Jerzy, CPUAH, fond 206, opis 1, nr 1148, s. 2.

³⁶ R. Dutkova, *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*, Wrocław 1973, s. 171–172.

lata XIX w. Nauczyciele kolejnych lat XIX i początków XX wieku są nieobecni w literaturze z historii wychowania. Dokładna izolacja informacji przez władze polskie po 1945 roku sprawiła, że liczna grupa pedagogów, działaczy oświatowych i społecznych, działających na ziemi Wileńskiej czy Grodzieńskiej została zapomniana.

Drogą do uzupełnienia historii nauczycielstwa na kresach północnych i południowych II Rzeczypospolitej są prace np. magisterskie i doktorskie, w których autorzy mają możliwość sięgnięcia do dokumentów osobistych, przechowywanych przez rodziny. Jednak z czasem i te dokumenty ulegają zapomnieniu wraz z nieobecnością ich właścicieli.

ANDRZEJ MEISSNER

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Stan badań nad słownikiem biograficznym działaczy i nauczycieli Komisji Edukacji Narodowej¹

State of the reaserch on biography dictionary of National Education Committe's atctivists and Teachers

The article discusses the idea of a dictionary concerning biographies of The Commission of National Education members and activists as well as teachers and faculties of the colleges. The dictionary is based on work of research team of Polish Academy of Sciences in Warsaw.

Keywords: The Commission of National Education, biographical dictionary

Od wielu dziesiątków lat biografistyka jest przedmiotem zainteresowań przedstawicieli różnych nauk. Źródłem tego zainteresowania jest niewątpliwie ogólny rozwój świadomości historycznej społeczeństwa, a także silne poczucie więzi narodowej i lokalnego patriotyzmu, który nakazuje zachowanie w pamięci dokonań ludzi zasłużonych w danej dziedzinie życia społecznego. Jest to zjawisko godne uwagi, zwłaszcza w okresie globalizacji i unifikacji, zmierzającej do zacierania tego, co jednostkowe i indywidualne na rzecz tego, co globalne i należące do wszystkich. Dlatego rację ma Józef Chałasiński, który stwierdza, że należy pamiętać o tym, że historię tworzą ludzie, których działalność należy zachowywać dla potomności.

Biografistyka może przybierać różne formy wypowiedzi, poczynwszy od krótkich not biograficznych, poprzez biogramy zamieszczane najczęściej w słownikach biograficznych, a kończąc na dłuższych opracowaniach w postaci artykułów

¹ Publikacja przygotowana w ramach grantu NPRH: Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje (Nr 11H12031481).

lub prac monograficznych. Wśród historyków toczy się spór o sposób ujmowania biografii. Wyróżniają oni dwa podstawowe modele. Pierwszy to model naukowy, którego podstawą jest przestrzeganie obowiązującej procedury badawczej typowej dla nauk historycznych. Można go też nazwać modelem erudycyjnym, który przedstawia daną postać na pewnym tle, którego „głębia zależy od ogólnej wiedzy, erudycji, a także ciekawości, czy dociekliwości wręcz subtelności badawczej autora”². Model drugi nazwany literacko-estetyczny, w którym – jak pisze W. Zajewski – „dopuszczalna jest znacznie większa inwencja pozaźródłowa autora i większa też troska o formę narracji”³. W pierwszym modelu chodzi o przedstawienie działalności danej osoby, jej dorobku na tle sytuacji politycznej, społecznej; w drugim – raczej o ukazanie osobowości, cech charakteru, życia wewnętrznego, które warunkowały twórczość naukową, czy artystyczną.

Nas interesują słowniki biograficzne stanowiące zbiór podstawowych informacji o życiu, dokonaniach, twórczości jednostek lub zbiorowości, których łączyła wspólnota działania, wspólne dokonania, podobne poglądy, słowem udział w określonym procesie historycznym. Jak popularne stały się słowniki biograficzne świadczy liczba 819 tego typu publikacji odnotowanych dotąd w bibliografiach. Są one poświęcone po pierwsze różnym zawodom, np. adwokatom, architektom, bibliotekarzom, biologom, dziennikarzom, ekonomistom, kompozytorom, lekarzom, lotnikom, malarzom, matematykom, muzykom, nauczycielom, pisarzom i poetom. Kolejny rodzaj to regionalne słowniki biograficzne poświęcone ludziom związanym z danym miastem lub regionem, np. słownik biograficzny Kielc, Lublina, Tarnobrzega, Przemyśla, Stalowej Woli, Śląska Cieszyńskiego, Ziemi Lubuskiej, Limanowskiej, Pomorza Nadwiślańskiego. Wreszcie wyodrębnić należy słowniki rejestrujące określone rodzaje działalności nie związane z zawodem, np. *Małopolski słownik biograficzny uczestników działań niepodległościowych 1939–1956*, *Słownik ofiar stalinizmu*.

Celem tych wszystkich słowników jest przede wszystkim odnotowanie danej postaci, sprawdzenie, lub poszerzenie o niej wiedzy, przywrócenie jej do zbiorowej pamięci. Wydaje się jednak, że rola i wartość słowników biograficznych jest znacznie szersza. Jeżeli pod uwagę weźmiemy nie tylko pojedyncze osoby, lecz zbiorowości, czy grupy społeczne to słowniki mogą stanowić podstawę do przeprowadzenia analiz o charakterze socjologicznym, czy kwantytatywnym. „Ponadto biogramy – pisze W. Bieńkowski – nie tylko porządkują informacje zawarte w literaturze przedmiotu, ale poprzedzone często rozległymi kwerendami źródłowymi, przeważnie posuwają naprzód stan wiedzy”⁴.

² W. Bieńkowski, *Biografistyka w badaniach nad książką*, [w:] *Książka polska w okresie zaborów*, Kraków 1991, s. 43.

³ W. Zajewski, *Biografistyka jako gatunek twórczości historiograficznej*, „Czaszy Nowożytnie” 2000, t. 8(9), s. 7.

⁴ Cyt. za D. Rządowolską, *Polskie słowniki biograficzne. Próba charakterystyki*, „Forum Bibliotek Medycyny” 2011, R. 4, nr 2 (8), s. 244.

Proponowany słownik działaczy i nauczycieli Komisji Edukacji Narodowej będzie spełniał właśnie te podstawowe funkcje, tj. dostarczał podstawowych wiadomości o ludziach związanych z KEN, ale może być i zapewne będzie, podstawą do podjęcia różnorodnych analiz prowadzonych w aspekcie socjologicznym, czy pedagogicznym. Słownik umożliwi uzyskanie odpowiedzi na pytanie, ile osób uczestniczyło w opracowaniu i realizacji reformy szkolnej i na czym polegała ich rola w tym procesie, jakie były pozytywne i negatywne strony ich działalności w tworzeniu zrębów nowego systemu edukacji. Należy zwrócić uwagę na jeszcze jedną ważną rolę, jaką może spełnić proponowany słownik, a mianowicie przyczynić się do upowszechniania tradycji edukacyjnych, ukazania dorobku edukacyjnego, w tworzeniu którego Komisja Edukacyjna odegrała szczególną rolę. Słownik nie może być wyłącznie pomnikiem stawianym Komisji, który ukazuje tylko pozytywne strony działalności ludzi związanych z KEN. Wiadomo przecież, że częste były przypadki działania na szkodę prowadzonej reformy szkolnej, nagannego zachowania się nauczycieli (pijaństwo, liczne kłótnie i nieporozumienia, lekceważenie obowiązków zawodowych, prywata, kierowanie się interesem osobistym). Uzyskanie pełniejszej wiedzy na ten temat pozwoli uchwycić różnego rodzaju trudności, którym Komisja musiała stawić czoła.

Tytuł roboczy wydawnictwa jest następujący: „Słownik biograficzny działaczy i nauczycieli Komisji Edukacji Narodowej”. Dziś zbyt wcześnie mówić o ostatecznym tytule. Myślę, jednak, że w odpowiednim czasie winno to się stać przedmiotem rozważań w gronie kompetentnych osób. Treść tego słownika powinny stanowić następujące grupy osób:

1. Członkowie i współpracownicy KEN.
2. Wizytatorzy generalni.
3. Autorzy projektów reformy szkolnictwa.
4. Autorzy podręczników i innych wydawnictw zalecanych przez Komisję.
5. Przedstawiciele środowisk społecznych działających na rzecz Komisji.
6. Nauczyciele szkół parafialnych.
7. Nauczyciele szkół średnich i innych instytucji szkolnych (np. Szkoła Rycerska).
8. Pracownicy szkół głównych w Krakowie i Wilnie.

Kolejne pytanie dotyczy liczebności haseł osobowych. Aby odpowiedzieć na nie potrzebna jest znajomość sieci szkół akademickich wydziałowych, podwydziałowych oraz sieci szkół prowadzonych przez zgromadzenia zakonne. W 1783 r., kiedy to nastąpiła stabilizacja systemu oświatowego na terenie Korony i Litwy, funkcjonowały 43 szkoły akademickie, 21 pijarskich (23?), 10 bazylian-skich i 8 prowadzonych przez inne zakony (benedyktyni, cystersi, ks. komuniści, kanonicy Grobu Chrystusowego, dominikanie, kanonicy laterańscy, franciszkanie)⁵. Szkoły wydziałowe miały przeciętnie 6 nauczycieli, rektora, 2 metrów

⁵ I. Szybiak, *Sieć szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Norwożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, pod red. I. Stasiewicz-Jasiukowej, Wrocław 1973, s. 259–268.

co daje w sumie 9–10 osób, a w szkołach podwydziałowych 5 osób. Szkoły zakonne z reguły odpowiadały szkołom podwydziałowym. Szacunkowe wyliczenia dają następujące liczby: 150 osób w szkołach wydziałowych i 350 w szkołach podwydziałowych, razem 500 osób. Pozostają jeszcze pracownicy szkół głównych, tj. profesorowie, sekretarze, bibliotekarze, pracownicy drukarni, dozorczy itp., tj. 300 osób i Szkoły Rycerskiej 30; razem 330. Należy jeszcze doliczyć grupę osób pełniących różne funkcje w Komisji, współpracujących z Komisją, którzy nie byli pracownikami placówek szkolnych, 40 osób. Do liczby tej nie wlicza się wizytatorów, autorów podręczników, gdyż pełnili jednocześnie funkcje dydaktyczne. Orientacyjna liczba osób objętych słowikiem może zatem wynosić ponad 900. W tej statystyce nie uwzględniono szkół parafialnych, których liczba była płynna i trudna do ustalenia. T. Mizia w monografii *Szkolnictwo parafialne w czasach Komisji Edukacji Narodowej* (Wrocław 1964) podaje wprawdzie liczbę szkół parafialnych w różnych regionach kraju, ale liczby globalnej tych szkół już nie, stąd nie można nawet w przybliżeniu określić ilu było nauczycieli szkół parafialnych. Więcej informacji na ten temat podaje T. Wierzbowski w monografii *Szkoły parafialne za Komisji Edukacji Narodowej* (Kraków 1921). Autor zamieszcza wiele nazwisk nauczycieli tych szkół, jednak bez danych biograficznych. W związku z tym ta kategoria nauczycieli będzie w słowniku jedynie odnotowana.

Kolejny krok to sporządzenie listy nauczycieli, przy czym lista ta powinna stwarzać możliwość grupowania nazwisk według różnych kryteriów, np. pełniona funkcja (rektor, profesor nauczyciel, wizytator, autor podręcznika), typ nauczyciela (świecki, zakonny i tu rodzaj zakonu), lata pracy, miejsca pracy, ewentualnie inne dane. Tego typu informacje pozwolą na wyrobienie pełniejszego obrazu kadry zatrudnionej w szkołach Komisji, a także umożliwią dokonanie charakterystyki socjologicznej i pedagogicznej badanej zbiorowości. Czy takie listy już istnieją? Autorzy prac monograficznych lub zbiorowych poświęconych Komisji na ogół nie sporządzają tego typu zestawień. Do dyspozycji pozostają indeksy nazwisk, z których można wyodrębnić osoby bezpośrednio związane z działalnością Komisji. Jak dotąd udało się zidentyfikować jeden taki zestaw nauczycieli sporządzony przez K. Mrozowską, tj. spis uczniów Szkoły Rycerskiej⁶. Natomiast dysponujemy kilkoma spisami nauczycieli z jednoczesnymi notami biograficznymi oraz mniej lub bardziej rozbudowanymi biogramami. Są to w porządku alfabetycznym następujący autorzy: J. Bieliński⁷ spis pracowników Uniwersytetu Wileńskiego, oraz wykaz różnych osób związanych z Komisją wraz z biogramami; L. Grzebień⁸ wykazy jezuitów z krótkimi biogramami, J. Buba⁹ spis i biogramy wybra-

⁶ K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego (1765–1794)*, Wrocław 1961.

⁷ J. Bieliński, *Uniwersytet Wileński 1579–1831*, t. III, Kraków 1900, s. 107–366.

⁸ *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564–1995*, oprac. L. Grzebień, Kraków 2004.

⁹ J. Buba, *Diccionario ediclopedia escolapio*, t. II, Salamanca 1983.

nych pijarów polskich, K. Mrozowska¹⁰ spis kandydatów i nauczycieli świeckich kształcących się w Szkole Głównej Koronnej, z krótkimi notami biograficznymi, J. Poplatek¹¹ spis eksjezuitów zatrudnionych w szkołach Komisji z obszernymi często życiorysami, A. Schletz¹² spis misjonarzy z omówieniem ich udziału w pracach KEN. Natomiast zupełnie brak spisu nauczycieli szkół zakonnych, których, jak wiemy, było około 20 oraz nauczycieli w szkołach akademickich, którzy nie byli ani eksjezuitami, ani nauczycielami świeckimi (osoby świeckie i tzw. księża świeccy).

Realizacja tak obszernego programu badawczego wymaga wykorzystania dostępnych źródeł i literatury przedmiotu. Niezastąpione źródło stanowią przede wszystkim wydawnictwa informacyjne, takie jak *Nowy Korbut*, *Encyklopedia katolicka*, *Słownik teologów polskich*, słowniki biograficzne różnych zawodów, np. muzyków, lekarzy, biologów, a przede wszystkim *Polski słownik biograficzny* zawierający dziesiątki haseł osób związanych z KEN. Wykaz tych haseł w odniesieniu do pijarów został zamieszczony w pracy zbiorowej pt. *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII–XIX wieku* pod red. I. Stasiewicz-Jasiukowej (Warszawa 1993). Do tej grupy prac należy również zaliczyć L. Janowskiego *Słownik bio-bibliograficzny dawnego Uniwersytetu Wileńskiego* (Wilno 1939). Obejmuje on wprawdzie lata 1803–1832, ale znajdujemy tam osoby urodzone w pierwszej połowie XVIII wieku i działające w czasach Komisji. Hasła biograficzne działaczy Komisji do końca 1975 r. rejestruje bibliografia Komisji Edukacji Narodowej pod red. K. Podlaszewskiej. Zawiera ona jednak liczne braki, co wykazuje obszerna bibliografia zamieszczona w monografii ks. J. Poplatka *Komisja Edukacji Narodowej* (Kraków 1973, s. 11–29). Bibliografię za dalsze lata znajdujemy w *Bibliografii historii wychowania* (do 1986) w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym”, zaś od roku 2000 w „Biuletynie Historii Wychowania” oraz w *Bibliografii historii polskiej*, której ostatni tom ukazał się za rok 2009. Są to oczywiście niektóre tylko opracowania informacyjne.

Przegląd tych wydawnictw oraz wstępna analiza literatury przekonuje, że w zdecydowanej większości przypadków opracowanie haseł biograficznych do proponowanego słownika biograficznego jest możliwe. Natomiast należy liczyć się z sytuacją, że opracowanie biogramów nauczycieli zakonnych (poza pijarami) może być znacznie utrudnione. W tych wszystkich przypadkach trzeba też będzie sięgnąć do źródeł archiwalnych i drukowanych. Wśród tych ostatnich na uwagę zasługują przede wszystkim T. Wierzbowskiego *Raporty generalnych wizytatorów* oraz wydane współcześnie *Raporty generalnych wizytatorów*

¹⁰ K. Mrozowska, dz. cyt.

¹¹ J. Poplatek, *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej*, uzupełn. L. Grzebień, do druku przygot. J. Paszczena, Kraków 1973.

¹² A. Schletz, *Współpraca misjonarzy z Komisją Edukacji Narodowej (1773–1794). Przyczynek do historii kultury i oświaty w Polsce*, Kraków 1946.

*szkół Komisji Edukacji Narodowej Wielkiego Księstwa Litewskiego 1782–1792*¹³, *Raporty Szkoły Głównej Koronnej o generalnych wizytach szkół Komisji Edukacji Narodowej 1787–1793*¹⁴, *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej za lata 1773–1785 i 1786–1794*¹⁵. Wydawnictwa te zawierają wykazy składu osobowego wizytowanych szkół oraz tabele imiennych wydatków dla wszystkich nauczycieli pracujących w poszczególnych szkołach akademickich w Koronie i na Litwie. Zestawienia te zawierają również wykaz kadry szkół głównych i wszystkich szkół akademickich. Należy sięgnąć oczywiście do protokołów posiedzeń KEN wydanych przez T. Wierzbowskiego, aby zweryfikować odnotowane już nazwiska. Trzeba też wykorzystać prace znajdujące się w maszynopisie, tj. prace magisterskie wykonywane w Katedrze Historii Oświaty i Kultury UJ poświęcone szkołom zakonnych, np. K. Drzymała „Szkoly bazylianskie w dobie Komisji Edukacji Narodowej” i A. Meissner „Stosunek zgromadzeń zakonnych benedyktynów, cystersów, ks. komunistów do Komisji Edukacji Narodowej”.

Analizując monografie i opracowania zbiorowe zauważyć można znaczną dysproporcję między zasobem informacji poświęconych Komisji między pierwszym a drugim dziesięcioleciem. Okazuje się bowiem, że materiały do dziejów Komisji w pierwszym dziesięcioleciu są fragmentaryczne. W związku z tym należy się spodziewać, że spisy nauczycieli, jak również biogramy dla tego okresu mogą być niepełne. Do ograniczeń tych należy jeszcze dodać brak nowszych publikacji, zainteresowanie Komisją bowiem wyraźnie zmniejszyło się wraz z zakończeniem obchodów rocznicowych w 1973 r. W ostatnich 40 latach zaledwie kilka osób kontynuuje badania nad Komisją Edukacji Narodowej. Autorami tych prac są przed wszystkim jezuici skupieni m.in. wokół Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie. Następnie należy wymienić pijarów na czele z nieżyjącym już ks. Janem Bubą, autorem wielu biogramów opublikowanych w polskich i zagranicznych słownikach biograficznych. Zainteresowanie problematyką szkolnictwa pijarskiego wiązało się również z 350 rocznicą działalności pijarów w Polsce, które było obchodzone w latach 90. XX wieku. Pokłosiem konferencji poświęconej tej rocznicy była obszerna praca zbiorowa pt. *Wkład pijarów do nauki i kultury XVII–XX wieku* pod red. I. Stasiewicz-Jasiukowej (Warszawa 1993). W pracy tej zamieszczono m.in. wykaz biogramów księży pijarów z różnych słowników biograficznych. Pojawili się też nowi badacze, wśród których należy przede wszystkim wymienić prof. Kazimierza Puchowskiego, który

¹³ *Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej Wielkiego Księstwa Litewskiego 1782–1792*, oprac. K. Bartnicka, I. Szybiak, Wrocław 1974.

¹⁴ *Raporty Szkoły Głównej Koronnej o generalnych wizytach szkół Komisji Edukacji Narodowej 1787–1793*, wybrała i wstępem poprzedziła K. Mrozowska, Wrocław 1981.

¹⁵ *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1785*, oprac. M. Mitera-Dobrowolska, Wrocław 1973; *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1786–1794*, oprac. T. Mizia, Wrocław 1969.

opublikował kilka monografii o działalności jezuitów w XVIII wieku. Natomiast całkiem zaniedbane są badania nad pozostałymi szkołami zakonnymi.

Z przedstawionymi problemami wiąże się również sprawa pozyskania odpowiedniej liczby autorów, którzy podejmą trud opracowania około 1500 haseł biograficznych. Będzie to duże wyzwanie dla podzespołu ds. słownika działającego w ramach Zespołu Badawczego pt. „Komisji Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje” usytuowanego w Instytucie Historii Nauki PAN w Warszawie pod kierownictwem prof. Kaliny Bartnickiej. Pojawia się pytanie o dotychczasowe efekty pracy tego podzespołu kierowanego przez prof. Andrzeja Meissnera i prof. Agnieszkę Wałęgę. Wyniki pracy przedstawiają się następująco. Opracowano koncepcję słownika, zakończono prace nad listą haseł biograficznych, opracowano też wzór hasła biograficznego z wykazem podstawowej literatury stanowiącej punkt wyjścia do prowadzenia dalszej kwerendy archiwalnej. W dalszej kolejności pozyskano autorów, którzy reprezentują następujące ośrodki akademickie i instytucje badawcze: Polska Akademia Nauk w Warszawie, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Poznański, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet w Toruniu, UMCS, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Uniwersytet w Kielcach, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Dominikański Instytut Historyczny w Krakowie. Ponadto w badaniach nad słownikiem uczestniczy bazylianin z Domu Prowincjonalnego św. Bazylego Wielkiego w Warszawie, który zajmuje się historią zakonu bazylianów.

II DOKONANIA

KALINA BARTNICKA

Instytut Historii Nauki PAN w Warszawie

Komisja Edukacji Narodowej i jej *Ustawy*¹

Committee of National Education and its *Laws*

The Commission of National Education, over almost 21 years of its activity, evolved as an institution. The concept of reform and its implementation were perfected over the years. This reflected in the laws and regulations published by the Commission. Tracking these changes, in the spheres of both theory and practice, reveals the originality and the development of Polish educational thought, as well as the educational reality in late decades of the 18th century. The transformation of the Commission as an institution had an impact on the formation and improvement of the school code of law consisting of the Laws established by The Commission of National Education.

Until 1793, there were three successive versions of the *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej* [The Laws of The Commission of National Education] that were in force in the schools of the Republic of Poland of the time.

The first one was a trial version entitled *Project. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane* [Prescribed Laws of The Commission of National Education for the academic profession and schools in the Republic of Poland] (1781–1783), then the text published in 1783 (1783–1790) and finally the version whose legislation was passed to schools in 1790 (with several-month break in the summer of 1793 forced by Targowica) (1790–1794).

Keywords: The Commission of National Education, law, school law, code, provisions

W 1783 r. opublikowane zostały w Warszawie *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*. Jest to kodeks prawa szkolnego, jeden z najważniejszych dokumentów wydanych przez Komisję, regulujący ogół zagadnień edukacyjnych i systemu oświatowego

¹ Publikacja przygotowana w ramach grantu NPRH: Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje (Nr 11H12031481).

w Rzeczypospolitej Obojga Narodów: nadzór, organizację, administrację, programy nauczania i wychowania, sprawy związane z nauczycielstwem (kształcenie, zadania, pragmatyka zawodowa), karność szkolną, sprawy bytowe uczniów i nauczycieli, stosunki ze środowiskiem.

Józef Lewicki, autor wnikliwych rozpraw na temat prawnych aspektów powstania i działalności Komisji, wydawca cennego zbioru dokumentów KEN, i bibliograf jej druków², pisał:

Nasza Komisja Edukacji Narodowej, pierwsze w świecie ministerium oświaty o swoistej strukturze i nazwie, jako wytwór polskiego parlamentaryzmu o szerokim i samodzielnym zakresie działania, niezależnym od innych ministeriów, nawet pod względem finansowym [...]. Nie miała [...] w całym świecie instytucji sobie równej i podobnej, prócz mikroskopijnych rad wychowania w Szwajcarii³. „Ustawy” [wydany przez KEN] owoc dziesięcioletniej praktyki [...] w zarządzie wszystkimi szkołami w Polsce [...] dzieło zbiorowe [...] uwag od wielu przełożonych szkół nadsyłanych, jak również rozmyślań członków Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych i Komisji Edukacji Narodowej, stanowią wzór jasności stylistycznej, rozważi pedagogicznej i doświadczenia politycznego zorganizowanych i z wytyczonym programem pracujących działaczy pedagogicznych⁴.

Według oceny znakomitego historyka wychowania, Stanisława Kota, *Ustawy* spełniły swe zadanie po mistrzowsku.

Twórcy ich nie mając żadnych wzorów przed oczyma, zdolali stworzyć małe arcydzieło, w którym znalazło się miejsce na wszystko: na wielkie idee pedagogiczne i na duch obywatelski, na mądre rady dydaktyczne i na tysiączne szczególności organizacyjne. Jako całość są „Ustawy” tworem na wskroś samodzielnym: owiane ogólnym duchem Oświecenia, w każdym szczególe przystosowane są do potrzeb polskich; oparte z jednej strony na postępowych ideach pedagogii[!] społecznej, z drugiej liczą się co krok z koniecznościami stosunków miejscowych; jako zbiór przepisów praktycznych, których miano ściśle przestrzegać w życiu, musiały być rezultatem pewnej kompromisowości⁵.

² J. Lewicki, *Bibliografia druków odnoszących się do Komisji Edukacji Narodowej*, Lwów 1907; tenże, *O rozwoju pomysłu państwowej władzy wychowawczej przed Komisją Edukacji Narodowej*, Warszawa 1922 (odbitka z „Przeglądu Pedagogicznego” 1922, nr 2); tenże, *Geneza Komisji Edukacji Narodowej. Studium historyczne*, Warszawa 1923; tenże, *Komisja Edukacji Narodowej w świetle ustawodawstwa szkolnego*, Warszawa 1923; tenże, *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne (1773–1793)*, zebrał i zaopatrzył wstępem krytycznym oraz przypisami [...], Warszawa 1925. Prace Lewickiego są tym cenniejsze, że wykorzystywał materiały źródłowe ze zniszczonego w czasie II wojny światowej Archiwum Oświecenia.

³ J. Lewicki, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 51.

⁴ Tamże, s. 41–42.

⁵ S. Kot, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Kraków 1923, s. 29.

Niektóre fragmenty *Ustaw*, są „natchnione atmosferą starej szkoły klasztornej”, co zapewne wynikało z owej wymuszanej przez polskie realia „kompromisowości”⁶.

Myśl o opracowaniu kodeksu prawa rządzącego polskimi szkołami nie narodziła się nagle. Towarzyszyła Komisji od początku⁷. *Ustawy* były rezultatem dłuższego procesu prawotwórczego. Były też precedensy w tym względzie, np. znane w XVIII-wiecznej Polsce zbiory prawa szkolnego zakonnego, jezuickie i pijarskie. Prawdziwym „arcydziełem”, co do którego w skali ogółouropejskiej nie było wzorów ani doświadczeń, były nie tyle *Ustawy* (mimo ich niewątpliwiej oryginalności, wynikającej z ujęcia w normy prawne zmienionej filozofii systemu oświaty), ale instytucja, która je wydała: powołana 14 października 1773 roku „Komisja nad Edukacją Młodzi Narodowej Szlacheckiej Dozór Mająca”, czyli według przyjętej powszechnie nazwy Komisja Edukacji Narodowej⁸. Kierownictwu powołanej przez Sejm i przed nim odpowiedzialnej, dysponującej własnym, niezależnym funduszem, nowej państwowej władzy edukacyjnej poddano właściwie całe szkolnictwo w Rzeczypospolitej.

W pierwszym *Uniwersale*, z 24 października 1773 r. Komisja zapowiedziała reformę polskiej edukacji i rozpoczęła działalność od określenia celu tej reformy, którym było nadanie kształceniu i wychowaniu polskiej młodzieży charakteru narodowego i obywatelskiego⁹. W jego imię przystąpiła do porządkowania struktury szkolnej, tworzenia zasad państwowej administracji i nadzoru szkolnego, zmodernizowała proces wychowania, zakres i programy kształcenia, wprowadziła jako

⁶ Tamże.

⁷ A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1793). Jej dzieło wychowania obywatelskiego*, przeł. i uzup. M. Chamcówna, przed. opatrzył H. Barycz, Wrocław 1979, s. 97.

⁸ Nazwa nowo powołanej Komisji początkowo była różna. Druk ulotny, w którym zawarty jest tekst pierwszego *Uniwersału* Komisji z 24 października 1773 r., nosi tytuł *Komisja Edukacji Narodowej Korony Polskiej i W.Ks. Litewskiego*, i informuje o *Ustanowieniu Komisji nad edukacją młodzieży narodowej szlacheckiej dozór mającej*. Taki sam tytuł nosi prawo sejmowe w: *Volumina Legum*, t. VIII Anno 1775, vol. 266, a także jego przedruk (jako tekst ustawy sejmowej z 1775), w: *Prawo polityczne i cywilne Korony Polskiej y Wielkiego Xięstwa Litewskiego to iest: Nowy zbiór praw Obojga Narodów od roku 1347 aż do terażniejszych czasów*, t. I, w Warszawie, MDCCLXXIX, s. 395–396. W tym *Zbiorze* (s. 397–399) opublikowano, pod tytułem *Edukacja Narodowa*, ustawę sejmową z 1776 r. na temat likwidowania Komisji Rozdawniczych i Sądowych Obojga Narodów oraz przekazania aktów i dekretów tych Komisji do archiwum *Kommissyi Edukacyney* [podkr. – K.B.], zaś na s. 397 czytamy: „Kommissyi Edukacyi[!] oddajemy dozór zupełny Edukacyi Narodowej w Kraiach Rzeczypospolitey i wszystkich funduszów [...] na utrzymanie Edukacyi destynowanych”. Na s. 398 i 399, pojawia się kilkakrotnie nazwa „*Komissya Edukacyi Narodowej*”. Terminy: „Komisja Edukacji Narodowej Obojga Narodów”, czy krócej „Komisja Edukacji Narodowej” występują obocznie jako nazwy urzędowe. Wydaje się, że mniej oficjalnie brzmi termin „Komisja Edukacyjna”, lub „Komisja Edukacyjna Obojga Narodów”. W XIX a zwłaszcza w XX w. często używany jest skrót „KEN”.

⁹ *Uniwersał. Komisja Edukacji Narodowej Korony Polskiej i W.Ks. Litewskiego*, w Warszawie, 24 października 1773 r., przedr. m.in.: J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne...*, s. 1–5.

język nauczania język polski, unowocześniła uniwersytety oraz stworzyła świecki zawód nauczycielski.

Komisja Edukacji Narodowej nie zdążyła skostnieć przed upadkiem państwa. Przez całe 21 lat istnienia ulegała przemianom pod wpływem zmian personalnych, doświadczenia w administrowaniu szkolnictwem, pokonywania oporów w przeprowadzaniu reform, a trochę też w wyniku gry sił politycznych. Jako instytucja państwowa kierująca oświatą KEN nie miała wzorów ani w kraju, ani za granicą. Musiała zorganizować się jako urząd, utworzyć kancelarię i powołać urzędników, opracować statut, ustalić zasady współpracy z innymi urzędami, przepisać sobie właściwe formy działania.

Uchwała sejmu z 14 października 1773 r.: *Ustanowienie Komisji nad edukacją młodzi narodowej dozór mającej* powierzyła Komisji rząd szkół w państwie¹⁰. Ośmiu komisarzy powołanych zostało na sześcioletnią kadencję. Nowe osoby w razie wakatów powoływać miał król. Zalecono Komisji „ordynacji ułożenie względem czynności jej do aprobacji albo poprawy” przez Sejm. Określono tryb powoływania Komisarzy, ustalono relacje z sejmem i z królem, zagwarantowano, jako źródło finansowania działalności, dochody z majątków pojezuickich (oczywiście po ich oszacowaniu i rozdysponowaniu przez Komisję Lustracyjną i Rozdawniczą). Uprawniało to nowo powołaną instytucję do zorganizowania się i podjęcia działań. W *Uniwersale* z 24 października Komisarze zwrócili się do obywateli z prośbą o rady i projekty, jak przeprowadzić reformę. To połączenie informacji o utworzeniu Komisji z wezwaniem do konsultacji społecznej w sprawie reformy edukacji, objawia także pewną bezradność Komisarzy, brak koncepcji, jak wykonywać powierzone przez Sejm zadanie „dozoru nad edukacją młodzi szlacheckiej”. Brak wzorów miał też dobre strony: nie było obciążenia „zaszłością”.

Komisja przystąpiła do zbierania informacji o finansach i stanie szkół, o nauczycielach i o poziomie nauczania. Jednocześnie musiała też rozpatrzyć się we własnych potrzebach i możliwościach, ułożyć regulamin określający tryb i metody pracy (ordynację), zorganizować zaplecze biurowe. Od razu przystąpiła do opracowywania ordynacji, czyli wewnętrznego regulaminu działania¹¹. Nagłące sprawy dóbr pojezuickich, biblioteka Załuskich, informacje o szkołach, ocenianie

¹⁰ Ta uchwała sejmowa jest w całości przytoczona w *Uniwersale* z 24 X 1773 r., a potem zapisana jako konstytucja roku 1775 w *Volumina Legum*, t. VIII i w *Nowym zbiorze praw*, t. I. Spośród 8 członków Komisji Edukacji Narodowej tylko Ignacy Potocki, który był uczniem pijarskiego ekskluzywnego Collegium Nobilium, znał naukę szkolną z własnego doświadczenia. Nie przekładało się to na wiedzę o szkole przeciętnej, chociaż – ze względu na to, że Collegium to było szkołą znakomitą – być może wpłynęło na wiarę w możliwości szkolnej edukacji. Wezwanie przełożonych szkół, aby nadsyłali informacje o prowadzonych placówkach oraz „myśli [...] względem poprawy nauk, jako się zdać każdemu będzie” nie było tylko frazesem propagandowym! Por. *Uniwersał* z 24 października 1773 r., s. 4.

¹¹ 17 X 1774 r. zobowiązano I. Potockiego, aby „odebrawszy punkta do ułożenia ordynacji, układał ją do podania Rzeczypospolitej”, zob.: *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1785*, oprac. M. Mitera-Dobrowolska, Wrocław 1973, s. 4.

napływających projektów edukacyjnych spowodowały, że tekst *Ordynacji* został podpisany dopiero po czterech miesiącach, 21 lutego 1774 r.¹²

Posiedzenia zwyczajne KEN odbywały się trzy razy w tygodniu, na Zamku w Warszawie, nadzwyczajne – w miarę potrzeby. Decyzje zapadały większością głosów (w razie równej ilości głosów decydował głos prezydującego sesji); kworum tworzyło 3 komisarzy (na ogólną liczbę 8). W kancelarii podporządkowanej prezesowi KEN przewidziano 8 urzędników: 2 sekretarzy znających języki obce, 2 protokolistów (do korespondencji krajowej oraz do zagranicznej), archiwista, kasjer, 2 „kancelarystów”. Protokoły każdej sesji były podpisywane przez obecnych na niej członków KEN i co tydzień „prezentowane” królowi, jako protektorowi KEN; kopie mieli dostawać także członkowie Komisji. Komisarze mieli corocznie wizytować wszystkie szkoły w powierzonych im opiece departamentach. Dozór rachunków i kasy powierzono Andrzejowi Zamoyskiemu, za protokoły odpowiadał Ignacy Potocki. Pisma mniejszej wagi uwierzytelniał podpisem i własną pieczęcią prezes, uniwersały i pisma w sprawach ważnych – wszyscy obecni Komisarze i pieczęć Komisji: „Herb Rzeczypospolitej, w środku pola herb panującego króla i w otoku napis: *Collegium Praefectorum Publicae Institutioni*. Nominacje na ważne funkcje w akademiach i szkołach publicznych podpisywał także król, inne sam prezes.

Wysiłek i pracowitość Komisarzy w pierwszym okresie po utworzeniu KEN budzi podziw, zważywszy, że nie pobierali wynagrodzenia. Przez 3 lata odbyły się 244 posiedzenia, z tego w roku pierwszym 118 (w 25 uczestniczył król)¹³. Przepisy i rozporządzenia wydane w tym czasie objęły wszystkie dziedziny życia szkolnego i edukacji¹⁴. Po powołaniu w 1775 r. Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych Komisję wydatnie wspomagali jego członkowie, doświadczeni pedagodzy i nauczyciele.

* * *

Pierwsze „przepisy” (rozporządzenia z lat 1774–1776) zadziwiają śmiałością planów, rozległością wizji polskiej szkoły i edukacji. Pokazują również oderwanie od rzeczywistości i utopijność niektórych zamierzeń, nieprzystających do ówczesnych realiów szkolnych, społecznych i finansowych. W *Rozporządzeniu ekspensów do edukacji najpotrzebniejszych*, przewiduje się, że w Rzeczypospolitej będą trzy uniwersytety, akademia nauk oraz biblioteka publiczna w Warszawie. Dla synów ubogiej szlachty planowano zakładanie konwiktów (burs) przy każdej szkole wo-

¹² *Ordynacja Komisji Rzeczypospolitej Edukacji Narodowej*, 21 II 1774, opublikowana w „Gazecie Warszawskiej” 26 II 1774, i osobno; przedr. J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne...*, s. 6–8; por. *Protokoły posiedzeń...*, s. 19; J. Lewicki, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 19.

¹³ Według obliczeń J. Lewickiego, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 12.

¹⁴ Ważniejsze pisma Komisja wydała drukiem. Część przedrukował Z. Kukulski w: *Pierwotne przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*, Lublin 1923. Obszerniejszy zbiór przepisów, rozporządzeń i pism opublikował J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne...*

jewódzkiej (miało ich być ogółem 52, po 2 w każdym województwie) oraz stypendia na wyjazdy edukacyjne za granicę. Miało też być 2500 szkół parafialnych, po 1 na 10 wsi¹⁵.

Jednym z pierwszych rozporządzeń wydanych przez Komisję był *Przepis do szkół parafialnych*. Szkoły parafialne, umieszczane w czystych, obszernych, zdrowych, wesołych izbach szkolnych, wyposażone w mapy, „ozdobione malowaniem” („aby dzieci nie patrzyły na szkołę jak na więzienie swoje lecz jak na miłe mieszkanie”), miały tworzyć podstawę drożnego systemu szkolnego. Dzieci miały być zachęcane do ruchu i zabawy, uczyć się w języku polskim czytania, pisanie i rachunków. Każde dziecko miało posiadać elementarz. Wręcz rewolucyjnie, w ówczesnych warunkach w Polsce, sformułowano zalecenie dla nauczycieli tych szkół, aby traktować dzieci jednakowo, bez względu na ich pochodzenie społeczne, ponieważ „dzieci szlacheckie równie jak chłopskie, nic są innego w społeczności tylko dzieci”¹⁶. W *Przepisie* zapowiedziano książkę dla rodziców o wychowaniu dzieci.

Wydane zostały przepisy porządkujące różne sprawy szkolne: programy nauczania, wizytacje, obowiązki zwierzchników, wzory raportów, przepisy dla właścicieli pensji prywatnych; ogłoszono konkurs na podręczniki szkolne, wskazówki dla nauczycieli dotyczące wykorzystywania podręczników; pisma dotyczące szkół prowadzonych przez zakony etc.¹⁷

Zdaniem J. Lewickiego, przepisy KEN z 1774 r. stworzyły „podstawę zasadniczą i urzędowy fundament całego przyszłego ustroju organizacyjnego i szkielet

¹⁵ *Rozporządzenie ekspensów do edukacji najpotrzebniejszych*, 1774, przedr. J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne...*, s. 9–11. Wydatki na szkoły, akademie, uniwersytety, bibliotekę publiczną w Warszawie i podróże zagraniczne miały wynieść 1 956 800 złp (dodatek do tekstu *Ordynacji*, „Gazeta Warszawska” 2 III 1774); przedr. J. Lewicki, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 20–22; por. W.M. Grabski, *Geneza finansów Komisji Edukacji Narodowej (1773–1776)*, [w:] *Na przełomie wieków. Studia z dziejów Komisji Edukacji Narodowej*, pod red. K. Mrozowskiej, Wrocław 1973, s. 60–62. Dla porównania: wydatki na 1783/84 r. obliczono na 1 295 975 złp 25 gr, w: *Protokoły posiedzeń...*, s. 286–288.

¹⁶ *Przepis do szkół parafialnych*, [w:] J. Lewicki, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 16–23; co ważne, podpisali ten przepis wszyscy – ośmiu – Komisarze!

¹⁷ Najważniejsze przepisy wydane w pierwszym okresie działalności KEN (przedr. J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne...*: W 1774 r.: *Przepis do szkół parafialnych*; *Instrukcja dla wizytatorów*; *Przepis do szkół parafialnych*; *Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie*; *Porządek i układ nauk w szkołach wojewódzkich*; *Wzór raportów szkołom wojewódzkim podany*; *Przepis dla rektorów szkół*; *Przepis dla prefekta szkół*; *Przepis dla dyrektorów [korepetytorów]*. W 1775 r.: *Przepisy od Komisji Edukacji Narodowej pensjo-mistrzom i mistrzyniom dane*; *Obwieszczenie [...] względem napisania książek elementarnych do szkół wojewódzkich*. W 1776 r.: *Przepisy do szkół od Komisji Edukacji Narodowej*; *Uniwersał obwieszczający o jurysdykcji i kadencji sądów Komisji Edukacji Narodowej*; rękopis „Powszechne dla konwiktu ubogiej szlachty ustawy czyli przestrogi”. W 1777 r.: *Uniwersał do szkół wojewódzkich i powiatowych w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim*; *Przepisy dla nauczycieli względem raportów*; *Układ nauk na szkoły powiatowe*; *Układ nauk i porządku między niemi w szkołach wojewódzkich*; *Wzór raportów o naukach. Szkoły powiatowe*; *Wzór raportów o naukach. Szkoły wojewódzkie*; *Instrukcja wyznaczonym do wizytowania szkół*; *Rozporządzenie nauk*.

przyszłego ustawodawstwa Komisji [...]. Chociaż osobno poprawne, stanowią jednak zwartą całość [...] pierwszy zbiór ustawodawstwa szkolnego w Polsce [...] polskiego prawa szkolnego”¹⁸. Wydaje się jednak, że taką całość tworzą dopiero przepisy i rozporządzenia wydane aż do roku 1777 r. łącznie.

W 1776 r. Komisja otrzymała wreszcie pełną władzę nad finansami i jurysdykcję obejmującą wszystko „cokolwiek do całości funduszków, do karności i porządku osób w akademiach i szkołach publicznych uczących się i uczących należeć może”. Skład Komisji został rozszerzony do 12 osób¹⁹. W związku ze zwiększeniem zakresu obowiązków i liczebności członków KEN zmieniła się jej ordynacja. Na potrzeby kancelarii sądowej i archiwum rozrósł się personel urzędniczy: dodano instygatora [prokuratora] sądowego, 3 pisarzy sądowych, „biegłych w prawie, osiadłych szlachciców” (2 kadencyjnych: dla spraw litewskich, koronnych oraz pisarz kancelarii sądowej do dozoru nad kancelarią i archiwum). Przewidywano, że dalsi urzędnicy będą zatrudniani w miarę potrzeb. Ustanowiono, że corocznie (poczynając od 1777) będą się odbywały dwie trzymiesięczne kadencje sądowe: dla spraw koronnych od 1 lutego do końca kwietnia, a dla spraw litewskich od 1 października do końca grudnia²⁰.

Od 1777 r. zmieniły się funkcje komisarzy – przestali oni pełnić funkcje wizytatorów. Usunął się w cień pierwszy prezes KEN, biskup wileński Józef Ignacy

¹⁸ J. Lewicki, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 22.

¹⁹ *Edukacja narodowa* (Prawo sejmowe, 1776), [w:] J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne...*, s. 96: „Komisji Edukacji oddajemy dozór zupełny edukacji narodowej w krajach Rzeczypospolitej i wszystkich funduszków w dobrach, sumach i ruchomościach na utrzymanie edukacji destynowanych, a mianowicie fundusz pojezuicki na utrzymanie edukacji poświęcony, ażeby do swojej całości został przywrócony, mieć chcemy”; s. 98: „jurysdykcją sądową z Komisji sądowych obojga narodów na Komisję Edukacyjną przenosiemy[!] i miejsce onej do sądenia w mieście naszym Warszawie naznaczamy; obowiązując do wykonania przysięgi Komisarzów, którzy nie są przysięgli. Która to jurysdykcja w liczbie osób dwunastu, a do sądenia najmniej osób pięciu[!] do kompletu potrzebująca, nie ma i nie powinna dalej rozciągać się, jak tylko do spraw funduszu edukacyjnego, z mocą zupełną rozeznania, *cuiusvis tituli actuum*”. W uniwersale z 2 grudnia 1776 opublikowano *Ordynację sądów Komisji Edukacji Narodowej w wykonaniu konstytucji sejmu ordynaryjnego roku 1775 sporządzoną* nadaną przez Stanisława Augusta (przedr. J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne...*, s. 100–107). Zawiera m.in. (s. 101) rotę przysięgi składanej przez Komisarzy, którzy „nie są przysięgli na funkcje sądowe z innego jakiego urzędu: będąc wyznaczony na funkcję komisarza Edukacji Narodowej, w przypadających pod decyzją moją sprawach i okolicznościach żadnym darem ani obietnicą lub faworem, przyjaźnią ani nienawiścią nie uwodząc się, owszem bez żadnej na krewnego lub obcego przyjaciela lub nieprzyjaciela różnicy, same prawo pisane egzekwując wedle Boga, sumienia i słuszności sądzić będę, sekretu izby nie wydam, praktyk żadnych czynić nie mam”. Opis pieczęci Komisji (s. 103): „na prawej stronie herb Koronny Orła Białego, a na lewej Pogonią[!] herb Wielkiego Księstwa Litewskiego, w środku zaś herb nasz królewski, a wkoło te słowa: *Collegium Praefectorum Publicae Institutioni*”.

²⁰ Tekst *Ordynacja dla sądów Komisji Edukacji Narodowej z mocy i w egzekucji konstytucji roku 1776 sporządzona* został *in extenso* wpisany do *Protokołów posiedzeń...* (s. 266–276), 17 października 1783.

Massalski. Pracą Komisji zaczął kierować brat królewski, biskup płocki Michał Poniatowski, człowiek rozumny, racjonalny i sumienny²¹.

W 1779 r. w trakcie wizytowania i reformowania Akademii Krakowskiej przez Hugona Kołłątaja i pod wpływem opracowanej przez niego koncepcji dojrzała decyzja o włączeniu uniwersytetów krakowskiego i wileńskiego w system szkolny KEN. Nazwane szkołami głównymi miały pełnić funkcje wyższej uczelni, instytucji kształcących nauczycieli oraz ogniwa administracji szkolnej dla podlegających im szkół: wileńska dla W.Ks. Litewskiego, krakowska dla koronnych. Wyklarowała się nowa koncepcja struktury i sieci szkolnej, nadzoru, sprawozdawczości, urzędu wizytatora²². Dojrzała koncepcja objęcia ogółu nauczycieli szkół średnich i szkół głównych – świecką formułą zawodu nauczycielskiego, tzw. stanu akademickiego. Hierarchię szkolną i utworzenie stanu akademickiego usankcjonował *Projekt. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, wydany w 1781 r.

Przez pierwsze lata Komisja zebrała nie tylko informacje o szkołach i nauczycielach. Straciła też złudzenia co do możliwości zorganizowania takiego systemu szkolnego i przeprowadzenia reformy edukacyjnej w takim zakresie, jak się to marzyło Komisarzom w 1773 i 1774 r. KEN skupiła się na szkołach średnich dla młodzieży męskiej szlacheckiej. Decyzja o polskim języku nauczania i wprowadzeniu do programu szkolnego przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, świeckiej nauki moralnej, historii z geografją, prawa, historii sztuk i rzemiosł, wiadomości o zdrowiu, pociągnęła konieczność wydania do nich podręczników i zapewnienia odpowiednio wykształconych nauczycieli. Przystępując do wdrażania nowych zasad nauczania Komisja zdecydowała, że zanim trafią do szkół

²¹ Nie jest całkiem jasne, kiedy Michał Poniatowski został prezesem KEN formalnie. Faktycznie kierował Komisją od 1777 r. Jako „prezylujący” podpisał się pod ugodą zawartą 11 listopada 1780 r. pomiędzy KEN i kapitułą chełmską. Zasiadając na sesjach KEN zawsze im przewodniczył; podpisywał pisma, ale dopiero w uchwale sejmowej z 1786 r., która przedłużała kadencję urzędujących Komisarzy na następne 6 lat, zaznaczono: „a to pod prezydencją Najprzewielebniejszego Xcia Jmci Michała Poniatowskiego, Prymasa i pierwszego Xiążęcia Korony Polskiej i W.X. Lit.” Druk w: *Prawo polityczne i cywilne...*, s. 401.

²² H. Pohoska, *Wizytatorowie generalni Komisji Edukacji Narodowej*, Lublin 1957, s. 32: „Komisarze-wizytatorowie wypełniali mniej lub więcej dobrze rolę administratorów departamentów. Ale nie mieli czasu na gruntowne wizytacje. Tymczasem dojrzała już sprawa unormowania stosunków z akademiami krakowska i wileńska. [...] należało dokonać gruntownej wizytacji obu tych uczelni. [...] Należało znaleźć ludzi zdolnych, odważnych, niezależnych”; s. 33: „zaczyna się nawiązywać dość ścisła łączność między pracą Towarzystwa a wizytacjami [...] zjawia się nowy typ wizytatora, nie komisarza, ale i nie subdelegata, ale pełnoprawnego i odpowiedzialnego przedstawiciela Komisji”. Autorka stwierdza (s. 36), że w nowych instrukcjach dla wizytatorów od 1777 r. nacisk kładziono nie tyle na badanie stanu ekonomiczno-administracyjnego i sprawy organizacyjne, mianowanie przełożonych i nauczycieli w szkołach, co na sprawy dydaktyczno-wychowawcze, prawidłową sprawozdawczość i dokumentację pracy i stanu posiadania każdej szkoły.

wykształceni nowi nauczyciele, w pierwszej kolejności zostaną przygotowane i opublikowane po polsku podręczniki do nowych przedmiotów.

W 1775 r. powołane zostało Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, którego zadania i działalność wykroczyły daleko poza prace nad podręcznikami. Jego członkowie – w przeciwieństwie do Komisarzy – dobrze znali zagadnienia pedagogiczne i realia szkolne, czyli i teoretyczne i praktyczne zagadnienia, które Komisja musiała rozwiązać w toku przeprowadzanej reformy²³. Nastąpiło „urealnienie” przepisów. W kraju i za granicą ogłoszono konkurs na podręczniki. Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych w latach 1778–1782 zdołało doprowadzić do opublikowania dziewięciu podręczników dla klas I–III: do nauczania języka polskiego, arytmetyki, geometrii, algebry, nauki moralnej; 5 książek pomocniczych o typie wypisów z autorów klasycznych i dykcyjonarzy, oraz 5 przewodników metodycznych dla nauczycieli (pod tytułem *Przypisów*)²⁴.

Czekała rozwiązania sprawa kształcenia nauczycieli. Ponieważ kształcenie nauczycieli szkół średnich miało się odbywać w uniwersytetach, a zakładanie nowych uczelni okazało się nierealne (choćby ze względów ekonomicznych), nie można było dobrze tej sprawy załatwić, dopóki nie zostały zreformowane uniwersytety. Podniesienie poziomu naukowego uczelni, tak aby sprostały zadaniu wykształcenia dobrych nauczycieli dla szkół średnich KEN wymagało zmian strukturalnych w obydwu Akademii (Krakowskiej i Wileńskiej), utworzenia nowych katedr oraz obsadzenia ich odpowiednio wykształconymi profesorami, rozbudowy zaplecza naukowego.

Główna zasługa w modernizacji polskich uczelni na nowe tory przypadła Hugonowi Kołłątajowi, wybranemu w 1776 r. na członka Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, wizytatorowi i reformatorowi Akademii Krakowskiej²⁵. W toku prac nad reformą Akademii Krakowskiej wypracował teorię szkoły wyższej, którą zaakceptowała Komisja. Jego sugestie spowodowały, że KEN postanowiła włączyć akademie w Krakowie i Wilnie w zreformowany system szkolny²⁶. W two-

²³ J. Lubieniecka, *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa 1960, s. 16: członkowie KEN – osoby o wysokim statusie społecznym – dawali Komisji „wielkie nazwiska, firmę, autorytet i władzę [...] Właściwym ministerium oświaty stało się Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, złożone z nauczycieli praktyków, ludzi nie tylko światłych i uczonych, ale i obznajmionych ze szkołą, z programami, z podręcznikiem i organizacją nauczania”. O pracy nad podręcznikami i książkami KEN zob.: C. Majorek, *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1975.

²⁴ C. Majorek, dz. cyt., s. 70–71 i 154–155, 186.

²⁵ H. Kołłątaj, *Raporty o wizycie i reformie Akademii Krakowskiej*, do druku przygotowała, wstępem i komentarzem opatrzyła M. Chamcówna, Wrocław 1967, s. 29–30; M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kołłątaja 1777–1786*, Wrocław 1957.

²⁶ H. Kołłątaj, dz. cyt. s. 23–27; A. Żeleńska-Chelkowska, *Kołłątajowskie koncepcje organizacji uniwersytetu*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej 24–26 października 1973*, pod red. K. Mrozowskiej i R. Dutkowej, Kraków 1977, s. 121–132.

rzeniu zasad „policji szkolnej”, koncepcji „stanu akademików”, zorganizowaniu seminarium nauczycielskiego w Szkole Głównej Koronnej oraz w opracowywaniu *Projektu Ustaw* poważny udział miał Antoni Popławski²⁷. W ślad za reformą Akademii Krakowskiej poszła reforma Akademii Wileńskiej. Przy obydwu utworzono seminaria dla kandydatów na nauczycieli.

Koźłataj zarzucił Komisji, że przez kilka lat zajmowała się instrukcjami i podręcznikami, a „co się tycze rządu szkolnego i egzekucyi przepisów – w tym prawie żadnego pewnego nie posunięto kroku”²⁸. W 1779 r., aby usprawnić i ujednolicić nauczanie, zwiększyć dyscyplinę szkolną, złamać opór przeciwko reformie programów wśród wielu z dawnych nauczycieli stale pracujących w szkołach, Komisja postanowiła zebrać, doprecyzować i opublikować w jednym zbiorze przepisy i rozporządzenia, dotyczące organizacji szkół, nadzoru administracyjnego i pedagogicznego, programów, pragmatyki nauczycielskiej i kształcenia nauczycieli.

17 kwietnia 1779 r. zleciła trzem członkom Komisji przygotować projekt „tak względem ustanowienia seminarium dla nauczycielów do szkół jako i względem ułożenia hierarchii szkolnej”²⁹. 11 maja przedstawili oni swoje wnioski³⁰. W dalsze prace tej grupy zostali włączeni Koźłataj i Popławski z Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Zapewne z uwagi na nagłą konieczność kształcenia nauczycieli pilniejsze było dokończenie reformy Akademii Krakowskiej i utworzenie seminarium nauczycielskiego niż prace nad zbiorem przepisów. Prace te były jednak prowadzone, przynajmniej w tym, co dotyczyło stanu akademickiego i hierarchii akademickiej³¹. Ustalano też zakres działań i uprawnień wizytatorów, problemy

²⁷ A. Popławski, *Pisma pedagogiczne*, wstęp i objaśnienia S. Tync, Wrocław 1957, s. 5–100: *O rozporządzeniu i wydосkonaleniu edukacji obywatelskiej projekt* (1774); s. 129–228: *Projekt na seminarium profesorów* (1777). Popławski miał wpływ na koncepcję stanu akademickiego i seminarium nauczycielskiego. Termin „szkoły główne”, który KEN przyjęła jako nazwę dla zreformowanych akademii użył A. Popławski w projekcie *O rozporządzeniu i wydосkonaleniu edukacji* (s. 40). Miał też duży udział w przygotowaniu *Projektu Ustaw*, podczas prac nad jego przygotowaniem w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych.

²⁸ H. Koźłataj, dz. cyt., s. 29–30.

²⁹ *Protokoły posiedzeń...*, s. 114, p. 2°. W przypisie rozwiązano tylko nazwisko Ignacego Potockiego. Dotychczasowa literatura czasem (np. S. Tync, *Wstęp*, [do:] *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł*, zebrał i oprac. S. Tync, Wrocław 1954, s. LXV) podaje jako osoby powołane 17 IV 1779 r. przez KEN do zebrania danych Chreptowicza, Potockiego i Sułkowskiego. W *Protokołach posiedzeń* osoby, którym powierzono to zadanie, wymienione zostały przez podanie ich funkcji. Przypis 20 wyjaśnił tylko funkcję Potockiego. Sekretarzem W.K. Litewskiego w tym czasie był nie Sułkowski lecz Michał Mniszech. Patrz: podpis Mniszcha jako sekretarza W.Ks. Lit. pod dokumentem ugody KEN z kapitułą łucką, 12 grudnia 1780 r. (*Protokoły posiedzeń...*, s. 151); A. Jobert, dz. cyt., s. 277, podaje w Aneksie 1: „Lista członków KEN w latach 1773–1792”, że Michał Mniszech był sekretarzem litewskim w latach 1778–1781.

³⁰ *Protokoły posiedzeń...*, s. 115; punkty nie zostały tu przytoczone.

³¹ M. Chamcówna, *Wstęp* [w:] H. Koźłataj, dz. cyt., s. XXV. Podaje, że w grupie osób pracujących nad utworzeniem hierarchii szkolnej (por. p. 22 i 24) Chreptowicza zastąpił Stanisław Poniatowski a osobą najczynniejszą w grupie był Koźłataj; *Protokoły posiedzeń...*, s. 124–129: zapis

podporządkowania zadecydowanej hierarchii szkolnej szkół zakonnych, zwłaszcza pijarskich³².

Wypracowana została ogólna koncepcja stanu akademickiego, jak o tym mówi Popławski w *Mowie przy utworzeniu seminarium na profesorów stanu akademickiego*, w październiku 1780 r. w Krakowie. Wymieniając „zatrudnienia” Komisji Edukacji Narodowej (jurysdykcja, sprawy finansowe, odbieranie raportów, odbywające się 2 razy w tygodniu posiedzenia) bliżej omówił sprawy bardziej szczegółowo odnoszące się do „dzieła edukacji i instrukcji narodowej”, którego sukces opiera się „na wyborze i układzie nauk dla szkół”, na zapewnieniu szkołom odpowiednich podręczników i dobrych nauczycieli, wreszcie „na dobrze opisanej i obwarowanej szkół policji”. Co do sprawy ostatniej informuje: „Już i ten pożądaný zamiar został w swych istotnych częściach zupełnie określony [...] już nawet podług jego układu stan nauczycielów zaczyna się po szkołach zaprowadzać”³³.

Pod koniec 1780 r. Komisja zleciła Towarzystwu do Ksiąg Elementarnych porządkowanie, opracowywanie przepisów, wreszcie redagowanie zbioru prawa szkolnego³⁴. 27 grudnia 1780 r. Ignacy Potocki przedstawił propozycję, aby „z przepisów pierwiastkowych, z uniwersałów i listów okólnych Kommissyi uczyniony był zbiór rozporządzeń o powinnościach osób wchodzących do usług w instrukcyi publicznej i o policji szkolnej”³⁵. W Towarzystwie został do tego powołany komitet (Adam Jakubiewicz, Grzegorz Piramowicz, Kazimierz Narbut, Onufry Kopczyński). Znający materiał archiwalny J. Lewicki stwierdził, że pracowali wszyscy, była to praca zbiorowa. Poszczególni członkowie zajęli się poprawianiem i uzupełnianiem projektu Potockiego. Całość zredagował Piramowicz³⁶.

Na posiedzeniu 10 marca 1781 r.

Komisja Edukacji, zleciwszy Towarzystwu Elementarnemu uformowanie projektu do dzieła *Ustaw na szkoły narodowe* potwierdza wybranie j. ks. Pira-

postanowień Komisji w sprawach Akademii Krakowskiej na posiedzeniu 28 IV 1780 (w p. 15 mowa o tym, że emerytury dla akademików będą liczone według „ustaw fundamentalnych”); por. *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. LXV; por. A. Popławski, *Mowa przy otwarciu Seminarium na profesorów narodowych stanu akademickiego dnia 2 października 1780...*, [w:] tenże, *Pisma pedagogiczne...*, s. 239–243; H. Pohoska, dz. cyt. (s. 38) przytacza informację za zapisem w *Protokołach posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1778–1780* w wydanej przez T. Wierzbowskiego serii „Komisja Edukacji Narodowej”, z. 38: „Na posiedzeniu 28 kwietnia Komisja uchwaliła, iż w układanych umowach z Akademią Krakowską, należy umieścić ustęp: «Komisja uniwersałem swoim obwieści, że wszystkie szkoły koronne dozorowi Akademii Krakowskiej są oddane; po onym rektor [...] wysle wizytatorów dla uwiadomienia się, jeżeli przepisy i rozporządzenia Komisji są wykonywane»”.

³² H. Pohoska, dz. cyt., s. 38–39.

³³ A. Popławski, *Mowa przy otwarciu Seminarium...*, s. 233–234.

³⁴ J. Lubieniecka, dz. cyt., s. 38.

³⁵ Cyt., za: S. Tync, *Wstęp*, [do:] *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. LXV.

³⁶ J. Lewicki, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 38.

mowicza do złożenia i pisania niektórych ustaw na szkoły narodowe, wyjętych z rezolucyi i rozrządzeń Komisji szczególnych ustaw fundamentalnych i doczesnych, przez j. ks. Popławskiego Komisji podanych, oraz z uwag i zdań osób w Towarzystwie zasiadających czytane były i roztrząsane na dzisiejszej sesyi początkowe takowego zbioru artykuły³⁷.

W maju odbyło się kilka sesji nadzwyczajnych KEN, „na których ciągle czytane i roztrząsane było całe dzieło *Ustaw* dla szkół narodowych przepisanych, ułożone przez j. ks. Piramowicza [Komisja] decydowała wydrukować je nieodwłocznie”³⁸. Na posiedzeniu 11 maja 1781 r. postanowiono:

końcem nieodwłocznej egzekucji *Ustaw* [...] zwołać przez listy osoby już przewidziane [przewidziane] na rektorów szkół wydziałowych w Koronie do Warszawy a w Litwie do Wilna, które [...] komunikowane sobie *Ustawy* oraz powinności stanu akademickiego przyjąwszy przywodzić je będą do egzekucyi w ciągu roku przyszłego, każdy w swoim *respective* wydziale³⁹.

Przekazanie zwierzchnikom szkół *Projektu Ustaw* zapoznawało ich, a przez nich ogół nauczycieli, z ustanowioną przez KEN już w 1780 r. koncepcją hierarchii szkolnej, utworzeniem i formułą „stanu akademickiego” obejmującego nauczycielstwo szkół średnich i wyższych, z przepisami dotyczącymi nauczycieli i pragmatyką zawodową. Zostało połączone z podpisywaniem przez nich deklaracji (tzw. submisji) o przyjęciu stanu akademickiego i podporządkowaniu się przepisom i władzy KEN; było warunkiem pozostania w zawodzie⁴⁰.

³⁷ *Protokoły posiedzeń...*, s. 156–157.

³⁸ Tamże, s. 163–164, posiedzenie 11 V 1781, p. 2°.

³⁹ Tamże, s. 164, p. 3°; *List okólny do rektorów i prorektorów szkół względem zjechań do Warszawy dla przyjęcia ustaw stanowi akademickiemu przepisanych, 18 lipca 1781*, [w:] J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne...*, s. 166–167. Na sesji 9 czerwca Komisja zleciła J. Chreptowiczowi, aby zwierzchników szkół litewskich wezwał do Wilna: *Protokoły posiedzeń...*, s. 167, p. 2°; por. J. Lewicki, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 38–39. *Protokoły posiedzeń...* informują o zjazdach: 9 października jest zapis o zjeździe, który odbył się w Warszawie; do protokołu wpisano tekst submisji wraz z podpisami złożonymi 5 września przez uczestników zjazdu (s. 169–171, p. 40); 12 października jest informacja Chreptowicza o zjeździe w Wilnie (s. 172–173, p. 1°).

⁴⁰ 5 września 1781 submisję złożyło w Warszawie 6 rektorów wydziałów szkół koronnych (w tym jeden w imieniu rektora, jego delegat) i 5 prorektorów – zwierzchników szkół podwydziałowych. Podpisali się: ks. Józef Przytuński, prorektor kaliski; ks. Tadeusz Prokopowicz (w imieniu ks. Joachima Więckowskiego, rektora łęczyckiego); ks. Adam Jakukiewicz, rektor warszawski; ks. Franciszek Borgiasz Pęczkowski, prorektor plocki; ks. Józef Bogucki, rektor wydziału krakowskiego; ks. Józef Potocznyński, prorektor sandomierski; ks. Andrzej Ślabniewicz, rektor łucki; ks. Józef Malinowski, rektor żytomierski; ks. Michał Sobolewski, prorektor owrucki; ks. Piotr Gościński, prorektor pułtusi; ks. Jan Wrzeszcz, rektor kamieniecki. Rota submisji i podpisy w: *Protokoły posiedzeń...*, s. 170–171. Rektor wydziału lubelskiego – kanonik kaliski Franciszek Jezierski i prefekt szkół poznańskich ks. Gosiecki złożyli submisję w Warszawie 30 września, w: J. Lewicki, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 39. Od tych, którzy wcześniej submisji nie złożyli zbierali te deklaracje wizytatorowie generalni, wysłani przez Komisję do szkół w 1782 r. Liczne teksty submisji przecho-

Przepisy *Projektu* wchodziły w życie natychmiast. Zgromadzonemu w Warszawie i w Wilnie zwierzchnikom szkół polecono ściśle wykonywać przepisy, gromadzić uwagi i zgłaszać wnioski⁴¹, gdyby okazało się, że potrzebne są zmiany⁴². W tej sytuacji można chyba uznać, że początek roku szkolnego 1781/82 był momentem faktycznego wprowadzenia reformy szkolnej KEN w życie. O głównych postanowieniach *Projektu Ustaw* poinformowano także zakony i zgromadzenia księży, które prowadziły znaczną część szkół pod ogólnym dozorem Komisji Edukacji Narodowej⁴³.

Wersja *Ustaw* opublikowana jako *Projekt* traktowana była przez jej twórców jako tekst próbny kodeksu prawnego Komisji. Sprawdzali jego przydatność i skuteczność nauczyciele, czynili własne obserwacje generalni wizytatorowie w 1782 r. Gromadzone przez 2 lata uwagi trafiły do Komisji i do Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych⁴⁴. Po wprowadzeniu zmian w przepisach, w kwietniu 1783 r.,

wywane są zarówno w Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie, w Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego i w zbiorach rękopisów Biblioteki Uniwersytetu Wileńskiego. Rota submisji została opublikowana w *Ustawach* z 1783, w rozdziale V: „Kandydaci do stanu akademickiego”, w p. 8. Po pomyślnie ukończonym pierwszym roku studiów, młody człowiek składał submisję w szkole głównej i był przyjmowany do stanu akademickiego.

⁴¹ *Projekt*, w rozdziale II: „Stan akademicki” zawiera postanowienie Komisji o utworzeniu w Koronie ośmiu wydziałów szkolnych (Poznański, Łęczycki, Warszawski, Krakowski, Lubelski, Łucki, Żytomirski, Kamieniecki), a W.Ks. Litewskim – sześciu (Wileński, Kowieński, Grodzieński, Brzeski, Miński, Nowogródzki). W 1783 r. ten podział zmieniono.

⁴² *Projekt. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane Roku 1781* [b.m.dr.] jest wydrukowany w ten sposób, że prawą kolumnę każdej strony (połowę) pozostawiono niezadrukowaną, aby do każdego zapisu można tu było notować uwagi i zastrzeżenia.

⁴³ J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne...*, s.158–163: *Projekt uniwersału Komisji Edukacji Narodowej do zakonnych i innych duchownych zgromadzeń trzymających szkoły*, z 9 lutego 1781 r. Uniwersał przypomina, że za zgodą najwyższych władz duchownych i na mocy konstytucji sejmowych, wszystkie szkoły są poddane władzy Komisji Edukacji Narodowej. Zanim „obwieszczone” zostaną *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego* i szkół akademickich [tzn., że w tym momencie zadecydowany był już nawet tytuł kodeksu!] zawiadamiają, że: 1) Bez zgody i dyplomu KEN „Żadne zgromadzenie szkół otwierać nie może”. 2) Nauczyciele i przełożeni szkół, także w szkołach prowadzonych przez zakonników, powinni wykonywać zarządzenia Komisji w sprawach dotyczących nauk i edukacji młodzieży szkolnej. Dotyczy to też zakazu mieszkania uczniów na terenie zakonnych domów szkolnych. 3) W sprawach edukacyjnych szkoły litewskie podlegają Szkole Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego, a koronne – Szkole Głównej Koronnej. Dotyczy to również prawa wizytowania. 4) Zakonnicy, którzy przez władze zakonne są przeznaczeni do nauczycielstwa, powinni przez 3 lata kształcić się w szkołach głównych. Przez najbliższe 3 lata, aktualni nauczyciele (nie mający za sobą studiów uniwersyteckich) – za rekomendacją szkół głównych – mogą być przyjmowani do stanu akademickiego, i tylko oni mogą pełnić obowiązki prefektów w szkołach zakonnych. 5) Zdolni i doświadczeni nauczyciele zakonnicy, za porozumieniem władz zakonnych i władz edukacyjnych mogą uczyć w szkołach akademickich, a po czterech latach – przyjmowani będą do stanu akademickiego i zostaną objęci wszystkimi prerogatywami tego stanu.

⁴⁴ Twórcy *Ustaw* byli świadomi, że zmiany będą nieuniknione. Dopuszczali je w tym, co dotyczyło nauczania i jakichś spraw szczegółowych, ale już w *Projekcie* ogłoszono, że część przepisów ma

znowelizowane *Ustawy* zostały wydrukowane. Informację o zmianach przekazali szkołom wizytatorzy wiosną 1783 r.⁴⁵ *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane* stały się prawem szkolnym obowiązującym do 1790 r. w Rzeczypospolitej Obojga Narodów.

Nie jest jasne, czy Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych brało udział w opracowaniu ostatniej nowelizacji *Ustaw*. Przewodniczący Towarzystwa I. Potocki z powodu zaangażowania w prace polityczne nie mógł przewodniczyć posiedzeniom; 3 października 1788 r. zawiesił jego sesję⁴⁶. KEN powołała zespół, który miał poprawić istniejące *Ustawy*. 21 września 1789 r. wezwano w tym celu do Warszawy rektorów obydwu Szkół Głównych i po dwóch aktualnych profesorów tych Szkół, którzy wraz z trzema Komisarzami (Potocki, Chreptowicz i Czartoryski) przez kilka miesięcy pracowali nad zmianami w *Ustawach*. Przygotowany tekst czytany był na sesjach KEN 3, 7 i 12 stycznia oraz 2 lutego 1790 r., kiedy ostatecznie został zaaprobowany, z ważnością od początku nowego roku szkolnego⁴⁷. Ten tekst w założeniu miał charakter tymczasowy, ponieważ oczekiwano na postanowienia w sprawach edukacji mające się znaleźć w przygotowywanej przez Sejm nowej konstytucji.

W prace polityczne w okresie Sejmu Wielkiego zaangażowanych było wielu członków KEN (I. Potocki, S. Poniatowski, A.K. Czartoryski, J. Chreptowicz) i członków Towarzystwa (H. Kołłątaj, S. Piattoli, F. Zabłocki, G. Piramowicz, O. Kopczyński). Towarzystwo działało do 1792 r., ale bardzo słabo. Nie zmieniło sytuacji powołanie w 1792 r. przez KEN na stanowisko przewodniczącego Juliana Niemcewicza. Projekty o edukacji narodowej z czasów Sejmu Wielkiego, drukowane i niedrukowane, nie uzyskały mocy prawa sejmowego⁴⁸.

pozostać niezmienna, jako tzw. Ustawy fundamentalne. Dotyczyły przede wszystkim „stanu akademickiego”: hierarchii akademickiej, wewnętrznej samorządności zgromadzeń, pragmatyki zawodowej, kształcenia nauczycieli, prawa osobistej wolności i posiadania własności, tzn. wprowadzonego przez Komisję i ujętego w ramy przepisów prawnych świeckiego zawodu nauczycielskiego. Zapis w *Protokołach posiedzeń...*, (s. 235), 11 kwietnia 1782 r.: Komisja *Projekt Ustaw* „po kilkumiesięcznym roztrząśnieniu na osobnych posiedzeniach powtórnie na sesjach do tego wyznaczonych poprawione, do druku podać postanowiła”.

⁴⁵ W punkcie 15 „Instrukcji do wizyty generalnej” (*Protokoły posiedzeń...*, s. 243) polecono, aby wizytator poinformował „rządców i nauczycieli oraz osoby do jurysdykcji szkolnej należące, iż *Ustawy Komisji* [...] dawniej pod tytułem *Projektu*, teraz w niektórych paragrafach poprawne, skoro z druku wyjdą, rozesłane będą do wszystkich zgromadzeń akademickich i szkół zwierzchności Komisji podległych”; por. *Instrukcja do wizyty generalnej dana Imć Xu Garyckiemu* [...], 29 kwietnia 1783, [w:] J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne...*, s. 178–181; por. *Instrukcja do wizyty generalnej dana j. ks. Pilchowskiemu* [...] [29 IV 1783], punkt *Decimo quinto*, publ. w: *Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774–1794*, oprac. K. Bartnicka i I. Szybiak, Wrocław 1976, s. 30–35.

⁴⁶ J. Lubieniecka, dz. cyt., s. 49–53.

⁴⁷ *Protokoły posiedzeń... 1785–1794*, s. 221–223.

⁴⁸ Dwa z nich drukowane ówczesnie, publikuje J. Lewicki jako Dodatki B. i C. (obydwa zatytułowane „Komisja Edukacji Narodowej”), [w:] *Ustawodawstwo szkolne...*, s. 392–413 i 414–431; J. Lewicki, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 46.

W Konstytucji 3 maja 1791 r. postanowiono tylko, że

Dla porządnego władzy wykonawczej dopełnienia ustanawiamy oddzielne komisje, mające związek ze Strażą i obowiązane do posłuszeństwa tejże Straży. Komisarze do nich wybierani będą przez Sejm dla sprawowania urzędów swoich w przeciagu czasu prawem opisanego. Komisje te są: 1. Edukacyi. 2. Policji. 3. Wojska. 4. Skarbu⁴⁹.

Do Straży, czyli rady królewskiej, wchodził z urzędu prymas, jako głowa duchowieństwa i zarazem prezes „Komisji Edukacyjnej”⁵⁰.

Lata 1792–1794 nie były dobrym okresem dla Komisji Edukacji Narodowej. Wojna polsko-rosyjska i konfederacja targowicka w 1792 r., a następnie drugi rozbiór w 1793 r. uniemożliwiały stabilizację prac. Insurekcja kościuszkowska 1794 r. ostatecznie przerwała działalność Komisji Edukacji Narodowej.

Delegacja generalna konfederacji targowickiej biorąc odwet na twórcach i zwolennikach Konstytucji 3 maja zaczęła badać prawomyślność religijną i „republikańską” działalności Komisji Edukacji Narodowej, programów szkolnych, nauczycieli. Od członków Komisji zażądała przysięgi „dla przystępujących do Konfederacji Generalnej przepisanej”, uzupełnionej deklaracją o wpajaniu młodzieży „zdrowych”, stosownych do pojęć targowiczian zasad i nauk. Od Komisji Edukacji Narodowej zażądano także szczegółowych odpowiedzi na pytania o fundusze edukacyjne, politykę finansową, zasady działalności Komisji i funkcjonowania szkół⁵¹.

27 kwietnia 1793 r. rząd targowicy przeprowadził rozdzielenie Komisji Edukacji Narodowej na litewską, której przewodniczącym został Józef Kazimierz Kossakowski i koronną, której przewodniczącym został Wojciech Skarszewski⁵².

⁴⁹ *Ustawa rządowa. Prawo uchwalone dnia 3 Maja, Roku 1791, w Warszawie w Drukarni Uprzywilejowanej M. Grölla, Księgarza Nadwornego J.K. Mci* (reprint). Cytuję za *Konstytucja 3 Maja 1791 Statut Zgromadzenia Przyjaciół Konstytucji* oprac. J. Kowecki, Warszawa 1981, s. 81–101; dział VII. Władza wykonawcza (s. 96).

⁵⁰ Tamże, s. 93.

⁵¹ *Protokoły posiedzeń... 1786–1794*, s. 321–342: protokół z sesji 4 stycznia 1793. Jest tu, m.in. rola przysięgi i szczegółowy zestaw pytań (i udzielonych na nie odpowiedzi), które dotyczyły funduszy pojezuickich, stanu finansów edukacyjnych, dochodów i wydatków, sieci szkolnej, liczby uczniów, płac i emerytur, sądownictwa Komisji, konwiktów, wynagrodzeń dla autorów podręczników, wydatków na wojaże zagraniczne, hierarchii akademickiej i stanu akademickiego, wizytacji, raportów, urzędników kancelaryjnych, mów publicznych etc. Pytania były zlecone przez instrukcję „Delegacji Generalnej od Konfederacji” i przedkładane Komisji dwukrotnie: 3 września 1792 złożono je Michałowi Radziwiłłowi, jednemu wtedy obecnemu członkowi Komisji. W zapisie z 4 stycznia 1793 r. nie ma informacji, kiedy Delegacja zażądała dodatkowych wyjaśnień w związku z już uzyskanymi odpowiedziami.

⁵² A. Jobert, dz. cyt., s. 256–260; K. Lewicki, *Jan Śniadecki obrońcą spraw Szkoły Głównej Koronnej na sejmie grodzieńskim 1793 r.*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, pod red. Ł. Kurdybachy, t.1, Wrocław 1958; K. Bartnicka, *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*, Wrocław 1980;

Zamach na Komisję Edukacji Narodowej, fundusze edukacyjne i *Ustawy* KEN targowiczanie przeprowadzili podczas sejmów w Grodnie w 1793 r. Rozdzielono fundusze edukacyjne litewskie i koronne. Całości dorobku, funduszy KEN i jej jednostki bronili dzielnie Jan Śniadecki, jako przedstawiciel Szkoły Głównej Koronnej i rektor Szkoły Głównej W.Ks. Litewskiego, Marcin Poczubut, król Stanisław August Poniatowski; wspomagał zbrzydzonego chciwością przeciwników Komisji ... ambasador Rosji Jacob Sievers. 17 listopada 1793 r. przywrócono jedność Komisji Edukacji Narodowej Obojga Narodów. Opublikowano prawo sejmowe *Komisja Edukacyjna Obojga Narodów na sejmie grodzieńskim roku 1793 w formie rządu opisana*⁵³. Król potwierdził utrzymanie Komisji Edukacji Narodowej, ustanowionej prawami sejmów lat 1775 i 1776 (w rzeczywistości autorem tekstu był Jan Śniadecki).

Początek w 10 punktach informował o składzie Komisji: Sejm miał wybierać na 8-letnią kadencję 10 komisarzy spośród 20 kandydatów wskazywanych przez króla (prezesem zawsze będzie prymas). Kancelarię miało składać 4 „asesorów”, wybieranych na 4 lata (ale z możliwością powtarzania kadencji): trzech z nich wybierać miała Komisja, jednego – sekretarza do korespondencji zagranicznych – król. Ponadto, w skład kancelarii wchodzić mieli: 2 „kancelaryści”, 2 kasjerzy (dla Litwy i dla Korony), pisarz sądowy, archiwista, plenipotent sądowy i ich „subalterni” (pomocnicy). Następnie, dwa rozdziały składające się na tekst prawa sejmowego określały: I. *Władzę rządową Komisji co do instrukcji publicznej, zgromadzeń, osób i co do funduszu edukacyjnego*; II. *Władzę sądową Komisji Edukacyjnej*.

Podporządkowywano Komisji wszystkie szkoły, ale zabronione zostało „mieszanie się do prywatnej w domach obywatelskich edukacji”. W p. 3 rozdziału I umieszczono znamienne postanowienie, że:

statut Komisji Edukacyjnej obojga narodów szkołom co do nauk i rządu wewnętrznego poprawiony, jeszcze raz ma być przez Komisją Edukacyjną przejrany, dla uczynienia w nim popraw: jeżeli jakie za potrzebne uzna, i nam Królowi w Radzie Nieustającej do aprobacji podany być ma, po której [...] przepisy za niewzruszone mieć chcemy, i samego tylko sejmów odmianie podpadać mogące, a tymczasem niniejsze urządzenia w statucie Komisji Edukacyjnej obojga narodów opisane, egzekucją swoją mieć mogą⁵⁴.

Komisja Edukacji Narodowej – nawet po oderwaniu ziem litewskich, działała jeszcze na pozostałym terenie do kwietnia 1794 r., ale nowych *Ustaw* już nie

J. Kamińska, *Universitas Vilnensis 1793–1803. Od Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego do Imperatorskiego Uniwersytetu Wileńskiego*, Warszawa 2012.

⁵³ *Komisja Edukacyjna Obojga Narodów, prawo na sejmie 1793 roku postanowione*, w Warszawie (b.r.w.), przedr. w: J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne...*, s. 368–388, pod tytułem: *Komisja Edukacyjna Obojga Narodów na Sejmie grodzieńskim roku 1793 w formie rządu opisana*.

⁵⁴ Cyt. za: *Komisja... roku 1793*, [w:] *Ustawodawstwo szkolne...*, s. 370.

zdążyła opracować. Tak więc do 1793 r. w szkołach Rzeczypospolitej obowiązywały kolejno trzy wersje *Ustaw Komisji Edukacji Narodowej*:

- w latach 1781–1783 wersja próbna pod tytułem *Projekt. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*;

- w okresie od 1783 do 1790 r. tekst opublikowany w 1783 r.;

- w okresie od 1790 do 1794 r. wersja, której przepisy przekazano szkołom w 1790 r.⁵⁵ (z wymuszoną przez targowicę paromiesięczną przerwą latem 1793).

* * *

Komisja Edukacji Narodowej w ciągu prawie 21 lat istnienia i działalności zmieniała się jako instytucja. Wykluwała i doskonaliła się koncepcja reformy i jej realizacja. Odbijało się to w wydawanych przepisach prawnych i rozporządzeniach. Śledzenie przemian zarówno w sferze teorii, jak i praktyki odkrywa oryginalność i rozwój polskiej myśli pedagogicznej i oświatowej, a także rzeczywistości edukacyjnej w ostatnich dziesięcioleciach XVIII w. Przemiany Komisji jako instytucji miały wpływ na powstawanie i doskonalenie kodeksu prawa szkolnego jakim były *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*.

W literaturze, na ogół, mówiąc o szkolnym kodeksie Komisji Edukacji Narodowej, autorzy odnoszą się do *Ustaw z 1783 r.*, których tekst był i stale jest najłatwiej dostępny. W czasach KEN znajdował się w każdej szkole, a po upadku państwa też był wielokrotnie przedrukowywany⁵⁶. Różnice w redakcjach trzech podstawowych edycji *Ustaw* są zbadane dosyć pobieżnie, stąd rozbieżność w opiniach badaczy dziejów KEN na temat „jakości”, rozmiaru i faktycznego znaczenia zmian w kolejnych wersjach i redakcjach *Ustaw z lat 1771, 1773, 1790 i 1793*, nie mówiąc już o głębszej analizie przyczyn i skutków tych zmian. To duże zada-

⁵⁵ Tekst *Ustaw z 1790 r.* Józef Lewicki opublikował z rękopisu z Biblioteki Zamojskich (kopia w Bibliotece Jagiellońskiej) w zbiorze *Ustawodawstwo szkolne... W Bibliografii druków...* J. Lewicki rejestruje druk z 1790 r., informujący o poprawieniu *Ustaw*: „My Rektor i Szkoła Główna Koronna Akademia Krakowska wszystkim rektorom [...] wiadomo czyniemy”.

⁵⁶ *Bibliografia druków...*, oprac. przez J. Lewickiego, oraz *Komisja Edukacji Narodowej. Bibliografia przedmiotowa*, oprac. K. Podlaszewska przy współudziale S. Czai (Wrocław 1979), notują, oprócz pełnych wydań, kilkakrotne druki fragmentów *Ustaw* (przeważnie rozdział II), wydawane w Wilnie i w Warszawie, w końcu XVIII w. (b.r. i m.w.), a także porozbiorowe (Wilno 1800, 1819); kilka razy wydano *Projekt Ustaw z 1781 r.*, *Ustawy z 1783 r.*, edycje *Ustaw z odniami* w tytule. W XIX i XX w. przedrukowywano tekst *Ustaw z 1783 r.*: *Ustawy [...] teraz na nowo przedrukowane*, Wilno 1819; wyd. S. Sobieskiego, Lwów 1872; wyd. D.F. Bujalskiego, Warszawa 1902; wyd. z mowami sejmowymi Lipińskiego i Małachowskiego z 1778 r. zamiast przedmowy; z przed. L. Skoczylasa, Lwów 1917; z przed. W. Kucharskiego, Lwów 1923; ze wstępem J. Lubczyńskiego, Lwów 1930; w zbiorze S. Tynca, *Komisja Edukacji Narodowej*, Wrocław 1954. Były też liczne przedruki rozdziałów i krótszych lub dłuższych wyjątków w różnych wyborach źródeł, np. przez R. Dutkowską w: *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*, Wrocław 1973; przez S. Wołoszyna w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, wyd. II, Kielce 1995.

nie badawcze i żmudne, zwłaszcza, że wymaga sięgnięcia „pod podszewkę” prac najpierw Komisji, potem Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, wreszcie profesorów szkół głównych (tak świeckich akademików z Krakowa, jak duchownych eksjezuitów z Wilna). Wielość problemów, które są ujmowane i regulowane przez *Ustawy* nie ułatwia zadania.

Wymaga zbadania proveniencja prawa szkolnego jako całości i poszczególnych jego dziedzin. *Ustawy* były nowatorskie i oryginalne jako całość, nie były jednak pierwszym zbiorem przepisów prawa szkolnego znanym w XVIII-wiecznej Polsce. Szkoły jezuickie miały swoją *Ratio studiorum*, zbiór prawa obowiązujący w szkołach jezuickich w skali europejskiej a nawet światowej[!] od 1599 r. Szkoły pijarskie miały też ustawy, które powstały w połowie XVIII w. dzięki Stanisławowi Konarskiemu⁵⁷. Przepisy jezuickie i pijarskie kompleksowo obejmowały działalność edukacyjną obydwu zakonów, które w XVIII wieku, przed reformą Komisji, prowadziły większość szkół średnich w Rzeczypospolitej. Ich wpływ na *Ustawy* KEN wymaga dopiero dokładnego przebadania, negować go nie można⁵⁸. Dzięki zbiorom przepisów jezuickich i pijarskich, z ich szczegółowymi rozporządzeniami w sprawach organizacyjnych, nauczycielskich, życia codziennego w szkołach zakonnych, można było łatwiej i szybciej opracować *Ustawy* Komisji w ujmowaniu codzienności szkolnej, ale także przez odrzucanie tego, co okazywało się niewłaściwe lub wymagało odmiany. Pijar Antoni Popławski⁵⁹ i eksjezuista

⁵⁷ *Ordynacje wizytacji apostolskiej dla polskiej prowincji szkół pobożnych*, [w:] S. Konarski, *Pisma pedagogiczne*, przekł. z jęz. łacińskiego W. Germain, I. Lichońska i M. Stokowska, wstępem i objaśnieniami opatrzył Ł. Kurdybacha, Wrocław 1959.

⁵⁸ Według opinii S. Litaka, w artykule *Jezuici na tle innych zakonów w Polsce w XVI–XVIII wieku*, [w:] *Jezuici a kultura polska. Materiały sympozjum z okazji Jubileuszu 500-lecia urodzin Ignacego Loyoli (1491–1991) i 450-lecia powstania Towarzystwa Jezusowego (1540–1990)*, Kraków, 15–17 lutego 1991 r., pod red. ks. L. Grzebień SJ i ks. S. Obirka SJ, Kraków 1993, s. 187: „*Ratio studiorum*, opublikowana w obowiązującej wersji w 1599 r., była wybitnym i elastycznym dziełem pedagogicznym, pierwszym tego rodzaju w dziejach oświaty i wychowania, którego echa odnajdujemy w zwyczajach i ustawach szkół Komisji Edukacji Narodowej. Te ostatnie, jak wiadomo, w dużym stopniu zostały opracowane i zredagowane przez [...] jezuitę Grzegorza Piramowicza i kilku jego współpracowników członków skasowanego zakonu”; por. L. Grzebień, *Czy Stanisław Konarski był natchnieniem dla jezuitów w reformie szkolnictwa XVIII wieku*, „*Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki*”, R. 10, 2001, z. 2 (20), s. 53–66; I. Szybiak, *Wpływ poglądów Stanisława Konarskiego na działalność Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Ks. Stanisław Konarski – „Pionier edukacji narodowej”. Referaty i wystąpienia wygłoszone na sesji poświęconej osobie i działalności Ks. Stanisława Konarskiego zorganizowanej w X 1990 r. staraniem Ogólnopolskiego Towarzystwa Inicjatyw Kulturalnych im. C.K. Norwida w Kielcach*, Kielce 1990, s. 50–57.

⁵⁹ Antoni Popławski (1739–1799), świetnie wykształcony fizjokratą, nauczyciel Collegium Nobilium, członek Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych od 1785 r., profesor prawa natury, ekonomicznego, politycznego i narodów oraz w latach 1780/81–1782/83 rektor seminarium dla kandydatów na nauczycieli w Szkole Głównej Koronnej, w r. 1774 przesłał KEN projekt: *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej* (publ. 1775), który oddziałł na kształt reformy szkolnej; w 1777 r.: *Projekt na seminarium profesorów*, gdzie w § 4 „Jakie w szczególności ustawy funda-

Grzegorz Piramowicz⁶⁰ mieli duży udział w sformułowaniu i propagowaniu zasad reformy i dostosowaniu ich do praktyki szkolnej oraz w sprawach kształcenia i bytowych nauczycieli.

Młodzi profesorowie Szkoły Głównej Koronnej zarzucali Popławskiemu „zakonność” w przepisach dla kandydatów na nauczycieli i dla zgromadzeń nauczycielskich. W *Projekcie na seminarium profesorów* Popławski pisał m.in.:

Wszystkie osoby zgromadzenia wojewódzkiego i powiatowego [zespoły nauczycieli szkół, potem nazwanych wydziałowymi i podwydziałowymi] oprócz prokuratora [osoba zarządzająca finansami] gdy będzie świecki, będą miały w kolegium wspólne mieszkania, wspólny stół i jeden ubiór stanu kleryckiego. Oprócz własnej matki nowicjusza czy profesora żadna inna białogłowa wchodzić nie może do pomieszkania profesorów bez wyraźnego pozwolenia rektora. Nikomu z osób zgromadzenia ani rektorowi nie będzie noszone jedzenia do stancji ze stołu wspólnego, chyba w chorobie. [...] Ile się znajduje osób w zgromadzeniu [...] tyle rachować się będzie pensji stołowej [...]. Z tej pensji będzie ekspens na wikt wspólny, kuchnię, czeladź, usługę domową, sprzęty kuchenne i stołowe, opał, światło, na reparację pieców i podłogi w stancjach, na wygodę co do jedzenia w chorobie dla profesorów a dla nowicjuszy i na aptykę[!]. Wszelkie zaś inne potrzeby każdy z własnej pensji ręcznej będzie sobie opatrywać⁶¹.

Te, i kilka innych propozycji Popławskiego, można znaleźć w *Projekcie* z 1781 r. i w *Ustawach* z 1783 r.⁶²

Różnice pomiędzy przepisami wydawanymi przez KEN przed opublikowaniem kolejnych wersji *Ustaw*, oraz między tekstami tych wersji, odzwierciedlają

mentalne tegoż seminarium i zgromadzenia” przedstawił koncepcję hierarchii stanu akademickiego i kształcenia nauczycieli; Druk: A. Popławski, *Pisma pedagogiczne...*, s. 167 i n., p. 14.

⁶⁰ Grzegorz Piramowicz (1735–1801), uczestnik obiadów czwartkowych, sekretarz KEN i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, kaznodzieja i nauczyciel szkół jezuickich, świetny pedagog i propagator zreformowanych programów szkolnych, autor rocznych sprawozdań z działalności TdKE, oraz m.in.: *Uwagi o nowym instrukcji publicznej układzie przez Komisję Edukacji Narodowej uczynionym ku objaśnieniu chcących o nim wiedzieć i sądzić* (1776); *Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełnienia* (1787); współautor i redaktor *Ustaw KEN*; por. G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, oprac. K. Mrozowska, Wrocław 1958, wyd. 2 – 1959.

⁶¹ A. Popławski, *Pisma pedagogiczne...*, s. 167, p. 14.

⁶² Tamże, s. 168–169, p. 15; por. *Projekt Ustaw*, 1781 (b.m.w., strony nieliczbowane) rozdział II: „Zgromadzenia akademickie”, zwł. punkty 11, 12, 13; *Ustawy*, 1783, rozdział VI: „Zgromadzenia akademickie”, zwł. punkty 5, 9, 11; w: *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 619 i n. Jan Śniadecki w liście do Kołłątaja, 27 listopada 1782 r. (*Korespondencja Jana Śniadeckiego. Listy z Krakowa*, t. I 1780–1787, do druku przygotował L. Kamykowski, Kraków 1932, s. 277) wyraża dezaprobatę dla przepisów wspólnego życia narzucanych zgromadzeniom nauczycielskim przez *Ustawy*. Jego zdaniem „Większa część Ustaw Komisji widać, że jest przez eksmnychów układana i trąci zakonnością”. Jest to „przykład myślenia tego zakonu, który uchodził u nas za rozumny, a który aż nadto wyrównywał głupstwem innym”.

wewnętrzne przemiany samej Komisji jako instytucji, stosunku Komisji do zagadnień, które *Ustawy* regulowały, a przede wszystkim – doskonalenie się polskiej koncepcji szkolnictwa państwowego, formowanie się administracji szkolnej i aparatu nadzoru nad oświatą, kształcenie nauczycieli i „krzepnięcie” świeckiego zawodu nauczycielskiego, rozwój samoświadomości zawodowej zgromadzeń nauczycielskich, unowocześnianie się polskich uniwersytetów (szkół głównych KEN) i ich profesorów, stosunków pomiędzy ogniwami systemu szkolnego, doskonalenia się prawa szkolnego itd.

Ustawy zmieniły nazwę akademii w Krakowie i w Wilnie na szkoły główne (Koronną i W.Ks. Litewskiego). Ustanowiono podział terytorium kraju na wydziały szkolne. Był to pierwszy w świecie taki podział administracyjno-terytorialny szkolnictwa państwowego: 6 w Koronie podległych Szkole Głównej Koronnej (w tym pijarski) i 4 podlegających Szkole Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego (w *Projekcie Ustaw* ilość wydziałów była inna). W porównaniu z *Projektem* wprowadzono w *Ustawach* z 1783 r. sporo zmian w rozdziale o Szkołach Głównych, np. w sprawie podziału na dwa kolegia: moralne i fizyczne. Zmiana była wręcz rewolucyjna (*Projekt* mówił jeszcze o czterech kolegiach), chociaż już w *Projekcie* dokonana została zmiana struktury uczelni przez zrównanie rangi fakultetów i radykalne oddzielenie poziomów kształcenia w uniwersytecie od nauczania w szkole średniej. Przez wprowadzenie, a następnie stopniowe dywersyfikowanie wzorów tabel, raportów i ksiąg dokumentacji szkolnej, które miały znaleźć się w archiwum szkolnym (dotyczyły zapisu uczniów, obrad, wydarzeń, zaleceń wizytacyjnych, raportów dyrektorów o uczniach, ksiąg i rozliczeń rachunkowych, „opisu wynalazków i doświadczeń przez nauczycieli i inne osoby czynionych”, ogółem ok. 15 ksiąg!) Komisja zaczęła tworzyć i rozwijać „własny [...], nowy [...] na świecie system administracji szkolnej i odrębny dział archiwistyki, do administracji szkolnej dostosowany”⁶³.

Zmiany *Ustaw* w 1790 r., dotyczyły głównie problemów organizacji wewnętrznej, jurysdykcji sądowej i niezależności szkół głównych, likwidacji konkursów do katedr w szkołach głównych. Ważną rolę w wprowadzaniu zmian odegrał Jan Śniadecki. Zniesiono też stanowiska prefektów w szkołach, zresztą wbrew opinii szkół głównych, i przepisy dotyczące wizytowania szkół wydziałowych. Zmian, które zarysowały się w projektach w okresie Sejmu Wielkiego, nie zrealizowano.

Zmiany przepisów dotyczących Komisji Edukacyjnej dokonał sejm grodzieński 1793 r., skracając je i w wielu punktach łącząc prawo o Komisji z przepisami, które były w *Ustawach*. W tekście prawa z 1793 r. można odczytać dalszy kierunek zmian w *Ustawach*, gdyby nie przeszkodził temu upadek państwa i likwidacja Komisji⁶⁴.

⁶³ J. Lewicki, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 40.

⁶⁴ J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne...*, s. 368–388.

Wydane w 1783 r. *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej* po 1795 r. trwały w formie spetryfikowanej, ponieważ nie było już instytucji, która była zainteresowana doskonaleniem przepisów polskiego prawa szkolnego. W tej formie odegrały jeszcze pewną rolę po 1800 r.⁶⁵ W czasach gdy Warszawę okupowali Prusacy, którzy interesowali się systemem szkolnym KEN, tłumaczenie niemieckie *Ustaw* przekazane zostało z raportami do Berlina⁶⁶.

Na Litwie, po powstaniu kościuszkowskim władzę objęli Rosjanie, jeszcze przed ostatnim rozbiorem. Gubernatorem został generał Nikołaj Repnin, który interesował się Szkołą Główną w Wilnie. *Ustawy* KEN w wersji z 1790 r. przełożone na język francuski (było to dzieło zespołu tłumaczy pod kierunkiem Poczubuta), wraz z ich polskim tekstem, oraz uchwały sejmu 1793 r. w tłumaczeniu francuskim, zostały przekazane Repninowi. Jak M. Poczubut donosił listownie Janowi Śniadeckiemu: do tych dokumentów dołączył memoriał (też po francusku) „na kształt apologii za tymże Statutem”⁶⁷. Repnin powołał komisję do zbadania tych pism, ale decyzja co do losów Szkoły Głównej była długo odwlekana. Koncepcje Rosjan (aby urządzić uczelnię Wileńską na wzór Uniwersytetu Moskiewskiego) ścierały się z koncepcjami bpa Jana Nepomucena Kossakowskiego, prezesa Komisji Edukacyjnej Litewskiej z czasów targowicy, zwolennika rozbudowy uczelni wileńskiej w oparciu o jej dotychczasową formę. Chodziło o struktury Szkoły Głównej (uniwersytetu), jej nadzoru nad szkołami średnimi i tradycje w tych kwestiach. Repnin wybrał koncepcję rosyjską, ale nie zdążył jej zrealizować przed śmiercią Katarzyny II; nie zrealizował jej też Paweł I.

W samym końcu wieku gubernator Jan Fryzel powołał na rektora ks. Hieronima Stojnowskiego, doskonale obeznanego z trybem działalności KEN i *Ustawami*. Połączonymi siłami Komisji Edukacyjnej Litewskiej i profesorów Szkoły Głównej (Tadeusz Kundzicz, Jędrzej Śniadecki i Szymon Malewski) uzgodniono wreszcie, że potrzebna jest „reforma statutu akademickiego”. Opracowany został *Projekt władzy zwierzchniej nad edukacją publiczną* (jego treść nie zachowała się). Sprawa losów uczelni wileńskiej długo nie mogła znaleźć rozwiązania. Paweł I postanowił przekazać ją jezuitom. Tę decyzję zmienił Aleksander I po wstąpieniu na tron, w 1801 r.

Skomplikowana historia przeciwstawiania się projektom rosyjskim przez profesorów Szkoły Głównej, wychowanych przez KEN i usiłujących utrzymać wpisane do *Ustaw* Komisji zasady kierowania oświatą, jest dowodem popular-

⁶⁵ K. Bartnicka, *Sprawa przedruku „Ustaw Komisji Edukacji Narodowej” w Wileńskim Okręgu Szkolnym początku XIX w.*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1977, t. 20, s. 91–106.

⁶⁶ W. Bobkowska, *Pruska polityka szkolna na ziemiach polskich w latach 1793–1805*, Warszawa 1948, s. 32, 66, 92 i n.

⁶⁷ Tłumaczenia: Bibl. Uniw. Wil., rkps F 2 DC 20; list M. Poczubuta do J. Śniadeckiego, 22 X 1795: BJ, rkps 3119, k. 255; por. J. Kamińska, *Universitas Vilnensis...*, s. 51 i n.

ności przepisów Komisji w środowisku profesorskim, ich żywotności, oraz źródeł wpływu na decyzje w sprawach szkolnictwa i edukacji nowego cara Rosji, jego zgody, aby w sprawach edukacyjnych i związkach Uniwersytetu Wileńskiego z podległymi mu szkołami w Okręgu Naukowym zachowały ważność te przepisy *Ustaw KEN*, które nie były sprzeczne z prawem państwowym.

Wpływ *Ustaw KEN* na ustawodawstwo rosyjskie w początku XIX w. zbadał i omówił Stefan Truchim⁶⁸. W *Ustawach zakładów naukowych podległych uniwersytetom* (1804) „niektóre paragrafy są niemal powtórzone za odpowiednimi fragmentami *Ustaw Komisji*”; przykłady można mnożyć. W rozdz. V *Ustaw czyli ogólnych postanowień Imperatorskiego Wileńskiego Uniwersytetu i szkół jego Wydziału*, z 5 maja 1803 r. w § 53 stwierdzono: „Dawne Ustawy Uniwersytetu Wileńskiego [tj. Szkoły Głównej – K.B.] i szkół jemu podległych, mają być zachowane do czasu w tym tylko, co może pomagać do dobrego porządku i postępu w naukach”. Jest tam też mowa, nieco dalej (§ 54), że przepisy wyżej wymienione mają zostać przystosowane do aktualnej sytuacji, przejrane przez Radę Uniwersytetu i przedstawione do zatwierdzenia Kuratorowi Okręgu (był nim Adam Jerzy Czartoryski)⁶⁹. *Ustawy KEN* w Okręgu Naukowym Wileńskim zachowały moc w zagadnieniach ogólnopedagogicznych, wychowawczych, programowych, szkolnej administracji i sprawozdawczości, wewnętrznego życia szkół, uczniowskich, częściowo w sprawach nauczycieli.

Stosowanie *Ustaw* miało mieć charakter tymczasowy, do czasu opracowania i zatwierdzenia przez zwierzchność szkolną ustaw szczegółowych dla Uniwersytetu Wileńskiego. Spośród profesorów powołano Komitet do opracowania przepisów organizacji wewnętrznej Uniwersytetu (Ernest Grodek, Józef Mickiewicz, Szymon Malewski, Jędrzej Śniadecki). Komitet opracował kilka wersji ustaw szczegółowych dla Uniwersytetu. Wersji ostatecznej z 1810 r., zatwierdzonej przez Radę Uniwersytetu i wysłanej do Petersburga, do Ministerstwa Oświecenia Narodowego, władze rosyjskie nie potwierdziły. W Archiwum Ministerstwa w Petersburgu zachowała się ich rosyjska kopia: rękopis „Czastnyje postanowlenija dla Impieratorskiego Wileńskiego Uniwersytetu”⁷⁰. W Okręgu Naukowym Uniwersytetu Wileńskiego w wielu sprawach obowiązywały więc nadal *Ustawy KEN*.

Już w 1808 r. powstała myśl (zdaje się w kancelarii kuratora), aby *Ustawy* przetłumaczyć na rosyjski, a Uniwersytet poważnie rozważał wydanie tłumaczenia drukiem⁷¹. Dyskutowano, czy drukować redakcję z 1783, czy z 1790 r. Osta-

⁶⁸ S. Truchim, *Współpraca polsko-rosyjska nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX w.*, Łódź 1960.

⁶⁹ Cytuję za przedrukiem *Ustaw*, w: J. Kamińska, *Universitas Vilnensis...*, (Aneks 1). Więcej: K. Bartnicka, *Sprawa przedruku Ustaw...*, s. 96–98.

⁷⁰ RGIA, F. 733, op. 62, j. chr. 7, k. 4–49 i 50–187 (kopia i oryginał).

⁷¹ List S. Malewskiego do tłumacza Bazylego Anastasewicza, z 1 XI 1808, cyt. za K. Bartnicką, *Sprawa przedruku Ustaw...*, s. 101: „Z polecenia Rady Uniwersytetu i z poruczenia rektora zanoszę prośbę do WWMc Pana Dobrodzieja, abyś raczył tłumaczenie swoje Ustaw Edukacyjnych od byłej

tecnie do druku nie doszło. Może Ministerstwo uznało, że drukowanie *Ustaw KEN* w wersji rosyjskiej jest niecelowe.

Oficjalne zalecenie *Ustaw KEN* do użytku w szkołach powodowało, że musiały być dostępne. Trochę ich zapewne przetrwało w szkołach jeszcze od czasów Komisji, ale wiele uległo zniszczeniu, czego dowodzi fakt, że nawet Uniwersytet miał tylko jeden egzemplarz. Narastająca niechęć władz petersburskich do Uniwersytetu Wileńskiego, zwłaszcza po wojnach napoleońskich, powodowała stopniowe ograniczanie polskich tradycji i programów szkolnych w Okręgu Naukowym Uniwersytetu Wileńskiego. Stosowanie *Ustaw* stawało się coraz bardziej anachroniczne, niezgodne z duchem zrzążeń ministerialnych. Tym niemniej raz jeszcze wypłynęła sprawa użyteczności kodeksu szkolnego KEN, nie tyle jako zbioru prawa obowiązującego w szkołach, co raczej jako książki pomocniczej, pożytecznej, już wtedy „klasycznej” literatury pedagogicznej, która powinna znajdować się w każdej szkole. Szkołami podlegającymi Uniwersytetowi zajmował się specjalnie do tego delegowany Komitet Szkolny. Temu to Komitetowi 16 lipca 1817 r. kurator Adam Jerzy Czartoryski polecił, aby zajął się zaopatrywaniem w pomoce naukowe i zbiory, opracowywaniem nowych programów i podręczników dla wszystkich rodzajów szkół. W instrukcji książkę kurator umieścił punkt mówiący o tym, że

Ustawy dawnej Komisji Edukacyjnej, zawierające wiele pożytecznych urządzeń i myśli, zachowane są w swojej mocy we wszystkich artykułach, które się nie sprzeciwiają przepisom teraźniejszego rządu, Komitet Szkolny starać się będzie one upowszechnić, zająwszy się rozwinięciem i dopełnieniem stosownie do ducha wspomnianych Ustaw, czuwać będzie nad ich wykonaniem⁷².

Komitet Szkolny nie w pełni podzielał opinie księcia kuratora; zamierzał opracować nowe przepisy, odpowiadające zmienionym warunkom, ale na wyraźne polecenie Adama Czartoryskiego podjął jednak decyzję o przedrukowaniu *Ustaw*. Rezultatem prac Komitetu były więc w 1819 r. dwie publikacje: *Tymczasowe prawidła porządkowe przeznaczone dla gimnazjów i szkół w Wydziale Impertorskiego Uniwersytetu Wileńskiego, i... Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane a teraz na nowo przedrukowane w Wilnie*. Komitet uznał za pożyteczne, aby *Ustawy*, skoro są już wydrukowane, rozesłać po szkołach, jako zbiór przepisów pomagających utrzymywanie porządku, że mogą być przydatne starszym uczniom pełniącym

Komisji za czasów polskich na język rosyjski podać do druku”. Rada Uniwersytetu postanowiła zapłacić 500 rubli asygn., wzamian zatrzymując sobie 100 egzemplarzy. Resztą mógł dysponować tłumacz; przy tym przypomina Malewski, że wszystkie szkoły będą obowiązane zakupić egzemplarz do bibliotek. Sprawdzona miała zostać jakość tłumaczenia, a dla usunięcia wątpliwości Uniwersytet miał wysłać Anastasiewiczowi egzemplarz *Ustaw* (z zaznaczeniem, że do szybkiego zwrotu, bo nie mieli drugiego egzemplarza!).

⁷² APAN Warszawa, rkps III 76, nr 86, k. 2–5.

obowiązki „dyrektorów” [korepetytorów] oraz, że mogą być bardzo pożyteczne jako literatura pedagogizująca studentów uniwersyteckiego Seminarium Nauczycielskiego, i powinny być czytane im przez pół godziny w każdą niedzielę z rana, w obecności prefekta.

Urosły Ustawy do poziomu wielkiego i przemyślanego dzieła, w którym się znalazł kapitał umysłów i serc wielkiego zespołu pracowników: komisarzy edukacyjnych, członków Towarzystwa do ksiąg elementarnych, generalnych wizytatorów, rektorów i wszystkich pracowników wychowawczych, w którym się pomieściły: mądrość, rozum, dobra wola, entuzjazm, ale i doświadczenie oraz ogromny wkład rozważnej, gruntownej, sumiennej, ale i długiej pracy wielu dobrych synów Ojczyzny⁷³.

Mimo upadku Rzeczypospolitej, rozdzielenia Litwy i Korony, likwidacji KEN aż do końca lat 20. XIX w. zachowały ważność (jakkolwiek w już malejącym zakresie). Jako rezultat i dokument pięknej polskiej myśli i działalności edukacyjnej – sprawy KEN i *Ustaw* wymagają dalszych analiz i badań porównawczych.

⁷³ S. Tync, *Wstęp*, [do:] *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. LXVII.

IRENA SZYBLAK

Uniwersytet Warszawski

Nauczyciel Komisji Edukacji Narodowej: ideał a rzeczywistość¹

The Commission of National Education Teacher: The Ideal vs. the Reality

One of the key tasks of The Commission of National Education was to precisely define the role of a teacher. The Commission emphasized the importance of education and the relative lack of interest in the prospective teachers' social standing. In addition, the Commission cleared up the regulations on teachers' labor and compensation as well as the education of secular teachers. Finally, the Commission also contributed to resolving the issue of ex-Jesuits, teachers whose faith had been debated in the parliament even before the Commission was established. One of the crucial documents in this respect was "The Order and Structure of Education in Provincial [i.e. Secondary] Schools" published in 1774. The document contained information about the various school subjects and their position in the curriculum.

Keywords: teacher, ideas, The Commission of National Education

U podstaw kształtowania zawodu nauczycielskiego, zwanego „stanem nauczycielskim” albo „stanem akademickim”, była zasada nadzoru pedagogicznego nad wszystkimi szkołami w Rzeczypospolitej, niezależnie od ich organizatorów, przyjęta przez Komisję już w pierwszych dniach jej działalności. Wiązało się to z dążeniem do wprowadzenia jednolitych w całym państwie programów nauczania i podręczników, a także wspólnej dla wszystkich szkół idei wychowania obywatelskiego. Cele te, zawarte w opublikowanym pod datą 24 października 1773 r. *Ustawieniu Komisji nad edukacją młodzi narodowej szlacheckiej dozór ma-*

¹ Publikacja przygotowana w ramach grantu NPRH: Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje (Nr 11H12031481).

jące, odnosiły się wprawdzie do przejścia przez nią spuścizny pojezuickiej, rozwiązania problemów członków zniesionego Zakonu, zachęcenia ich do kontynuowania pracy nauczycielskiej, ale zawierały także stwierdzenia o charakterze ogólnym, wskazujące perspektywę generalnej reformy szkolnictwa. W końcowej części tego pierwszego dokumentu, informującego o podjęciu przez Komisję pracy, jej członkowie wskazywali zadania, wykraczające poza problemy szkół pozostałych po zniesionym Zakonie, a związane z dążeniem do unowocześniania edukacji całego młodego pokolenia:

Daje nam Rzeczpospolita możność doskonalszej przygotowania potomności: chwytajmy się z naszej strony skwapliwie tego jedynego wypłacenia się Ojczyźnie środka. A tak [...], upadłe Rzeczypospolitej nadzieje podnośmy czym prędzej; wszakże przykładu nauki ani prawidła doskonałości zasięgać z daleka nie będziemy. [...] Z mocy przeto nam danej zalecamy wszystkim akademiom, szkołom i wszelkim nauki miejscom, ażeby w niczym najmniejszej nie czyniły przerwy².

W ciągu pierwszego dziesięciolecia komisarze podporządkowali Komisji wszystkie szkoły na obszarze Rzeczypospolitej: pojezuickie oraz prowadzone przez zakonników – pijarów, dominikanów, bazylianów i innych, a także Akademię Krakowską i jej szkoły – kolonie oraz Akademię Wileńską. Ukazywały się nowoczesne podręczniki dzięki Towarzystwu do Ksiąg Elementarnych, któremu przewodniczył najmłodszy z członków Komisji Ignacy Potocki, sekretarzem zaś, znakomicie prowadzącym prace Towarzystwa, był ks. Grzegorz Piramowicz, eksjezuita. Zadaniem Towarzystwa było przygotowywanie także analiz raportów wizytatorów, przekazywanych następnie Komisji. Ponadto, od wprowadzenia w 1783 r. do wszystkich szkół „Ustaw dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisanych” stały się one organem unifikującym funkcjonowanie systemu szkolnego, ale także przedmiotem dyskusji w obrębie stanu akademickiego³.

W zaraniu prac Komisji rozstrzygnięta została sprawa eksjezuitów – nauczycieli, o których losie debatowano w sejmie, jeszcze przed jej powołaniem. Feliks Oraczewski w mowie sejmowej w dniu 21 września 1773 r. argumentował za włączeniem ich w proces reformy edukacji: „niech zaczną być obywatelami, niech łożą prace, aby dary nauki zaszczyć wraz z cnotami dobrych Polaków, widzieć

² W Warszawie, 24 października 1773. *Kommissyja Edukacyi Narodowej Korony Polskiej i W.Ks. Litewskiego*. [...] *Ustanowienie Kommissyi nad edukacyją młodzi narodowej szlacheckiej dozór mającej*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł*, zebrał i oprac. S. Tync, Wrocław 1954, s. 29.

³ Zob.: K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Wrocław 1956; I. Szybiak, *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1980.

będą obfitą nagrodę w uszczęśliwieniu własnej Ojczyzny”⁴. W liście okólnym pióra członków Komisji, Adama Kazimierza Czartoryskiego i Joachima Chreptowicza akcent został położony na zerwanie przez byłych jezuitów emocjonalnych więzi z rozwiązaniem Zakonem, każdy z nich bowiem może „być w dalszym ciągu obywatelem, przestając być jezuitą”⁵.

Jeden z pierwszych dokumentów, opublikowanych przez Komisję Edukacji Narodowej prawdopodobnie w 1774 r., „Porządek i układ nauk w szkołach wojewódzkich”, przekazywał nauczycielom informację o przedmiotach i ich umiejscowieniu w nowym programie nauczania, zaś „Wzór raportów szkołom wojewódzkim podany” określał zasady składania sprawozdań (raportów) nauczycieli o uczniach. Każdy rektor (dziś – dyrektor) szkoły wojewódzkiej obowiązany był złożyć sprawozdanie oceniające pracę nauczycieli, prefekt – dyrektorów (czyli korepetytorów), nauczyciele – uczniów. Wypełnianie raportu nie zajmowało zbyt wiele czasu, Komisja bowiem w poszczególnych rubrykach formularza podawała formy odpowiedzi. Na przykład w raporcie o nauczycielach rektor wpisywał do poszczególnych rubryk „imiona”, czyli nazwiska nauczycieli, w rubryce „Zdrowie” ocenę: „dobre, złe lub mierne”, w następnej – „Zdatność” – zdatny lub niezdatny (w domyśle – do wykonywania swego zawodu); w rubryce „Pilność” należało wybrać: dokładna, średnia albo niedostateczna, czyli „niepilność”. W rubryce „Obyczaje” rektor szkoły oceniał prowadzenie się nauczyciela, jako: złe, dobre albo podejrzan.

Do nauczycieli należało złożenie opinii o zachowaniu, postępach i zdrowiu uczniów. Były trzy formuły raportów (sprawozdań): dla nauczycieli uczących w „pierwszej szkole”, czyli w pierwszych dwóch klasach, w „drugiej szkole” i w „trzeciej szkole”, czyli w kolejnych czterech klasach. Ocenie podlegała pilność uczniów w nauce, ich zdrowie, zachowanie, umiejętność skupienia uwagi na lekcji, refleksyjność, a w dwóch ostatnich latach nauki – poziom dojrzałości intelektualnej.

W pełnej wersji dokumentu, czyli w „Przepisie Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie”⁶ znajdują się nie tylko rozwinięte wątki dydaktyczne, które wystąpiły w zwięzłej formie w raportach, ale zostały w nim rozszerzone treści charakteryzujące rolę nauczyciela i jego posłannictwo, definiujące specyfikę dzieciństwa i relacji między nauczycielem a uczniem, a także wskazanie ważnego miejsca tego zawodu w ówczesnym społeczeństwie. Rozpoczyna się ten „Przepis” od sformułowania „celu edukacji szkolnej”:

⁴ J. Lewicki, *Geneza Komisji Edukacji Narodowej. Studium historyczne*, Warszawa 1923, s. 78; zob. T. Łepkowski, *Polska – narodziny nowoczesnego narodu 1784–1870*, Poznań 2003, s. 258.

⁵ J. Lewicki, dz. cyt., s. 78.

⁶ *Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie*, [w:] *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*, wydał i wstępem opatrzył dr Z. Kukulski, Lublin 1923, s. 31–51.

Edukacja dziecięca jest osnową starań około niego podjętych na to, aby jemu było dobrze i aby z nim było dobrze. Będzie rosnącemu człowiekowi dobrze, gdy się ciało jego utwierdzi ku zdrowiu, gdy oświecony w prawdach religii i w prawdach przyrodzonych, znać będzie swoje istotne dobro, swój prawdziwy pożytek, gdy zawczasu wprawiony będzie w znanie [sic!] i czucie dobra. Będzie z nim dobrze, kiedy będzie ludzki, sprawiedliwy, dobroczynny, wykonywającym powinności swoje. Edukacja szkolna do tego zmierzać powinna, inaczej lepiej jej nie mieć⁷.

Do nauczyciela należała dbałość o realizację tak sformułowanego celu edukacji szkolnej, zerwanie z tradycją szkoły szlacheckiej, skupionej tylko na formalnej nauce „obcego zniszczonych narodów języka, oziębłego wierszowania, fałszywej retoryki i tym podobnych rzeczy”⁸. Zadaniem nauczycieli w nowej szkole powinno być wykształcenie człowieka rozsądnego, cnotliwego [uczciwego], czułego [wrażliwego], pożytecznego. Proces wychowania – czytamy w tym *Przepisie* – nie może być nijaki – „nie masz środka” – zależnie bowiem od tego jak będzie wychowany, młody człowiek będzie albo „głupi, niebaczny”, albo „dowcipny, rozsądny”; „nieużyty” albo „czuły i dobrotliwy; nikczemny, ciężki społeczności, albo użyteczny obywatel”. Nauczyciel powinien stosować się do tych zasad w procesie nauczania, a jeśli nie potrafi – niech nie podejmuje tej pracy.

Świadectwem niezwykłego wyczucia wagi zawodu nauczycielskiego, a jednocześnie dowodem nowoczesnego wówczas spojrzenia na osobowość nauczyciela jest część następna przepisu zatytułowana „Powszechnie rady dla nauczycieli”. Tak jak w poprzednim fragmencie *Przepisu* zdefiniowano rolę ucznia i znaczenie kształcenia dla jego rozwoju, tak ta część zaczyna się od zdefiniowania roli nauczyciela, z podkreśleniem, iż od jego umiejętności i pracy zależy osobowość wychowanków. W preambule do szczegółowej analizy specyfiki zawodu zapisane zastały podstawowe cechy osobowości nauczyciela, które można odnieść do XXI wieku:

Nauczyciel każdy powinien być o tym przekonany, że od niego prawie wszystko w edukacji zawisło. Przymioty i jego rozumu i serca wpłyną w rozum i serce uczniów. Trzeba nauczycielowi być filozofem, jasnie widzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętność każdemu wiekowi właściwą, związek umiejętności ludzkich; trzeba być czułym [wrażliwym], nienaruszonym [stanowczym], sprawiedliwym, gorliwym o dobro uczniów i dobro pospolite narodu ludzkiego. Ktokolwiek się podejmujesz tej usługi Ojczyźnie twojej, roztrząśnij dobrze obowiązek, który bierzesz na siebie, siły, które przynosisz!⁹

⁷ Tamże, s. 31–32.

⁸ Tamże, s. 32.

⁹ Tamże.

W kolejnych akapitach autorzy przepisu skierowali do nauczycieli trzy grupy zaleceń i zasad, swoisty apel o doskonalenie siebie samego: „ucz się sam; uważ, co się ma mówić, co zamilczeć; spraw, aby cię poważano”¹⁰. Podstawowym obowiązkiem nauczyciela jest stałe rozwijanie własnej osobowości i pogłębianie wiedzy zawodowej. „Myśl jeszcze więcej niż czytasz. Żadnego rzemiosła umieć bez nauki nie można”¹¹. Zalecenie drugie – „uważ, co się ma mówić, co zamilczeć” – koncentrowało się na zdefiniowaniu relacji nauczyciela z uczniami zarówno w czasie lekcji, jak i w kontaktach pozalekcyjnych, w okazywaniu szacunku dzieciom, w zachęcaniu, by przerywali jego wykład, jeśli czegoś w nim nie rozumieją. Kończyło tę część wypunktowanie błędów nauczycielskich oraz ich konsekwencji: „Nie obrażaj uczniów mową dumną, zapalczywą, prózną, grubiańską. Poznaj swój charakter, prędkość: letkość twoja przywiedzie ich do pogardy”¹².

Zalecenie trzecie – „spraw, aby cię poważano” – określało obowiązki nauczyciela wobec Komisji Edukacji Narodowej, wobec samego siebie i wobec otoczenia. Powinien postępować zgodnie z przepisami Komisji, być sprawiedliwym w postępowaniu z uczniami, nie oglądając się „na żadne względy urodzenia, przywiązania, pokrewieństwa etc.”¹³, nie wchodzić w spory z dorosłym otoczeniem, w kontakcie z uczniami okazywać „szczerą, przyjacielską, ojcowską ku uczniom miłość, nie czczymi słowy, ale samym postępowaniem”¹⁴, nie okazywać gniewu i nie karać, gdy chłopiec „jest w pasji”. Tę część „Przepisu” kończyło zalecenie: „Kary nie na przykrym srożeniu się na ciała zakładaj, ale na umartwieniu umysłu, umniejszeniem szacunku, skromnym poniżeniem. Ogólnie mówiąc, kiedy przyczyny zasłużenia na kary umniejszone będą, umniejsz się ich potrzeba”¹⁵.

Od początków pracy Komisji jej członkowie myśleli o opracowaniu jednolitego i kompletnego prawa szkolnego – „policji szkolnej” – jak mówił ks. pijar Antoni Popławski, jeden z członków Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Pierwsze przepisy Komisji wyznaczały drogę do kodyfikacji, a jednym z głównych problemów była pozycja nauczyciela w systemie szkół Komisji. Nad kodyfikacją prawa szkolnego pracował Hugo Kołłątaj w trakcie reformowania Akademii Krakowskiej. Członkowie Komisji – Joachim Chreptowicz, Michał Jerzy Mniszech oraz Ignacy Potocki – przygotowali projekt organizacji seminarium nauczycielskiego i uformowania hierarchii szkolnej. Pijar Antoni Popławski, który już w 1776 r. przedstawił Komisji projekt kształcenia nauczycieli, opracował także „Ustawy fundamentalne Stanu Akademików”. 8 marca 1780 r. zaprezentował swój projekt na posiedzeniu publicznym Komisji w Krakowie 29 września 1780 r. w rocznicę

¹⁰ Tamże, s. 32–33.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże, s. 33.

¹³ Tamże, s. 33–34.

¹⁴ Tamże, s. 34.

¹⁵ Tamże.

otwarcia Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, a następnie podczas inauguracji Seminarium Akademickiego (czyli studium nauczycielskiego), którym kierował do roku 1783. W kolejnych latach bezpośredni nadzór nad kształceniem nauczycieli w Koronie przejęła Szkoła Główna Koronna¹⁶.

W roku 1781 przed wakacjami zakończony został pierwszy etap pracy nad prawem szkolnym. Ostateczny kształt nadał mu ks. Grzegorz Piramowicz, a Komisja ogłosiła pierwszy „Projekt. Ustawy dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane”. Z tą chwilą członkowie Komisji zrezygnowali z osobistego wizytowania dotychczasowych okręgów szkolnych zwanych departamentami. W miejsce ówczesnych nazw szkół, opartych na podziale administracyjnym kraju (szkoły wojewódzkie albo powiatowe) przyjęto nazwy – szkoły wydziałowe i podwydziałowe, a obydwie Akademie zostały przekształcone w Szkoły Główne: Koronną w Krakowie i W.Ks. Litewskiego w Wilnie. Po ostatecznej redakcji do wszystkich szkół przed początkiem roku szkolnego 1783/84 dotarł obowiązujący tekst Ustaw. Na podstawie projektu, a następnie zatwierdzonych przez Komisję Ustaw, zaczął się formować stan akademicki, obejmujący profesorów i nauczycieli zarówno eksjezuitów, jak i duchownych związanych z Akademią Krakowską i jej szkołami – koloniami i wreszcie – nauczycieli świeckich, wykształconych w Szkołach Głównych¹⁷.

Czym był stan akademicki w świetle tego nowego prawa szkolnego. Joachim Chreptowicz na spotkaniu z profesorami uniwersyteckimi i rektorami wydziałów szkolnych na Litwie, 30 września 1781 r., mówił:

Stan ojczyzny naszej [...] upadki jej ...[wynikają] z przyczyn widocznych, iż obywatele nie dla niej byli edukowani, nie do jej pożytków i bezpieczeństwa byli uczeni. [...] W czasie największego nierządu, w czasie ostatniej korupcji obyczajów, myśl zbawienna w troskliwym królu patrzyła na przyszłość. Tacy są obywatele, jaka jest ojczyzna; jakie jest formowanie młodzi, tacy są obywatele. Wziął król dobry pod swoją protekcję przyszłe pokolenie. [...] Było zawsze myślą Komisji, iż edukacja narodowa na trwałym i wieczystym fundamencie założona inaczej być nie może, jak przez utworzenie nowego stanu nauczycielskiego, szczególnym powołaniem do edukacji młodzi wyznaczonego, ustawami rozsądnymi nawzajem obowiązanych a duchem oświecenia przyszłych obywateli tchnącego¹⁸.

Fundamentem tego nowego w Rzeczypospolitej stanu – mówił Chreptowicz – jest gwarancja „wolności i własności majątku zarobionego” – „te dwa prawa być

¹⁶ K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich...*, s. 17 i n.

¹⁷ I. Szybiak, dz. cyt., s. 55 i n.

¹⁸ Cyt. za: A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce 1773–1794. Jej dzieło wychowania obywatelskiego*, przeł. i uzup. M. Chamcówna, przed. opatrzył H. Barycz, Wrocław 1979, s. 98.

powinny fundamentem każdego rządu, do którego stan nauczycielski obywatelów ma formować¹⁹.

Ustawy określały nie tylko ideał nauczyciela, obowiązki poszczególnych szczebli kadry nauczycielskiej, ale także definiowały szczegółowo organizację życia nauczycieli – członków stanu akademickiego. Dla byłych jezuitów w podeszłym wieku, którzy rezygnowali z tej pracy Komisja ustanowiła emerytury i zapewniła im prawo mieszkania w domu szkolnym. Dom szkoły akademickiej (czyli pojezuickiej, szkoły – kolonii Szkoły Głównej Koronnej, lub nowo fundowanej) był miejscem pobytu nauczycieli – ich mieszkania były tylko oddzielone od klas szkolnych. Korzystając ze wzorów szkół zakonnych Komisja ustaliła zasadę, że osoby obce – także rodzice uczniów – wchodziły na teren szkoły tylko w sytuacjach uroczystych, np. na zakończenie lub otwarcie roku szkolnego²⁰.

Według Ustaw każdy nauczyciel miał prawo do zajmowania jednej „stancji”. Przydzielał je rektor lub prorektor szkoły, kierując się wiekiem nauczycieli, długością ich pracy nauczycielskiej i rodzajem przedmiotu nauczanego. Jeśli w budynku szkolnym zostawały wolne sale, zalecano rektorowi lub prorektorowi szkoły, by je odgrodził od pomieszczeń szkolnych i wynajmował, a dochód z tego powinien przeznaczyć na zaspokojenie potrzeb podległego mu zgromadzenia nauczycielskiego. W domu szkolnym nie mógł mieszkać nikt, nawet krewny nauczyciela, jeśli nie pełnił w szkole jakichś obowiązków. Każdy członek zgromadzenia akademickiego podlegał ścisłej kontroli, jeśli wychodził ze swego mieszkania, powinien na specjalnej tabliczce na drzwiach zostawić informację, dokąd się udał²¹.

Nauczycieli obowiązywał ujednolicony ubiór. Młodzi nauczyciele po studiach w Szkołach Głównych, którzy dopiero rozpoczynali pracę, powinni na czas lekcji i poza szkołą ubierać togę kleryków, nauczyciele ze stażem – togę większą, czyli prawie taką jak sutanna księdza. Członkowie stanu akademickiego nie mogli podejmować dodatkowej innej pracy, ani zatrudniać się na stanowisku nauczyciela prywatnego. Nie wolno im było mieszkać w domu zgromadzenia akademickiego razem z uczniem, inaczej zostaliby wykluczeni ze wspólnoty akademickiej. „Nie można powiedzieć, żeby wymagania Ustaw były łagodne, a ich wypełnianie łatwe i przyjemne”²².

Czy były dodatnie aspekty członkostwa stanu akademickiego dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach publicznych? Przede wszystkim gwarancja stałej

¹⁹ J. Chreptowicz, *Mowa ... do rektorów szkół wydziałowych w 1781 r.*, „Prace Naukowe Warszawskiego Oddziału Komisji do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce”. Biuletyn pod kierunkiem J. Lewickiego, Warszawa 1926–1927, s. 42–43 cyt. za: A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej...* s. 98.

²⁰ *Ustawy Kommissyi Edukacyi Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, 1783, rozdz. IX *Dom*, p. 9–no, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 640.

²¹ Tamże, s. 639, p. 6–to.

²² K. Mrozowska, *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783–1793*, Wrocław 1985, s. 145.

pracy, jeśli nauczyciel nie naruszył przepisów Ustaw, a z tym wiązała się perspektywa regularnie wypłacanej pensji, która wzrastała z każdym rokiem. Dla młodzieży szkolnej zachętą do pracy nauczycielskiej był łatwiejszy dostęp do studiów w obydwu Szkołach Głównych bez ponoszenia kosztu, jeśli kandydat podpisał deklarację odbycia studiów nauczycielskich, a następnie odpracowania w szkole 6 lat „z powinności”. Ich pensje wprawdzie w tym okresie nie wzrastały, ale jeśli po odpracowaniu stypendium, pozostawali w swoim zawodzie, klasyfikowano ich do kategorii nauczycieli „z dobrej woli” i od tego momentu ich pensja co roku była większa. Ponadto w Ustawach zapisana była perspektywa nagród dla dobrze pracujących młodych nauczycieli, którym pochwały udzielił wizytator, w postaci „przydania dorobku”, czyli skrócenia okresu pracy „z powinności” na pracę „z dobrej woli” – od tego momentu ich pensja wzrastała corocznie o kwotę, zwaną dorobkową²³. Stosownie do zakonnej organizacji życia codziennego nauczycieli, należne im pensje dzielono na „ręczną” – i tę odbierał każdy nauczyciel osobiście, oraz „stołową” – która szła do wspólnej kasy zgromadzenia. Na pensję „ręczną” składały się dwa elementy: część stała, „pierwiastkowa”, wynosząca 400 złp rocznie oraz część „dorobkowa”, wzrastająca o 50 złp rocznie. Pensja dorobkowa należała się nauczycielom-eksjezuitom, i tym świeckim, którzy odbyli studia na własny koszt²⁴.

Po 20 latach dobrowolnego wykonywania zawodu nauczycielskiego, eksjezuici lub też osoby o innym statusie, ale pełniące swój zawód jeszcze przed powstaniem Komisji, oraz nauczyciele, którzy odbyli studia na koszt Komisji, po 26 latach pracy mogli wybrać emeryturę. W takim wypadku emeryt otrzymywał 1000 złp rocznie i prawo korzystania ze „wspólnego stołu”, jeśli nie opuszczał swojego zgromadzenia nauczycielskiego²⁵.

Humanistyczną cechą Ustaw był apel do nauczycieli i uczniów o szacunek dla emerytów, czyli „nauczycieli zasłużonych”, a do nich samych o to, by stosownie do sił okazywali, „że są użyteczni w zgromadzeniu i tchną duchem posługi publicznej”, a wtedy „od wszystkich należeć [im] będzie cześć i uszanowanie, jako tym, którzy wiek i siły swoje na publiczną usługę łożyli”²⁶. Ustawy zapewniały także godziwe traktowanie profesorów, którzy w toku pracy zachorowali. Mogli pozostawać w domu szkolnym i otrzymywać rentę w wysokości 400 złp rocznie, jeśli choroba dopadła ich w pierwszym dziesięcioleciu, albo 600 złp – jeśli w drugim. Jeśli zaś chory nauczyciel opuszczał zgromadzenie, otrzymywał jednorazową odprawę w wysokości pełnego rocznego wynagrodzenia²⁷.

²³ *Ustawy Kommissyi Edukacyi Narodowej...*, rozdz. XXIV *Sąd, kary, nagrody*, s. 715, p. 2.

²⁴ Tamże, rozdz. XXIII, s. 702–704.

²⁵ Tamże, s. 703, p. 5-to.

²⁶ Tamże, rozdz. XXIII, s. 702–703, p. 2 i 5.

²⁷ Tamże, s. 703–704.

Ten zakonny model organizacji życia nauczycieli miał jednak pewne cechy samorządności i swoistego demokratyzmu. Po pierwsze – wysokość pensji zależała od stażu pracy, a nie od nauczanego przedmiotu. Miało to w założeniu pomóc w przezwyciężeniu potocznego wciąż przekonania, iż praca nauczyciela klasy I albo II jest łatwiejsza i w związku z tym mniej ważna. Jeden z nauczycieli koronnych protestował w liście do Rektora Szkoły Głównej Koronnej przeciw zabraniu mu „katedry wyższej”, czyli nauczania w klasie II i przesunięciu do nauczania w klasie I²⁸.

Rektorzy szkół wydziałowych zarządzali nie tylko swoją szkołą wydziałową, ale ich nadzorowi podlegały także szkoły podwydziałowe w obrębie ich wydziału szkolnego. We własnej szkole rektor raz w tygodniu odbierał od prefekta sprawozdania o zachowaniu uczniów i nauczycieli; raz w miesiącu zwoływał posiedzenia grona nauczycielskiego w celu omówienia spraw związanych z tokiem nauczania, zagadnień wychowawczych, przestrzegania przez chłopców dyscypliny szkolnej; przeprowadzał indywidualne rozmowy „wychowawcze” z nauczycielami, jeśli zauważył błędy w ich postępowaniu; decydował o usunięciu ze szkoły ucznia, jeśli okazał się „wcale niezdatny do nauk, albo niepoprawny co do obyczajów”²⁹.

Każdy rektor wydziału szkolnego był obciążony pracami administracyjnymi, a ilustracją tego jest wskazany w Ustawach spis 19 ksiąg, które powinien prowadzić³⁰. Księga 1 zawierała Ustawy KEN; 2 była przeznaczona na zapis sprawozdań wizytatorów generalnych z odbytych wizytacji szkoły, w 3 przechowywano sprawozdania rektorów wydziałowych z wizytacji podległych im szkół, 4 była księga ocen wystawionych zgromadzeniu przez wizytatora, w której także mieściły się kopie raportów wizyt wydziałowych, ale bez opinii o poszczególnych osobach zgromadzenia (znajdowały się w raportach przesyłanych do Szkół Głównych). Księgi 5, 6 i 7 były przeznaczone kolejno: na przechowywanie protokołów z obrad wydziałowych (raz na cztery lata), na protokoły z „obrad domowych”, czyli zebrań ciała nauczycielskiego w sprawach ekonomicznych oraz w sprawach szkolnych (tok nauczania, postawy uczniów itp.); 8 księga – zawierała coroczny spis wszystkich członków zgromadzenia z danymi osobowymi: miejsce urodzenia, wiek, lata służby, płaca i inne elementy charakterystyki; w księgach 9 i 10 zapisywane były informacje przy „zdawaniu urzędu” oraz – kopie raportów o uczniach i dyrektorach; księga 11 inwentarzowa zawierała rejestr wyposażenia kościoła, domu, szkoły, biblioteki itp.; w księdze 12 finansowej gromadzono sprawozdania dla kasy generalnej funduszu edukacyjnego wraz z raportami o wydatkach na remonty szkół w danym Wydziale; w 13 zawierał się spis uczniów, ze wszystkimi podstawowymi danymi uczniów przychodzących i odchodzących. Niewątpliwie interesującą była księga 14, której przedmiotem był „opis dzienny osobliwszych

²⁸ I. Szybiak, dz. cyt., s. 59.

²⁹ *Ustawy Kommissyi Edukacyi Narodowej...*, s. 631.

³⁰ Tamże, rozdz. VIII, s. 636–638, p. 27.

dziejów i przypadków miejsca”. Księgi 15 i 16 przeznaczone były na zapis raportów dyrektorów (korepetytorów) z opiniami o uczniach, oraz z ocenami, które ich podopieczni uzyskali na egzaminach miesięcznych i popisach rocznych. Księga 17 była przeznaczona na opisy wynalazków, czynionych przez nauczycieli, 18 zaś zawierała wykaz szkół parafialnych na obszarze danego wydziału szkolnego, wraz z opinią o uczniach i o nauczycielach. W ostatniej 19 zapisywano rocznice i msze za „dobrodziejów edukacji”. Ten rodzaj dokumentacji miał być prowadzony we wszystkich szkołach, łącznie z zakonnymi „przy których wszystkie księgi, tyjące się rządu szkolnego, podług wzorów znajdować się powinny”³¹.

Ważne miejsce w szkołach wydziałowych zajmował prefekt, który – wobec zajęć rektora wydziału szkolnego obejmujących także nadzór, wizytowanie szkół podwydziałowych, przygotowywanie zbiorczych sprawozdań z pracy wydziału – przejmował nadzór nad pracą nauczycieli, zachowaniem uczniów i dbał o ogólny porządek w szkole. „Stopień prefekta najbliższy jest urzędowi rektorskiego. W niebytności rektora lub przypadku choroby zastępować go w wykonywaniu obowiązków jego i zawsze być mu pomocą powinien”³². Stanowisko to „obsadzano” na obradach wydziałowych – wybierano kandydatów z przynajmniej sześcioletnim doświadczeniem w pracy nauczycielskiej.

Cechą charakterystyczną dokumentu, jakim były Ustawy, oprócz przepisów regulujących pracę szkół, nauczycieli oraz ich zwierzchników, określających prawa i obowiązki uczniów, było to, że stanowi nauczycielskiemu (akademickiemu) dawały samorządność w zakresie obsady stanowisk i rozstrzygania w bieżących sprawach szkolnych. Rektor Szkoły Głównej był zwierzchnikiem wszystkich nauczycieli na swoim terenie. Wysyłał wizytatorów generalnych z grona profesorów Szkoły, odbierał od nich sprawozdania, był także odpowiedzialny za przygotowanie raportów o stanie szkół i nauczania w nich. Wszyscy członkowie stanu akademickiego byli poddani jurysdykcji rektora właściwej szkoły głównej, czyli uniwersytetu. Od jego wyroku można było odwołać się do Komisji³³. Nauczyciele szkół średnich mogli ze swej strony ubiegać się o katedry w Szkołach Głównych, co zacieśniać miało więź pomiędzy obydwiema częściami stanu akademickiego, a także zachęcać młodych nauczycieli do pogłębiania wiedzy. „Sami tylko akademicy w szkołach narodowych uczący, i to po wyuczonych sześciu latach z powinności do ubiegania się o katedry w Szkole Głównej wzywani będą”³⁴.

Szerokie uprawnienia miał samorząd nauczycielski, czyli obrady zgromadzenia nauczycielskiego każdej szkoły. Bez uzyskania zgody zgromadzenia rektor szkoły wydziałowej albo prorektor szkoły podwydziałowej nie mógł podejmować decyzji w sprawach nauczycieli w niej uczących. Bardzo precyzyjnie zostały

³¹ Tamże, s. 638.

³² Tamże, rozdz. XIII, s. 652.

³³ Tamże, rozdz. II, s. 582.

³⁴ Tamże, rozdz. III, s. 600.

w Ustawach sformułowane zasady odbywania tzw. obrad domowych poszczególnych zgromadzeń szkolnych w sprawach rządu wewnętrznego, czyli pracy danej szkoły oraz trzydniowych obrad wydziałowych, odbywających się co cztery lata w celu wyboru przełożonych i „innych urzędników”³⁵, określające czynne i bierne prawa wyborcze uczestników tych obrad.

Podstawą relacji Komisji z kandydatami na nauczycieli była składana przez nich submisja, czyli zobowiązanie do postępowania zgodnie z regułami Ustaw. Ze strony Komisji otrzymywali zapewnienie o prawie do emerytury po odpracowaniu 20 lat, a także pomoc w przypadku choroby. Natomiast wszystkich nauczycieli – w szkołach akademickich i zakonnych – obowiązywały wydawane przez Komisję przepisy dydaktyczne i wychowawcze. Wszystkie szkoły także, zarówno akademickie, jak i zakonne, podlegały wizytacjom ze strony władz szkolnych. Wyjątkowo tylko pijarzy, których szkoły zostały zreformowane przez Stanisława Konarskiego jeszcze przed powstaniem Komisji (w l. 50.), uzyskali zgodę na podleganie wizytacjom ich zwierzchnika zakonnego, najpierw pijarzy koronni, następnie – litewscy.

Od powstania w 1780 r. seminarium nauczycielskiego, zorganizowanego przez pijara Antoniego Popławskiego, wraz z reformą Szkół Głównych rozpoczęło się kształcenie w nich nauczycieli. Pierwsi świeccy nauczyciele wyszli ze Szkoły Głównej Koronnej, kilka lat później – ze Szkoły Głównej W.Ks. Litewskiego. Zrodziła się wówczas idea wprowadzenia do programu studiów uniwersyteckich pedagogicznego kształcenia przyszłych nauczycieli, Ignacy Potocki postulował zaś specjalistyczne kształcenie nauczycieli. W 1785 r. stwierdzał, że

podawanie pedagogiki, czyli nauki, jak się mają kandydaci stać dobrymi nauczycielami, wpływałoby najrzetelniej w cały skład instrukcji [czyli: nauczania]. Porządkiem czytaliby kandydaci książki elementarne, mając ich w nauczycielstwie swoim używać, zdawaliby z takowej swej zabawy sprawę z okazaniem, czy-li pojęli ducha, osnowę, tok nauk szkolnych. Przedkładaliby wątpliwości swoje w samych dziełach elementarnych, co by często do ich wydoskonalenia prowadziło. Kandydatów na nauczycielstwo rzeczą jest nie tak obszernie, jak porządnie być uczonym, nie rozległe niwy, lecz ogród swój uprawiać i dozierać³⁶.

Niestety – jak stwierdzała Kamilla Mrozowska – Komisja nie podjęła tego wątku, program studiów był obszerny i wielowątkowy, ale bez wiedzy pedagogicznej.

Stan akademicki, który stawiał otworem przed wychowankami Szkół Głównych, był z definicji instytucją świecką, grupującą nauczycieli ze szkół Komisji, tym niemniej ogarniał także wszystkich duchownych nauczycieli. W realiach ówczesnych został upodobniony jednak do stanu duchownego przez wprowa-

³⁵ Tamże, rozdz. VII, s. 623–628.

³⁶ Cyt. za: K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich...*, s. 78.

dzenie do codziennego regulaminu dla nauczycieli zasady „wspólnego życia” w zgromadzeniu akademickim oraz obowiązku noszenia ubioru kleryckiego przez nauczycieli świeckich, przede wszystkim w obrębie szkoły. Nauczyciele świeccy byli także zobligowani do uczestnictwa w praktykach religijnych.

Cechą pozytywną przepisów dotyczących kształcenia nauczycieli było to, że stan akademicki charakteryzowała także jeszcze jedna cecha – otwartość w przyjmowaniu studentów na studia kandydackie, niezależnie od ich pochodzenia społecznego. Było tak przede wszystkim na studiach w Szkole Głównej Koronnej, kontynuującej na tym polu dawne tradycje Akademii Krakowskiej. W sferze projektów natomiast pozostała, pięknie sformułowana w pierwszym rozporządzeniu Komisji o szkołach parafialnych z 1774 r., idea, by dla nauczycieli szkoła parafialna była pierwszym stopniem kariery: „Żądałaby Komisja Edukacji Narodowej, aby każdy idący drogą nauki wprzód był nauczycielem parafialnym i przez ten pierwszy stopień każdy przechodził do najważniejszych w Akademii urzędów”³⁷.

Pod koniec drugiego dziesięciolecia istnienia Komisji liczba nauczycieli świeckich w szkołach jej podległych osiągnęła w obydwu częściach Rzeczypospolitej prawie 50% całego stanu akademickiego. Było to grono bardzo prężne, dążące – zwłaszcza w Koronie – do zerwania z „mnichowskimi” przepisami Ustaw. Młodzi nauczyciele poza szkołą zakładali świeckie ubrania, uczestniczyli w życiu towarzyskim, miewali plany matrymonialne. Poświadczają to wiersze pozostałe po Józefie Sołtykowiczu³⁸. Domagali się uznania prawa do decydowania o własnym życiu po wykonaniu obowiązków zawodowych. Występowali o zniesienie obowiązku uczestniczenia we wspólnych posiłkach zgromadzenia nauczycielskiego, żądali prawa do dysponowania całością pensji i do rezygnacji z ustawowego „wspólnego stołu”³⁹. Czasami przegrywali, zwłaszcza gdy szlachta i duchowni, zarzucała im wypaczanie postaw religijnych jej synów.

Podczas gdy kandydaci koronni do stanu akademickiego, pod wpływem niektórych profesorów Akademii Krakowskiej, m.in. Jana Śniadeckiego i innych profesorów z kolegium fizycznego, kształtowali sobie krytyczny stosunek do „mnihostwa” w Ustawach, młodzi kandydaci do stanu nauczycielskiego na Litwie przechodzili nieco inną pod tym względem edukację. Cechą charakterystyczną ich wychowania był szacunek dla tradycyjnego wzorca nauczyciela. Tworzyli ponadto grono zdecydowanie mniej liczne niż nauczyciele – eksjezuici, w szkołach byli zdominowani przez kadrę eksjezuitów⁴⁰. Tym niemniej przecierali drogę do świeckiego nauczycielstwa.

³⁷ *Przepis do szkół parafialnych* [1774], [w:] *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne...*, s. 22.

³⁸ Np. *Idylla do panny Anny Wytyszkiewiczówny*, BJ, rkps 3748; Józef Sołtykowicz, *Zbiór wierszy pisanych przez...*, od r. 1782; zob.: I. Szybiak, dz. cyt., s. 178.

³⁹ Tamże, s. 88–108.

⁴⁰ Tamże, s. 109–147.

W ciągu dwudziestoletniej działalności Komisja Edukacji Narodowej, pierwszy organ państwa do spraw szkolnictwa kształtowała zasady pracy nauczycielskiej, kwestie ich pensji oraz organizację kształcenia świeckich nauczycieli. Jako organ rządowy z nadania powołującego ją tragicznego sejmu, na którym został zatwierdzony I rozbiór Rzeczypospolitej, wprowadziła rzeczywistość szkolną w orbitę zainteresowań państwa. O spuściznie Komisji świadczą dzieje Uniwersytetu Wileńskiego i szkół mu podległych. Po przetrwaniu jako Szkoła Główna Wileńska pierwszego okresu rządów rosyjskich, został zreformowany pod panowaniem Aleksandra I – bez nacisku rusyfikacyjnego, z polskimi rektorami i profesorami. Przykładem kontynuacji dorobku Komisji było także polskie szkolnictwo w pierwszym trzystoletniu XIX w.: w Księstwie Warszawskim – w okresie napoleońskim, w Królestwie Polskim – pod panowaniem cara Aleksandra I. Carski liberalizm zlikwidował Nowosilcow, zarówno w Wielkim Księstwie Litewskim, jak i w Królestwie.

ANNA KRÓLIKOWSKA

Akademia Ignatianum w Krakowie

Nauczyciele eksjezuici w pracach i szkołach KEN

Ex-Jesuit teachers in the activities and schools of the CNE

The article concerns the participation of the members of the dissolved Jesuit Order in teaching the youth in the schools of The Commission of National Education. The Polish historiography has been evaluating the ex-Jesuit teachers in many different ways – often negatively. Despite the occurrence of few cases in which the ex-Jesuits resisted the reforms, it should be noted that the vast majority of them joined the activity of the CNE in the most difficult time of its work – when the legal and organisational basis of the new school-system was being shaped, when there were problems with the proper assignment of the pro-Jesuit scientific and educational materials, when new ideas were emerging, but it was difficult to implement them due to the lack of tools such as handbooks or other school materials, etc. The full background of the work carried out by the ex-Jesuit teachers during the first ten years of the CNE existence includes their very hard financial situation which often made them starving. The ex-Jesuits worked in almost all CNE units: in the Commission's headquarters, as members of the Elementary Books Society, inspectors visiting district and regional schools, inspectors visiting parish schools in Lithuania, rectors of school departments, school prorectors and prefects, school preachers, officers at the Żałuski Library. The largest group of ex-Jesuits working for the CNE consisted of school teachers.

Keywords: The Commission of National Education, Jesuits, teachers, school-system, education

Na temat Komisji Edukacji Narodowej znajdziemy wiele publikacji w polskiej historiografii. O udziale eksjezuitów w pracach KEN pisano różnie, często jednak krytycznie, zwłaszcza w tych, które pojawiły się w kontekście dwusetnej rocznicy KEN. To, że dwusetna rocznica KEN była obchodzona pod znakiem ideologizowania faktów historycznych i obliczonych na zysk polityczny interpretacji tych faktów, można jakoś zrozumieć (lata 70. XX w.), ale fakt, że obecnie

publikuje się takie upraszczające tezy, budzi jednak co najmniej zdziwienie, ale też niepokój, ponieważ w dobie spadku zainteresowania zgłębianiem historii narodowej przy jednoczesnej praktyce pozyskiwania wiedzy z Internetu, do którego dostęp jest praktycznie masowy, powielane są wiadomości niepełne, uproszczone, a zatem fałszujące rzeczywistość. Otwierając hasło KEN w Wikipedii przeczytamy m.in.: „W szkołach średnich i w mniejszym stopniu w podstawowych, stara kadra nauczycielska oparta na klerze wywodzącym się z zakonu jezuitów była stopniowo wymieniana na absolwentów zreformowanej Akademii, dzięki czemu opór szkół średnich i podstawowych przed reformami stopniowo malał”¹.

Wprawdzie niewątpliwy pozytywny wkład jezuitów w prace KEN został w wielu pracach rzetelnie, w oparciu o źródła opisany (zarówno przez jezuitów, jak i niejezuickich naukowców), to jednak przy okazji kolejnego jubileuszu (jubileusze zawsze skłaniają do pewnych syntez, podsumowań) warto tę kwestię przypomnieć, postawiona bowiem w zacytowanym z Wikipedii fragmencie teza sugeruje, że nauczyciele eksjezuici byli głównymi hamulcowymi reform zapoczątkowanych przez KEN, co jest niezgodne z faktami historycznymi.

W niniejszym artykule została podjęta najpierw analiza dyskusyjnych punktów oceny roli eksjezuitów w działalności KEN na podstawie wybranych publikacji. Następnie przedstawiono kontekst działalności jezuitów przed kasatą, by na tym tle ukazać ich rolę w KEN.

Punkty dyskusyjne w odniesieniu do postrzegania roli nauczycieli eksjezuitów w KEN

W swojej książeczce jubileuszowej Kamilla Mrozowska, podsumowując dorobek Komisji Edukacji Narodowej, pisze:

Reformy podjęte przez Komisję nie znalazły początkowo powszechnego zrozumienia ani poparcia w społeczeństwie. Kościół niechętnie odnosił się do ograniczania jego tradycyjnego monopolu szkolnego, eksjezuici w swej masie wrogo byli nastawieni do nowego ustroju szkolnego i niektórzy tylko, jak np. Grzegorz Piramowicz, Adam Jakukiewicz czy Józef Koblański, czy wreszcie kilku rektorów szkół wydziałowych podjęło od początku lojalną współpracę z nową władzą szkolną².

Taka generalizacja postawy jezuitów jest jednak krzywdząca. Z pewnością byli jezuici, którzy nie sprzyjali Komisji. Zarzuca im się świadome paraliżowanie wysiłków KEN, niestosowanie się do jej rozporządzeń. Władysław Smoleński przytacza na potwierdzenie kilka nazwisk oraz akcję publicystyczną Stefana

¹ http://pl.wikipedia.org/wiki/Komisja_Edukacji_Narodowej [data dostępu: 4 X 2013].

² K. Mrozowska, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Warszawa–Kraków 1973, s. 37.

Łuskiny³. Stanisław Bednarski wobec tych zarzutów pisze, że na podstawie sprawozdań wizytatorów mógłby tych nazwisk wymienić więcej, ale nie jest to żaden dowód na masowe wrogie nastawienie jezuitów do prac Komisji, bo tym nazwiskom można przeciwstawić nieporównanie większą liczbę jezuitów oddanych sprawie KEN⁴. Na wezwanie Grzegorza Piramowicza⁵, a także posłuchawszy wezwania króla i Komisji Edukacji Narodowej, jezuiti w większości pozostali na swoich stanowiskach, kontynuując pracę dla młodzieży.

Krytycznie do udziału nauczycieli eksjezuitów w KEN odniósł się również Bogdan Suchodolski⁶. Podobnie krytycznie Renata Dutkova pisze, że:

z dynamicznym rozwojem liczebnym szkolnictwa jezuickiego (w roku 1700 – 47 szkół i 246 profesorów, w roku 1773 – 66 szkół i 417 profesorów) nie szły w parze starania o podniesienie poziomu naukowego i wychowawczego. Od roku 1599 aż do połowy XVIII w. obowiązywał w kolegiach jezuickich prawie nie zmieniony program nauczania, przenoszący w wiek Oświecenia zakrepley w swoich formach typ szkoły humanistycznej, której celem było nauczanie języków klasycznych, przede wszystkim łaciny. Wprawdzie poczynawszy od lat pięćdziesiątych atmosfera zastoju drgnęła pod wpływem bardziej nowocześnie wykształconej kadry nauczycieli zakonnych, a także pod wpływem reformy przeprowadzonej w konkurencyjnym szkolnictwie pijarskim, jednakże rezultaty tych poczyniń, widoczne zrazu tylko w niektórych kolegiach, ujawniły się w pełni dopiero później, głównie przez aktywne poparcie prac Komisji przez najbardziej świątłych członków zniesionego już wówczas zakonu⁷.

Żeby zobaczyć na świeżo, bez uprzedzeń i ideologicznych obciążeń rolę i miejsce członków skasowanego zakonu jezuitów w szkolnictwie doby KEN, należałoby powrócić do tamtych czasów, do kontekstu społecznego, kulturowego i politycznego.

³ W. Smoleński, *Żywioły zachowawcze i Komisja Edukacyjna. Pisma historyczne II*, Kraków 1901, s. 97 i n.

⁴ S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego*, Kraków 1933 [reprint Wydawnictwo WAM 2003], s. 466.

⁵ Na łamach „Zabaw Przyjemnych i Pożytecznych” 1773, t. VIII, Piramowicz wzywał swych współbraci do niepopadania w rozpacz z powodu kasaty i prosił, aby pracowali nadal, pamiętając, kim są. Por. S. Bednarski, dz. cyt., s. 465.

⁶ B. Suchodolski, *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski*, Warszawa 1972, s. 140 i n.

⁷ R. Dutkova, *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*, Wrocław 1973, s. 6.

Szkolnictwo jezuickie przed kasatą

Syntetycznej, ale zarazem trafnej charakterystyki szkolnictwa jezuickiego sprzed kasaty dokonał S. Bednarski. Napisał on, że:

nauczanie szkolne od początku renesansu po dzień dzisiejszy oscyluje między dwoma skrajnymi systemami: formalnym i realnym. Jezuiti z całą świadomością obrali system formalny, a więc to nauczanie, które przede wszystkim i na pierwszym miejscu stawia wyrobienie władz i zdolności umysłowych, a dopiero na drugim cele użytkarne, pragmatyczne, wśród nich zaś znajomość większej lub mniejszej sumy tak zwanych realiów [...]. Błąd humanizmu, a więc i jezuitów, leżał nie w tym, że wybrali system nauczania formalnego, ale w tym, że zbyt wyłącznie i jednostronnie oparli je na językach klasycznych i retoryce, z pominięciem innych przedmiotów nauczania, również mogących się skutecznie przyczynić do wyrobienia władz umysłowych. Na usprawiedliwienie jednak tej pomyłki, czy jednostronności trzeba dodać, że owych przedmiotów w wieku XVI i XVII jeszcze nie było, albo znajdowały się w tak skromnych zaczątkach, iż niepodobna ich było wciągać do nauki szkolnej⁸.

W historiografii na temat szkolnictwa jezuickiego, zwłaszcza tej krytycznej, prawie całą winę za niedomagania i upadek szkół jezuickich składa się na *Ratio studiorum*, tymczasem dokument jest tak skonstruowany, że nakazuje uwzględniać przedmioty wykraczające poza ramy kształcenia formalnego, jak matematykę, nauki przyrodnicze, historię, język ojczysty. Za przyczynę zatem upadku szkół jezuickich należy uznać niezachowanie przepisów *Ratio*, które w swej konstrukcji jest elastyczne i daje możliwości rozwojowe. Jest to zresztą niejako rys charakterystyczny podstaw organizacji całego zakonu jezuickiego: możliwość, a nawet konieczność przystosowania się do warunków miejscowych i potrzeb czasu⁹.

U schyłku Rzeczypospolitej jezuiti byli oskarżani o to, że ich szkolnictwo było przyczyną intelektualnego upadku Polski (ten pogląd jest rozpowszechniany również dzisiaj). Jest w tym trochę prawdy zważywszy na fakt, że kierowali oni większością placówek edukacyjnych w XVIII wieku. Jednak obarczenie jezuitów całą winą za kryzys edukacji i kultury tamtych czasów byłoby przesadne i niesprawiedliwe. Przyczyn upadku należy szukać również w ogólnej sytuacji kraju. Jezuiti nie byli przeciwni oświeceniu. Oni pierwsi zdali sobie sprawę z upadku edukacji w Polsce. Zanim Stanisław Konarski stworzył swoje słynne Collegium Nobilium, co jest uważane za początek oświecenia¹⁰, w kraju rozpoczęła się reforma szkół jezuickich. Kierunek reformistyczny wzmocniło odnowienie kontaktów zagranicz-

⁸ S. Bednarski, dz. cyt., s. 19.

⁹ Tamże, s. 20.

¹⁰ Por. np. A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce 1773–1794. Jej dzieło wychowania obywatelskiego*, przeł. i uzupełn. M. Chamcówna, przed. opatrzył H. Barycz, Wrocław 1979, s. XVI.

nych. S. Bednarski wskazuje jako czynniki wzmacniające kierunek reformistyczny studia zagraniczne jezuitów oraz pomoc jezuitów francuskich¹¹. Pojawia się wówczas nowy typ jezuitów – typ nowoczesny. Charakteryzuje się on głównie dążnością do specjalizacji, cecha dotąd rzadko spotykana. Pojawiają się specjaliści uczeni: matematycy, astronomowie, fizycy, historycy, publicyści itp.¹² Dla przykładu można przytoczyć fakt, że pierwsze nowoczesne obserwatorium astronomiczne w Polsce zbudował jezuita Michał Poczobut-Odlanicki w Wilnie, natomiast inny jezuita – Jan Rogaliński wprowadzał w Polsce fizykę eksperymentalną. Nazwisk specjalistów – uczonych, wychowawców, publicystów można by wymienić wiele. Wszyscy oni oddali swoje talenty w służbie KEN.

Początki KEN i sprawa nauczycieli

Komisja Edukacji Narodowej powstała 14 października 1773 roku, kilka miesięcy po ogłoszeniu bulli kasacyjnej Towarzystwa Jezusowego (zakonu jezuitów) przez papieża Klemensa XIV. Oznacza to *de facto* z jednej strony zapasć szkolnictwa w Rzeczypospolitej, ponieważ w tym okresie większość placówek szkolnictwa średniego była prowadzona przez jezuitów. R. Dutkova podaje, że w roku 1773 jezuita prowadzili 66 szkół, w których pracowało 417 profesorów¹³. Na ten problem wskazuje również Bogdan Suchodolski:

Decyzja papieża z dnia 21 VII 1773, rozwiązująca zakon jezuitów, stworzyła sytuację wymagającą szybkiego działania. Jezuita prowadzili 66 szkół – pijarzy tylko 19 – i kasata zakonu pozostawiała szkolnictwo to bez opieki. Przejęcie opieki nad nauczaniem przez państwo pozwalało równocześnie spełnić w całym zakresie postulat wielokrotnie formułowane, a dotyczące jednolitej „edukacji krajowej”. Nawet eksjezuita nie byli temu przeciwni. Skoro utracili swe szkoły zakonne, nie chcieli, aby je oddano pod opiekę kościoła¹⁴.

Jednocześnie fakt kasaty stał się katalizatorem zmian, jakie były przedmiotem refleksji i planów tej części społeczeństwa, która w edukacji, jej reformie widziała możliwość naprawy Rzeczypospolitej poprzez wychowywanie Polaka–Obywatela.

Nowo powstała Komisja Edukacji Narodowej stanęła przed problemem nauczycieli. Jak pisze Kamilla Mrozowska:

sieć szkolna była [...] niejednolita i rzadka, a i poziom szkół mocno zróżnicowany. Wprawdzie Ustawy zmierzały do wyrównania programu w szkołach podwydziałowych i wydziałowych, część jednak tylko szkół podwydziałowych

¹¹ Por. S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce...*, s. 476.

¹² Tamże, s. 477.

¹³ R. Dutkova, dz. cyt., s. 6.

¹⁴ B. Suchodolski, dz. cyt., s. 120. Por. także: A. Jobert, dz. cyt., s. 10.

w Koronie i na Litwie w pełni odpowiada stawianym im wymaganiom. Przyczyny tego zjawiska szukać należy przede wszystkim w braku odpowiednio przygotowanych nauczycieli¹⁵.

Kto zatem miał nauczać w przejętych przez KEN szkołach jezuickich? Stając przed tą kwestią, jednym z ważniejszych zadań KEN w początkowym okresie jej działalności było „utrzymanie ciągłości nauczania we wszystkich szkołach, nie dopuszczając do rozproszenia nauczycieli i młodzieży”¹⁶. Ponieważ nie było innych nauczycieli, Komisja musiała skorzystać z nauczycieli wywodzących się ze skasowanego zakonu jezuitów.

Praca nauczycieli eksjezuitów przypadła na lata najtrudniejsze, kiedy to wymagano nauczania po nowemu, ale nie było ani wystarczającej liczby podręczników, ani innych pomocy dydaktycznych niezbędnych do nauczania chociażby fizyki czy geometrii (odpowiednio urządzone pracownie zwane gabinetami albo muzeami). Ważniejsze jezuickie szkoły takie wyposażenie posiadały, ale po kasacie ocalał tylko zakład astronomiczno-fizyczny Poczobuta w Wilnie. Pozostałe przeszły w inne ręce, albo zostały zdewastowane. S. Bednarski pisze w tym kontekście:

Porównując stan szkół jezuickich w pierwszych latach po kasacie z ich stanem przed kasatą, uderzeni jesteśmy ogromnym jego pogorszeniem się, cofnięciem i dezorganizacją. Brak nauczycieli, nieład i nieporządek w gmachach, rozdrapywanie inwentarza, rozdrapywanie bibliotek; eksjezuici, pozbawieni wszelkiego wpływu na gospodarkę lustratorów i komisji rozdawniczej, musieli patrzeć na walenie się w gruzy dorobku wielu pokoleń¹⁷.

Prośby kierowane do Komisji o pomoce pozostawały bez odpowiedzi. Bez właściwych pomocy do nauczania pogładowego, co było w zamysle Komisji, prowadziło to do obniżenia wyników pracy nauczycieli, co z pewnością rzutuje dziś na nie najlepszą ocenę ich działalności. Trzeba jednak oddać jezuitom, jak pisze Bronisław Natoński, to, że po kasacie

tworzyli zręb nauczycielstwa na Litwie Białej Rusi. Na czele Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego (WKL) stał w latach 1781–1799 Marcin Poczobut, jeden z najwybitniejszych jezuitów XVIII wieku. Reformę szkół w WKL przeprowadzali z ramienia KEN byli jezuici pod kierunkiem Poczobuta. Tylko jezuici piastowali urzędy rektorów wydziałów i prorektorów, oni byli wizytatorami generalnymi na Litwie, a przez to wywierali decydujący wpływ na jakość szkolnictwa, na realizację przepisów kodeksu szkolnego, czyli Ustaw; oni

¹⁵ K. Mrozowska, dz. cyt., s. 25.

¹⁶ Tamże, s. 15.

¹⁷ S. Bednarski, dz. cyt., s. 467.

wreszcie kształcili pierwsze pokolenie nauczycieli świeckich, zaprawiali ich do pracy w szkole i oceniali ich przydatność pedagogiczną¹⁸.

Ambroise Jobert pisze, że „w roku 1781 stan akademicki składał się z dwu zasadniczych elementów: eksjezuitów i dawnych studentów Akademii Krakowskiej świeckich lub duchownych”¹⁹. Kształcenie nowych kadr stanu nauczycielskiego należało do kompetencji Szkół Głównych: Koronnej i Litewskiej. „Szkoła Główna Koronna przyjmowała corocznie sześciu do ośmiu kandydatów do stanu akademickiego. Litewska podobnie”²⁰.

Wśród wybitnych postaci jezuickich, którzy swej działalności przedkasacyjnej nie przerwali i aktywnie włączyli się w prace Komisji, znajdują się: **Adam Naruszewicz**, autor siedmiotomowej *Historii narodu polskiego*, która ukazała się w latach 1780–1786 (za wyjątkiem tomu pierwszego wydanego po śmierci autora w 1824). Gromadzenie materiałów źródłowych, znajdujących się w tzw. Tekach Naruszewicza przypada również na okres po kasacie zakonu (1781–1792).

Należy tu wymienić postać znakomitego przedstawiciela nauk ścisłych – **Józefa Rogalińskiego**. Jego czterotomowe dzieło *Doświadczenie skutków rzeczy pod zmysły podpadających* ukazywało się zgodnie z planem, tj. w latach 1765–1776. Rogaliński był mianowany rektorem Akademii Poznańskiej w 1774 r., czyli po kasacie zakonu.

Grzegorz Piramowicz z kolei w roku 1775 – już jako eksjezuita – został wieloletnim sekretarzem Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych – instytucji bardzo istotnej dla przeprowadzenia reformy, przygotowującej, opiniującej i wydającej podręczniki dla szkół narodowych. Sam przygotował podręcznik *Wymowa i poezja dla szkół narodowych*, której pierwsza część ukazała się w roku 1792. Druga i trzecia część, ze względu na bieg wydarzeń politycznych w Polsce ujrzała światło dzienne dopiero w XIX wieku.

Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych nie ograniczało się do publikowania podręczników.

Z biegiem czasu jednak zakres jego działalności rozszerzał się coraz bardziej, obejmując większość spraw związanych z pracą szkolną. Tak więc Komisja Edukacji Narodowej stała się rzeczywistym ministerstwem oświaty, władzą zwierzchnią w stosunku do całego szkolnictwa wszystkich szczebli odpowiedzialną przed sejmem a częściowo przed królem, Towarzystwo zaś było jej organem wykonawczym, departamentem do spraw pedagogicznych, w pewnym

¹⁸ B. Natoński, *Jezuici a Komisja Edukacji Narodowej*, [w:] *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce. Wybór artykułów*, oprac. J. Paszenda, Kraków 1994, s. 210.

¹⁹ A. Jobert, dz. cyt., s. 102.

²⁰ Tamże.

sensie także gronem ekspertów. W Towarzystwie znaleźli się przede wszystkim najlepsi nauczyciele²¹.

Rekrutowali się oni niemal w 50% z eksjezuitów. Wśród 22 członków ordynaryjnych, czyli zwyczajnych Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, znalazło się aż 10 byłych jezuitów²²: **Jan Chrzyciel Albertrandi** – historyk, publicysta, redaktor i wydawca „Zabaw Przyjemnych i Pożytecznych”, tłumacz, założyciel w roku 1800 Towarzystwa Przyjaciół Nauk. **Andrzej Gawroński**, twórca polskiej terminologii matematycznej, fizyk. Po kasacie zakonu astronom, bibliotekarz i lektor króla Stanisława Augusta Poniatowskiego; tłumacz z języka francuskiego (Huilliera) podręcznika arytmetyki, geometrii i algebry dla szkół Komisji Edukacji Narodowej; przygotował też do druku własną arytmetykę dla szkół parafialnych. Był bardzo aktywnym członkiem Towarzystwa, pracując w nim do 1789 roku. **Szczepan Hołowczyc** (Stefan Hołowiczyc) – wszechstronnie wykształcony (studiował logikę, matematykę), z bogatym doświadczeniem dydaktycznym: nauczał w szkołach jezuickich, w latach 1768–1770 w warszawskim Collegium Nobilium. W Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych działał aktywnie. Uczestniczył w dyskusjach nad programami, stały kontakt utrzymywał z nim Hugo Kołłątaj w sprawach dotyczących Akademii Krakowskiej. **Adam Jakukiewicz** – profesor historii w Szkole Rycerskiej, wizytator szkół KEN. **Grzegorz Kniażewicz** – profesor poetyki, retoryki, historii i języka francuskiego, autor prac z zakresu rolnictwa, upowszechniających nową metodę upraw, mierniczy w dobrach biskupa Ignacego Massalskiego. **Józef Koblański** – autor utworów poetyckich, historyk, współpracownik „Monitora” oraz „Zabaw Przyjemnych i Pożytecznych”. **Jan Łoyko** (często utożsamiany ze swoim bratem Feliksem Łoyko – ekonomistą) matematyk i fizyk, autor projektu elementarza dla szkół wiejskich. **Stefan Roussel** – Francuz przebywający w Polsce w latach 1763–1779. Po kasacie zakonu tłumacz w Komisji Edukacji Narodowej oraz w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych. **Sebastian Sierakowski** – astronom, matematyk, architekt. Przed kasatą zakonu budował z własnych odziedziczonych funduszy (10 000 złp) obserwatorium astronomiczne we Lwowie. Po powołaniu go do Towarzystwa w 1778 roku polecono mu przekład podręcznika gen. de Rieule do nauki ogrodniczej. W latach 1810–1814 był rektorem Szkoły Głównej w Krakowie; autor wielu architektonicznych projektów, które częściowo zostały zrealizowane, podejmował też działalność techniczno-przemysłową. **Józef Świętorzecki** – nie miał święceń kapłańskich, po kasacie kancelista w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych.

²¹ K. Mrozowska, dz. cyt., s. 11–12.

²² Przedstawiam ich sylwetki za: I. Stasiewicz-Jasiukowa, *O kondycji naukowej jezuitów polskich (od roku 1773 do XXI wieku)*, [w:] *Wkład jezuitów do nauki i kultury w Rzeczypospolitej Obojga Narodów i pod zaborami*, pod red. I. Stasiewicz-Jasiukowej, Kraków–Warszawa 2004, s. 18–19.

Najpełniejszą bodaj analizę działalności nauczycieli eksjezuitów w szkołach i innych pracach KEN przedstawił ks. Jan Poplatek SJ. We wstępie do swojej książki pisze, że jezuici przenikali wszystkie komórki organizacyjne KEN, począwszy od Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, a skończywszy na szkołach parafialnych. Według obliczeń J. Poplatka²³ da się dzisiaj określić liczbę 445 byłych jezuitów zaangażowanych w służbie KEN w latach 1773–1794, którzy pełnili najczęściej funkcje nauczycieli szkół narodowych, wizytatorów bądź autorów podręczników. Szczegółowe zestawienie liczbowe zaangażowanych w dzieło KEN eksjezuitów przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Zestawienie byłych jezuitów w służbie Komisji Edukacji Narodowej w latach 1773–1795²⁴

W centrali Komisji	2
Członkowie Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych	10
Wizytatorowie szkół powiatowych i wojewódzkich	19
Wizytatorowie szkół parafialnych na Litwie	14
Rektorowie wydziałów szkolnych	36
Prorektorowie i prefekci szkół	83
Nauczyciele szkół	308
Kaznodzieje szkolni	47
Urzędnicy w Bibliotece Załuskich	5

Jeśli zestawimy liczbę nauczycieli jezuitów pracujących w szkołach przed kasatą (417) z liczbą z zestawienia J. Poplatka (308), to łatwo będzie obalić pogląd, że jezuici „w swojej masie” byli przeciwni KEN i że tylko nieliczni czynnie działali na rzecz Komisji. Należy dodatkowo wziąć pod uwagę fakt, że część jezuitów pracujących jako nauczyciele przed kasatą, w czasach Komisji podjęli się innych funkcji, na przykład zostali kaznodziejami. Trzeba również dodać, że lista J. Poplatka nie jest pełna. Obecnie trwają prace nad uzupełnieniem listy eksjezuitów pracujących dla KEN pod kierunkiem ks. prof. Ludwika Grzebienia SJ.

W różnych okresach działania Komisji udział byłych jezuitów w jej pracach zmieniał się znacznie. Jak podaje J. Poplatek:

Ilość byłych jezuitów nauczycieli kurczyła się z roku na rok. Jedni wymierali, inni przechodzili na emeryturę, inni dla tych samych powodów, które później akademików krakowskich zrażały do pracy szkolnej (płaca nieproporcjonalna

²³ J. Poplatek, *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej*, uzup. L. Grzebień, do druku przyg. J. Paszenda, Kraków 1973, s. 421–445.

²⁴ Tamże, s. 388.

do ciężkiego trudu i wysokich wymagań), szukali innych warunków życiowych, co zwłaszcza kapłanom nie przychodziło trudno²⁵.

Po dziesięcioletnim okresie nauczania większość nauczycieli eksjezuitów przechodziła na emeryturę. Dynamikę zmian zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Zestawienie jezuitów zatrudnionych w szkołach KEN w poszczególnych latach jej działalności

Rok	1773–1774	1776	1783	1786–1787	1790–1791
Liczba placówek pracy	46	44	40	37	36
Liczba osób zatrudnionych	294	264	165	138	90

Trzeba zaznaczyć, że wykazane w tabelach dane nie są kompletne ze względu na niekompletność źródeł. Imienny wykaz byłych jezuitów polskich w służbie KEN zawiera załącznik III w opracowaniu J. Poplatka²⁶.

W historiografii dotyczącej KEN podnosi się fakt, że dzięki Komisji rozpoczął się proces uniezależniania szkolnictwa od Kościoła i zakonów poprzez stworzenie po raz pierwszy w dziejach kadry nauczycieli świeckich²⁷. Nie da się temu faktowi zaprzeczyć. Trzeba jednak pamiętać, że tworzenie świeckiego stanu akademickiego nie było łatwym zadaniem. W kontekście społecznym świecki stan nauczycielski był swego rodzaju novum. Aby zdobyć społeczny autorytet tego stanu, do jego tworzenia nadawały się jednostki wybitne, utalentowane, o wysokich kwalifikacjach naukowych, pedagogicznych, dydaktycznych i moralnych. O takich nauczycieli nie było łatwo. Na przykład Szkoła Główna Koronna mogła się poszczycić zaledwie kilkunastoma nauczycielami o takich kwalifikacjach. Ponadto ci nauczyciele zmieniali niejednokrotnie zawód nauczycielski na inny, ponieważ ten nie zapewniał im właściwego poziomu życia²⁸. Świecki stan nauczycielski był zatem nietrwały, zmienny, nie zawsze zdolny do pracy w ciężkich warunkach, jakie towarzyszyły edukacji w dobie Komisji Edukacji Narodowej, wynikających z radykalnej zmiany systemu szkolnictwa. Jezuici w większości w takich warunkach pracowali.

Analizując rolę nauczycieli eksjezuitów, jaką odegrali w KEN, należy wziąć pod uwagę przynajmniej dwa fakty:

1. Przestarzałe, nieadekwatne do potrzeb epoki szkolnictwo jezuickie I połowy XVIII w. Jezuici zdali sobie z tego sprawę i podjęli reformy w nowym

²⁵ Tamże, s. 393.

²⁶ Tamże, s. 421 i n.

²⁷ Por. np. B. Suchodolski, dz. cyt., s. 138.

²⁸ Por. J. Poplatek, dz. cyt., s. 393–394.

duchu oświeceniowym. Widać to w procesie specjalizowania się jezuitów w różnych nowych dyscyplinach. Nauka polska otrzymuje w osobach jezuitów wybitnych naukowców w dziedzinie matematyki, fizyki, astronomii, historii itp. Jezuici kształcili się w nowym oświeceniowym duchu również dzięki podróżom zagranicznym.

2. Fakt kasaty zatrzymał proces reformy szkolnictwa jezuickiego, ale dzięki temu, że wielu jezuitów posiadało gruntowne wykształcenie w nowych dziedzinach nauki, mogli oni służyć swoją wiedzą i umiejętnościami w nowych strukturach edukacji państwowej. Tak też na prośbę Komisji i króla uczynili i pracę swoją wykonywali w większości solidnie, o czym świadczą m.in. raporty z wizytacji. Jezuitom należy również oddać to, że wielu z nich brało udział w kształceniu nowej świeckiej kadry nauczycieli.

ROMAN STĘPIEŃ

Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy

Udział pijarów w pracach Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych

The Participation of the Piarists in the work of the Society for Elementary Books

The Society for Elementary Books was established by The Commission of National Education on February 10, 1775. The Society's principal objective was to develop syllabuses and school textbooks. Among many of its members were three Piarists: Antoni Popławski, Kazimierz Narbutt and Onufry Kopczyński. They all have made a very significant contribution to the work of the society and gained recognition of The Commission of National Education as well as the other members of the society.

The Commission of National Education published thirty elementary textbooks, fourteen of which were prepared by the Piarists. Among the books drawn up by members of the Piarist order and read and amended repeatedly at sessions of the Society for Elementary Books and by the authors should be listed seven textbooks for pupils, six books for teachers – the so-called *notes*, in the current sense, methodological companions – and one supplementary textbook („Logarytmy dla szkół narodowych”). Of the books for teachers, four were written by Onufry Kopczyński, one by Antoni Popławski and one by Józef Kajetan Skrzetuski. The supplementary textbook „Logarytmy dla szkół narodowych” was drawn up by the Piarist Ignacy Zaborowski.

The manner in which these books were prepared and published at the time of The Commission may serve as a model for authors and publishers of school textbooks today.

The Piarists working at the Society for Elementary Books and the other members of the order preparing textbooks for the schools of The Commission of National Education rendered good service to the Polish nation.

Keywords: The Commission of National Education, Society for Elementary Books, Piarists, A. Popławski, K. Narbutt, O. Kopczyński, Textbooks for national schools

Na wniosek Ignacego Potockiego na posiedzeniu Komisji Edukacji Narodowej w dniu 10 lutego 1775 r. powołano Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych¹. Pierwsze posiedzenie Towarzystwa odbyło się 7 marca 1775 r. w Bibliotece Załuskich z udziałem trzech komisarzy Komisji Edukacyjnej: Ignacego Potockiego, Adama Kazimierza Czartoryskiego i Andrzeja Zamoyskiego, powołanych do tegoż Towarzystwa członków oraz zaproszonych na tę uroczystość gości². W Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych (TKE) pracowało trzech pijarów: Antoni Popławski, Kazimierz Narbutt i Onufry Kopczyński. Antoni Popławski³ jako członek TKE cieszył się dużym uznaniem ze strony Komisji Edukacji Narodowej i pozostałych członków Towarzystwa. Na jego wielki wkład w prace Komisji Edukacyjnej pierwszy zwrócił uwagę Ambroise Jobert, autor znakomitej monografii o KEN. Píše on o Popławskim następująco:

Dzięki sile swego umysłu odgrywał on czołową rolę w Towarzystwie [...] Popławski był myślicielem, mózgiem Towarzystwa. Piramowicz, mniej głębocki, mniej oryginalny, był wzorowym sekretarzem, [...] Zakładano *a priori*, że istniała rywalizacja między jezuitą Piramowiczem a pijarem Popławskim, obserwujemy jednak, wręcz odwrotnie, całkowitą zgodność poglądów między nimi, długą i przyjazną współpracę. Bardzo różni między sobą, doskonale się uzupełniali dla jak największego dobra edukacji narodowej⁴.

W TKE pracował Popławski bardzo wydajnie: 19 listopada 1776 r. czytał opinię o prospekcie logiki; 10 grudnia przedłożył wraz z Chrystianem Phleidererem opinię o dwóch prospektach matematyki; 17 grudnia czytał uwagi o wyciągach z autorów klasycznych do nauki moralnej na pierwszą klasę; 14 stycznia 1777 r. został wyznaczony wraz z Phleidererem i b. jezuitą Adamem Jakukiewiczem do wydania sądu o prospekcie fizyki; 11 lutego wraz z pijarem Kazimierzem Narbuttem oceniał książki elementarne do historii naturalnej; 4 marca z Narbuttem, sekretarzem Towarzystwa, byłym jezuitą Grzegorzem Piramowiczem i Chrystianem Phleidererem przedłożył uwagi o elementarzu do szkoły para-

¹ *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie 1773–1794*, z. 36: *Protokoły posiedzeń Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 1775–1792*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1908 [dalej: *Protokoły posiedzeń TKE*], s. 3–4.

² Tamże; por. *Historia Domus Varsaviensis Scholarum Piarum*, oprac. L. Chmaj, Wrocław 1959, s. 125–126; A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794). Jej dzieło wychowania obywatelskiego*, przeł. i uzup. M. Chamcówna, przed. opatrzył H. Barycz, Wrocław 1979, s. 43–44.

³ Zob.: S. Tync, *Wstęp*, [do:] A. Popławski, *Pisma pedagogiczne*, wstępem i objaśnieniami opatrzył S. Tync, Wrocław 1957; A. Jobert, dz. cyt.; M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, t. 1: *Szkola Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kołłątaja 1777–1786*; t. 2: *Szkola Główna Koronna w latach 1786–1795*, Wrocław 1957–1959; R. Stępień, *Wkład pijarów w dzieło Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Z historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej w Polsce (1773–1939)*, pod red. S. Walasek, Warszawa–Wrocław 1990, s. 111–151.

⁴ A. Jobert, dz. cyt., s. 43–44.

fialnej; 11 marca z b. jezuitą Janem Łoyką i Narbuttem wyznaczony został do „ułożenia planty rzeczonych elementarzy ze zdań wszystkich osób Towarzystwa”; 25 marca czytał z J. Łoyką i K. Narbuttem opinie o „Fizyce” Michała Hubego; 12 grudnia wraz z innymi wypowiadał się na temat podręcznika do matematyki Simona L’Huilliera. W 1778 r. w czasie wakacji, Popławski z ks. Grzegorzem Piramowiczem i Ignacym Potockim czytali przypisy do „Gramatyki” pijara Onufrego Kopczyńskiego i złożyli sprawozdanie na sesji TKE w dniu 4 września. Na wielu sesjach w 1778 i 1779 r. czytał Popławski „Przypisy do moralnej nauki”, przygotowane przez siebie „z powszechnym pochwaleniem”. W listopadzie 1779 r. czytał Popławski „Wypisy łacińskie do moralnej nauki na klasę III”. W 1780 r. razem z ks. A. Jakukiewiczem omawiał plan historii w programie nauczania szkolnego.

Z okresu pracy A. Popławskiego w TKE⁵ na szczególną uwagę zasługuje jego „Projekt na Seminarium profesorów”, który został przedłożony KEN pod koniec 1776 r. (w zachowanym rękopisie nosi datę 1777). W projekcie tym autor rozwinął i uzasadnił potrzebę kształcenia nauczycieli dla szkół średnich. Podstawowe miejsce w „Projekcie” zajmuje § 4 pt. „Jakie w szczególności ustawy fundamentalne tegoż Seminarium i Zgromadzenia” lub krótko: „Ustawy fundamentalne”⁶.

Należy podkreślić, iż cały szereg punktów „Ustaw fundamentalnych” Popławskiego stał się podstawą Ustaw KEN z 1783 r. Słusznie więc ks. G. Piramowicz w swej mowie z okazji rocznicy utworzenia TKE w marcu 1782 r. stwierdził, że Popławski „rzucił fundamenta całej budowy”, tzn. „całej akademickiej hierarchii”⁷.

W latach 1779–1780 Popławski zastępował Piramowicza, przebywającego za granicą, w TKE na stanowisku sekretarza⁸. 8 marca 1780 r. na posiedzeniu Towarzystwa wygłosił mowę, w której przedstawił planowaną organizację szkolnictwa w Polsce. Mówił wówczas między innymi:

Zapewniają się znowu obyczaje i gorliwość w przyjętych obowiązkach przez wybór doglądających rządów, przez dozór akademii nad większymi szkołami, większych nad mniejszymi, mniejszych nad parafialnymi, przez wizyty coroczne odprawiane po wszystkich szkołach i od wizytatorów czynione do Komisji raporta, przez nadzwyczajne nadgrody [!], corocznie zapowidywane [!] z wytknięciem założonych kondycji do dostąpienia tychże nadgród [!]⁹.

⁵ Zob. S. Tync, *Wstęp*, [do:] A. Popławski, dz. cyt., s. LI–LXIX.

⁶ Tamże, s. 160–193.

⁷ G. Piramowicz, *Mowy miane w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych w latach 1776–1788*, wyd. W. Wisłocki, Kraków 1889, s. 90; por. S. Tync, *Wstęp*, [do:] A. Popławski, dz. cyt., s. LXII–LXIII; A. Jobert, dz. cyt., s. 98–99, w tym p. 334.

⁸ Por. M. Chamcówna, dz. cyt., t. 1, s. 116–117.

⁹ R. Stępień, *Współpraca pijarów z Komisją Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Wrocław 1994, s. 55–56.

Mowa Popławskiego, w obecności króla i zaproszonych gości, zapoznawała członków Komisji Edukacyjnej i jej najbliższych współpracowników, a po wydrukowaniu również szersze społeczeństwo, z projektem utworzenia stanu nauczycielskiego i reformą szkolnictwa oraz hierarchią szkolną. Przebywający w tym czasie poza krajem ks. Piramowicz pisał z Rzymu do I. Potockiego z najwyższym uznaniem: „Mowę j. ks. Popławskiego z ukontentowaniem odebrałem i chciwie zaraz czytałem – prawdziwie mi się podoba. Dobre rzeczy i dobrze wyłożone, jasnie, dokładnie, z tą wiadomością sprawy, której po wielkiej części autor sam był duszą, osobiście co do seminarium profesorów tyczy”¹⁰.

Na niezmiernie ważnym posiedzeniu w dniu 28 kwietnia 1780 r. KEN podjęła doniosłe decyzje: postanowiono przeprowadzić reformę uniwersytetów. Pierwsza miała być zreformowana Akademia Krakowska, przy której powołano Seminarium Kandydatów Stanu Akademickiego. Rektorem tego Seminarium mianowano A. Popławskiego. Po utworzeniu Seminarium KEN postanowiła ogłosić, że poddaje pod zwierzchnictwo Szkół Głównych w Krakowie i Wilnie wszystkie szkoły w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim, w tym także szkoły pijarskie.

W czerwcu 1780 r. Popławski przyjechał do Krakowa, w sierpniu poddał się egzaminowi doktorskiemu z zakresu filozofii, a 16 września z zakresu prawa. W tym samym roku na mocy indultu z Rzymu otrzymał zwolnienie od ślubów zakonnych i już jako ksiądz świecki został w dniu 29 września 1780 r. inkorporowany oficjalnie do Szkoły Głównej (podczas ogłoszenia reformy Kołłątajowskiej) jako profesor prawa natury, ekonomicznego, politycznego i narodów z pensją 6 tys. złp rocznie.

Pijar Kazimierz Narbutt (1738–1807) został powołany do TKE w 1775 r. Brał on aktywny udział w jego pracach dotyczących podręczników. Oceniał wiele prospektów książek: logiki, fizyki, matematyki, historii naturalnej; 18 marca 1777 r. czytał plan elementarza na szkoły parafialne¹¹, ułożony wspólnie z b. jezuitą Janem Łoyko¹². 25 marca 1777 r. czytane były uwagi Narbutta, Popławskiego, Łoyki i Piramowicza o „Fizyce” Hubego; 13 marca 1778 r. Narbutt został wyznaczony wraz z b. jezuitą Józefem Koblańskim i ks. Józefem Bogucickim do oceny „Dykcjonarza etymologicznego”, ułożonego przez ks. Jerzego Koźmińskiego. Na zlecenie Towarzystwa Narbutt tłumaczył wspólnie z b. jezuitą Sebastianem Sierakowskim książkę o rolnictwie i ogrodnictwie Etienne’a Rieule’a¹³. Na uwagę zasługuje również jego reakcja na krytyczne uwagi Karla Andreasa Bella, opu-

¹⁰ List Grzegorza Piramowicza do Ignacego Potockiego z Rzymu z 1 czerwca 1780 r., AGAD, Archiwum Publiczne Potockich [dalej: AGAD, APP], t. 279b/1, przedruk w: R. Stępień, *Współpraca pijarów...*, s. 56.

¹¹ *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 17, 20, 23, 25.

¹² Por. J. Popłatek, *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej*, uzup. L. Grzebień, do druku przyg. J. Paszenda, Kraków 1973, s. 82, w tym p. 39.

¹³ *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 32–33, 59, 65, 71, 78, 84, 88.

blikowane w 1776 r. na łamach „Acta Eruditorum” w Lipsku, a wyrażone wobec niektórych artykułów „Obwieszczenia od Komisji Edukacji Narodowej względem napisania książek elementarnych do szkół wojewódzkich” (1775). W tym „Obwieszczeniu” znajdował się apel w sprawie przysyłania TKE konspektów podręczników dla szkół narodowych. Autorami tych konspektów mogli być także uczeni zagraniczni, piszący w języku francuskim lub łacińskim. Ponadto KEN informowała, że książki elementarne będą wydawane w języku polskim. W swym piśmie K.A. Bell, wydający w Lipsku w latach 1755–1781 „Acta Eruditorum”, sugerował, że podręczniki dla uczniów w Polsce należy wydawać w języku łacińskim, który powinien być wykładowym w polskich szkołach.

Sprawę tę omawiano na posiedzeniu Towarzystwa w dniu 26 września 1776 r.¹⁴, na którym – obok b. jezuity J. Koblańskiego – przedstawił swoje stanowisko K. Narbutt. Uważał on, że poglądy K.A. Bella nie znajdują posłuchu wśród członków Towarzystwa, ponieważ książki elementarne muszą być pomocne do uczenia się każdemu, nawet temu, kto nie umie po łacinie. Dalej podkreślał z naciskiem: „Jeżeli mogły nauki wziąć wzrost swój w językach francuskim, angielskim, włoskim, niemieckim, a nawet moskiewskim, czemuż spodziewać się nie mamy, a jeszcze upewnić dawnym przykładem, że i w ojczystym naszym języku polskim potrzebne i pożyteczne nauki kwitnąć będą”¹⁵. 11 stycznia 1781 r. zlecono Narbuttowi przygotowanie rozdziałów o wizytach, konwiktach i szkołach parafialnych do „Projektu Ustaw KEN”¹⁶. Poza tym brał on udział w innych pracach Towarzystwa.

W 1780 r. KEN powołała do TKE pijara Onufrego Kopczyńskiego (1735–1817), autora „Gramatyki dla szkół narodowych” umieszczając go w liczbie osób pensjonowanych „na miejsce j. ks. Popławskiego, mającym być użytym od Komisji w Akademii Krakowskiej”¹⁷. W tym samym roku Kopczyński zastępował G. Piramowicza na stanowisku sekretarza Towarzystwa¹⁸. Na wielu posiedzeniach tej instytucji czytał swoją gramatykę do klas I, II i III oraz „Przypisy do gramatyki”. Poza tym brał udział w licznych pracach, które mu były zlecone. Za napisanie gramatyki narodowej otrzymał od króla Stanisława Augusta medal „Merentibus”.

Na posiedzeniu TKE w dniu 2 stycznia 1784 r. poproszono Kopczyńskiego, aby napisał do prefekta drukarni Szkoły Głównej w Krakowie w sprawie uzupełnienia tłoczonego podręcznika „Wstęp do fizyki dla szkół narodowych”

¹⁴ Tamże, s. 28.

¹⁵ K. Narbutt, Ułatwienie wątpliwości wyrażonych in „Actis Eruditorum Lipsiensium” względem niektórych artykułów Programu Prześ. Komisji Eduk. publikowanego na książki elementarne do szkół wojewódzkich, BJ, rkps 5335, k. 32–38; przedruk w: R. Stępień, *Współpraca pijarów...*, s. 47.

¹⁶ *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 49–50.

¹⁷ *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie 1773–1794*, z. 38: *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1778–1780* [dalej: *Protokoły posiedzeń KEN 1778–1780*], z. 38, wydał T. Wierzbowski, Warszawa 1913, s. 175.

¹⁸ Tamże, s. 205.

M.J. Hubego¹⁹, w którym nie podano wcześniej nazwy drukarni, roku wydania, edycji, rejestru działów, spisu nowych terminów oraz wykazu błędów drukarskich; 16 stycznia uczony pijar poinformował członków Towarzystwa, że wyznaczone mu polecenie wykonał, a ponadto opracował spis nowych terminów i „rejestr omyłek drukarskich”²⁰. Wspólnie z b. jezuitą Szczepanem Hołłowczycem i Franciszkiem Zabłockim pracował w 1787 r. nad innym podręcznikiem do fizyki, a mianowicie nad „Mechaniką” M.J. Hubego²¹. Chodziło m.in. o ustalenie z autorem terminu powtórnego przeczytania tekstu i naniesienie ostatecznych poprawek²².

W dniu 22 marca 1785 r. członkowie TKE przekazali nieobecnemu (z powodu choroby) na poprzednich posiedzeniach Kopczyńskiemu „Moralną naukę na klasę III” ks. Popławskiego do przejrzania i ustosunkowania się, co wkrótce uczynił i z czego zdał sprawę na sesji w dniu 1 kwietnia 1785 roku²³. W protokole Towarzystwa z 24 stycznia 1786 r. czytamy, że Kopczyński przekazał swoje krytyczne uwagi na temat układu słownika łacińsko-polskiego ks. Koźmińskiego²⁴. Po ich przyjęciu i pochwaleniu przez wszystkich obecnych na sesji, zostały przesłane autorowi „Dictionarium latino-polonicum...”²⁵ W tym samym roku poproszono Kopczyńskiego o nawiązanie kontaktu z fizykiem pijarskim, Józefem Hermanem Osińskim, w sprawie wyszukania odpowiednich rzemieślników, którzy mogliby wykonać po najniższych cenach pomoce naukowe do nauczania fizyki i mechaniki. Przy tej okazji został podany wykaz najpotrzebniejszych instrumentów fizycznych i mechanicznych²⁶.

Jesienią TKE zajmowało się m.in. programem katedr literatury w Szkołach Głównych w Krakowie i Wilnie. Sprawa ta stała się przedmiotem zainteresowania już w 1785 r. Komisarz I. Potocki wysunął do dyskusji „punkty żądań Szkoły Głównej”, dotyczące m.in. katedry literatury, o której pisały Ustawy KEN (rozdz. II, p. 14); 14 stycznia podjęto rozważania na ten temat. Referaty o powinnościach profesora tej katedry i zakresie tematyki wykładów przygotowali księża: Andrzej Gawroński, S. Hołłowczyc, O. Kopczyński, K. Narbutt i G. Piramowicz. Opierając się na zgłoszonych przez nich uwagach I. Potocki przedstawił na posiedzeniu KEN własne „Zdanie względem ustanowienia Katedry Literatury w Szkole Głównej”, które zostało przyjęte przez obecnych komisarzy i przekaza-

¹⁹ M.J. Hube, *Wstęp do fizyki dla szkół narodowych*, tłum. z łaciny J. Koc, Kraków 1783.

²⁰ *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 68. Protokoły z 2 i 16 I 1784 r., sesje 309 i 311.

²¹ M.J. Hube, *Fizyka dla szkół narodowych*. Część I: *Mechanika*, tłum. z łaciny J. Koc i F. Szopowicz, Kraków 1792.

²² *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 81, sesja 388 z 24 I 1786 r.

²³ Tamże, s. 76–77, sesje 363–364.

²⁴ J. Koźmiński, *Dictionarium latino-polonicum ad usum publicarum in Regno Poloniae scholarum*, Warszawa 1779.

²⁵ *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 81, sesja 388 z 24 I 1786 r.

²⁶ Tamże, s. 83, sesja 402. Protokół z 7 IV 1786 r.

ne dla obu uczelni w Krakowie i Wilnie. Na tej podstawie profesorowie literatury Szkół Głównych mieli opracować konspekty swoich wykładów i przestrzegać ich realizacji. W dniu 9 listopada 1787 r. czytano na posiedzeniu TKE uwagi w tej sprawie nadesłane z Krakowa przez profesora języka greckiego Krzysztofa Idatte oraz sposób prowadzenia wykładów z literatury w Szkole Głównej Krakowskiej przez Marcina Fiałkowskiego (Fijałkowskiego), a w Szkole Głównej w Wilnie przez ks. Dawida Pilchowskiego.

Pod koniec 1787 r. M. Fiałkowski nadesłał do Towarzystwa projekt „co do dawania lekcji łaciny dla kandydatów stanu akademickiego”, który był omawiany 8 i 14 grudnia tego samego roku. Pierwszego dnia czytano uwagi ks.ks. Hołłowczyca i Kopczyńskiego, a drugiego – ks. Narbutta. Z całej dyskusji nad tym zagadnieniem zachowały się tylko „Uwagi ks. Kopczyńskiego nad projektem J.P. Fiałkowskiego, profesora literatury w Akademii Krakowskiej”. Autor tych „Uwag” wypowiadał się ostro przeciwko ograniczaniu zadań katedry literatury do uczenia języka łacińskiego z pominięciem polskiego: „W tak oplakany język polski stanie dziwić się trzeba, iż zacny profesor literatury koronnej ani w mowie na tegoroczne szkół zaczęcie, ani w projekcie niniejszym żadnej o nim nie czyni wzmianki”²⁷. Pod koniec swoich rozważań ks. Kopczyński proponował, aby kandydatów na nauczycieli przygotowywać w Szkole Głównej Krakowskiej przede wszystkim do nauczania języka polskiego w szkołach wydziałowych i podwydziałowych. Dlatego sądził, że należy ich uwolnić od uczęszczania na wykłady literatury klasycznej, aby mieli więcej czasu na naukę języka ojczystego, którym powinni biegle władać wszyscy kandydaci studiujący przedmioty matematyczno-fizyczne i moralne²⁸.

KEN w okresie swojej działalności wydała 30 podręczników elementarnych, z tego 14 przygotowanych przez pijarów. Wśród książek opracowanych przez członków zakonu pijarskiego wymienić należy 7 podręczników dla uczniów, 6 książek dla nauczycieli, czyli tzw. przypisów i „Układ gramatyki dla szkół narodowych z dzieła już skończonego wyciągniony” oraz jedną książkę pomocniczą („Logarytmy dla szkół narodowych”)²⁹. A oto podręczniki napisane przez pijarów:

1. O. Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę I*, Warszawa 1778, ss. 96;
2. A. Popławski, *Moralna nauka dla szkół narodowych na pierwszą i drugą klasę*, Warszawa 1778, ss. 32;
3. O. Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę II*, Warszawa 1780, ss. 56;

²⁷ Uwagi ks. Kopczyńskiego nad projektem J.P. Fiałkowskiego..., Biblioteka Oddziału PAN w Krakowie, rkps 227/h, s. 103–107.

²⁸ Tamże.

²⁹ Podziału książek dokonano na podstawie typologii C. Majorka, *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1975, s. 66–69.

4. J.K. Skrzetuski, *Historia powszechna dla szkół narodowych na klasę III*, Marywil 1781, ss. 70;
5. O. Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę III*, Warszawa 1781 lub 1782, ss. 109;
6. W. Skrzetuski, *Historia powszechna dla szkół narodowych na klasę IV. Dzieje greckie zawierająca*, Kraków 1786, ss. 108;
7. A. Popławski, *Moralna nauka dla szkół narodowych na trzecią klasę*, Kraków 1787, ss. 55.

Wszystkie te podręczniki były przeznaczone do nauczania przedmiotów humanistycznych. Z inicjatywy I. Potockiego KEN powierzyła ks. O. Kopczyńskiemu napisanie podręcznika gramatyki polskiej i łacińskiej³⁰.

Po otrzymaniu zlecenia Kopczyński napisał najpierw prospekt podręcznika gramatyki, który był czytany na 52 sesji TKE 22 kwietnia 1777 r. Został on „dobrze przyjęty i pochwalony” przez obecnych³¹. W następnym tygodniu czytał swoje uwagi nad wstępem do gramatyki b. jezuita Jan Albertrandi, które „rozstrząsane” były, a prezes I. Potocki miał się spotkać z autorem, aby mu przekazać uwagi członków Towarzystwa o książce³². W grudniu 1777 r. Kopczyński przekazał gotowy podręcznik Potockiemu, a ten na 68 sesji Towarzystwa powołał zespół w składzie: J. Koblański, A. Popławski i G. Piramowicz „do rozstrząsania jej i oddania sprawy Towarzystwu”³³. Dnia 7 marca 1778 r. na uroczystej sesji Towarzystwa z udziałem króla Poniatowskiego, Piramowicz chwalił podręcznik Kopczyńskiego jako przeznaczony do druku jeszcze w tym samym roku³⁴. Dnia 20 marca, gdy sam autor czytał swój podręcznik, czyniono „uwagi z pochwaleniem części czytanej”³⁵. Dalsze rozdziały gramatyki czytał 21, 23 i 24 marca 1778 r. Podczas czytania członkowie Towarzystwa czynili uwagi, które Kopczyński powinien uwzględnić. 28 kwietnia 1778 r. była znowu „rozstrząsniona «Gramatyka» dla upewnienia się o odmianach zaleconych autorowi”³⁶. Na następnych sesjach Towarzystwa Kopczyński znowu czytał swoje dzieło i czyniono dalsze uwagi³⁷. Po zatwierdzeniu podręcznika do druku, jeszcze w tym samym roku został wydany jako *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę I*.

³⁰ *Protokoły posiedzeń KEN 1773–1785*, oprac. M. Mitera-Dobrowolska, Wrocław 1973, s. 52–53.

³¹ *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 26.

³² Tamże, s. 26.

³³ Tamże, s. 30, sesja nr 68 z 19 XII 1777 r.

³⁴ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, oprac. i wstępem opatrzyła K. Mrozowska, Wrocław 1959, s. 132–133.

³⁵ *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 33, sesja nr 83.

³⁶ Tamże, s. 34, sesja 95.

³⁷ Tamże, s. 33–35, sesje 83–86, 95, 102.

Z taką samą procedurą odbywało się czytanie i „roztrząsanie” gramatyki do klasy II w kwietniu i maju 1780 r. „z powszechnym ukontentowaniem”³⁸. Dalszą część książki do klasy II referował Kopczyński już jako członek Towarzystwa. Na 164 sesji (29 IV 1780) prezydujący I. Potocki oznajmił zebranym członkom, „iż Kopczyńskiego, P. Komisji dobrze znajomego z przysługi i talentów ku instrukcji narodowej, też Komisja umieściła w Towarzystwie Elementarnym wraz z pensją”³⁹. Dnia 16 maja 1780 r. „czytanie i roztrząsanie” gramatyki elementarnej na klasę II zostało „zupełnie zakończone”⁴⁰.

Rękopis gramatyki do klasy III zaczął Kopczyński czytać 16 maja 1781 r., a ukończył 26 tegoż miesiąca, przy czym „została oddana sprawiedliwość i oświadczenie podziękowania autorowi”. Następnie oddano książkę do druku, który ukończono w II połowie 1781 lub na początku 1782 r. Na 258 sesji Towarzystwa (1 V 1782) ks. ks. A. Gawroński i K. Narbutt, składając raport o wykonanych pracach oświadczyli, że „Gramatyka – dzieło ks. Kopczyńskiego na wszystkie klasy – z druku wyszła”⁴¹.

Kopczyński opracował również „Naukę pisania i czytania do Elementarza dla szkół parafialnych narodowych”, zleconą mu przez TKE. Wiązało się to z żądaniem KEN (przedstawionym przez ks. Piramowicza na sesji Towarzystwa 26 III 1784) przyspieszenia prac nad tym podręcznikiem⁴². Część przygotowana przez Kopczyńskiego była czytana przez samego autora w czasie kilkunastu sesji Towarzystwa i przyjęta „z wielką pochwałą”⁴³. Potwierdzeniem, tego jest zapis w „Protokołach posiedzeń TKE” z 10 grudnia 1784 r.:

Czytano część książki Kopczyńskiego, uczącej czytania i pisania dla szkoły parafialnej. Wstęp do tej nauki uznany za bardzo doskonały, z wdzięcznością przyjęty, jako pismo zdatne dla oświeceńszych i w tym względzie do wydania w dalszym czasie zachowany; wyjęte z niego praktyczne sposoby postępowania w tej nauce, a służące i do innych nauk, wlane będą w ogólne rady i przestrogi dla nauczycieli szkół parafialnych⁴⁴.

Kopczyński wraz z Gawrońskim, Koblańskim i Kołłątajem ułożyli katechizm do „Elementarza”, przyjęty przez całe Towarzystwo i zatwierdzony przez pryma-

³⁸ Tamże, s. 45–46, sesje 161–164 z 10, 17, 24 i 29 IV oraz sesje 165–169 z 1, 6, 10, 12 i 16 V 1780 r.

³⁹ Tamże, s. 45–46, sesja 164 z 29 IV 1780 r.

⁴⁰ Tamże, s. 46, sesja 169.

⁴¹ Tamże, s. 59. Por. C. Majorek, dz. cyt., s. 215–216, p. 17.

⁴² *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 69, sesja 321.

⁴³ Tamże, s. 73–76, sesje 333–340, 342, 355, 357 z 10, 11, 18, 19, 22, 23, 30 i 31 XII 1784 r. oraz z 8 I, 25 II i 4 III 1785 r.

⁴⁴ Tamże, s. 73, sesja 333.

sa oraz biskupów polskich do użytku w szkołach parafialnych⁴⁵. Na sesji KEN w dniu 11 lutego 1786 roku G. Piramowicz zaprezentował „Elementarz”, po czym komisarze, pochwaliwszy znany już sobie z doskonałości podręcznik, przyznali za niego 1200 złp nagrody dla autorów⁴⁶.

Wśród pierwszych osób, którym KEN zleciła napisanie podręczników elementarnych, był ks. A. Popławski, bliski jej współpracownik i autor wielu bardzo dobrze przemyślanych projektów. Jako znawca fizjokratyzmu w Polsce miał on napisać wszystkie podręczniki do nauki moralnej (klasy I–IV) i obywatelskiej: ekonomii politycznej, prawa natury, politycznego i narodów (klasy wyższe) w szkołach wojewódzkich. Do klas I i II Popławski opracował podręcznik bardzo szybko: już 7 kwietnia 1778 r. „czytał swoją książkę do nauki moralnej”. Została ona oceniona bardzo dobrze przez członków Towarzystwa, dzięki czemu już 14 kwietnia zaplanowano ją do druku⁴⁷, co rzeczywiście nastąpiło z aprobatą KEN w dniu 2 października. W tym samym roku ukazała się jako *Moralna nauka dla szkół narodowych na pierwszą i drugą klasę* (Warszawa 1778, ss. 32).

Książkę tę wysoko ocenił Piramowicz w swej mowie w marcu 1781 r. z okazji rocznicy powołania TKE: „Dzieło to, wyszło spod ręki J. ks. Popławskiego, w porządku i osnowie swojej, w zachowanym wszędzie na pojętność i okoliczności rosnącego człowieka względzie, w czystych i rozsądnych przepisach dokładnie żądaniom i zamiarom Komisji dogadza, snadną i pewną drogą prowadzi do dalszych prawa i zdrowej polityki nauk”⁴⁸. S. Tync również bardzo pochlebnie ocenił ten podręcznik Popławskiego do moralnej nauki⁴⁹.

Książka elementarna do nauki moralnej na klasę III ukazała się dopiero w 1787 roku. S. Tync, na podstawie różnych źródeł, opisał perypetie związane z opracowaniem tego podręcznika. Jednocześnie ocenił go nisko w porównaniu z „Moralną nauką na pierwszą i drugą klasę”⁵⁰. A. Jobert również patrzył bardzo krytycznie na tę książkę, przy czym zastanawiał się, dlaczego Popławski „przeżywał w okresie pełnej dojrzałości kryzys intelektualny”⁵¹. Podobne pytania stawia M. Chamcówna, która pisze: „zupełne niemal urwanie się twórczości pisarskiej

⁴⁵ Tamże, s. 77, 78–79. Por. J. Buba, *Onufry Kopczyński w walce o oświatę i szkołę polską (1735–1817)*, [w:] *Pijarzy w kulturze dawnej Polski*, Kraków 1982, s. 197; T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne w czasach Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1964, s. 99.

⁴⁶ Ks. Piramowiczowi za napisanie nauki moralnej (czyli obyczajowej), ks. Gawrońskiemu – arytmetyki i ks. Kopczyńskiemu – nauki pisania i czytania. Zob. *Protokoły posiedzeń KEN 1786–1794*, oprac. T. Mizia, Wrocław 1969, s. 11–12.

⁴⁷ *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 33, sesja 90 i s. 34, sesja 91.

⁴⁸ G. Piramowicz, *Mowy miane w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych...*, s. 154.

⁴⁹ S. Tync, *Wstęp*, [do:] A. Popławski, dz. cyt., s. LXXXI – LXXXII; por. tenże, *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1922, s. 223–225.

⁵⁰ S. Tync, *Wstęp*, [do:] A. Popławski, dz. cyt., s. LXXXIV–LXXXVI; tenże, *Nauka moralna...*, s. 223–228.

⁵¹ A. Jobert, dz. cyt., s. 149–150.

Popławskiego świadczy o jakimś jego załamaniu psychicznym, o zatrzymaniu się w rozwoju⁵². Ten kryzys, jaki przechodził Popławski, spowodował, że nie napisał on także moralnej nauki do klasy IV i następnych, tłumacząc się stanem zdrowia⁵³. A. Jobert podsumował tę sytuację następująco: „Kurs nauki moralnej pozostał niedokończony z powodu duchowego załamania się pioniera tego przedsięwzięcia”⁵⁴.

W szkołach KEN z nauką moralną było ściśle powiązane nauczanie historii, ponieważ przedmiot ten miał wielkie znaczenie dla wychowania obywatelskiego młodzieży, dlatego zajmowali się nim liczni zwolennicy reform: A. Kamiński, A. Popławski, F. Bieliński, H. Kołłątaj i inni⁵⁵. Praktycznym odzwierciedleniem tych poglądów był prospekt podręcznika historii opracowany w 1780 r. przez I. Potockiego, „Zdanie o elementarnej książce z dziejów ludzkich dla szkół narodowych”⁵⁶.

Na podstawie prospektu Potockiego do napisania podręcznika historii został zaproszony pijar Józef Kajetan Skrzetuski (1743–1806), profesor Collegium Nobilium i Szkoły Rycerskiej⁵⁷. Jego rękopis był czytany i omawiany na sesjach TKE w kwietniu i maju 1781 roku⁵⁸. Po uwzględnieniu przez autora uwag członków Towarzystwa, podręcznik „Historia powszechna dla szkół narodowych na klasę III” wydrukowano jeszcze w tym samym roku. Zawierał on dzieje starożytnego Wschodu (Asyrii, Medii, Persji i Egiptu).

Napisanie historii powszechnej do klasy IV zlecił I. Potocki w imieniu KEN pijarowi Wincentemu Skrzetuskiemu (1745–1791)⁵⁹. Jednakże praca nad podręcznikiem do historii greckiej przebiegała bardzo wolno, mimo ponagleń ze strony O. Kopczyńskiego i G. Piramowicza, upoważnionych do tego przez TKE⁶⁰. Dopiero 22 stycznia 1785 r. zaczęto czytać i omawiać rękopis książki przeka-

⁵² M. Chamcówna, dz. cyt., t. 1, s. 250.

⁵³ *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 92, 93, 96, 106, sesja 472 z 1 II 1788 r., 482 – z 4 III 1788, 497 – z 29 IV 1788 r. i 651 z 19 IV 1792 r.

⁵⁴ A. Jobert, dz. cyt., s. 150.

⁵⁵ A. Kamiński, *Edukacja obywatelska*, Warszawa 1774; A. Popławski, dz. cyt.; F. Bieliński, *Sposób edukacji w XV listach opisany...*, [b.m.w.] 1775; H. Kołłątaj, *Wyłożenie nauk dla szkół Nowodworskich...*, [w:] *Książka pamiątkowa ku uczczeniu jubileuszu [...] Gimnazjum Ś. Anny w Krakowie*, wyd. J. Leniek, Kraków 1888.

⁵⁶ AGAD, APP, rkps 309a. Na temat *Zdania...* piszą: I. Stasiewicz-Jasiukowa, *Ignacego Potockiego „planta względem elementarnej historyi”*, [w:] *Nowożytna myśl naukowa w szkołach i księgozbiorach polskiego Oświecenia*, pod red. I. Stasiewicz-Jasiukowej, Wrocław 1973, s. 117–142; R. Ilnicka-Miduchowa, T. Słowikowski, *Jeszcze w sprawie prospektu do nauczania historii w opracowaniu Ignacego Potockiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1970, z. 35, Prace Historyczne 5, s. 121–126.

⁵⁷ *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 52, sesja 211 z 23 IV 1781 r.

⁵⁸ Tamże, s. 52–53, sesje 211, 213–218 z 23 i 30 IV oraz 2, 7, 9, 12, i 14 V 1781 r.

⁵⁹ Tamże, s. 59, sesja 258.

⁶⁰ Tamże, s. 66, sesja 293 z 2 IX 1783 r. oraz s. 72, sesja 330 z 3 IX 1784 r.

zanej przez autora. Analiza dalszych rozdziałów odbywała się na wielu sesjach w styczniu, lutym i kwietniu 1785 r. Na 368 sesji (29 IV 1785) zanotowano w protokole: „«Historia grecka» – napisana przez Wincentego Skrzetuskiego Sch. P. – przeczytana i pochwalona z niektórymi uwagami do poprawy”. W dniu 18 listopada Kopczyński powiadomił członków Towarzystwa, że autor skończył podręcznik historii greckiej, który przy końcu tego miesiąca będzie doręczony do sprawdzenia. Na 391 sesji (10 II 1786) pod przewodnictwem Potockiego rękopis został przyjęty „z powszechnym pochwaleniem”. Ale na tym jeszcze nie koniec – 13 lutego 1786 r. zapisano w Protokołach TKE, iż „Kopczyński niektóre odmiany w «Historii greckiej» przez Towarzystwo ustanowione, a przez siebie ułożone, z pochwaleniem czytał”. Kilka miesięcy później została wreszcie wydrukowana *Historia powszechna dla szkół narodowych na klasę IV. Dzieje greckie zawierająca*⁶¹.

Podręcznik W. Skrzetuskiego otrzymał bardzo dobrą ocenę. Wyrazicielem tej opinii był Piramowicz, który na posiedzeniu TKE w dniu 7 marca 1786 r. powiedział, że książka ta

prócz jasności w opowiadaniu, wyboru dziejów i przypadków, prócz czystości języka i stylu stąd ma największe zalecenie, że uwagi obyczajowe, całą historii osnowę ożywiając, do najczystszych cnoty prawideł stosowane, czynią młodego zdolnym sędzią do rozeznania blasku pozornego czynów od gruntownej ich dobroci, do przyznawania prawdziwej wartości ludziom i rzeczom⁶².

Wysoka ocena podręcznika do klasy IV miała wpływ na to, że jego autorowi zlecono napisanie podręcznika historii rzymskiej do klasy V⁶³, co zostało przez niego przyjęte. Praca nad książką musiała być już zaawansowana, skoro w 1788 r. Skrzetuski miał go przysłać do oceny. Niestety, w następnych miesiącach autor zwolnił tempo pracy nad przygotowaniem zamówionej książki, ponieważ KEN nie wypłaciła mu honorarium za podręcznik do kl. IV. Takie przypuszczenie można wysnuć na podstawie następującej informacji w *Protokołach posiedzeń TKE* z 2 października 1789 r.:

Kopczyński powtórzył Towarzystwu dawniejsze doniesienie swoje, iż Skrzetuski nie odmówi pisania dalszych książek początkowych historii na szkoły narodowe, byle miał sobie oddaną sprawiedliwość i już zapracowaną nagrodę za pierwszą część wydaną „Historii greckiej”. Żądanie tak słuszne zdało się Towarzystwu, iż powinno być doniesione P. Komisji, która – gdy do sprawiedliwych Skrzetuskiego próśb się przychyli – tym samym zachęci go do kontynuowania pracy tak chwalebnie i zdolnie okazanej na pierwszym już wyszłym tegoż autora dziele – „Historii greckiej”⁶⁴.

⁶¹ Tamże, s. 75, 77, 80, 82, 84.

⁶² G. Piramowicz, *Mowy miane w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych...*, s. 139.

⁶³ Tamże, s. 140.

⁶⁴ *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 98–99.

Niestety, jeszcze dwa lata później sprawa wynagrodzenia dla Skrzetuskiego i podręcznika do klasy V nie została załatwiona. Z tego powodu KEN nie doczekała się podręcznika historii rzymskiej, a Skrzetuski należnego mu honorarium⁶⁵.

Pijarzy opracowywali również książki dla nauczycieli, czyli tzw. przypisy. Z inicjatywą takich podręczników wystąpił A. Popławski. Propozycję tę przyjęła KEN, która w „Obwieszczeniu” z 1775 r. pisała: „Dlatego przy materiałach do nauki uczniom podanych przyłączone będą noty dla nauczycielów, okazujące im sposoby praktyczne postępowania sobie w tej rzeczy z uczniami, zamykające prawdziwe fundamentalne początki tejże nauki, gdyż każda ma swoją metafizykę”⁶⁶.

Pijarzy zastosowali się do tego zalecenia i opracowywali także przypisy, czyli przewodniki metodyczne. A oto ich wykaz:

1. O. Kopczyński, *Przypisy do gramatyki na klasę I*, Warszawa 1778, ss. 223;
2. A. Popławski, *Przypisy do moralnej nauki na klasę I i II*, Warszawa 1779, ss. 92;
3. O. Kopczyński, *Przypisy do gramatyki na klasę II*, Warszawa 1779, ss. 247;
4. J.K. Skrzetuski, *Przypisy do historii powszechnej dla szkół narodowych na klasę III*, Marywil 1782, ss. 64;
5. O. Kopczyński, *Przypisy do gramatyki na klasę III*, Warszawa 1783, ss. 265;
6. O. Kopczyński, *Układ gramatyki dla szkół narodowych z dzieła już skończonego wyciągniony*, Warszawa 1785, ss. 184.

Siódmą pozycją były *Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełniania*, napisane przez G. Piramowicza, Warszawa 1781, ss. 211.

Fakt, że pijarzy napisali 6 przewodników metodycznych, świadczy o prężności naukowej i pedagogicznej członków tego zgromadzenia, a jednocześnie o zaufaniu KEN do jego przedstawicieli.

O. Kopczyński napisał *Przypisy* do wszystkich swoich podręczników gramatyki dla klas I, II i III. Były one przygotowane prawie równocześnie z odpowiednimi książkami elementarnymi dla uczniów. W *Przypisach* do podręcznika dla kl. I stwierdza, że w gramatyce pisanej dla Polaków pierwsze miejsce ma polszczyzna, drugie – łacina, ponieważ potrzebniejsza jest nauka języka ojczystego. Przy nauczaniu gramatyki postępuje Kopczyński zgodnie z zaleceniem KEN: „Od znajomej rzeczy do nieznamomej, od łatwiejszej do trudniejszej”. Podaje wiele wskazówek metodycznych, z których większość jest aktualna także w dzisiejszych czasach, np. „Początkowo wszystko dzieciom na zmysły pokazywać trzeba; Nie zadawać niczego na pamięć, póki dzieci nie rozumieją danej rzeczy”⁶⁷.

⁶⁵ Tamże, s. 103.

⁶⁶ *Obwieszczenie od Komisji Edukacji Narodowej względem napisania książek elementarnych do szkół wojewódzkich*, [w:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, wybrała, wstępem i przypisami opatrzyła K. Mrozowska, Wrocław 1973, s. 173.

⁶⁷ O. Kopczyński, *Przypisy do gramatyki na klasę I*, Warszawa 1778, s. 8, 49.

Gramatyka Kopczyńskiego miała wielu zwolenników i przeciwników u współczesnych i potomnych rodaków. KEN wysoko oceniała jego podręczniki – podobnie TKE. W marcu 1781 r. z okazji rocznicy otwarcia Towarzystwa, G. Piramowicz mówił, że Kopczyński jest zadowolony, gdy uczniowie w „układ i osnowę jego dzieła wchodzą, gdy uwagi pełne filozofii do pojęcia młodzi stosowane, ciekawość ich zaostrzają, gdy sposób porządkowy i związek prawd następnie zachowany mniemaną trudność niszczy”. Jednocześnie dodawał, że nauczyciele języków obcych w Polsce układają gramatyki na wzór Kopczyńskiego⁶⁸.

Dymitr M.T. Krajewski wyrażał się o „Gramatyce” Kopczyńskiego z najwyższym uznaniem. Pisał on: „Dzieło, jedno z tych, które dzisiejszemu panowaniu najwięcej czynią zaszczytu. Ta mnie oświeciła, ta i wydoskonaliła mię w Polszczynie, i przez porównywanie języka polskiego z łacińskim, rzeczy znajomej z nieznajomą, ułatwiła mi nauczanie się łaciny”⁶⁹.

Wielką zasługą Kopczyńskiego według P. Kopki jest utworzenie przez niego wielu nazw polskich wcześniej nie istniejących, np. imiesłów, przyimek, przysłówków, spójnik, wykrzyknik, cudzysłów, dwukropek, iloczyn, nawias, odcinek, odśylacz, przecinek, przenośnia, ortografia, dla którego to wyrazu spotyka się w gramatyce na klasę II po raz pierwszy nazwę: pisownia⁷⁰. Gramatyka Kopczyńskiego miała również wielu przeciwników, zwłaszcza wśród pewnej części nauczycieli i znacznej grupy szlachty⁷¹.

W 1785 r. KEN wydała w Warszawie *Układ gramatyki dla szkół narodowych z dzieła już skończonego wyciągniony*, w którym Kopczyński starał się podnieść znaczenie mowy ojczystej, podkreślał jej piękno, a nawet stwierdzał, że jest najdoskonalsza ze wszystkich. Ukazywał dorobek literatury polskiej i zalecał młodzieży do czytania dzieła J. Kochanowskiego, M. Reja, Ł. Górnickiego, A. Frycza Modrzewskiego, P. Skargi i innych⁷².

„Przypisy do moralnej nauki na klasę I i II” A. Popławskiego powstawały prawie równocześnie z podręcznikami dla uczniów. Autor czytał je 23 listopada 1778 r. „z powszechnym pochwaleniem”, w grudniu tego samego roku i 8 lutego 1779 r.⁷³ Drukiem zostały wydane w 1779 roku⁷⁴.

⁶⁸ G. Piramowicz, *Mowy miane w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych...*, s. 156.

⁶⁹ D.M.T. Krajewski, *Odpis męża Podolanki na list Sandomierzanki, podany do druku*, Warszawa 1784, s. 22–26, przedr. w: R. Stępień, *Współpraca pijarów...*, s. 71.

⁷⁰ P. Kopko, *Krytyczny rozbiór gramatyki narodowej Onufrego Kopczyńskiego*, Kraków 1909, s. 8–10.

⁷¹ R. Stępień, *Współpraca pijarów...*, s. 71–73.

⁷² P. Kopko, dz. cyt., s. 10.

⁷³ *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 36–37, sesje 106, 108–110, 117.

⁷⁴ Por. C. Majorek, dz. cyt., s. 195. Niektórzy autorzy podają, że *Przypisy* Popławskiego wydane zostały w 1778 r., np. A. Karbowski (*O książkach elementarnych na szkoły wojewódzkie z czasów Komisji Edukacji Narodowej*), odbitka z „Muzeum”, Lwów 1893, s. 40); *Komisja Edukacji Narodowej*.

Przypisy do historii powszechnej dla szkół narodowych na klasę trzecią J.K. Skrzetuskiego (wyd. 1782) miały również dużą wartość dla nauczycieli. Autor omawia w nich zagadnienia metodologiczne i dydaktyczne oraz ogólne rozważania nad historią⁷⁵.

Wydawane przez KEN książki pomocnicze dzieliły się na wypisy, dykcjonarze i logarytmy.

Pijarzy opracowywali także wypisy. A. Popławski zebrał „Wypisy z autorów klasycznych” do nauki moralnej w klasach I, II i III, natomiast K. Narbutt „Wypisy” z Korneliusza Neposa. Poza tym Narbutt, na zlecenie TKE opracował „Dykcjonarz geografii starożytnej do zrozumienia autorów dla szkół narodowych”, ale ten nie został wydany⁷⁶.

Książkę pomocniczą – *Logarytmy dla szkół narodowych* (Warszawa 1787, ss. XII+48) napisał pijar Ignacy Zaborowski (1754–1803), znany nauczyciel w szkołach pijarskich, w tym w Collegium Nobilium i Collegium Regium w Warszawie, zasłużony egzaminator kandydatów na geometrów.

Warto podkreślić, że wszystkie podręczniki wydane zostały w języku polskim, co stanowiło ogromny postęp. Oceniał to bardzo wysoko A. Karbowski:

Ta reforma, wprowadzająca do szkół narodowych i do ksiąg elementarnych dla wszystkich przedmiotów język narodowy polski, jest dziełem wielkiego rozumu, zapewniającym Komisji, choćby ona żadnych innych zasług nie miała, jak ich naprawdę ma wiele, nieśmiertelną sławę i niewygasłą w narodzie wdzięczność. Ta reforma nadawała instrukcji publicznej w Polsce piętno rzeczywiście narodowe, a dla postępu szkolnictwa naszego i dla prawidłowego rozwoju języka i literatury ojczyznej wydała korzyści nie dające się ściśle obliczyć⁷⁷.

Sposób przygotowania i publikacji książek elementarnych w okresie Komisji Edukacji Narodowej może być wzorem do naśladowania dla autorów i wydawców podręczników szkolnych w dzisiejszych czasach. Pijarzy pracujący w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych oraz inni członkowie tego zakonu przygotowujący podręczniki do szkół Komisji Edukacji Narodowej dobrze zasłużyli się narodowi polskiemu.

Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł, zebrał i oprac. S. Tync, Wrocław 1954, s. 80; S. Tync, *Nauka moralna...*, s. 201–206.

⁷⁵ Por. C. Majorek, dz. cyt., s. 201–206.

⁷⁶ *Protokoły posiedzeń TKE*, z. 36, s. 41, 60.

⁷⁷ A. Karbowski, dz. cyt., s. 9, przedr. w: R. Stępień, *Współpraca pijarów...*, s. 74.

AGNIESZKA WAŁĘGA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruń

**Autorzy podręczników szkolnych
Komisji Edukacji Narodowej
Próba zarysu portretu zbiorowego¹**

**The authors of Commission
of National Education textbooks
An attempt to outline a group portrait**

The main aim of the article is an attempt to make a group portrait of the authors of The Commission of National Education textbooks, which were published under the auspices of the Society of Elementary Books. Among them are both representatives of the Piarists and Jesuits, clergymen, and lay authors. In their biographies one can find many common elements which are characteristic for the Enlightenment. The text points at such important issues from their lives as: educational paths, obtained education (together with academic degrees), and main areas of professional activity. In addition, their interests, academic achievements, as well as journalistic, social, and patriotic activity were also taken into consideration.

Keywords: schoolbooks of eighteenth and nineteenth centuries, the Society for Elementary Books, publishing of The Commission of National Education, the authors of school textbooks

Wśród wielu osiągnięć Komisji Edukacji Narodowej niejednokrotnie podkreślano jej aktywność w zakresie ustalenia jasnych i nowatorskich zasad opracowywania podręczników szkolnych. Czesław Majorek uznał nawet stworzone przez nią podstawy teorii tego typu wydawnictw za jedno z jej „najbardziej trwa-

¹ Publikacja przygotowana w ramach grantu NPRH: Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje (Nr 11H12031481).

łych osiągnięć dydaktycznych”². Jak powszechnie wiadomo, zadania te zlecono powołanemu w 1775 roku Towarzystwu do Ksiąg Elementarnych, które przez 17 lat pracowało nad stworzeniem nowego zestawu książek szkolnych³. Ostatecznie nie udało się w pełni zrealizować szeroko zakrojonych planów wydawniczych, Towarzystwo zdołało doprowadzić do końca jedynie połowę projektów dotyczących publikowania podręczników⁴. Według badań C. Majorka, wydano ostatecznie 17 podręczników, 6 opracowań o charakterze książek pomocniczych, takich jak słowniki, czyli dykjonarze, wypisy i tablice logarytmiczne oraz 6 publikacji kierowanych bezpośrednio dla nauczycieli, były to tzw. przypisy i powinności nauczycieli⁵. Łącznie zatem Towarzystwo opublikowało 29 książek szkolnych⁶. Kim byli ich autorzy? Komu KEN powierzyła tak ważne zadania?

Podręczniki szkolne KEN jako efekt współdziałania twórców projektów, autorów, recenzentów i tłumaczy

Na wstępie trzeba podkreślić, że już dokładne ustalenie liczby osób, które powinny znaleźć się na liście autorów tych prac stwarza pewne problemy. Należy zatem wyraźnie zaznaczyć, że nie zawsze można jednoznacznie stwierdzić ile osób rzeczywiście było zaangażowanych w przygotowanie konkretnych publikacji. W przypadku prac, które powstały w języku obcym, jak podręczniki autorstwa Szymona L’Huilliera czy Jana Michała Hubego należy pamiętać o roli jaką odegrali ich tłumacze. Podobnie sytuacja wygląda przy *Słowniku starożytności*, który na podstawie dzieła Mikołaja Furgaulta⁷ adaptował do potrzeb krajowych Grzegorz Piramowicz przygotowując m.in. wiele uzupełnień w zakresie haseł, dodając bibliografię czy indeksy⁸.

² C. Majorek, *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1975, s. 18.

³ Działalność i kolejne etapy prac Towarzystwa nad przygotowaniem książek szkolnych szczegółowo przedstawiła także J. Lubieniecka, *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa 1960.

⁴ J. Lubieniecka podaje m.in. takie przykłady niezrealizowanych ostatecznie projektów, jak podręczniki mineralogii, higieny, logiki, nauki o ogrodnictwie, historii sztuk, rzemiosł, nauk i zawodów, słownik geografii starożytnej czy kolejne części wypisów z autorów starożytnych dla klas starszych. Por. tamże, s. 19–20, 28–29, 36, 41, 121, 196.

⁵ C. Majorek, *Książki szkolne...*, s. 69. Pełny wykaz tych prac, według ustaleń C. Majorka, zamieszczono na końcu artykułu.

⁶ Należy pamiętać o tym, że Komisja już w 1774 roku opublikowała wykazy książek, które miały ułatwiać pracę nauczycieli do momentu ukazania się zaaprobowanych przez nią podręczników. Także w późniejszym okresie, już po utworzeniu TdKE w wielu szkołach używano, oprócz zaleconych oficjalnie publikacji, także innych opracowań, które nierzadko nie były dostosowane merytorycznie i dydaktycznie do potrzeb ówczesnej edukacji.

⁷ Mikołaj Furgault (1706–1795) był humanistą, prof. Uniwersytetu w Paryżu, badał język i historię starożytnej Grecji.

⁸ C. Majorek, *Książki szkolne...*, s. 172: „Wkład pracy Piramowicza i innych członków Towarzystwa, m.in. Kołłątaja i Bogucickiego w przystosowanie książki do polskiej praktyki nauczania

Z kolei przy innych publikacjach często pierwotne wersje rękopisów nadesłane do Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych podlegały licznym uzupełnieniom i korektom, a wykonujący je członkowie TdKE w znacznym stopniu wpływali na ostateczny zakres treści i formę drukowanych prac⁹. Tak było chociażby w przypadku książki do nauki zoologii Krzysztofa Kluka, którą opublikowano bez podania nazwiska autora, a wielu badaczy przypisywało autorstwo jedynie Pawłowi Czenpińskiemu, który z ramienia Towarzystwa poprawiał i akceptował rękopis¹⁰. Czenpiński wniósł także znaczny wkład w przygotowanie kolejnego wydawnictwa Kluka – tym razem do nauki botaniki – powstał on bowiem na podstawie prospektu, którego był współautorem¹¹. Jeszcze inna sytuacja wystąpiła przy podręczniku Józefa Skrzetuskiego – został on opracowany w oparciu o prospekt Ignacego Potockiego¹².

Nie można też zapominać o przedsięwzięciach zbiorowych. Do takich zaliczamy *Elementarz dla szkół parafialnych* (ostatecznie przygotowywało go 5 osób, ale nad jego projektem pracowała aż 7-osobowa grupa¹³), *Wypisy z autorów klasycznych*, które opracowywał 6-osobowy zespół, czy, przywoływany wcześniej, *Słownik starożytności*, przy którym pracowały 3 osoby.

Jeżeli w gronie autorów podręczników chcielibyśmy uwzględnić wszystkie powyższe przesłanki to składałoby się ono z 25 osób¹⁴. Natomiast po wyeliminowa-

był jednak znaczny”. O pracy Bogucickiego nad tym słownikiem wspomina też J. Lubieniecka, dz. cyt., s. 34.

⁹ Szczegółowo o udziale poszczególnych członków TdKE w pracach nad prospektami i pierwszymi wersjami podręczników pisze J. Lubieniecka, dz. cyt., s. 16–37.

¹⁰ C. Majorek, *Książki szkolne...*, s. 141–142.

¹¹ Przygotował go wspólnie z profesorem Akademii Krakowskiej Janem Jaśkiewiczem. Por. S. Inglot, *Kluk Krzysztof*, [w:] PSB, t. 13, Wrocław 1967–1968, s. 27. Na temat kłopotów związanych z przygotowaniem podręczników historii naturalnej oraz problemów, jakie we współpracy z Towarzystwem napotkał K. Kluk zob. J. Lubieniecka, dz. cyt., s. 160–170.

¹² C. Majorek, *Książki szkolne...*, s. 93–95.

¹³ Jak podaje J. Lubieniecka w przygotowaniu projektu *Elementarza* brało udział wiele osób. Byli to: Piramowicz, Popławski, Narbutt i Jakukiewicz, a także Albertrandy, Łoyko i Pfeleiderer. Ostateczną wersję *Elementarza* oceniali Kopczyński, Szczepan Hołłowczyc i Sebastian Sierakowski. Por. J. Lubieniecka, dz. cyt., s. 45. O wkładzie jaki wniósł w przygotowanie *Elementarza* eksjezuita Jan Paweł Łoyko (w kilku publikacjach mylnie utożsamiany ze swoim bratem Feliksem, ekonomistą) szerzej pisze J. Poplatek, *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej*, uzup. L. Grzebień, do druku przyg. J. Paszenda, Kraków 1973, s. 82.

¹⁴ Bez uwzględniania wszystkich osób (zazwyczaj związanych z TdKE), które brały udział w dyskusjach dotyczących poszczególnych opracowań czy zatwierdzały ostateczne wersje podręczników.

waniu tłumaczy, korektorów, współautorów prospektów lub autorów adaptowanych następnie przez TdKE dzieł¹⁵ grupa ta zmniejsza się do 18 osób¹⁶.

Kilka z nich przygotowało dla Komisji więcej niż jedną pracę. Wśród najbardziej płodnych autorów wymienić należy genewskiego matematyka i filozofa Szymona L'Huilliera oraz Onufrego Kopczyńskiego. Podręczniki L'Huilliera geometrii (w dwóch tomach), arytmetyki i algebry dla potrzeb rodzimego szkolnictwa przetłumaczył z języka francuskiego Andrzej Gawroński, który był także głównym konsultantem wprowadzanych zmian. Z kolei Onufry Kopczyński stworzył 3-tomową edycję podręcznika gramatyki wraz z trzema częściami przypisów dla nauczycieli.

Podobnego zadania, w zakresie nauki moralnej, podjął się Antoni Popławski publikując ostatecznie 2 tomy prac przeznaczonych do nauki moralnej (tom I dla uczniów klas pierwszych i drugich, tom II dla klasy trzeciej) oraz odnoszący się do tomu I zestaw wskazówek metodycznych dla nauczycieli. Trzeba także pamiętać o tym, że Popławski czynnie zaangażował się ponadto w przygotowanie wypisów z autorów klasycznych.

¹⁵ W gronie tłumaczy znaleźli się: Franciszek Szopowicz, Jan Koc oraz Andrzej Gawroński. Gawroński został jednak uwzględniony w portrecie zbiorowym ze względu na udział w opracowaniu *Elementarza*. Pominięto także Mikołaja Furgaulta, którego pracę na potrzeby TdKE adaptował G. Piramowicz. Spośród współautorów prospektów nie uwzględniono takich osób, jak: Jan Jaśkiewicz, Jan Piotr Łoyko, Chrystian Pfliderer i Jan Albertrandy, który pracował też przy wypisach w charakterze korektora. Por. K. Chodynicki, *Albertrandy Jan Chrzyciel*, [w:] PSB, t. 1, Kraków 1935, s. 45–46; *Albertrandy Jan*, [w:] *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564–1995*, oprac. L. Grzebień i inni, Kraków 2004, s. 5–6.

¹⁶ Byli to: Józef Bogucicki (uwzględniony ze względu na znaczny udział w pracach nad słownikiem starożytności i słownikami łacińskimi), Paweł Czenpiński, Andrzej Gawroński, Michał Jan Hube, Adam Jakukiewicz, Krzysztof Kluk, Józef Koblański, Hugo Kołłątaj, Onufry Kopczyński, Jerzy Koźmiński, Szymon L'Huillier, Kazimierz Narbutt, Grzegorz Piramowicz, Antoni Popławski, Ignacy Potocki, Józef Kajetan Skrzetuski, Wincenty Skrzetuski, Ignacy Zaborowski. Informacje niezbędne do ukazania portretu zbiorowego zaczerpnięto m.in. z następujących publikacji: A. Karbowski, *O książkach elementarnych na szkoły wojewódzkie z czasów Komisji Edukacji Narodowej*, „Muzeum” 1893, s. 648–923; H. Pohoska, *Wizytatorowie generalni Komisji Edukacji Narodowej*, Lublin 1957; K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Wrocław 1956; M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, t. 1: *Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kołłątaja 1777–1786*, Wrocław 1957; tejsze, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, t. 2: *Szkoła Główna Koronna w latach 1786–1795*, Wrocław 1959; J. Lubieniecka, dz. cyt.; I. Szybiak, *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1980; tejsze, *Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim*, Wrocław 1973; K. Mrozowska, *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783–1793*, Wrocław 1985; K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, wyd. II, Warszawa 1998. Wykorzystano także biogramy zamieszczone w *Polskim słowniku biograficznym* oraz w *Encyklopedii wiedzy o jezuitach...*

Dwa podręczniki do fizyki, dotyczące wstępu do nauki tego przedmiotu oraz wiadomości z mechaniki, przygotował Michał Jan Hube – ich tłumaczeniem z języka łacińskiego zajmowali się Jan Koc¹⁷ oraz Franciszek Szopowicz¹⁸.

Z kolei Krzysztof Kluk był autorem podręcznika botaniki oraz współautorem (wspólnie z Pawłem Czenpińskim) opracowania przeznaczonego do nauki zoologii¹⁹.

W tym gronie spotkamy także Józefa Kajetana²⁰ i Wincentego Skrzetuskich²¹ – autorów podręczników historii powszechnej, przy czym Józef do swojej pracy dodatkowo opublikował przypisy.

Nie można też oczywiście nie wspomnieć Grzegorza Piramowicza autora niezwykle obszernej pracy z zakresu wymowy i poezji oraz powszechnie znanych *Powinności nauczyciela*, który zaangażował się także w prace nad słownikiem starożytności, elementarzem oraz wypisami z autorów klasycznych.

W przygotowaniu *Elementarza dla szkół parafialnych narodowych* oprócz Piramowicza uczestniczyły jeszcze dwie spośród wymienionych już wcześniej osób. Byli to Onufry Kopczyński i Andrzej Gawroński. Kopczyński napisał I część dotyczącą nauki czytania i pisania, Piramowicz zajął się nauką obyczajów, a Gawroński rachunkami. Warto w tym miejscu wspomnieć, że w *Elementarzu* znajdował się również zwięzły, bo liczący zaledwie kilka stron, *Katechizm początkowy*,

¹⁷ Jan Koc – jezuita, absolwent studiów filozoficznych, matematycznych i teologicznych w Warszawie i Wilnie. Nauczyciel w szkołach warszawskich. Współpracownik TdKE. Interesował się astronomią. Por. *Encyklopedia wiedzy o jezuitach...*, s. 288; J. Poplatek, dz. cyt., s. 239–240.

¹⁸ Franciszek Szopowicz, absolwent szkół jezuickich, studiował w Wilnie, a następnie został kandydatem stanu akademickiego w Krakowie. Tajniki wyższej matematyki zgłębiał pod kierunkiem Jana Śniadeckiego, który uważał go za wybitnie uzdolnionego w tym kierunku. Jako nauczyciel świecki głównie matematyki, fizyki i logiki pracował m.in. w szkołach krakowskich i warszawskich, był też nauczycielem prywatnym. Odbił kilka podróży zagranicznych. Był członkiem towarzystw naukowych Warszawy i Krakowa, współpracownikiem TdKE oraz profesorem uczelni w Krakowie, z którą związał się po roku 1809. Opublikował kilka prac z zakresu językoznawstwa. Szerzej na ten temat m.in. K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich...*

¹⁹ Trzeba także pamiętać o innej pracy Kluka, która choć nie została oficjalnie zalecona przez KEN do użytku szkolnego to faktycznie stanowiła w ówczesnych szkołach podstawowe opracowanie w zakresie przyrodoznawstwa. Mowa o 3-tomowym wydawnictwie z lat 1777–1779 pt. *Roslin potrzebnych, pożytecznych, osobliwie krajowych, albo które w kraju użyteczne być mogą utrzymanie, rozmnożenie, zażycie*.

²⁰ W PSB odnaleźć można informację, że TdKE zamówiło u niego także opublikowany w 1793 r. podręcznik dla uczniów klas wyższych pt. *Prawidła początkowe nauki obyczajów do pojęcia uczącej się młodzieży przystosowane*. Por. E. Aleksandrowska, *Skrzetuski Józef Kajetan*, [w:] PSB, t. 38, Warszawa–Kraków 1997–1998, s. 429.

²¹ Wincenty Skrzetuski otrzymał też od TdKE propozycję napisania podręcznika historii Rzymu, jednak ostatecznie go nie przygotował.

który opracowali wspólnie Andrzej Gawroński, Józef Koblański, Onufry Kopczyński i Hugo Kołłątaj²².

Wypisy z autorów klasycznych przygotowywał, jak wcześniej sygnalizowano, 6-osobowy zespół. W jego składzie oprócz wspomnianych już Antoniego Popławskiego, który miał wybrać teksty dotyczące nauki moralnej i Grzegorza Piramowicza (proponował m.in. fragmenty prac autorów z zakresu historii naturalnej) odnaleźć można takie postaci, jak: Ignacy Potocki (dokonał wyboru tekstów Plutarcha), Józef Koblański (zajął się poetami klasycznymi), Kazimierz Narbutt (powierzono mu prace Korneliusza Neposa, a także opracowanie słownika geograficznego niezbędnego dla rozumienia starożytnych autorów) oraz Adam Jakubiewicz (odpowiadał za pisma Cyserona). Korektorem publikacji był Jan Albertrand²³. Przytoczony powyżej skład osobowy wyraźnie świadczy o tym, że przygotowywanie wypisów traktowano w Towarzystwie na równi z innymi typami książek szkolnych. Nad ich wyborem i opracowaniem pracowała bowiem grupa ludzi o wysokich kwalifikacjach – głównie księży i pijarów.

Równie wiele uwagi poświęcili członkowie Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych wydawnictwom o charakterze słownikowym. W przygotowanie *Słownika starożytności* zaangażowali się m.in. przywoływany już wielokrotnie Grzegorz Piramowicz, Hugo Kołłątaj i Józef Bogucicki (wzorowano się w tym zakresie się na dziele Mikołaja Furgaulta). Książki pomocnicze w formie słownika łacińsko-polskiego i logarytmów przygotowali ponadto Jerzy Koźmiński²⁴ i Ignacy Zaborowski.

Jak już wspomniano przypisy do swoich podręczników, czyli wskazówki metodyczne dla nauczycieli, opracowali Onufry Kopczyński (w 3 częściach), Antoni Popławski, Józef Kajetan Skrzetuski oraz Grzegorz Piramowicz.

Próba zarysu portretu zbiorowego

W gronie autorów podręczników KEN możemy wyróżnić kilka grup. Spotykamy bowiem wśród nich 6 reprezentantów zakonu pijarów (byli to: Onufry Kopczyński, Kazimierz Narbutt, Antoni Popławski, Józef i Wincenty Skrzetuscy,

²² I. Stasiewicz-Jasiukowa, *O współpracy jezuicko-pijarskiej w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych* „Cncordia parvae res crescunt, discordia rel maxime dilabuntur”, [w:] *Jezuicka Ars Historica. Prace ofiarowane Księdzu Profesorowi Ludwikowi Grzebieńowi SJ*, pod red. M. Inglota, S. Obirka, Kraków 2001, s. 529–530; J. Lubieniecka, dz. cyt., s. 45; C. Majorek, *Książki szkolne...*, s. 146–153.

²³ I. Stasiewicz-Jasiukowa, dz. cyt., s. 526–528; C. Majorek, *Książki szkolne...*, s. 155–157. Jan Albertrand, jezuita, wystąpił z zakonu jeszcze przed jego kasacją. Był nauczycielem, bibliotekarzem – pracował w Bibliotece Załuskich. Współtworzył pierwsze na ziemiach polskich czasopisma „Monitor” oraz „Zabawy Przyjemne i Pożyteczne”. Pełnił też obowiązki lektora królewskiego. Gromadził materiały do historii Polski. Por: K. Chodynicki, dz. cyt., s. 45–46.

²⁴ Jak podaje C. Majorek, Koźmiński przy opracowaniu słownika wzorował się na wydanej w 1725 r. pracy Christofora Celariusza pt. *Latinitatis liber*. Por. C. Majorek, *Książki szkolne...*, s. 228.

Ignacy Zaborowski)²⁵ oraz 5 eksjezuitów: Antoniego Gawrońskiego, Adama Jakukiewicza, Józefa Koblańskiego, Jerzego Koźmińskiego i Grzegorza Piramowicza²⁶. Zarówno pijarzy, jak i jezuici wnieśli znaczący wkład w przygotowanie wydawnictw szkolnych powstałych w ramach TdKE. Roman Stępień obliczył, że pijarzy, dzięki zaledwie 5 osobom (pomiędzy udział Kazimierza Narbutta w opracowywaniu *Wypisów*) stworzyli aż 14 podręczników wydanych przez KEN²⁷. Z kolei Irena Stasiewicz-Jasiukowa podaje, że pijarzy samodzielnie przygotowali 13 podręczników, a przy kolejnych pięciu współpracowali z jezuitami. Jezuita natomiast uczestniczyli, według tej autorki, w opracowaniu 9 podręczników²⁸.

Wśród analizowanej tutaj grupy autorów znajdujemy także duchownych nie związanych z zakonami jezuitów czy pijarów, jak Hugo Kołłątaj²⁹, Krzysztof Kluk³⁰ czy Józef Bogucicki³¹. Należy także wspomnieć o autorach świeckich.

²⁵ Informacje na temat pijarów zaangażowanych w przygotowanie podręczników KEN zaczerpnięto z następujących publikacji: *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII–XIX wieku*, pod red. I. Stasiewicz-Jasiukowej, Warszawa–Kraków 1993; I. Stasiewicz-Jasiukowa, *O współpracy jezuicko-pijarskiej w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych „Concordia parvae res crescunt, discordia vel maximae dilabuntur”*, [w:] *Jezuicka Ars Historica...*, s. 515–537; J. Michalski, *Kopczyński Onufry*, [w:] PSB, t. 13, Wrocław 1967–1968, s. 622–625; O. Narbutt, *Narbutt Daniel Kazimierz*, [w:] PSB, t. 22, Wrocław 1977, s. 533–535; M. Chamcówna, *Popławski Jacek Antoni*, [w:] PSB, t. 27, Wrocław 1983, s. 602–604; E. Aleksandrowska, *Skrzetuski Józef Kajetan*, [w:] PSB, t. 38, Warszawa–Kraków 1997–1998, s. 427–429; te same, *Skrzetuski Bartłomiej Wincenty*, [w:] PSB, t. 38 Warszawa–Kraków 1997–1998, s. 435–437. O Zaborowskim szerzej pisze Z. Pawlikowska-Brożek, *Wkład pijarów do matematycznej literatury podręcznikowej*, [w:] *Wkład pijarów do nauki i kultury...*, s. 285–286.

²⁶ W celu przedstawienia wkładu jezuitów w prace TdKE wykorzystano: J. Poplatek, *Komisja Edukacji Narodowej...*; B. Natonowski, *Jezuici a Komisja Edukacji Narodowej*, [w:] *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce. Wybór artykułów, wybór i oprac. J. Paszenda*, Kraków 1994, s. 210–240; S. Gawlik, Grzegorz Piramowicz, *Idee–słowa–czyny*, Opole 2006; *Albertrandi Jan*, [w:] *Encyklopedia wiedzy o jezuitach...*, s. 5–6; *Gawroński Andrzej*, [w:] *Encyklopedia wiedzy o jezuitach...*, s. 173–174; *Koc Jan*, [w:] *Encyklopedia wiedzy o jezuitach...*, s. 288; *Koblański Józef*, [w:] *Encyklopedia wiedzy o jezuitach...*, s. 287; *Koźmiński Jerzy*, [w:] *Encyklopedia wiedzy o jezuitach...*, s. 317; *Jakukiewicz Adam*, [w:] *Encyklopedia wiedzy o jezuitach...*, s. 236; *Piramowicz Grzegorz*, [w:] *Encyklopedia wiedzy o jezuitach...*, s. 514; J. Poplatek, *Gawroński Andrzej*, [w:] PSB, t. 7, Kraków 1948–1958, s. 323–324; E. Rabowicz, *Koblański Józef*, [w:] PSB, t. 13, Wrocław 1967–1968, s. 152–154; E. Aleksandrowska, *Piramowicz Grzegorz Wincenty*, [w:] PSB, t. 26, Wrocław 1981, s. 529–536.

²⁷ R. Stępień, *Zasługi księży pijarów dla nauki i kultury polskiej w dobie Oświecenia. Próba podsumowania*, [w:] *Wkład pijarów do nauki i kultury...*, s. 544.

²⁸ I. Stasiewicz-Jasiukowa, dz. cyt., s. 534.

²⁹ B. Leśnodorski, *Kołłątaj Hugo*, [w:] PSB, t. 13, Wrocław 1967–1968, s. 335–346; K. Buczek, *Hugo Kołłątaj i edukacja*, Warszawa 2007.

³⁰ S. Inglot, *Kluk Krzysztof*, [w:] PSB, t. 13, s. 25–28.

³¹ H. Barycz, *Bogucicki Józef Jan Kanty*, [w:] PSB, t. 2, Kraków 1936, s. 195–196; K. Mrozowska, *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony...*, s. 47–48.

Reprezentowali ich Paweł Czenpiński³², Michał Hube³³, Ignacy Potocki³⁴, który, jak powszechnie wiadomo, porzucił plany kariery duchownej jakie snuła jego rodzina oraz Szymon L'Huillier – jedyny obcokrajowiec w tym gronie³⁵.

Czy w ich życiorysach dostrzec można elementy wspólne? Jakie odebrali wykształcenie? Byli to przede wszystkim absolwenci rozpowszechnionych w dobie oświecenia na ziemiach polskich jezuickich i pijarskich placówek edukacyjnych. Szkoły jezuickie ukończył Andrzej Gawroński, Paweł Czenpiński i Grzegorz Piramowicz, w pijarskich natomiast kształcili się Ignacy Potocki, Józef Skrzetuski, Krzysztof Kluk, Onufry Kopczyński, Kazimierz Narbutt i Antoni Popławski. Hugo Kołłątaj w wieku 7 lat rozpoczął naukę w szkole akademickiej w Pińczowie. Brak bliższych informacji na temat szkół do których uczęszczali Józef Koblański, Adam Jakukiewicz, Jerzy Koźmiński i Ignacy Zaborowski. Jednak już Michał Hube uczył się w gimnazjum toruńskim, Wincenty Skrzetuski w Szkołach Nowodworskich. O Józefie Bogucickim wiadomo jedynie, że pobierał nauki w Krakowie, Szymon L'Huillier ukończył natomiast z wyróżnieniem akademicki College w Genewie.

Ich dalszą edukację w znacznej mierze warunkowały wybory kariery duchownej lub świeckiej. Ci, którzy wstępowali do zakonu pijarów zazwyczaj uzupełniali wykształcenie w seminariach w Rzeszowie i Międzyrzeczu Koreckim (jak Wincenty Skrzetuski i Józef Kajetan Skrzetuski) lub w Instytutach Teologicznych pijarów. Teologię studiowali nie tylko w Polsce w Krakowie czy w Warszawie (Skrzetuscy, Onufry Kopczyński), ale także poza granicami kraju, w Rzymie (jak Kazimierz Narbutt) czy w Paryżu (np. Antoni Popławski). Jeżeli nie studiowali poza krajem to w większości podróżowali jednak później po Europie, głównie po Francji, Włoszech czy Austrii.

Podobnie wyglądała droga edukacyjna jezuitów, podejmowali oni dalsze studia w zakresie filozofii, retoryki, teologii oraz matematyki, fizyki i astronomii w Krakowie, Kaliszu, Poznaniu, Lwowie, Warszawie, ale także za granicą w Rzymie, Wiedniu i Lyonie.

Należy pamiętać o obecnych w tym gronie duchownych, którzy nie wstąpili do żadnego zakonu. Jaką oni odebrali edukację? Przykładowo Krzysztof Kluk ukończył seminarium misjonarzy u św. Krzyża w Warszawie. Z kolei Józef Bogucicki studiował w Krakowie oraz w Rzymie. Hugo Kołłątaj z pewnością

³² A. Maciesza, *Czenpiński Paweł*, [w:] PSB, t. 4, Kraków 1938, s. 330–331.

³³ K. Mrozowska, *Hube Jan Michał*, [w:] PSB, t. 10, Wrocław 1962–1964, s. 67–69.

³⁴ Z. Zielińska, *Potocki Roman Ignacy Franciszek*, [w:] PSB, t. 28, Wrocław 1984–1985, s. 1–17.

³⁵ E. Rostworowski, *L'Huillier Simon Antoine Jean*, [w:] PSB, t. 17, Wrocław 1972, s. 267–270.

Należy pamiętać, że początkowo planowano powierzenie przygotowania kilku podręczników obcokrajowcom. Condillac miał być autorem podręcznika logiki, Jean Baptiste Dubois oraz Jean Philippe Carosi przygotowali pierwszy prospekt z zakresu nauki przyrody, inny Francuz pracował nad podręcznikiem rolnictwa i ogrodnictwa. Por. J. Lubieniecka, dz. cyt., s. 28.

uczęszczał do szkoły w Pińczowie, jednak już na temat jego ewentualnych studiów w Krakowie, Wiedniu oraz w Rzymie niewiele wiadomo³⁶.

Autorzy świeccy także podejmowali studia wyższe, głównie poza krajem, jak Michał Jan Hube w zakresie matematyki w Getyndze czy Paweł Czenpiński, który wybrał medycynę w Wiedniu. Ignacy Potocki był natomiast absolwentem rzymskiego Collegium Nazarenum, gdzie studiował m.in. prawo i teologię.

Należy podkreślić, że niektórzy z nich zwieńczyli swoją edukację doktoratami, uzyskiwali je przede wszystkim w Krakowie, Lwowie czy Wilnie. Zdarzały się jednak także sporadyczne przypadki dyplomów uzyskanych poza granicami kraju. Grzegorz Piramowicz w 1764 roku otrzymał doktorat z teologii we Lwowie. Natomiast na uczelni krakowskiej magisterium nauk wyzwolonych oraz doktorat filozofii uzyskał Andrzej Gawroński, a doktorat prawa Kazimierz Narbutt. W Krakowie egzaminy doktorskie w zakresie filozofii i prawa zdał także Antoni Popławski, by w ten sposób uzyskać prawo do wykładania na tamtejszej uczelni. Doktorat nauk wyzwolonych i filozofii (być może honorowy) Szkoły Głównej Litewskiej w Wilnie otrzymał Krzysztof Kluk. Józef Bogucicki uzyskał aż dwa doktoraty: doktorat filozofii na Akademii Krakowskiej, a doktorat z teologii w Rzymie. Uzyskany za granicą doktorat posiadał także Paweł Czenpiński – zdobył go w Wiedniu w 1778 roku w zakresie medycyny (zajmował się wówczas klasyfikacją zwierząt opracowaną przez Linneusza).

Gruntownie wykształceni autorzy podręczników KEN pełnili następnie obowiązki nauczycielskie w szkołach oraz w domach prywatnych. Przykładowo Wincenty Skrzetuski w domu Stadnickich, Piramowicz u Potockich, L'Huillier u Lubomirskich oraz, podobnie jak Józef Koblański, u Czartoryskich. Także Kazimierz Narbutt jako prywatny guwerner synów podskarbiego litewskiego podróżował z nimi po Europie. Kilku z nich pracowało w najśłynniejszych wówczas szkołach w Warszawie. Odnajdujemy ich w gronie pedagogów pijarskiego i jezuickiego Collegium Nobilium³⁷ (A. Jakukiewicz, J. Skrzetuski, A. Popławski, O. Kopczyński, J. Koźmiński, I. Zaborowski) oraz w Szkole Rycerskiej (A. Jakukiewicz, J. Skrzetuski, M.J. Hube). Kazimierz Narbutt natomiast przez wiele lat nauczał w różnych szkołach pijarskich m.in. w Collegium Nobilium w Wilnie.

³⁶ Jak podaje m.in. B. Leśniodorski w biogramie Kołłątaja zamieszczonym w PSB brak dokładnych informacji o studiach Kołłątaja oraz potwierdzenia uzyskanych przez niego stopni doktorskich: doktora filozofii w Krakowie oraz doktora prawa i teologii we Włoszech. Także M. Chamcówna podkreśliła, że nie wiadomo, jak wyglądały jego studia uniwersyteckie, zanegowała też prawdziwość informacji o uzyskaniu przez niego stopnia doktorskiego w Krakowie w roku 1768. Brak bowiem na ten temat wzmianek w dokumentacji uczelni. Por. M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, t. 1..., s. 58–59.

³⁷ Szerzej na temat jezuickich placówek tego typu zob. m.in. K. Puchowski, *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Gdańsk 2007.

Niektórzy byli także wykładowcami na rodzimych uczelniach wyższych Krakowa i Lwowa (m.in. Popławski, Czenpiński, Bogucicki) lub za granicą (Piramowicz w Rzymie, L'Huillier w Genewie). Warto w tym miejscu nieco więcej uwagi poświęcić Józefowi Bogucickiemu. Od 1780 roku kierował on katedrą historii Kościoła w Krakowie, popierał reformę Kołłątaja, zajmował się Szkołami Nowodworskimi, był sekretarzem Szkoły Głównej, proponowano nawet jego kandydaturę na stanowisko rektora po Kołłątaju. W 1796 r. wraz z Janem Śniadeckim z sukcesem zabiegał w Wiedniu o utrzymanie uczelni w Krakowie.

Poza obowiązkami nauczycielskimi członkowie analizowanej tutaj grupy podejmowali się także innych wyzwań zawodowych. Zaczniemy od pijarów. Wincenty Skrzetuski wykazywał wyraźne zainteresowania archiwistyczne. Pracował bowiem w Archiwum Metryki Koronnej, pisał też kronikę warszawskiego domu zakonnego pijarów. Dwie osoby z tej grupy piastowały funkcje bibliotekarzy w najważniejszych wówczas krajowych instytucjach kulturalno-oświatowych. Józef Skrzetuski był bibliotekarzem w Szkole Rycerskiej, a Onufry Kopczyński porządkował i reorganizował Bibliotekę Żałuskich. Kazimierz Narbutt nadzorował natomiast drukarnię zakonu pijarów.

Wśród innych form działalności reprezentantów zakonu pijarów trzeba wskazać, że Antoni Popławski kierował Seminarium Kandydatów Stanu Akademickiego w Krakowie, a Ignacy Zaborowski angażował się w rozwój polskiego mianictwa, otrzymał nawet od króla prawo egzaminowania przyszłych geometrów.

Równie czynni byli jezuici. Wiele zajęć podejmował chociażby Andrzej Gawroński. Kierował obserwatorium astronomicznym w Poznaniu, objął też obowiązki królewskiego lektora, bibliotekarza i astronoma. Z kolei Grzegorz Piramowicz, sekretarz TdKE, był m.in. współpracownikiem pisma „Zabawy Przyjemne i Pożyteczne”.

Nie tylko pijarzy, lecz także inni autorzy posiadali bogate doświadczenie w zakresie prac bibliotecznych. I tak jezuita Jerzy Koźmiński, podobnie jak Kopczyński, związał się na wiele lat z Biblioteką Żałuskich i został nawet dyrektorem tej placówki. Trzeba podkreślić, że sprawował tę funkcję od 1786 aż do momentu wywiezienia zbiorów do Rosji w 1794 roku³⁸.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że na polecenie KEN administrował Biblioteką Żałuskich także Ignacy Potocki. Z kolei Michał Hube jako dyrektor Korpusu Kadetów rozbudowywał jego bibliotekę. Pracy bibliotekarza u Czartoryskich podjął się także Szymon L'Huillier, który pełnił obowiązki nauczyciela w rodzinach polskiej arystokracji, a po powrocie do ojczyzny został rektorem Akademii w Genewie. Również Hugo Kołłątaj w okresie reform uniwersytetów i swojego rektoratu szczególnie dbał o rozwój archiwum i biblioteki uczelni kra-

³⁸ Choć oceniano go jako osobę niezdolną do przeprowadzenia szerszych reform i znużoną rytmem prac bibliotecznych, to jednocześnie przyznawano, że dbał o konserwację budynku i zbiorów biblioteki oraz wiernie przestrzegał zaleceń jej twórcy. Por. J. Poplatek, dz. cyt., s. 98–99.

kowskiej. Z kolei Krzysztof Kluk wykazał się troską o zabezpieczenie rodzimych zbiorów przyrodniczych, założył w tym celu ogród botaniczny przy swojej parafii i gromadził okazy mineralne.

Jak wynika z powyższych rozważań, autorów podręczników KEN łączyły doświadczenia w pracach nad zabezpieczaniem i opracowywaniem rodzimych księgozbiorów zarówno w ramach różnorodnych instytucji kulturalno-oświatowych (np. Biblioteki Załuskich) czy zbiorów poszczególnych szkół i uczelni wyższych, jak i w domach prywatnych polskiej arystokracji.

Angażowali się oni także niezwykle aktywnie w różnorakie prace podejmowane przez KEN i TdKE. Spośród 18 autorów podręczników aż 12 było członkami Towarzystwa, które bywa określane mianem „wydziału pedagogicznego KEN”. W ocenie Czesława Majorka skupiało ono „ludzi fachowych, wybitnych znawców oświaty i pedagogiki doby oświecenia. Jego skład gwarantował wysoki poziom zarówno projektów rozwiązań istotnych problemów organizacyjno-pedagogicznych, jak i ich realizacji”³⁹. Także Irena Stasiewicz-Jasiukowa podkreśla, że w TdKE znaleźli się „niewątpliwie ludzie o dużym formacie intelektualnym, wyróżniający się dużą wiedzą, inteligencją, obyciem w świecie zachodnioeuropejskim, a przy tym [...] oddani sprawie narodowej, walczący przy pomocy wszelkich możliwych środków o zachowanie polskiej tożsamości w trudnych warunkach politycznych”⁴⁰. Towarzystwo skupiało zatem ludzi „światłych i pracowitych”⁴¹.

Jak powszechnie wiadomo, pracami TdKE kierował Ignacy Potocki przy wydanej pomocy „głównego organizatora” Grzegorza Piramowicza⁴². Należeli do niego, poza Piramowiczem, także trzej inni ekszejuici: Józef Koblański, Adam Jakukiewicz i Andrzej Gawroński. Również pijarzy mieli tam swoich reprezentantów w osobach Antoniego Popławskiego, Onufrego Kopczyńskiego i Kazimierza Narbutta. W ocenie Janiny Lubienieckiej, to właśnie Popławski pełnił, zaraz po Piramowiczu, najważniejszą funkcję w Towarzystwie⁴³. Z kolei Irena Stasiewicz-Jasiukowa omawiając współpracę pijarów z TdKE zaznaczyła, że choć dwaj inni pijarzy – Józef Kajetan i Wincenty Skrzetuscy nie byli członkami ordynaryjnymi Towarzystwa, to bardzo blisko z nim współpracowali⁴⁴. W grupie autorów zaangażowanych bezpośrednio w prace TdKE i zaliczanych do grona jego członków odnajdujemy także Hugona Kołłątaja, Józefa Bogucickiego, Pawła Czenpińskiego oraz Szymona L’Huilliera.

³⁹ C. Majorek, *Myśl pedagogiczna i praktyka oświatowo-wychowawcza w działalności Towarzystwa do Książ Elementarnych*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1977, t. XX, s. 21.

⁴⁰ I. Stasiewicz-Jasiukowa, dz. cyt., s. 519–520.

⁴¹ J. Lubieniecka, dz. cyt., s. 53.

⁴² Tamże, s. 16.

⁴³ Tamże, s. 17.

⁴⁴ I. Stasiewicz-Jasiukowa, dz. cyt., s. 520–521.

Kilka osób wykonywało także w ramach prac Komisji Edukacji Narodowej obowiązki wizytatorów. Ignacy Potocki wizytował szkoły jako komisarz edukacyjny, natomiast Hugo Kołłątaj był „wizytatorem wybitnym, o specjalnej misji”⁴⁵. Cztery osoby pełniły funkcje wizytatorów generalnych, byli to Grzegorz Piramowicz (w 1782 pisał o sobie: „Ja teraz nic nie jestem tylko wizytator”⁴⁶), Józef Bogucicki, Adam Jakukiewicz i Antoni Popławski. Wizytacje szkół prowadził również Kazimierz Narbutt (jako nadzwyczajny wizytator szkół litewskich) oraz Andrzej Gawroński (jako subdelegat Adama Czartoryskiego)⁴⁷.

Dzięki ich zaangażowaniu powstawały także kolejne przepisy i rozporządzenia Komisji. Jak oceniał C. Majorek: „Towarzystwo – wbrew temu, co sugeruje jego nazwa – nie było więc jedynie twórcą książek szkolnych, ale także zasadnicą nowożytnych haseł pedagogicznych w łonie polskiej oświaty”⁴⁸. Przykładowo Paweł Czenpiński, jako lekarz i przyrodnik, dbał o to, by w *Ustawach* KEN uwzględniono w odpowiednim zakresie kwestie wychowania fizycznego oraz nauczania przyrody. Andrzej Gawroński natomiast angażował się w prace nad stworzeniem nowych programów nauczania, zabiegał, by w szkołach znajdowały się wyprodukowane przez Polaków narzędzia miernicze. Onufry Kopczyński, jako autor prac z zakresu gramatyki opiniował dla KEN program nauczania literatury na uniwersytecie w Krakowie. Józef Bogucicki, jak już wcześniej wspomniano, wspierał wysiłki Kołłątaja przy reformowaniu uniwersytetu w Krakowie, był członkiem komisji zarządzającej wydział teologiczny oraz sekretarzem tej uczelni. Kazimierz Narbutt włączył się m.in. w opracowanie planu ustaw KEN, projektów nauki moralnej oraz planów wydawania książek szkolnych. Dobrze znane jest zaangażowanie Antoniego Popławskiego w prace KEN. Opracował on m.in. memoriał *O urządzeniu i wydосkonaleniu edukacji obywatelskiej projekt*, pełnił też funkcję rektora Seminarium Kandydatów Stanu Akademickiego w Krakowie. Równie aktywni w pracach KEN i TdKE byli, jak powszechnie wiadomo, Grzegorz Piramowicz, Hugo Kołłątaj czy Ignacy Potocki⁴⁹.

Warto także przyrzeć się osiągnięciom naukowym autorów podręczników. Krzysztof Kluk stworzył podstawy polskiej botaniki i zoologii. Jerzy Koźmiński był ceniony jako znawca języka polskiego i łaciny, a Onufry Kopczyński nazywany wręcz „prawodawcą języka polskiego”, ujednolicił bowiem polską terminologię gramatyczną. Andrzej Gawroński władający pięcioma językami obcymi (nie-

⁴⁵ H. Pohoska wyróżniła kilka grup wizytatorów m.in.: komisarzy edukacyjnych; subdelegatów komisarzy lub wizytatorów generalnych; wizytatorów „wybitnych o specjalnych misjach” oraz generalnych wizytatorów KEN. Por. H. Pohoska, dz. cyt., s. 256–257.

⁴⁶ J. Lubieniecka, dz. cyt., s. 40.

⁴⁷ Szerzej na ten temat H. Pohoska, dz. cyt.

⁴⁸ C. Majorek, *Mysł pedagogiczna...*, s. 21–22.

⁴⁹ O podziale prac pomiędzy poszczególnych członków TdKE przy przygotowaniu Ustaw KEN szczegółowo pisze J. Lubieniecka, dz. cyt., s. 39.

mieckim, francuskim, włoskim, angielskim i łaciną) był dla Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych nieoceniony jako tłumacz. To jemu właśnie zawdzięczamy stworzenie podstaw rodzimej terminologii matematycznej. Wybór Józefa Koblańskiego do grona osób przygotowujących wypisy nie budzi zastrzeżeń jeśli uwzględnimy fakt, że był uznanym tłumaczem prac Horacego. Swoje przekłady i wiersze publikował na łamach „Zabaw Przyjemnych i Pożytecznych” oraz w „Monitorze”.

Analizowani tutaj autorzy pozostawili także istotny dorobek twórczy. Oprócz podręczników zaaprobowanych i wydanych przez TdKE, pisali także inne prace. Nie sposób wymienić wszystkich ich dzieł. Niezwykle czynny był w tym zakresie chociażby Krzysztof Kluk, który oprócz wspomnianego wcześniej 3-tomowego wydawnictwa dotyczącego roślin opublikował, równie obszerny, *Dykcjonarz roślinny* i 4-tomową pracę z zakresu zoologii. Opracował też prospekt książki do nauki zasad rolnictwa dla chłopów. Szymon L’Huillier pisał m.in. prace z zakresu geometrii i rachunku prawdopodobieństwa. Wiele pism pedagogicznych pozostawił też Antoni Popławski⁵⁰. Z kolei Józef Kajetan Skrzetuski tworzył wiersze, które publikował, podobnie jak Grzegorz Piramowicz, m.in. na łamach pisma „Zabawy Przyjemne i Pożyteczne”, a zanim nawiązał współpracę z TdKE był już autorem dwóch innych podręczników historii.

Onufry Kopczyński, oprócz prac z zakresu gramatyki i językoznawstwa, stworzył także *Zbiór nauki chrześcijańskiej i obyczajowej* (Warszawa 1786), który później długo i powszechnie stosowano w nauce szkolnej. Natomiast podręcznik Kazimierza Narbutta do nauki logiki pt. *Logika czyli rozważania i rozsądzania rzeczy nauka*, opublikowany po raz pierwszy w Wilnie w roku 1769 i później kilkakrotnie wznawiany, KEN zaleciła do tymczasowego stosowania w szkołach litewskich. Trzeba także pamiętać o tym, że zaakceptowany przez Komisję program nauczania historii pt. *Zdanie o elementarnej książce z dziejów ludzkich dla szkół narodowych* opracował Ignacy Potocki. Spośród wielu prac historycznych Hugona Kołłątaja powszechnie znany jest choćby *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach Augusta III (1750–1764)*.

Niektórzy z autorów przygotowali też prace, które ostatecznie nie ukazały się drukiem. Przykładowo Paweł Czenpiński opracował „Naukę o zachowaniu zdrowia”, którą czytano nawet na posiedzeniach TdKE. Ten sam los spotkał „Słownik geograficzny świata antycznego”, który w 1782 roku przygotował Kazimierz Narbutt⁵¹. Z kolei Józef Bogucicki pozostawił rękopis „Historii Kościoła”, spalił go jednak po jego śmierci, autorowi zarzucono bowiem brak wiary i oczernianie Kościoła. Warto nadmienić, że swoje zbiory książek powierzył on Bibliotece Jagiellońskiej.

Należy pamiętać, że twórcy książek szkolnych KEN niekiedy podejmowali istotne działania na polu organizacji życia naukowego w kraju. Doskonałym

⁵⁰ Ukazały się one drukiem w r. 1957 we Wrocławiu. Opracował je Stanisław Tync.

⁵¹ Szerzej na ten temat m.in. J. Lubieniecka, dz. cyt., s. 101.

przykładem, obok reformującego uczelnię w Krakowie Hugona Kołłątaja, jest Paweł Czenpiński, który współtworzył gabinet historii naturalnej Szkoły Głównej Koronnej oraz warszawską Szkołę Anatomii i Chirurgii.

O docenieniu dokonań naukowych autorów podręczników przez szersze grono społeczeństwa świadczą uzyskane przez nich nagrody oraz ich członkostwo w różnorodnych towarzystwach naukowych. I tak przykładowo Jan Michał Hube był laureatem nagrody w konkursie organizowanym przez gdańskie Towarzystwo Fizyczne, natomiast Szymon L'Huillier został nagrodzony przez Akademię Berlińską za swoją pracę poświęconą teorii nieskończoności. L'Huillier był ponadto członkiem korespondentem kilku europejskich akademii naukowych.

Do Towarzystwa Przyjaciół Nauk, jako jego czynni członkowie, należeli Onufry Kopczyński, Hugo Kołłątaj, Ignacy Zaborowski, Ignacy Potocki i Grzegorz Piramowicz (Szymon L'Huillier został mianowany jego członkiem korespondentem, a Michał Hube choć początkowo był czynnym członkiem, został dość szybko zaliczony do grona członków przybranych). Trzeba ponadto podkreślić, że Krzysztof Kluk, Onufry Kopczyński, Ignacy Zaborowski oraz Wincenty Skrzetuski otrzymali od króla Medal „Merentibus”.

Co wiemy na temat ich zaangażowania w sprawy kraju w tym tak trudnym dla Polski okresie? Niektórzy, pomimo wyraźnej rezerwy, złożyli przysięgę na wierność konfederacji targowickiej. Podejmowali też wiele działań o wydźwięku patriotycznym. Andrzej Gawroński współpracował z osobami przygotowującymi projekt Konstytucji 3 maja. Z kolei Piramowicz czynnie angażujący się w prace Sejmu Czteroletniego był przeciwnikiem ugody z Rosją co naraziło go na nieprzyjemności ze strony targowiczian, zwłaszcza po opublikowaniu *Uniwersału zachęcającego młodzież edukującą się w szkołach do błagania Boga o odwrócenie nieszczęść i klęsk od ojczyzny naszej*. Podobne doświadczenia stały się również udziałem Onufrego Kopczyńskiego, Rosjanie przeprowadzali rewizje w jego domu, a Austriacy oskarżyli go o wrogą działalność i internowali. Aktywnymi działaczami w okresie Sejmu Czteroletniego, współtwórcami Konstytucji 3 maja byli także, prześladowani później przez zaborców, Ignacy Potocki i Hugo Kołłątaj, autorzy wielu prac publicystycznych (w tym m.in. słynnych *Anonima listów kilka*).

Od pism politycznych i publicystycznych nie stronili także Wincenty Skrzetuski (autor m.in. wydanych w 1773 słynnych *Mów o główniejszych materiałach politycznych*, który w okresie Sejmu Czteroletniego wspierał swoim piórem stronnictwo patriotyczne) oraz Józef Kajetan Skrzetuski. Z kolei Michał Hube swoimi działaniami wspierał rodaków. Jako dyrektor Korpusu Kadetów dbał o zatrudnianie w szkole na miejsca zwalniane przez cudzoziemców polskich nauczycieli.

Jedyny w tej grupie obcokrajowiec Szymon L'Huillier planował zamieszkać w Polsce, ale wydarzenia polityczne mu to uniemożliwiły. Interesował się jednak sprawami kraju, a w roku 1817 opracował nawet poemat dotyczący bohaterskich postaw Polaków w ich walce o odzyskanie utraconej wolności.

Niektórzy spośród autorów podręczników objęli ważne stanowiska kościelne i państwowe. Oto kilka przykładów. Andrzej Gawroński został biskupem krakowskim, w okresie Księstwa Warszawskiego był senatorem, Ignacy Potocki objął obowiązki marszałka nadwornego litewskiego. Hugo Kołłątaj był podkanclerzym koronnym i jak powszechnie wiadomo rektorem uczelni w Krakowie. Onufry Kopczyński pełnił funkcję prowincjała pijarów. Natomiast Michał Hube wykonywał obowiązki pisarza miejskiego w Toruniu.

Kandydatury kilku z nich były także rozważane w kontekście objęcia funkcji rektorów wyższych uczelni czy samodzielnych katedr uniwersyteckich. Należy pamiętać, że w roku 1781 Andrzej Gawroński był proponowany na stanowisko rektora Szkoły Głównej w Krakowie, a Onufrego Kopczyńskiego wysuwano jako kandydata na katedrę w Wilnie.

Przywołani powyżej autorzy wnieśli bezsprzecznie największy wkład w przygotowanie podręczników powstałych pod auspicjami Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Byli to przede wszystkim ludzie starannie wykształceni, władający językami obcymi, o szerokich horyzontach intelektualnych ukształtowanych nie tylko w wyniku odebranej edukacji, ale i odbytych podróży zagranicznych. Czynnie uczestniczyli w ówczesnym życiu społecznym i kulturalnym o czym świadczą chociażby współpraca wielu z nich z takimi czasopismami, jak „Monitor” czy „Zabawy Przyjemne i Pożyteczne”. Z pewnością można zaliczyć ich do reprezentantów polskiej elity intelektualnej doby oświecenia.

Łączyło ich wieloletnie doświadczenie pedagogiczne, zdobywane w szkołach średnich i wyższych czy wreszcie w domach prywatnych oraz troska o zachowanie rodzimego dziedzictwa kulturowego, w tym zwłaszcza piśmienniczego. Z tego względu wielu z nich podejmowało pracę w charakterze bibliotekarzy czy archiwistów. Jednocześnie czynnie angażowali się w różnorodne przedsięwzięcia Komisji Edukacji Narodowej – byli członkami TdKE, wizytatorami, autorami projektów i ustaw.

Praca zawodowa oraz aktywność w strukturach KEN i TdKE nie wykluczała ich dalszego rozwoju naukowego czy pisarskiego, o czym świadczą nie tylko zdobyte doktoraty, nagrody czy odznaczenia, ale i pozostawiony dorobek twórczy, w którym oprócz dzieł naukowych czy różnorakich podręczników spotykamy także wiersze, czy wymownie świadczące o ich zaangażowaniu patriotycznym utwory publicystyczne.

O ich zasługach wiele mówi też fakt, że biogramy wszystkich analizowanych tutaj autorów można odnaleźć w licznych encyklopediach i słownikach, w tym w *Polskim słowniku biograficznym*. Zastaną oni także uwzględnieni w przygotowywanym obecnie, w ramach grantu Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki, słowniku nauczycieli i działaczy Komisji Edukacji Narodowej.

Podręczniki szkolne KEN: O. Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę I*, Warszawa 1778; tenże, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę II*, Warszawa 1780; tenże, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę III*, Warszawa 1781/1782; M.J. Hube, *Wstęp do fizyki dla szkół narodowych*, Kraków 1783 (tłum. J. Koc); tenże, *Fizyka dla szkół narodowych, cz. I, Mechanika*, Kraków 1792 (tłum. J. Koc, F. Szopowicz); Sz. L'Huilier, *Arytmetyka dla szkół narodowych*, Warszawa 1778 (tłum. A. Gawroński); tenże, *Geometria dla szkół narodowych, cz. I*, Warszawa 1780 (tłum. A. Gawroński); tenże, *Geometria dla szkół narodowych, cz. II*, Warszawa 1781 (tłum. A. Gawroński); tenże, *Algebra dla szkół narodowych*, Marywil 1782 (tłum. A. Gawroński); A. Popławski, *Moralna nauka dla szkół narodowych na pierwszą i drugą klasę*, Warszawa 1778; tenże, *Moralna nauka dla szkół narodowych na trzecią klasę*, Kraków 1787; J.K. Skrzetuski, *Historia powszechna dla szkół narodowych na klasę III*, Marywil 1781; W. Skrzetuski, *Historia powszechna dla szkół narodowych na klasę IV dzieje greckie zawierająca*, Kraków 1786; K. Kluk, *Botanika dla szkół narodowych*, Warszawa 1785; K. Kluk, P. Czenpiński, *Zoologia czyli zwierzętopismo dla szkół narodowych*, Warszawa 1789; G. Piramowicz, *Wymowa i poezja dla szkół narodowych*, Kraków 1792; *Elementarz dla szkół parafialnych narodowych zawierający I. Naukę pisanie i czytania. II. Katechizm. III. Naukę obyczajową. IV. Naukę rachunków*, Kraków 1785.

Książki pomocnicze: *Wypisy z autorów klasycznych do nauk w szkołach narodowych stosowane na klasę pierwszą*, Warszawa 1771; *Wypisy z autorów klasycznych do nauk w szkołach narodowych stosowane na klasę drugą*, Warszawa 1777; *Wypisy z autorów klasycznych do nauk w szkołach narodowych stosowane na klasę trzecią*, Warszawa 1780; M. Furgault, *Dykcjonarz starożytności dla szkół narodowych* (adaptacja G. Piramowicz), Warszawa 1779; J. Koźmiński, *Dictionarium latino-polonicum ad usum publicarum in Regno Poloniae Scholarum*, Warszawa 1779; I. Zaborowski, *Logarytmy dla szkół narodowych*, Warszawa 1787.

Książki dla nauczycieli: O. Kopczyński, *Przypisy do gramatyki na klasę I*, Warszawa 1778; tenże, *Przypisy do gramatyki na klasę II*, Warszawa 1780; tenże, *Przypisy do gramatyki na klasę III*, Warszawa 1783; G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełniania*, Warszawa 1787; A. Popławski, *Przypisy do moralnej nauki na klasę I i II*, Warszawa 1779; J.K. Skrzetuski, *Przypisy do historii powszechniej dla szkół narodowych na klasę III*, Marywil 1782.

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK

Uniwersytet Opolski

Działalność oświatowa Uniwersytetu Krakowskiego w dobie Komisji Edukacji Narodowej

The educational activity of Cracow Academy in the time of The Commission of National Education

In the time of the reform implemented by Hugo Kołłątaj in Cracow Academy, professors of that university were obligated to popularize knowledge. From 1782, there were organized public sessions, during which professors of the University disseminated the information about their achievements in meetings with inhabitants of Cracow. From 1780 popular lectures on mechanics organized by Physics College, which were designed for craftsmen, proved an interesting form of cooperation with the community of Cracow. In 1780, the Medical Department, in order to provide a better professional preparation of midwives and barber surgeons, ran training courses designed for the two vocational groups on a systematic basis. However, those initiatives met with a very poor response from the local community. It was not until the 1820s that craftsmen themselves initiated launching training courses. They were the first attempts at developing an organized educational activity in the lands of Poland. That activity of the *extra muros* university character was addressed to adults.

Keywords: Cracow Academy; popularization of science; courses designed for craftsmen; Hugo Kołłątaj's reform; additional vocational training

W całokształcie działalności Uniwersytetu Jagiellońskiego pod koniec XVIII stulecia ważne miejsce zajmowała działalność popularyzatorska i oświatowa. Od 1778 r. zgodnie z duchem ówczesnych czasów, jak i zaleceniami reformatora Hugona Kołłątaja, zaczęto prowadzić działalność rozszerzoną, poza murami uczelni. Uniwersytet miał być bowiem „ośrodkiem promieniowania nowej wiedzy

na szersze kręgi odbiorców”¹. Przeprowadzając reformę Hugo Kołłątaj wyznaczył Szkole Głównej Koronnej zadanie zarówno organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej, naukowej, jak i popularyzatorskiej, co oznaczało, że profesorowie łączyli działalność naukową i dydaktyczną z oświatową².

Wskazanie na konieczność łączenia pracy naukowej z popularyzatorską wynikało z ówczesnej sytuacji Rzeczypospolitej. Koniec XVIII w. był czasem przebudowy gospodarczej, przechodzenia od feudalnych do kapitalistycznych form produkcji. Na terenie Małopolski rozwijające się górnictwo, hutnictwo, przemysł metalurgiczny wymagały przygotowania osób znających matematykę, mechanikę, chemię i mineralogię. Znalazło to odzwierciedlenie w przeprowadzonej reformie, w której szczególne miejsce wyznaczono rozwojowi nauk matematyczno-przyrodniczych. Edukacja – zgodnie z założeniami Komisji Edukacji Narodowej – miała służyć zasadzie użyteczności, bowiem „należało zamierzyć pewny i istotny cel wszystkim tym naukom, to jest pożyteczność w prywatnym i publicznym życiu, niby promienie rozrzucone w jeden punkt ściągając”³. Zadaniem uniwersytetów było zatem nie tylko rozwijanie nauki, ale dbanie o uprządkowanie treści nauczania.

Jedną z form upowszechniania wiedzy były sesje publiczne. Ich celem było zaznajamianie słuchaczy zarówno z nową organizacją Uniwersytetu, jak i wygłaszanie referatów z zakresu różnych dziedzin wiedzy. Miały one odbywać się 3 razy w ciągu roku, tj. w rocznicę wprowadzenia reformy (29 IX), 8 maja – jako dniu imienin królewskich i w rocznicę założenia Akademii przez króla Kazimierza Wielkiego. Przewidywano też organizowanie nadzwyczajnych uroczystości z takich okazji, jak: przyjazd króla lub któregoś z członków Komisji Edukacyjnej, wjazd nowego biskupa itp.⁴

Podczas sesji publicznych profesorowie przybliżali i zaznajamiali szerszą publiczność ze swoimi osiągnięciami naukowymi⁵. Kołłątaj wprowadził zwyczaj publicznego czytania niektórych rozpraw w języku polskim, co znacznie ułatwiało ich zrozumienie słuchaczom⁶.

W latach 1782–1786 odbyło się 11 publicznych sesji, a udział w nich wzięli profesorowie: Jan Jaśkiewicz, Antoni Popławski, Wincenty Szaster, Andrzej Trzciniński i Franciszek Seidt⁷. Jaką problematykę podejmowano podczas nich?

¹ B. Leśnodorski, K. Opałek, *Nauka polskiego oświecenia w walce o postęp*, Kraków 1951, s. 64.

² H. Barycz, *Uniwersytet Jagielloński w życiu narodu polskiego*, Wrocław 1964, s. 64.

³ Cyt. za: B. Leśnodorski, K. Opałek, dz. cyt., s. 60.

⁴ M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, t. 1: *Szkola Główna Koronna w okresie wizyty i rektorstwa Hugona Kołłątaja 1777–1786*, Wrocław 1957, s. 131.

⁵ Tamże, s. 151.

⁶ B. Leśnodorski, K. Opałek, dz. cyt., s. 64.

⁷ M. Chamcówna, dz. cyt., s. 135.

Przykładowo w 1782 r. prof. J. Jaśkiewicz w swoim wystąpieniu uzasadniał potrzebę utworzenia Kolegium fizycznego, J. Śniadecki przedstawił postać Mikołaja Kopernika. W 1873 r. prof. W. Szaster zapoznał słuchaczy ze sposobami grzebania zmarłych, a J. Jaśkiewicz mówił o właściwościach wód mineralnych⁸.

W październiku 1782 r. J. Śniadecki pisał do H. Kołłątaja:

Po południu, na sali Ś-go Piotra było otwarcie Kolegium fizycznego, na które gromadzili się najdystyngowańsi z Krakowa goście i wszystkie pierwsze tutejsze damy. Akt był tak liczny i okazały, jakiegom się nigdy nie spodziewał. Na tym był naprzód czytany dyskurs przez Jp. Jaśkiewicza o związku nauk fizycznych, wykładając, jak przyjaźnie Komisja fizykę z medycyną razem złączyła, trwał pół godziny. Po którym czytałem przez 5 kwadransy mego *Kopernika*, który był z niezmiernym entuzjazmem przyjęty; cieszyło mnie, że choć długi, nikogo przecie nie znudził⁹.

Informacje o odbywających się sesjach publicznych były zamieszczane w gazetach lokalnych¹⁰.

13 maja 1785 r. Szkoła Główna Koronna uroczystie obchodziła imieniny królewskie.

Po południu o godz. 3 odbyła się publiczna sesja Szkoły Gł., po której otworzeniu Jks. Popławski, profesor prawa natury i publicznego czytał dyskurs o życiu i nauce Konfucjusza, filozofa chińskiego. Potem Jp. Śniadecki, profesor matematyki, ciągnąc materję, na przeszłorocznej sesji rozpoczętą, o potrzebie nauk matematycznych do zrozumienia, dalszego doskonalenia fizyki, czytał dyseratację drugą, w której rozbierając materję, obiekt fizyki stanowiące, okazał, do jakiego tylko punktu w każdej obserwacji i doświadczenia same mogą nas przyprowadzić, a kiedy znowu te opuszczają nas, koniecznych geometrii wymagają posiłków; dowodząc jak poznawania nasze w fizyce bez pomocy matematyki są niedokładne, słabe a częstokroć niepożyteczne i fałszywe¹¹.

Jan Śniadecki w sprawozdaniu z roku 1786 pisał o nich:

Składanie sesji publicznych jeszcze przed zapadłymi ustawami w roku 1782 Collegium Fizyczne najpierw wprowadziło postanowiwszy sobie każdego roku na dzień św. Michała przy otwarciu lekcji wszystkich czytać publicznie wy-

⁸ H. Kołłątaj, *Raporty o wizycie i reformie Akademii Krakowskiej*, Wrocław-Warszawa 1967, Raport Kołłątaja od 1 IX 1780–31 VII 1784, s. 201.

⁹ List J. Śniadeckiego z 1 października 1782 r. do H. Kołłątaja, [w:] *Korespondencja Jana Śniadeckiego. Listy z Krakowa*, t. 1, 1780–1787, do druku przygotował L. Kamykowski, Kraków 1932, s. 252.

¹⁰ Tamże, List J. Śniadeckiego do Joachima Gintowta Dziewałtowskiego z 14 maja 1786 r., s. 486.

¹¹ Tamże, s. 420.

pracowane przez profesorów Collegi Physici pisma na znak wdzięczności Jego excelencji księciu prymasowi za tyle łaskawych nakładów i dobrodziejstw Collegi udzielonych. Przyjęła potem ten sposób obchodzenia uroczystości akademickiej Szkoła Główna i bywały na rok trzy posiedzenia publiczne: na św. Michał przy otwarciu lekcji, na dzień imienin królewskich w maju, i na zielone świątki jako pamiątkę założenia Akademii przez Kazimierza Wielkiego. Ta ostatnia uroczystość była tylko raz w roku 1783 obchodzona. Ustawy Komisji utwierdziły tę dobrowolną Szkoły Głównej instytucję i do niej zachęciły usiłujące pracować, nie przepisując ani liczby sesji publicznych ani ich czasu. Mając bacność na tyle rodzajów pracy Szkole Głównej przepisanych i na małą liczbę osób jej grono składających, nie można nie przyznać, że obchodzenie trzech uroczystych na rok sesji w tym stanie rzeczy jest przyciężkie. Oprócz ordynaryjnych sesji publicznych bywają jeszcze częstokroć składane sesje publiczne Extra ordynaryjne albo z szczególnego zlecenia P. Komisji, jako było obchodzenie pamiątki stoletniej zwycięstwa pod Wiedniem albo też ułożenia samej Szkoły głównej wypadające¹².

Jak wywiązywali się profesorowie z zadania popularyzacji wiedzy podczas sesji publicznych? Odpowiedź na to pytanie daje list J. Śniadeckiego do H. Kołłątaja. Pisał w nim: „Wczora odprawiła się sesja publiczna Akademii; ks. Popławski, robiąc przez półtora roku Konfucjusza, nauczył nas tylko kiedy się rodził, że się ożenił i umarł, a o j. moralnej nauce dopiero sobie kiedyś założył mówić”¹³. Autor listu wskazał, że nie zawsze profesorowie byli dobrymi popularyzatorami, ale też ich wiedza z zakresu reprezentowanej dziedziny nie była na pożądanym poziomie. Powtarzające się takie sytuacje mogły zniechęcać do brania w nich udziału, chociaż na tej sesji „było wielu gości”¹⁴.

Jaki był oddźwięk tych sesji wśród mieszkańców Krakowa? Trudno na to pytanie odpowiedzieć, wobec braku źródeł. Nie wiadomo również, kto spośród ludności miasta brał w nich udział. Hugo Kołłątaj reformując Akademię pragnął ją zbliżyć do społeczeństwa. Sesje stwarzały szczególną okazję do spotkań z profesorami, a równocześnie mogły być szansą rozbudzania zainteresowania nauką bardziej wykształconej części mieszkańców Krakowa.

Interesującą formą współpracy Uniwersytetu ze środowiskiem krakowskim były organizowane przez Kolegium Fizyczne popularne wykłady dla rzemieślników. Projekt organizacji tychże zamieścił H. Kołłątaj w memoriale *O wprowadzeniu dobrych nauk do Akademii Krakowskiej i o założeniu seminarium na nauczycielów szkół wojewódzkich*. Podobną koncepcję – znacznie wcześniej, bo w 1766 r. – przedstawiono w Statutach Kongregacji Malarskiej przy Akademii Krakowskiej¹⁵.

¹² Biblioteka Czarotoryskich w Krakowie, rkps 8114 [zachowano oryginalną pisownię].

¹³ List Śniadeckiego z 14 maja 1785 r. do H. Kołłątaja [zachowano oryginalną pisownię], [w:] *Korespondencja...*, s. 487.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ M. Chamcówna, dz. cyt., s. 70, 196.

Przeprowadzając reformę Szkoły Głównej postanowiono:

aby dla pożytku rzemiosł ustanowić lekcję mechaniki w języku polskim, która by w dnie święte i czasy od prac rzemieślniczych wolne dawana była. Takowa mechanika powinna być obfita w różne pojedyncze modele i profesor przychylić się powinien do tych eksperymentów, które w życiu byłyby najprościejsze, a w wykonaniu najłatwiejsze¹⁶.

Podjęcie tej inicjatywy było nie tylko próbą nawiązania kontaktu ze środowiskiem krakowskim, ale również odzwierciedleniem poglądów H. Kołłątaja oraz Komisji Edukacji Narodowej związanych z koniecznością wiązania nauki z praktyką.

Prowadzenie wykładów zlecono profesorowi matematyki elementarnej. Pierwszym, prowadzącym pracę oświatową wśród rzemieślników był Feliks Radwański. W r. 1780 przygotował oraz przedstawił Kołłątajowi program wykładów dla rzemieślników obejmujący zagadnienia:

o machinach prostych, o tarcu, o doborze materiału, [...] maszyny bardziej złożone rozpoczynając od najprostszych, maszyny do wrywania palów i karczowania pól, mosty zwodzone, obracane, podnoszone, których używa się na kanałach, drewniane na rzekach. Żurawie do dźwigania i przenoszenia wielkich ciężarów mające zastosowanie w budownictwie oraz w portach¹⁷.

W programie uwzględniono również zasady działania młynów ręcznych, obracanych przy pomocy zwierząt i wiatraków, młynów wodnych, młynów podnoszonych rzecznych. Proponował również zaznajomienie słuchaczy z funkcjonowaniem tartaków, maszyn do czyszczenia portów, kanałów i osuszania ich¹⁸.

Feliks Radwański jako profesor mechaniki i hydrauliki w niedziele od godziny dziesiątej do jedenastej od r. akad. 1780/81 przez okres 15 lat zaznajamiał słuchaczy z podstawowymi problemami mechaniki. Był on wychowankiem Uniwersytetu Krakowskiego – magistrem filozofii zainteresowanym architekturą. Za rektoratu H. Kołłątaja przebywał przez trzy lata na studiach w Paryżu, pogłębiając swoją wiedzę z zakresu matematyki wyższej, mechaniki, fizyki i chemii. Podróżując po Francji i Niderlandach zgromadził wiele szkiców różnych urządzeń oraz ich modele. Zostały one później wykorzystane w wykładach jako ilustracje omawianych zagadnień. W czasie jego nieobecności w zastępstwie wykłady dla rzemieślników przeprowadzał Jan Kanty Krusiński¹⁹.

Feliks Radwański prowadził zajęcia w języku polskim. Lekcje były ilustrowane doświadczeniami i pokazami rysunków technicznych. Uczono samodzielnego

¹⁶ Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego [dalej: AUJ], rkps 397.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ M. Chamcówna, dz. cyt., s. 196; *Korespondencja...*, s. 176.

wykonywania rysunków. Wykłady były przeznaczone zarówno dla rzemieślników, jak i artystów²⁰. Realizowano program obejmujący

tłumaczenie biegu różnego gatunku, równowagi, własności sił tak żywych, jak martwych, oporów, które w silniach można postrzegać ustawicznie. Roztrzasać będzie maszyny tak proste, jak składane i między składanymi te wybierze, które do gospodarstwa krajowego polepszenia, sztuk i rzemiosł wzrostu znajdzie najstosowniej²¹.

Omawianie działania różnorodnych urządzeń mechanicznych poprzedzone było wykładami podstaw arytmetyki i geometrii w zakresie potrzebnym do zrozumienia działania urządzeń wymienionych w programie. Miały one przygotować rzemieślników do podejmowania samodzielnych prac konstrukcyjnych lub też naprawy maszyn w przypadku ich uszkodzenia.

Podczas zajęć stosowano metodę poglądową, jako najbardziej dostosowaną i odpowiednią do potrzeb odbiorców. Starania profesora związane z dostosowaniem poziomu przekazu do możliwości percepcyjnych odbiorców nie zdały jednak egzaminu, frekwencja bowiem na nich była znikoma. Przeznaczone dla konkretnie określonej grupy nie znalazły wśród niej oddźwięku. W raporcie za rok 1786/87 pisał on: „nie był jednak szczęśliwym, aby miał ciągle audytorów rzemieślników, dla których jedynie był profesorem”²².

Ówczesni rzemieślnicy krakowscy nie byli zainteresowani podnoszeniem i pogłębianiem swojej wiedzy oraz umiejętności zawodowych, co wynikało z braku rozbudzonych i ukształtowanych potrzeb edukacyjnych. Przypuszczać można, iż język wykładu oraz stosowane metody dydaktyczne były dla nich zbyt trudne, gdyż często nie mieli oni opanowanej nawet sztuki czytania i pisania²³. Na wykłady te uczęszczali zatem głównie uczniowie Uniwersytetu.

Niska frekwencja na wykładach z mechaniki popularnej powodowała, że F. Radwański „pragnął przekształcić kurs mechaniki na dodatkową katedrę architektury, z tym, że pewne godziny byłyby poświęcone rzemieślnikom”²⁴. Wskazywał, że

tym tedy sposobem mechanika praktyczna wlana będzie w kurs katedry pryncypalnej, a nie pomnożywszy żadnego kosztu ustanowi się katedrę nową architektury i inżynierii wielce pożyteczną i potrzebną, z której nawet do mechaniki praktycznej czerpane będą pomoce z wiadomości sztuki rysunków w tej lekcji dawanych aż do zrozumienia figur maszyn zwikłanych istotnie potrzebnej²⁵.

²⁰ M. Chamcowna, dz. cyt., s. 196.

²¹ Tamże, s. 314.

²² Tamże, s. 196.

²³ Tamże.

²⁴ A. Żeleńska-Chełkowska, *Próby wprowadzenia nauk technicznych w Uniwersytecie Jagiellońskim*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1966, s. 38.

²⁵ AUJ, rkps 299, s. 175.

Tej propozycji jednak nie zrealizowano i profesor matematyki elementarnej zajmował się dokształcaniem rzemieślników do lat 90. XVIII stulecia – dokładna data ich zakończenia nie jest bliżej znana²⁶.

W trakcie pracy dydaktycznej, skierowanej do rzemieślniczego środowiska krakowskiego profesor lepiej poznał potrzeby edukacyjne i możliwości intelektualne tej grupy zawodowej, a uzyskane wówczas doświadczenia zostały wykorzystane w jego późniejszej – już w początkach XIX wieku realizowanej działalności popularyzatorskiej, będącej odpowiedzią na ówczesne zapotrzebowanie oświatowe tej grupy społecznej.

Kolejna z inicjatyw Akademii Krakowskiej podjęta została przez Wydział Lekarski, a wynikała ściśle z potrzeb społecznych, tj. ogromnego zaniedbania kraju pod względem sanitarnym i higienicznym. Wymagało to przygotowania większej liczby lekarzy, chirurgów i akuszerów. Od 1780 r. Akademia Krakowska organizowała dokształcanie cyrulików i akuszerów. Zreformowana przez Kołłątaja Szkoła Lekarska miała niewielu studentów. Pod wpływem A. Badurskiego – profesora patologii – magistrat Krakowa zlecił cechowi cyrulików, by w chwilach wolnych od zajęć uczęszczali na wykłady z anatomii i chirurgii²⁷. Rozpoczęto je 28 stycznia 1780 r. Prowadził zajęcia profesor Rafał Czerwiakowski starając się, by miały jak najbardziej praktyczny, użyteczny charakter. Uczniowie poznawali budowę ludzkiego ciała, preparowali zwłoki, zaznajamiali się z instrumentami chirurgicznymi, uczyli się prawidłowego zakładania opatrunków. Omawiano choroby skórne i weneryczne²⁸. Pełny cykl zajęć trwał 3 lata.

Dla kobiet trudniących się akuszerstwem prowadzone były coroczne wykłady z zakresu położnictwa w okresie wiosennym – od marca do wakacji, codziennie przez 90 minut. Liczba uczęszczających była jednak znikoma²⁹.

Podejmowane przez Uniwersytet inicjatywy popularyzowania nauki oraz aktywizowania oświatowego ludności Krakowa nie powiodły się w czasach reformy Kołłątaja. Było to wynikiem nieprzygotowania odbiorców do słuchania wykładów profesorów, poziom bowiem ogólnego wykształcenia zarówno rzemieślników, akuszerów i cyrulików – jak wcześniej napisałam – w zakresie umiejętności czytania i pisania był wyjątkowo niski. Nie odczuwali oni potrzeby uzupełniania i doskonalenia swoich umiejętności. Mimo tak słabego odzewu, te inicjatywy Akademii Krakowskiej miały ważne znaczenie społeczne. Polska była bardzo zaniedbana pod względem sanitarnym i zdrowotnym, a tę sytuację mogło poprawić dokształcenie osób na co dzień trudniących się zawodami związanymi ze zdrowiem ludności.

²⁶ A. Żeleńska-Chełkowska, dz. cyt., s. 38–39.

²⁷ W. Szumowski, *Krakowska Szkoła Lekarska po reformach Kołłątaja*, Kraków 1929, s. 56 i n.; *Sześćsetlecie medycyny krakowskiej*, t. II *Historia katedr*, Kraków 1964, s. 63.

²⁸ W. Szumowski, dz. cyt., s. 56 i n.

²⁹ *Sześćsetlecie medycyny krakowskiej...*, s. 63.

Zmienne losy historii Polski i Uniwersytetu Krakowskiego spowodowały przerwanie inicjatyw rozszerzania oświaty, a podjęto je ponownie dopiero w latach 20. XIX stulecia. Kraków jako miasto–państwo od 1815 r. odgrywał poważną rolę w utrzymaniu związków handlowych z pozostałymi ziemiami polskimi. W życiu tego miasta istotną rolę pełniło rzemiosło, przeżywające wówczas pomysłny okres rozwoju. Zazwyczaj umiejętności praktyczne rzemieślnicy nabywali drogą terminowania i wieloletnich doświadczeń. Dokonujący się postęp w różnych sferach życia gospodarczego powodował, że zaczęli oni dostrzegać konieczność podbudowywania własnych umiejętności wiedzą teoretyczną. To spowodowało, iż przedstawiali propozycje kierowane do Uniwersytetu, związane z organizowaniem kursów zawodowych dla określonych grup odbiorców. Upraktycznienie nauki było nawiązaniem do tradycji KEN z lat 80. XVIII stulecia. Udział rzemieślników w kursach miał na celu zapoznanie ich z pewnymi nowościami technicznymi ówczesnego okresu, które można było bezpośrednio zastosować w pracy warsztatu rzemieślniczego. W trudnym dla narodu polskiego czasie profesorowie uniwersyteccy podejmowali próby działalności oświatowej wśród ludności Krakowa.

Na prośbę cechów zorganizowano wykłady popularne mechaniki i architektury dla rzemieślników, powołując się na tradycje KEN. W liście z 1819 r. skierowanym przez zgromadzenie stolarzy krakowskich do Senatu Rządzącego napisano: „Rząd dawnej Polski jeszcze za Rzeczypospolitej nie spuścił z uwagi przemysłu krajowego, kiedy do edukacji rzemieślników postanowił katedrę mechaniki praktycznej i budownictwa wiejskiego. Stolarze, cieśle i wiele innych rzemieślników uczęszczało w niedziele i święta na te nauki, im w modelach przekazywane i tłumaczone”³⁰. Pismo to zostało przekazane Senatowi Akademickiemu, który odniósł się przychylnie do tej inicjatywy i powołał do prowadzenia wykładów profesora geometrii wykresłej Franciszka Sapalskiego. Od 1820 do 1830 roku w każdą niedzielę i święta w godzinach popołudniowych (Senat Rządzący nie zezwolił na to, aby odbywały się przed południem, ze względu na praktyki religijne) zaznajamiał profesor rzemieślników oraz chętnych słuchaczy Uniwersytetu z budownictwem i mechaniką praktyczną³¹.

W 1820 r. emerytowany profesor Feliks Radwański ogłosił, że będzie prowadzić nadzwyczajne wykłady z zakresu budowy dróg. Program wykładów (bliżej nieznanym) zaakceptował dziekan Wydziału Matematyczno-Fizycznego Alojzy Estreicher, stwierdzając, że „jest napisany stosownie do teraźniejszego stanu nauk i obejmuje materie bardzo użyteczne w kraju naszym”³². Były one organizowane przez 4 lata – do 1824 r. Uczestniczyli w nich przede wszystkim urzędnicy z Biura Budowlanego. Równolegle z wymienionymi wyżej kursami profesor Józef Łęski

³⁰ AUJ S I 597, pismo z dnia 10 XII 1819 r.

³¹ A. Żeleńska-Chełkowska, dz. cyt., s. 113.

³² AUJ S I 370, 20 IV 1820 r.

od 1823 r. przy katedrze astronomii prowadził wykłady praktyczne z zakresu rysowania map³³.

Celem wszystkich kursów zorganizowanych w dobie KEN oraz w okresie Wolnego Miasta Krakowa było przygotowanie uczestników do samodzielnego szukania lepszych rozwiązań i dokonywania modernizacji w pracy. Zorganizowanie równolegle trzech kursów w latach 20. XIX stulecia było potwierdzeniem tego, że potrzeba dokształcania i doskonalenia się była coraz lepiej uświadomiona przez rzemieślników. Powodzenie kursów było sygnałem dla władz rządzących, iż w Krakowie obok Uniwersytetu winna istnieć szkoła o nastawieniu typowo praktycznym. Zrealizowano to tworząc w 1834 r. Instytut Techniczny, który przejął praktyczne dokształcanie mieszkańców Krakowa. Od reformy H. Kołłątaja z 1776 r. datowało się przekonanie, iż profesorowie Uniwersytetu powinni zajmować się również popularyzacją nauk. Najbardziej dotyczyło to nauk technicznych z powodzeniem realizowanych do lat 20. kolejnego stulecia. Położenie nacisku na popularyzację nauk technicznych było związane z dążeniem H. Kołłątaja do powiązania uniwersytetu z życiem, do pracy nad podniesieniem dobrobytu ludności.

³³ A. Żeleńska-Chełkowska, dz. cyt., s. 112.

JANUSZ SONDEL

Uniwersytet Jagielloński

Komisja Edukacji Narodowej wobec projektu studiów prawniczych Hugona Kołłątaja

The Commission of National Education in connection to the Hugo Kołłątaj's draft of legal studies

Enlightenment, as commonly known, by recognizing rationalism, empiricism and utilitarianism as the main benchmark of the progress of science, led to a significant revaluation in the hierarchy of the existing authorities, resulting in the decrease of the previously unquestioned position of religion and tradition. This was also reflected in legal sciences, where the doctrine of the law of nature was placed in the foreground. The implementation of these assumptions had to, obviously, result in significant changes in the curricula of university studies, which did not exclude the Cracow Academy. The reform of the Academy in the spirit of the Enlightenment, was entrusted by The Commission of National Education to Hugo Kołłątaj, who while performing that task, prepared a memorandum *O wprowadzeniu dobrych nauk do Akademii Krakowskiej* [On the introduction of good teaching at the Cracow Academy]. He proposed the introduction of a new subject called "history of all rights" in place of the Roman law. This new subject was to include the history of the different legal systems, among other: Jewish, Carthaginian, Cretan, Lacedemonian and, treated on the same principles, Roman. The Commission of National Education did not, however, take Kołłątaj's suggestions into account.

Keywords: Enlightenment, the reform of the Cracow Academy, nature, law

Jak powszechnie wiadomo, charakterystyczne dla epoki oświecenia przekonanie o nieograniczonych możliwościach poznawczych ludzkiego umysłu wraz z towarzyszącym mu hasłem o konieczności odrzucenia aktualnej wiedzy, o ile nie można jej uzasadnić w sposób racjonalny i empiryczny, doprowadziło do istotnych przewartościowań w hierarchii dotychczasowych autorytetów, czemu towarzyszył

intensywny postęp wiedzy, szczególnie w zakresie nauk przyrodniczych, a także w fizyce i matematyce. W wyniku tego uległa zachwianiu niekwestionowana wcześniej pozycja religii i tradycji, jakkolwiek oświecenie objęło również wszystkie praktycznie dziedziny życia społeczno-kulturalnego, nie wyłączając filozofii, myśli politycznej i ekonomicznej, etyki, sztuki, literatury, a nawet obyczajów i mody¹. Wyzwolona z dotychczasowych więzów myśl ludzka dążyła do oparcia stosunków społecznych na prawie naturalnym i takiego ich ułożenia, aby były zgodne z rozumem i naturą.

Oczywiście nowe poglądy nie mogły ominąć tak istotnych w życiu kulturalnym poszczególnych narodów instytucji jak uniwersytety. W rezultacie panująca dotychczas niepodzielnie w ich programach nauczania filozofia arystotelesowska straciła przodujące znaczenie na rzecz filozofii kartezjańskiej, a to z kolei znalazło swoje odbicie również w naukach prawnych. W imię bowiem typowego dla intelektualnego i ideowego klimatu oświecenia utylitaryzmu, który społeczną użyteczność uczynił podstawową zasadą zarówno w dziedzinie polityki, jak i etyki, nauczaniu prawa starano się nadać charakter praktyczno-użyteczny². W zreformowaniu w tym duchu wydziałów prawa szczególnie były zainteresowane państwa oświeconego absolutyzmu, które dla realizacji nowych zadań w zakresie administracji, wymiaru sprawiedliwości i edukacji narodowej potrzebowały licznej rzeszy odpowiednio przygotowanych urzędników³. Dla uzyskania tego rezultatu konieczna stała się zarówno reorganizacja uniwersytetów, jak i dogłębne zmiany dotychczasowych programów i metod nauczania⁴. Wysunię-

¹ Por. W. Woźnowski, *Oświecenie*, [w:] *Okresy literackie*, pod red. J. Majdy, wyd. 2, Warszawa 1985, s. 135.

² Bliżej na ten temat zob. J. Sondel, *Ze studiów nad prawem rzymskim w Polsce w okresie Oświecenia*, Kraków 1988, s. 10 i n., oraz podana tam literatura. Nauką prawa w oświeceniu zajmę się również w szeregu artykułów, m.in.: *Dzieje Katedry Prawa Rzymskiego Uniwersytetu Jagiellońskiego w czasach I Rzeczypospolitej*, [w:] *Dziedzictwo prawne XX wieku. Księga pamiątkowa z okazji 150-lecia Towarzystwa Biblioteki Słuchaczy Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego*, pod red. A. Sularz, Kraków 2001, s. 169–216; *Nauczanie prawa rzymskiego w Polsce w okresie Oświecenia*, „Czasopismo Prawno-Historyczne” 1988, t. 40, z. 2, s. 213–229; *Bonifacy Garycki – profesor prawa rzymskiego Uniwersytetu Jagiellońskiego z przełomu XVIII i XIX wieku*, [w:] *Myśl polityczna od historii do współczesności. Księga dedykowana Profesorowi Markowi Waldenbergowi*, pod red. B. Stoczewskiej, M. Jaskólskiego, Kraków 2000, s. 377–393; *Bonifacy Garycki (1742–1822)*, [w:] *Złota Księga Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego*, pod red. J. Stelmacha i W. Uruszczyka, Kraków 2000, s. 105–111 i inne.

³ Zob. H. Coing, *Die juristische Fakultäten der Aufklärungszeit – Geschichte einer Studienreform*, „Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften in Göttingen für das Jahr 1970”, s. 34; K. Mrozowska, *Zarys działalności pedagogicznej Michała Hubego (1737–1807)*, „Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej” 1954, t. 2, s. 476; M. Zorzoli, *Alcuni aspetti dell'insegnamento del diritto nella Lombardia Austriaca: piano di riforma teresiano e testi legali nell'Università di Pavia*, [w:] *Universitates studiorum saec. XVIII e XIX*, pod red. A. Gieysztor i M. Koczerskiej, Warszawa 1978, s. 82.

⁴ Bliżej o tym zob. H. Coing, *Handbuch der Quellen und Litteratur der neueren europäischen Privatrechtsgeschichte*, München 1977, t. II, 1, s. 34 i n.

cie na plan pierwszy prawa natury oraz uwzględnienie szczegółowych dyscyplin prawnych, a przede wszystkim praw narodowych to główne postulaty nowego systemu studiów. Związane to było ze szczególną popularnością głoszonego przez ideologów oświecenia hasła oparcia ustroju, norm i sposobów postępowania ludzi na rozumie, czego wyrazem stała się zyskująca sobie coraz większe uznanie teoria prawa natury jako podstawowa doktryna w naukach prawnych. Takie właśnie założenia legły u podstaw programów nauczania zreformowanego około połowy XVIII wieku w duchu oświecenia Uniwersytetu Wiedeńskiego. W ślad za nim poszły inne uniwersytety niemieckie, włoskie, a także rosyjskie, dla których strukturę wydziału prawa w duchu tendencji oświeceniowych opracował na życzenie Katarzyny II w drugiej połowie XVIII w. Diderot. Cechą charakterystyczną tych wszystkich projektów było uznanie prawa natury za podstawową dyscyplinę w naukach prawnych, co oczywiście musiało doprowadzić do zderzenia doktryny prawno-naturalnej z dominującym dotychczas na kontynencie prawem rzymskim⁵. Prawo to bowiem przeżyło zarówno własne państwo, jak i formację społeczno-ekonomiczną w jakiej powstało i obowiązywało wówczas na znacznych obszarach Europy, a ponadto wpłynęło na ostateczny kształt prawa cywilnego współczesnych państw. Słusznie też jest uważane za jeden z trzech istotnych fundamentów cywilizacji europejskiej, która według obrazowego określenia opiera się na trzech pagórkach: Akropolu symbolizującym sztukę i filozofię grecką, Golgocie jako symbolu chrześcijaństwa oraz na Kapitolu, oznaczającym tradycję prawa rzymskiego. Przez całe średniowiecze prawo to było uważane za swoiste *tertium comparationis*, a oprócz tego traktowano je jako ponadnarodowy system prawny, z którego można było czerpać argumenty w sporach międzynarodowych i w działalności dyplomatycznej. I właśnie przeciw tak pojmowanemu prawu rzymskiemu jako zbyt kosmopolitycznemu już w XVII w. zrodziła się reakcja związana z próbami tworzenia praw narodowych. Zwalczano to prawo również z powodów doktrynalnych, głównie ze względu na programową niechęć wobec wszystkich zastanych autorytetów i dążenie do oparcia nowego porządku społecznego wyłącznie na wymogach rozumu i naturalnej sprawiedliwości. Toteż apriorycznie

⁵ I. Jakubowski, *Prawo rzymskie w projektach kodyfikacyjnych polskiego Oświecenia*, Łódź 1984, s. 16, uważa, że przyczyną tego był związek prawa rzymskiego z niektórymi instytucjami feudalnymi i dawnym porządkiem. Jest to jednak pogląd bardzo dyskusyjny, zwłaszcza w świetle wywodów J. Kodreńskiego, *Wacław Aleksander Maciejowski jako romanista*, „Czasopismo Prawno-Historyczne” 1974, t. 26, z. 1, s. 203, który wręcz stwierdza, że F.C. Savigny jako sędzia Najwyższego Trybunału, radca stanu, a wreszcie minister sprawiedliwości, traktował prawo rzymskie jako środek do modernizacji prawa pruskiego i oczyszczenia go od resztek feudalizmu. Na temat konfrontacji prawa rzymskiego i prawa natury na terenie Prus zob. H. Mohnhaupt, *L'ordinamento giudiziario in Prussia*, [w:] *L'ordinamento giudiziario, t. I: Documentazione storica*, Rimini 1985, s. 109–110, natomiast kwestią tą w odniesieniu do Austrii zajęła się K. Sójka-Zielińska, *Wielkie kodyfikacje cywilne wieku Oświecenia*, [w:] *Dzieje kodyfikacji prawa. Materiały na konferencję historyków prawa w Karpaczu, maj 1974 r.*, Karpacz 1974, s. 22.

odrzuć wszystko, co było związane z realiami *Imperium Romanum*⁶. Nie brakło też krytykujących prawo rzymskie jako system niedoskonały, nieprzydatny w nauczaniu, a nawet niemoralny⁷.

Nie wszyscy jednak ideolodzy oświecenia podzielali ów niechętny stosunek do prawa rzymskiego. Co więcej, czołowi przedstawiciele doktryny prawa natury, jak Hugo Grotius, Samuel Puffendorf, Cocceius ojciec i syn, Christian Wolff i inni, byli zdecydowanymi zwolennikami tego prawa⁸. Podobnie też najmniej przychylny prawu rzymskiemu Christian Thomasius dostrzegał pewne walory tego prawa, a nawet głosił potrzebę jego utrzymania na studiach prawniczych⁹. Również Monteskiusz, co warte podkreślenia, wręcz uznawał prymat prawa rzymskiego przed prawem natury¹⁰. W jakiejś mierze zresztą swojemu pozytywnemu stosunkowi do tego prawa dał wyraz w samym tytule swego głośnego dzieła, który w osiemnastowiecznym tłumaczeniu brzmi: *Duch czyli treść praw albo o stosowności, którą powinny mieć prawa z ustawą rządu każdego, obyczajami, położeniem kraju, religią, handlem etc. Z przydatkiem dociekania praw rzymskich względem sukcesji, praw francuskich i praw lennych*. Zresztą, jak trafnie zauważono swego czasu, cała twórczość Monteskiusza stoi pod znakiem starożytnego Rzymu¹¹, którego historia obok historii feudalnej Francji, stanowiła główny budulec *Ducha praw* tego autora.

Nie wdając się jednak w szczegóły poszczególnych zapatrywań, można zauważyć, że ich autorzy akceptowali w zasadzie dwie okoliczności: 1) że mimo niechęci do prawa rzymskiego nie kwestionowano jego utrzymania na studiach prawniczych, oraz 2) że w myśl założeń reformy studiów w jego wykładach miały być uwzględnione te zasady, które zachowały aktualność w praktyce prawnej. Takie utylitarystyczne cele wysunął na plan pierwszy cytowany wyżej Christian Thomasius w opracowanym przez siebie programie studiów prawniczych, który opublikował pt. *Summarischer Entwurf der Grundlehren, die einem Studioso iuris zu wissen und auf Universitäten zu lernen nötig sind*¹². Zgodnie z panującym w oświeceniu przekonaniem o nieograniczonych możliwościach ludzkiego umy-

⁶ Zob. K. Sójka-Zielińska, *Rola prawa rzymskiego w pracach kodyfikacyjnych wieku Oświecenia*, „Czasopismo Prawno-Historyczne” 1975, t. 27, z. 1, s. 110.

⁷ W miarę wpływu czasu liczba tych zarzutów rosła. Zob. I. Jakubowski, *Prawo rzymskie w projektach kodyfikacyjnych...*, s. 18 i n.; K. Sójka-Zielińska, *Rola prawa rzymskiego...*, s. 111; W. Wołodkiewicz, *Le droit romain et l'Encyclopedie*, „Antiqua” t. 38, Napoli 1986, s. XI–XVII.

⁸ Zob. P. Koschaker, *Europa und das römische Recht*, 3 Aufl., München und Berlin 1958, s. 252.

⁹ Tamże. Zob. też K. Sójka-Zielińska, *Wielkie kodyfikacje cywilne XIX wieku*, Warszawa 1973, s. 22 oraz opracowany przez Christina Thomasiusa przytoczony niżej program studiów prawniczych.

¹⁰ Por. J. Kodrębski, *Monteskiusz a prawo rzymskie*, „Acta Universitatis Lodzensis, Folia Iuridica” 21, 1986, s. 152.

¹¹ Tamże.

¹² Halle 1699, przedruk Aalen 1979.

słu, starał się on zapewnić studentowi nie tylko znajomość zagadnień fachowych, ale również jak najszerzy zasób wiedzy ogólnej, obejmującej nawet tak odległe od prawa dyscypliny, jak matematyka, fizyka i inne. Wynikało to z faktu, że w myśl nowoczesnego prawa natury budowa systemu prawnego miała następować drogą logiczno-matematycznego dedukowania (czyli jak to określano: *more geometrico*) coraz bardziej szczegółowych rozwiązań z pewnych apriorycznych założeń ogólnych¹³.

Oczywiście wszystkie te zmiany, łącznie z tendencjami do unowocześnienia studiów uniwersyteckich, zostały dostrzeżone w Polsce, a co więcej usiłowano je tutaj naśladować i to na wiele lat przed Kołłątajem. Tak więc na wzór Uniwersytetu w Turynie zamierzał zorganizować w Warszawie wyższą uczelnię pod nazwą Uniwersytetu Poniatowskiego biskup Józef Jędrzej Załuski. Miała to być, według założeń inicjatora, szkoła wyższa z rozbudowanymi pracowniami i zakładami naukowymi, a także biblioteką uniwersytecką, dla której Załuski przeznaczył swój wielki księgozbiór¹⁴. Nie był to zresztą jedyny dowód przenikania do Polski w owym czasie nowych prądów. Ich upowszechnieniu sprzyjał niespotykany wcześniej rozwój prasy i wydawnictw międzynarodowych oraz równie duża jak w całej Europie znajomość języka francuskiego zrozumiałego nie tylko dla arystokracji, ale dla wszystkich wykształconych ludzi epoki¹⁵. Stosunkowo wcześniej, gdyż już w początkach panowania Stanisława Augusta, znalazły się też w Polsce pierwsze egzemplarze *Encyklopedii* Diderota, a także najmodniejszej w Europie połowy XVIII w. cytowanej wyżej książki Monteskiusza *O duchu praw*¹⁶. Ta ostatnia została szybko przetłumaczona na język polski¹⁷, przy czym I. Czarnek, tłumacz tego dzieła, w dedykacji dla króla wyraził nadzieję, że jego praca może być pomocna przy kodyfikacji prawa polskiego¹⁸.

Najsilniej idee oświecenia zaznaczyły swoją obecność w Polsce za panowania Stanisława Augusta, stąd też nie brak autorów, którzy za jego początek przyj-

¹³ Por. K. Sójka-Zielińska, *Rola prawa rzymskiego...*, s. 110; tejsze, *Le droit romain et idéé de codification du droit privé au siècle des Lumières*, [w:] *Le droit romain et sa reception en Europe*, pod red. H. Kupiszewskiego i W. Wołodkiewicza, Varsovie 1978, s. 182.

¹⁴ Zob. H. Barycz, *Zagadnienia uniwersyteckie w epoce Oświecenia*, Pamiętnik VII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich, t. II, z. 1, Warszawa 1948, s. 86.

¹⁵ Por. P. Hazard, *Mysł europejska w wieku XVIII od Monteskiusza do Lessinga*, tłum. H. Suwała, Warszawa 1972, s. 387; W. Woźnowski, dz. cyt., s. 135. W Polsce już w 1737 r. teatyny z Włocławka otwarli pierwszą szkołę z nauką języków nowożytnych. Trzy lata później wprowadzono język francuski do kolegiów pijarskich, a niedługo potem również do jezuickich. Zob. E. Rządowska, *Encyklopedia i Diderot w polskim Oświeceniu*, Wrocław 1955, s. 20.

¹⁶ Hugo Kołłątaj mówi o nim jako o „nieśmiertelnym dziele Pana Montesquieu” – zob. Przepis JP Józefowi Januszewiczowi Viceprofesorowi w Kolegium Moralnym do Szkoły Prawnej od Prześwietnej Komisji wyznaczonemu (Bibl. PAN w Krakowie, rkps 227, k. 65).

¹⁷ Wydanie Lipsk–Drezno 1771. W 1957 r. doczekało się publikacji tłumaczenie T. Boya-Zeleńskiego.

¹⁸ Por. W. Smoleński, *Monteskiusz w Polsce XVIII wieku*, Warszawa 1927, s. 71.

mują rok wstąpienia tego króla na tron¹⁹. Inni z kolei skłonni są termin *a quo* oświecenia w Polsce przesunąć na lata 40. XVIII w., przyjmując za jego początek datę założenia Collegium Nobilium (1740), a jako cezurę końcową rok 1822, w którym ukazał się pierwszy tom poezji Mickiewicza²⁰. Niewiele później powstał teatr publiczny, wydawnictwa Grölla i Dufoura oraz słynna biblioteka Załuskich, jedna z najbogatszych na świecie, a także zostały przeprowadzone przez biskupa Andrzeja Stanisława Załuskiego pierwsze próby reform na wydziale prawa Akademii Krakowskiej i kreowanie katedry prawa natury²¹. A zatem nawet, gdy przyjmie się, że początkiem polskiego oświecenia był moment wstąpienia na tron Stanisława Augusta, to niemniej nie można nie dostrzegać wymienionych powyżej poczynąń będących widocznym wyrazem ożywienia kulturalnego jeszcze w czasach saskich.

Zgodzić się przy tym należy z poglądem, że oświecenie w Polsce różniło się od swoich zachodnioeuropejskich wzorów. Realna perspektywa zagrożenia bytu państwowego musiała nasuwać myśl „o naprawie społeczeństwa” i przebudowie systemu władzy, a zwłaszcza o jej wzmocnieniu²². Wyrosły natomiast na gruncie charakterystycznego dla ideologii oświecenia utylitaryzmu, uznającego za słuszne to, co użyteczne dla jednostki i społeczeństwa²³, program reform miał doprowadzić do przezwyciężenia kryzysu politycznego, a na dalszym etapie do unowo-

¹⁹ Np. J. Kott, *O nową syntezę polskiego Oświecenia*, „Przegląd Historyczny” 1951, t. 42, s. 107 („Pamiętnik Literacki” 1950, t. XLI, z. 3–4, s. 617); J. Kolasa, *Prawo narodów w szkołach polskich wieku Oświecenia*, Warszawa 1954, s. 14, p. 4; W. Tatarkiewicz, *O sztuce polskiej XVII i XVIII wieku*, Warszawa 1966, s. 53 i n.

²⁰ Por. W. Woźnowski, dz. cyt., s. 136. Lata 20. XIX w. uważa za kres oświecenia w Polsce również K. Opalek, *Oświecenie*, [w:] *Historia nauki polskiej*, pod red. B. Suchodolskiego, t. II, Wrocław 1970, s. 257, oraz J. Nowak-Dłużewski, *Periodyzacja polskiego Oświecenia*, „Przegląd Humanistyczny” 1960, R. 4, nr 3, s. 120, i wielu innych autorów. Bliżej na temat ram czasowych tego okresu zob. Z. Libera, *Problemy polskiego Oświecenia. Kultura i styl*, Warszawa 1969, s. 9–18.

²¹ Por. M. Patkaniowski, *Dzieje Wydziału Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego od reformy kołłątajowskiej do końca XIX stulecia*, Kraków 1964, s. 16.

²² Szczególnie silny wpływ w tym zakresie wywarł sugestywny wywód S. Konarskiego, *O skutecznym rad sposobie albo o utrzymywaniu ordynaryjnych sejmów. Pisma wybrane*, t. III, Warszawa 1760–1763 (przedruk 1923), s. 232. O podobnych tendencjach w schyłkowym okresie czasów saskich zob. *Kołątaj i wiek Oświecenia. Sesja naukowa poświęcona polskiemu Oświeceniu* – głos w dyskusji Ł. Kurdybachy, Warszawa 1951, s. 242; M. Borucka-Arctowa, *Prawo natury jako ideologia antyfeudalna*, Warszawa 1957, s. 191–192; G. Seidler, *W nurcie Oświecenia*, Lublin 2002, s. 109 i n. Jak zwraca uwagę K. Sójka-Zielińska, *Wiek XVIII – wiekiem kodyfikacji*, [w:] *Wiek XVIII – Polska i Świat. Księga poświęcona Bogusławowi Leśnodorskiemu*, pod red. A. Zahorskiego, Warszawa 1974, s. 271, właśnie w czasach oświecenia nastały warunki do odrodzenia rzymskiej zasady *quod principi placuit, legis habet vigorem*. Por. też Z. Libera, *Oświecenie*, Warszawa 1974, s. 24.

²³ Dobitnie wyraził to Joachim Chreptowicz w liście do Andrzeja Zamoyskiego (*Archiwum Wybickiego*, t. I, wyd. A. Skalkowski, Gdańsk 1968, s. 46), podkreślając, że celem, do którego wszystkie prawa zmierzać powinny, „jest dobro szczególnie każdego obywatela w ogólnej szczęśliwości narodu”. Podobne poglądy głosili autorzy *Historii politycznej państw starożytnych od pewnego towarzystwa napisanej*, Warszawa 1772, s. 20.

czeństwa państwa i zapewnienia jego samodzielności. Zamierzano to osiągnąć poprzez reformę oświaty, którą zresztą zaczęto realizować z dobrym skutkiem już w latach 40., jak o tym świadczy założenie Collegium Nobilium. Temu samemu celowi służyła później działalność Komisji Edukacji Narodowej, która dużą wagę przywiązywała zarówno do objęcia systemem oświaty środowisk dotychczas pozbawionych dostępu do wiedzy²⁴, jak i do przekształcenia już istniejących placówek, a zwłaszcza obu istniejących Akademii, w nowoczesne instytucje odpowiadające oświeceniowym standardom. Rzecz jasna, realizacja tych zamierzeń wymagała nie tylko środków finansowych, które w dużej mierze zapewniły majątki skasowanego zakonu jezuitów²⁵, ale również czasu, zapewnienia odpowiednich ludzi, przekonania do zmian przynajmniej części społeczeństwa itd. Szczególnie dobrego przygotowania wymagała reforma Uniwersytetu Krakowskiego, także i z tego powodu, że opozycja wobec ewentualnych zmian istniała wśród znacznej części grona nauczającego. Musiał to zatem być proces rozciągnięty w czasie i realizowany wieloetapowo. Słusznie też Henryk Barycz²⁶ wyróżnia trzy fazy rozwojowe myśli reformatorskiej w tym zakresie: 1) lata 1764–1777: okres całkowitej negacji istniejących uniwersytetów z ich średniowieczną autonomiczno-korporacyjną strukturą organizacyjną i przestarzałą scholastyczną metodą nauczania. W okresie tym dadzą się zauważyć tendencje do założenia nowych ośrodków akademickich, a w szczególności Akademii Lekarskiej w Warszawie (na podstawie uchwały sejmu z 5 X 1767) czy nieco później Akademii Królewskiej Malarstwa i Rzeźby, a także Akademii Sztuk Wyzwolonych. Po utworzeniu Komisji Edukacji Narodowej pojawiają się projekty przekształcenia uniwersytetów w uczelnie ściśle podporządkowane państwu, dostarczające z jednej strony kadr dla inteligencji fachowej, z drugiej dla elity rządzącej. Ich typowym przykładem był projekt Augu-

²⁴ Jak zauważył Ł. Kurdybacha, *Kuria rzymska wobec Komisji Edukacji Narodowej w latach 1773–1783*, Kraków 1949, s. 4 i n., powołanie do życia Komisji Edukacji Narodowej jako władzy całkowicie świeckiej, podporządkowanej wyłącznie sejmowi, było śmiertelnym ciosem wymierzonym dotychczasowej tradycji wychowawczej, gdyż pozbawiało Kościół jego monopolistycznej władzy nad szkolnictwem i przekazywało ją państwu. Stąd też nuncjusz papieski Józef Garampi starał się zapobiec powstaniu Komisji, obawiając się w szczególności, że wobec braku kwalifikowanych nauczycieli w kraju zatrudni ona cudzoziemców, w tym również protestantów. Starał się też zabezpieczyć katolickie wychowanie młodzieży, przekonując członków Komisji oraz króla do zatrudnienia w charakterze nauczycieli zakonników, a w pierwszym rzędzie byłych jezuitów. Częściowo udało mu się to osiągnąć, gdyż w gronie bliskich współpracowników Komisji Edukacji Narodowej tych ostatnich znalazło się stosunkowo wielu. Tamże, s. 8, 21–22; M. Chamcówna, *Epoka wielkiej reformy*, [w:] M. Chamcówna, K. Mrozowska, *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1775–1850*, pod red. K. Opalka, t. II, cz. 1, Kraków 1965, s. 13.

²⁵ Część tych dóbr jednak została rozkradziona, chociaż starał się temu zapobiec nuncjusz Garampi, wychodząc z założenia, że w całości powinny one zostać przeznaczone na cele oświatowe. Zob. Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 31; M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, t. 1: *Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kołłątaja 1777–1786*, Wrocław 1957, s. 56.

²⁶ H. Barycz, *Zagadnienia uniwersyteckie w epoce Oświecenia...*, s. 83 i n.

sta Sułkowskiego, zakładający powstanie trzech tzw. akademii prowincjonalnych w Poznaniu, Krakowie i Wilnie oraz dwóch zakładów szczebla wyższego: Akademii Stu Kadetów oraz Kolegium dla Szlachty. Założenie trzeciego uniwersytetu w Warszawie, obok krakowskiego i wileńskiego, planował natomiast Ignacy Potocki. Z kolei biskup Załuski przewidywał utworzenie w Warszawie wielkiego ośrodka nauki pod nazwą Akademii Umiejętności i Sztuk na wzór Akademii Londyńskiej. Zdaniem H. Barycza²⁷ Komisja Edukacji Narodowej podjęła pewne kroki w kierunku zorganizowania dwóch nowych ośrodków akademickich w Poznaniu i w Warszawie, ale nie drogą formalnego kreowania w tych miastach uniwersytetów, lecz przez powolne ściągnięcie do nich sił profesorskich i tworzenie w nich atmosfery akademickiej. Na nowe tory jednak sprawę uniwersytecką wprowadził dopiero Hugo Kołłątaj w 1776 r. 2) Okres drugi – to lata działalności Kołłątaja i wreszcie 3) Okres trzeci – od 1792 r. Charakterystyczny dla tego ostatniego jest nawrót do pierwszej koncepcji rozbicia uniwersytetów na poszczególne szkoły zawodowe i dążność do zmiany ich sieci, a także próby skasowania samorządu uniwersyteckiego.

Nie można tu jednak przejść do porządku dziennego nad wspomnianym wyżej faktem, że pierwsze próby wprowadzenia w Polsce zmian w programach nauczania uniwersyteckiego podjęto jeszcze przed okresem, który H. Barycz traktuje jako pierwszą fazę rozwoju myśli reformatorskiej. W ślad bowiem za zagranicznymi uniwersytetami już od lat 40. XVIII w. przystąpiono również w Polsce do wprowadzania pewnych zmian programowych, których celem miało być unowocześnienie, a przede wszystkim podniesienie z upadku i marazmu krakowskiej uczelni. Zmierzające jednak w tym kierunku usiłowania trzech biskupów krakowskich jako kanclerzy Uniwersytetu, mianowicie Jana Lipskiego, Andrzeja Załuskiego i Kajetana Sołtyka nie dały większych rezultatów. Skupienie natomiast całego życia duchowego Polski na dworze Stanisława Augusta w Warszawie, a przede wszystkim pierwszy rozbiór Polski, w którego konsekwencji Kraków stał się prowincjonalnym miasteczkiem na południowo-zachodnim krańcu Rzeczypospolitej o kilkunastu zaledwie tysiącach mieszkańców, spowodowały, że Uniwersytet Krakowski przeżywał swój najsmutniejszy w dziejach okres²⁸. Nic też dziwnego, że późniejszy reformator Akademii Hugo Kołłątaj²⁹, któremu zawdzięczamy nie tylko jej odnowienie, ale i dokładną jej charakterystykę, w okresie bezpośrednio poprzedzającym reformy, przedstawił dość żałosny obraz tej najstarszej polskiej uczelni, stwierdzając, że owa „sławna niegdyś całej Polski szkoła

²⁷ Tamże, s. 87.

²⁸ Zob. M. Patkaniowski, dz. cyt., s. 13; M. Chamcówna, *Epoka wielkiej reformy...*, s. 12.

²⁹ Dokładną biografię Kołłątaja podaje M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 57 i n.; B. Leśnodorski, *Kołłątaj Hugo*, [w:] PSB, t. XIII, Wrocław 1967–1968, s. 335–346. Tam też wykaz wcześniejszej literatury na ten temat.

w bardzo lichym znajdowała się stanie”³⁰. W podobnym tonie scharakteryzował też jej Wydział Prawa³¹, który wobec powszechnej anarchii w państwie nie bardzo miał dla kogo przygotowywać kadry wykwalifikowanych prawników. W szczególności Kołłątaj stwierdził:

Ponieważ u nas anarchia opanowała wszystkie rządu części, przeto *Facultas Iuridica* nie miała do czego stosować się przez wzgląd na potrzeby własnego kraju; jaka tam mogła być znajomość interesu publicznego, gdzie powszechnie wzięte było przysłowie, iż „Polska nierządem stoi”, iż chcieć ją do rządu przywieść na jedno wypada, co jej zgubę przyspieszyć. Nauka prawa zdawała się owszem, wcale niepotrzebną w tym powszechnym zamęcie... Dawano więc publicznie prawo cywilne rzymskie i kanoniczne, proces *utriusque fori* i reguły prawa kanonicznego. Był wprawdzie nauczyciel prawa krajowego, ale ta lekcja najmniej liczyła uczniów, bo umiejętność takowa żadnej nie przynosiła korzyści w życiu społecznym³².

Zarzucając z kolei Wydziałowi ograniczenie kontaktów zagranicznych tylko do Włoch, zaznaczył na innym miejscu, że „gdy nauka prawa w Niemczech i we Francji wydoskonaląc się zaczęła, na ów czas Akademia Krakowska w największym znajdowała się upadku”³³.

Tak zatem wyglądał stan Uniwersytetu Krakowskiego w momencie, gdy stał się on przedmiotem zainteresowania Hugona Kołłątaja. Jak wynika z dotyczących wizyty biskupa Sołtyka relacji, na Wydziale Prawa działało wówczas ośmiu profesorów i osiem katedr, przy czym właściwe prawo rzymskie (*ius civile*) wykładał tylko jeden profesor, drugi *ius civile ad ius Regni accomodatatum*³⁴. Taka była więc struktura Wydziału Prawa w przededniu reformy kołłątajowskiej. Poprzedził ją

³⁰ H. Kołłątaj, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*, oprac. J. Hulewicz, Wrocław 1953, s. 55. Praca ta powstała w latach 1803–1810 i miała na celu odтворzenie obszernych materiałów na ten temat, zaginionych podczas pobytu Kołłątaja w więzieniu ołomunieckim. Zob. J. Hulewicz, *Wstęp*, [do:] H. Kołłątaj, *Stan oświecenia...*, s. VIII i n.

³¹ Jego opis Kołłątaj rozpoczął, podobnie jak czynili to wcześniejsi od niego autorzy, od wyczerpania katedr ustanowionych przez Kazimierza Wielkiego. Por. M. Patkaniowski, dz. cyt., s. 29.

³² H. Kołłątaj, *Stan oświecenia...*, s. 81. Zob. też Ks. Hugona Kołłątaja *Raport z wizytacji Akademii Krakowskiej odbytej w roku 1777*, wyd. J. Leniek, Kraków 1906, „Archiwum do Dziejów Literatury i Oświaty w Polsce”, t. XIII, s. 188–251.

³³ Tamże, s. 233.

³⁴ Zob. *Dyariusz wizyty Akademii Krakowskiej przez J. O. Xiążęcia IMCI Kajetana Ignacego Sołtyka... Akademii Kanclerza i Wizytatora od Stolicy Apostolskiej i Najjaśniejszego Króla Imci Stanisława Augusta szczęśliwie panującego delegowanego. Dnia 8 Miesiąca Lipca w Roku niniejszym 1765 w Krakowie zaczętej*. Por. też J. Putanowicz, *Stan wewnętrzny i zewnętrzny Studii Generalis Universitatis Cracoviensis*, 1774.

pewien memoriał skierowany do Komisji Edukacji Narodowej z prośbą o reformę Uniwersytetu, prawdopodobnie ułożony przez samego Kołłątaja³⁵.

Kołłątaj, który zgodnie z duchem epoki encyklopedystów swoimi zainteresowaniami obejmował różne dyscypliny³⁶, po swoim przyjeździe do Krakowa w 1776 roku sporządził raport *O stanie dzisiejszym Akademii Krakowskiej*³⁷, który przekazał Komisji Edukacji Narodowej, a następnie – w wykonaniu polecenia przewodniczącego Komisji Michała Poniatowskiego³⁸ – memoriał *O wprowadzeniu dobrych nauk do Akademii Krakowskiej i o założeniu seminarium na nauczycieli szkół wojewódzkich*. Zachował się on w dwóch wersjach: pierwotnej, przechowywanej w Bibliotece Jagiellońskiej (rkps 5171/31) i późniejszej przerobionej przez Komisję Edukacji Narodowej w celu przedstawienia jej nuncjuszowi papieskiemu Archettiemu, przechowywanej w archiwach watykańskich³⁹. Raport ten jest uważany za „pierwszy dokument myśli reformatorskiej Kołłątaja”⁴⁰. Oba egzemplarze różnią się znacznie między sobą, zwłaszcza w odniesieniu do nauki prawa. Ta dziedzina stanowiła zresztą główny przedmiot zainteresowań Kołłątaja, jako że znajomość jej podstaw wyniósł prawdopodobnie ze studiów w Akademii Krakowskiej⁴¹. Dokonawszy więc konfrontacji osobistych doświadczeń z tym, co

³⁵ Zob. S. Salmonowicz, *Franciszek Minocki (1731–1784) jako pisarz prawa karnego*, [w:] *Miscellanea iuridica złożone w darze Karolowi Koranyiemu*, Warszawa 1981, s. 125; H. Barycz, dz. cyt., s. 88, stwierdził, że kwestia autorstwa tego anonimowego memoriału nie budzi wątpliwości.

³⁶ Zob. K. Opałek, *Wstęp*, [do:] *Wybór pism naukowych H. Kołłątaja*, pod red. K. Opałka, Warszawa 1953, s. 25.

³⁷ W pełnym brzmieniu opublikował go J. Leniek – zob. wyżej p. 32.

³⁸ Działalność Komisji Edukacji Narodowej, pod której kontrolą realizował swoje zamierzenia Kołłątaj, stanowi przedmiot niezwykle bogatej literatury, zarówno dawniejszej, jak i współczesnej. Wartościową charakterystykę tej pierwszej zawiera praca T. Wierzbowskiego, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Monografia historyczna*, t. I, Warszawa 1911, s. 9–96. Zob. też *Komisja Edukacji Narodowej – Bibliografia przedmiotu*, Wrocław 1979, oraz K. Mrozowska, *Historia szkolnictwa polskiego w dobie Oświecenia*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1965, R. VIII, z. 2, s. 123–165.

³⁹ Tę wersję przytoczył Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 68–87. Oba teksty natomiast, ale tylko w odniesieniu do nauki prawa, zacytował M. Patkaniowski, dz. cyt., s. 23–25. Konieczność przedstawienia tego dokumentu władzom kościelnym wynikała stąd, że nuncjusz Jan Andrzej Archetti papieską dotację na cele Akademii Krakowskiej, pochodzącą z majątku zakonu bożogrobców z Miechowa, uzależnił od przedłożenia na piśmie wszystkich planów reformy i przepisów uniwersyteckich. Uzasadniał to żądanie troską papieża o rozwój życia religijnego w Polsce oraz potrzebą zapobieżenia wszystkim poczynaniom sprzecznym z tym założeniem. Zob. Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 53 i n. W odpowiedzi Komisja Edukacji Narodowej przedstawiła memoriał Kołłątaja z 1776 r., wprowadzając jednak do jego treści szereg zmian.

⁴⁰ Zob. M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 66.

⁴¹ Wobec braku informacji o studiach uniwersyteckich Kołłątaja istotne znaczenie ma wiadomość, że po przybyciu do Krakowa w 1761 r. zamieszkał on w bursie prawników. Zob. B. Leśnodorski, *Kołłątaj Hugo...*, s. 335.

zaobserwował za granicą⁴², musiał wyraźnie dostrzec dystans, jaki dzielił polską

⁴² Kołłątaj odbył szereg podróży naukowych, studiując w Wiedniu, Rzymie, Neapolu, Getyndze i być może w Bolonii. Zdaniem E. Giergielewicza, *Poglądy filozoficzno-prawne Hugona Kołłątaja*, Warszawa 1930, s. 2, ukończył on Akademię Krakowską w 1768 r., natomiast doktorat teologii i prawa przywiózł z Rzymu. Autor ten jednak nie podaje żadnego źródła swoich informacji. O słuszności takiego stanowiska powątpiewa zresztą znawca problematyki rzymskiej w XVIII stuleciu M. Loret, *Życie polskie w Rzymie w XVIII wieku*, Rzym 1930, s. 162. Nie wiadomo też na jakich podstawach oparł swoje stwierdzenie M. Klimowicz, *Oświecenie*, Warszawa 1977, s. 381, głosząc, że Kołłątaj w wieku lat 18 uzyskał stopień doktora filozofii. Faktem jest, że Kołłątaj zaczął używać tytułu doktora praw i teologii po powrocie z Rzymu, jednakże w wykazie doktorów rzymskiej Sapienzy nie występuje. Zob. M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 61, oraz *Epoka wielkiej reformy...*, s. 14. Wobec tych wątpliwości nie można wykluczyć, że owe doktoraty uzyskał on na tej samej drodze jak współcześni mu profesorowie Uniwersytetu Krakowskiego, to znaczy bez egzaminu i jakichkolwiek formalności. Często takie doktoraty nadawano dla zyskania poparcia wpływowych osób, co wynikało z faktu, iż jeszcze nie znano doktoratów *honoris causa*. Taki doktorat otrzymał m.in. w dniu 7 sierpnia 1779 r. członek Komisji Edukacji Narodowej Grzegorz Piramowicz. Doktoraty tego rodzaju przyznawali sobie również sami profesorowie, chociaż niekiedy nawet nie mieli ukończonych studiów z danej dziedziny, jak np. Bonifacy Garycki czy Stanisław Minocki, w konsekwencji doktorzy obojga praw i teologii. Nie musiało to być trudne do osiągnięcia, skoro w 1780 r. bakałarz teologii Stanisław Patelski otrzymał stopień doktora teologii i parafię w Starym Korczynie za odstąpienie Uniwersytetowi posiadanej przez niego kano nii w kolegiacie św. Floriana. Była to zresztą często stosowana praktyka, zwłaszcza nieco później, gdy nadanie doktoratu stanowiło np. cenę za rezygnację przez profesorów teologii z katedr, kanonii i mieszkania w Collegium Maius. Zob. na ten temat J. Sondel, *Słownik historii i tradycji Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków 2012, s. v. „Doktor”, s. 307; H. Barycz, *Z dziejów polskich wędrówek naukowych za granicę*, Wrocław 1969, s. 103, uważa, że Kołłątaj podczas pobytu w Wiedniu zapoznał się ze strukturą tamtejszej uczelni i pracami nad jej reformą. Nie ulega jednakże wątpliwości, że swoje koncepcje kształtował on również podczas studiów w innych ośrodkach. Por. I. Jakubowski, *Prawo rzymskie w projektach kodyfikacyjnych...*, s. 50, oraz K. Opalek, *Hugona Kołłątaja poglądy na państwo i prawo*, Warszawa 1952, s. 79. Szczególne znaczenie musiał mieć pobyt Kołłątaja na Uniwersytecie w Getyndze, który słynął z poziomu nauk prawnych i przyciągał szczególnie dużo studentów z Polski. Zob. B. Leśnodorski, *Uniwersytety w epoce Oświecenia...*, s. 899, oraz H. Barycz, *Z dziejów polskich wędrówek...*, s. 357. Porównanie jednakże projektu Kołłątaja z programami ówczesnych uniwersytetów wskazuje, że przygotowując reformę Akademii Krakowskiej, poszedł własną drogą, jakkolwiek według K. Mrozowskiej, *Les universités polonaises à l'époque de la Commission de l'Éducation Nationale (1773–1794)*, [w:] *Universitates studiorum saec. XVIII et XIX...*, s. 12, pewne wpływy wiedzieńskie można tu również zauważyć. Zdaniem H. Barycza, *Zagadnienia uniwersyteckie...*, s. 88, szereg pomysłów przejął Kołłątaj od reformatorów krajowych, w szczególności od Potockiego i Chreptowicza. W świetle natomiast wypowiedzi samego Kołłątaja, *Raporty o wizycie i reformie Akademii...*, s. 127, bardzo prawdopodobna wydaje się hipoteza E. Rostworowskiego, *Czasy saskie*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1364–1764*, pod red. K. Lepszego, t. I, Kraków 1964, s. 354 i n. oraz 422 i n., że podstawę opracowanej przez niego struktury Uniwersytetu stanowił wydobyty z archiwum szkoły wcześniejszy projekt. Por. też B. Leśnodorski, *Uniwersytety w epoce Oświecenia*, „Kwartalnik Historyczny” 1964, t. 71, s. 904. Trzeba tu podkreślić za H. Baryczem, *Zagadnienia uniwersyteckie...*, s. 89, że Kołłątaj w działalności Uniwersytetu na pierwszy plan wysuwał zadania praktyczne, a więc w dziedzinie nauk prawnych poprawę prawodawstwa. Jeszcze dalej jednak od niego w tego rodzaju tendencjach poszli inni członkowie Komisji Edukacji Narodowej. Por. M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 33 i 54. Nie brakło nawet propozycji, jak zwraca na to uwagę B. Leśnodor-

naukę prawa od europejskiej. Będąc gorącym zwolennikiem prawa natury,⁴³ w tym duchu usiłował Kołłątaj zreformować macierzystą uczelnię, angażując w prace nad reformą swe nieprzeciętne walory naukowe i organizacyjne. Jednocześnie już najdawniejsze jego pisma dotyczące edukacji wskazują, że skłaniał się on do teorii fizjokratycznej i to zarówno w zakresie ekonomii, jak i państwa, prawa i etyki. W swych zapatrywaniach zresztą nie był bynajmniej odosobniony⁴⁴.

Wiadomo, że Kołłątaj projektował podział Uniwersytetu Krakowskiego, który miał nosić nazwę „Ateneum Augusti”, na pięć wydziałów zwanych „Akademiami”, a mianowicie Nauk Pięknych, Filozofów, Lekarski, Prawa, Teologiczny⁴⁵. W tekście memoriału zwraca przy tym uwagę wysunięcie na plan pierwszy prawa natury, „które jest praw wszystkich źródłem”⁴⁶, oraz chęć całkowitego wyeliminowania z programu studiów prawniczych prawa rzymskiego⁴⁷, do którego niechęć

ski, *Uniwersytety w epoce Oświecenia...*, s. 902, aby w zreformowanych uniwersytetach umieścić po prostu wyższe szkoły zawodowe. Por. I. Potocki, *Mysł o edukacji i instrukcji w Polsce ustanowić się mającej*, [w:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, wybrała K. Mrozowska, Wrocław 1973, s. 64.

⁴³ Zob. np. jego późniejszą pracę pt. *Porządek fizyczno-moralny czyli nauka o należytościach i powinnościach człowieka wydobytych z praw wiecznych, nieodmiennych i koniecznych przyrodzenia*, opublikowaną w Krakowie w 1810 r. K. Opalek, *Wstęp*, [do:] *Wybór pism naukowych H. Kołłątaja...*, s. 53, słusznie stwierdza, że to „epoka narzuciła Kołłątajowi koncepcję prawa natury jako panującą w tym czasie formę ujmowania problemów państwa, prawa i moralności”. Komisja Edukacji Narodowej jednak w trosce o wychowanie prawników praktyków w miejsce projektowanego przez Kołłątaja prawa natury wysunęła na plan pierwszy prawo krajowe. Zob. Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 66. Autor ten jednak programowi nauki prawa poświęca tylko 4 linijki na s. 55 i 5 kolejnych na s. 66. Trudno więc oprzeć się wrażeniu, że program nauki prawa w ujęciu Kołłątaja zdecydowanie zlekceważył, nie dostrzegając wagi tego problemu.

⁴⁴ K. Opalek, *Wstęp*, [do:] *Wybór pism naukowych H. Kołłątaja...*, s. 27. Szczegółowy przebieg poczynił Kołłątaja przedstawił K. Mecherzyński, *O reformie Akademii Krakowskiej zaprowadzonej w roku 1780 przez Kołłątaja*, Kraków 1864, s. 7 i n.

⁴⁵ Zob. M. Chamcówna, *Epoka wielkiej reformy...*, s. 15; H. Kołłątaj, *Raporty o wizycie i reformie Akademii Krakowskiej*, wyd. M. Chamcówna, Wrocław 1957 – *Wstęp*, s. XII.

⁴⁶ Zob. Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 80.

⁴⁷ I. Jakubowski, *Prawo rzymskie w projektach kodyfikacyjnych...*, s. 44, p. 66, słusznie podkreśla zbieżność tego rodzaju poglądów ze stanowiskiem J.J. Rousseau, który w *Uwagach nad rządami polskim*, Warszawa 1966, s. 248–249, głosił konieczność usunięcia prawa rzymskiego ze szkół i trybunałów. Zob. M. Szyjkowski, *Mysł Jana Jakuba Rousseau w Polsce w XVIII wieku*, Kraków 1913, s. 93; W. Smoleński, *Przewrót umysłowy w Polsce wieku XVIII*, Warszawa 1979, s. 424. Por. też poglądy S. Czochrona, który do prawa rzymskiego również odnosił się krytycznie. Zob. M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 141.

charakterystyczną dla fizjokratów⁴⁸ Kołłątaj niejednokrotnie demonstrował⁴⁹. Już bowiem w cytowanym wyżej raporcie z 1777 r., jakkolwiek podkreślał stosunkowo wysoki poziom jego nauczania⁵⁰, czytamy:

⁴⁸ Fizjokratyzm w Polsce zyskał sobie wielu zwolenników już w pierwszym okresie polskiego oświecenia. Zdaniem K. Opalka (*Mysł Oświecenia w Krakowie*, pod red. K. Opalka, Kraków 1955, s. 99), początkiem ery fizjokratycznej w tym mieście był r. 1777, jednakże pierwsza praca fizjokratyczna, a mianowicie A. Popławskiego *Zbiór niektórych materyi politycznych...* pojawiła się kilka lat wcześniej. Wyrazem praktycznego zastosowania wskazań fizjokratów stała się działalność Komisji Edukacji Narodowej, a zwłaszcza popularyzacja tej doktryny w ramach nauki moralnej. Ułatwiło ją opublikowanie dwóch polskich podręczników, a mianowicie A. Popławskiego *Nauka o prawie przyrodzonym krótko i jasnie zebrana ex manuscriptis* (1771) oraz H. Stroynowskiego *Nauka prawa przyrodzonego* (1787). M. Borucka-Arctowa, *Prawo natury...*, s. 195, charakteryzując prace polskich fizjokratów, a zwłaszcza Kołłątaja i Stroynowskiego, podkreśla, że cechuje je daleko posunięta precyzja pojęć prawnych i szerokie uwzględnienie problematyki cywilistyczno-prawnej. Niewiele informacji na ten temat znajdujemy natomiast w pracy K. Opalka, *Hieronim Stroynowski – przedstawiciel postępowej myśli prawniczej polskiego Oświecenia*, „Państwo i Prawo”, R. VII, 1952, z. 1, s. 9–33. Na marginesie tego zagadnienia warto też zauważyć, że niejednokrotnie na ostateczne ujęcie szeregu kwestii przez fizjokratów wpłynęło prawo rzymskie. Tak np. A. Marchwiński, *Poglądy filozoficzno-prawne Hieronima Stroynowskiego*, Warszawa 1930, s. 50, dość przekonująco wykazuje związek pomiędzy ulpiańską maksymą *honeste vivere, alterum non laedere, suum cuique tribuere* (D.1,1,10,1) a stopniowaniem Leibniza: *ius strictum, aequitas i pietas* oraz Stroynowskiego: „Przystojność” (*neminem laedere*), „Sprawiedliwość”, a częściowo i „Dobroczynność” (*suum cuique tribuere*), „Pietas” (*honeste vivere*). Autor ten zresztą wyraźnie podkreśla, że prawne poglądy Stroynowskiego „wywodzą się z powszechnych zasad prawa cywilnego odziedziczonego po Rzymianach, i właśnie zapewne wprost z tego prawa czerpie je autor...” (dz. cyt., s. 114). Wniosek ten wydaje się bardzo prawdopodobny w świetle wywodów Stroynowskiego, który np. stwierdza (*Nauka*, Cz. I, § 14, s. 39 i n.) konieczność istnienia dwóch zasadniczych warunków umowy: zezwolenia stron i godziwej przyczyny. Wśród wad zezwolenia natomiast wyróżnia niemoc umyslową, błąd co do istoty zawieranej umowy, lub „niewiadomość”, której jednak bliżej nie wyjaśnia, wreszcie przymus fizyczny i psychiczny (określany przez Stroynowskiego jako „zdrada”). Mówiąc z kolei o domniemanym rozwiązaniu umowy, wspomina też o warunku *non adimpleti contractus* oraz klauzuli *rebus sic stantibus*. W dużej mierze te wywody są oparte na romanistycznej wiedzy Stroynowskiego, który był doktorem *utriusque iuris*. (Na temat jego losów życiowych zob. A. Marchwiński, dz. cyt., s. 14–18). To samo można też powiedzieć o jego poglądach wyrażonych w związku z pracami przygotowawczymi nad kodeksem Stanisława Augusta, pomimo wyraźnie podkreślonego odcięcia się od prawa rzymskiego. Prawo to zresztą uznał za niedoskonałe również w cytowanej pracy (s. 208).

⁴⁹ Kołłątaj zapewne studiował prawo rzymskie i w Akademii i w czasie pobytu za granicą. Pomimo to, jak stwierdza I. Jakubowski, *Hugo Kołłątaj a prawo rzymskie*, „Czasopismo Prawno-Historyczne” 1978, t. 30, z. 2, s. 77, 83 i n., znał je stosunkowo słabo, o czym świadczą jego niekompetentne, często naiwne wypowiedzi o tym systemie. Nie krytykował go więc jako znawca, lecz jako naturalista, uważający, że prawo rzymskie jest niezgodne ze sprawiedliwością naturalną. Zob. też tego autora *Prawo rzymskie w projektach kodyfikacyjnych...*, s. 51. Podobnie też W. Wołodkiewicz, *André Jean Boucher d’Argis – osiemnastowieczny autor Listów Sędziego z Paryża o prawie rzymskim i sposobie jego wykładania we Francji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Iuridica” 21, 1986, s. 170, zarzuca Kołłątajowi demagogię w krytyce prawa rzymskiego.

⁵⁰ H. Kołłątaj, *Raport z wizytacji Akademii Krakowskiej...*, s. 232–233. Zob. też stwierdzenie Kołłątaja: „Przyznać należy, że nauka prawa duchownego podług Lancelota sposobu idzie dokładniej i niczym się od sciencji rzymskiej nie różni, nauka prawa cywilnego z równą dawana jest dokładnością” (tamże, s. 233).

Wszystkim prawodawcom zdawało się, że od ustaw rzymskich i Justynianowego rozporządzenia odstąpić nie można i że nic lepszego w administracji i sprawiedliwości wynaleźć niepodobna. To uprzedzenie widzieć się daje w późniejszych prawach, które albo monarchowie, albo magistraty dla swoich pisały narodów. Prawo starorzyskie prawnictwem, terminami i zbytecznymi subdywizjami od wykrętnych Grecyi patronów napełnione, dostało się Akademii Bonońskiej, która aż do naszych czasów wołała trudnej terminologii uczyć, aniżeli pracować nad wynalezieniem prostej sprawiedliwości i łatwej onejże podaniem. Jest to wada wszystkim akademiom włoskim ogólna, że nauczyciele prawa po większej części są adwokatami, którzy w szkole nawet o swoim nie zapominają interesie i którym prostota i jasność prawa jest często niemiła...⁵¹

Przejawem tego samego stanowiska Kołłątaja było też jego stwierdzenie we wspomnianym wyżej memoriale *O wprowadzeniu dobrych nauk do Akademii Krakowskiej*, że „prawo starorzyskie z gruntu zaniedbane być powinno i składać tylko część z innymi w historii prawnej”⁵².

Konkretyzację tych zapatrywań stanowiło ujęcie w jego programie „trzeciej lekcji”, która składać się miała

z historii wszystkich praw, jako to żydowskiego, kartagińskiego, kreteńskiego, lacedemońskiego, rzymskiego i innych. Ta sama lekcja opisywasy nam historię praw dawnych opisze w krótkości wiadomość praw wszystkich krajów, ich między sobą podobieństwa, związek i równość... Lekcja ta sądzę, iż będzie pożyteczniejsza, niż ta, którą pod imieniem prawa cywilnego dawano i która lat kilka nudziła młodź wyliczaniem praw tej Rzplitej, która już dawno upadła⁵³.

Niewątpliwie jednak takie stanowisko Kołłątaja wobec prawa rzymskiego nie było wyrazem zapatrywań tzw. opinii społecznej. Oczywiście prawo to miało w Polsce swoich wrogów niemal od zarania państwowości najpierw ze względu na znaną teorię glosatorów, że „gdzie obowiązuje prawo rzymskie, tam sięga władza cesarza”, a następnie z obawy przed *absolutum dominium*, które można było

⁵¹ Raport Kołłątaja zachował się w innej jeszcze wersji, wydanej w wyjątkach z rękopisu przechowywanego w Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie (tzw. Metryka Litewska dz. VI, t. 200, k. 97–112) przez S. Tynca, *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł*, Wrocław 1954, s. 89 i n. Nie znajdujemy tu aż tak pejoratywnej oceny prawa „starorzyskiego”.

⁵² BJ rkps 5171/31, k. 270. Zob. też M. Patkaniowski, dz. cyt., s. 23. Projekt Kołłątaja przewidywał wprowadzenie dwóch nowych katedr: prawa kryminalnego oraz praktyki i historii handlu. Ta druga jednak, w przeciwieństwie do pierwszej, nie została zaakceptowana przez Komisję Edukacji Narodowej.

⁵³ Wersja watykańska powyższe postanowienie przytaczała w skrócie jako „lekcję szóstą”, usuwając postulat Kołłątaja co do wprowadzenia historii praw wszelkich, chociaż powtórzono jego pejoratywną ocenę prawa rzymskiego. Profesor tego prawa nie został też uwzględniony w przedłożonej Kurii tabeli wydatków uniwersyteckich. Zob. Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 66 i n.; H. Kołłątaj, *O wprowadzeniu dobrych nauk do Akademii Krakowskiej i o założeniu Seminarium Nauczycielów szkół wojewódzkich*, [w:] *Wybór pism naukowych...*; M. Patkaniowski, dz. cyt., s. 25.

uzasadnić zasadą zaczerpniętą z Digestów justyniańskich: *Quod principi placuit legis habet vigorem*. Jednocześnie jednak w XVIII wieku nastąpiła istotna zmiana w nastawieniu szlachty wobec tego systemu, czego dowodem może być uchwała sejmu warszawskiego z 1768 roku nakazująca komisji powołanej do spisania prawa polskiego wykorzystać prawo rzymskie w pracach nad przygotowywaną kodyfikacją⁵⁴, jak to uczynił później Andrzej Zamoyski, wcale tego faktu nie ukrywając. Stosowano je również w praktyce sądowej w braku norm prawa rodzimego, co jest szczególnie widoczne w procesie konfederatów barskich oskarżonych o porwanie Stanisława Augusta⁵⁵, a także w szeregu innych drobniejszych spraw⁵⁶. W sumie można przytoczyć kilkadziesiąt przypadków świadczących o tym, że w owej epoce prawo rzymskie w Polsce było znane i przez wielu cenione, a nie brakowało również zwolenników jego wykorzystania przy różnych okazjach, głównie jako podstawy szkolenia młodych prawników lub podstawy dla przygotowywanego spisu praw.

Jednocześnie ogromne zainteresowanie życiem starożytnego Rzymu, a również i prawem rzymskim, sprawiło, że koncepcje Kołłątaja na jego temat nie

⁵⁴ Stosownie do jej postanowień przyszli kodyfikatorzy prawa polskiego winni czerpać materiał ze Statutu Litewskiego (który *notabene* przewidywał subsydiarne stosowanie prawa rzymskiego), następnie Korektury Pruskiej i wreszcie prawa „powszechnego cywilnego rzymskiego lub innych praw wszelkich”. Uchwała ta została poprzedzona całym szeregiem wystąpień, których autorzy domagali się wykorzystania w trakcie prac kodyfikacyjnych prawa rzymskiego. Już według propozycji S. Dunin Karwickiego z 1709 r. (*De ordinanda Republica*, Kraków 1871, s. 136) przyszłą kodyfikację powinien przygotować jeden człowiek znający prawo sądowe, ustrój i stosunki w Rzeczypospolitej, który przy pomocy grona prawników miałby ułożyć kodeks praw w oparciu o istniejące zbiory, pracę Przyłuskiego, późniejsze konstytucje, Statut Litewski, prawo saskie i magdeburskie, przy czym brakujący materiał do tego kodeksu należałoby czerpać z prawa kanonicznego i rzymskiego. Tak samo w 1752 r. biskup kujawski Dembowski proponował wykorzystać w tym zakresie Kodeks Justyniana. Zob. *Diariusze sejmowe z wieku XVIII*, t. III, wyd. W. Konopczyński, Warszawa 1937, s. 75, p. 1. Podobnych wypowiedzi można tu oczywiście przytoczyć więcej. Identyczne tendencje zresztą ujawniły się też przy okazji prac nad kodeksem Andrzeja Zamoyskiego. Dowodzi tego stwierdzenie Chreptowicza (*Archiwum Wybickiego*, t. I (1768–1801), wyd. A. Skałkowski, Gdańsk 1968, s. 46), że do pomocy komisji kodyfikacyjnej „ciśnie się... ten z prawem rzymskim wyzwolony z jego nauki, ów z rejestrem w głowie statutów i konstytucyj polskich, inni różni z umiejętnością praw różnych krajów europejskich”. Również anonimowy autor *Mysli do praw kompilatora skierowanych* głosił, że „prawa rzymskie i wszelkie obce o tyle, ile są użyteczne, w statut taki narodowy mogą być wcielone, a ksiąg oddzielnych składać nie powinny” (tamże, s. 56). Podobnie też nieznaną autor *Reguł fundamentalnych do stanowienia prawa* (Bibl. Czart. rkps 700) podkreślił, że źródłem przygotowywanego kodeksu powinny być: „statut dawny i konstytucje sejmowe, uzupełnione Statutem Litewskim, eksceptami mazowieckimi, prawem chełmińskim i mazowieckim, a jeśli i te nie wystarczą, prawem zagranicznym, w pierwszym rzędzie rzymskim” (k. 1189).

⁵⁵ Bliżej na ten temat zob. J. Sondel, *Prawo rzymskie w procesie sprawców porwania Stanisława Augusta*, [w:] *Crimina et mores. Prawo karne i obyczaje w starożytnym Rzymie*, pod red. M. Kuryłowicza, Lublin 2001, s. 191–200, oraz *Kodeks Justyniana jako podstawa prawna w postępowaniu sądowym o crimen laesae maiestatis w osiemnastowiecznej Polsce*, „Nowy Filomata” 2000, R. IV, nr 2, s. 143–148.

⁵⁶ Przykłady ich podaję w cyt. rozprawie *Ze studiów nad prawem rzymskim w okresie Oświecenia...*, s. 22 i n.

mogły zyskać jakiejś większej popularności. Sam Kołłątaj zresztą też przejawiał tutaj charakterystyczną niekonsekwencję i bynajmniej nie był zwolennikiem całkowitego usunięcia prawa rzymskiego ze studiów uniwersyteckich. Zwalczał je wprowadzić na Wydziale Prawa, ale jednocześnie uważał je za niezbędny element dla opanowania prawa kanonicznego, które chciał widzieć na Wydziale Teologii, stwierdzając, że bez niego nie mogą się obejść uczniowie Collegii Theologii⁵⁷. Temu stanowisku dał wyraz również i na innym miejscu, pisząc o prawie rzymskim: „Gdziekolwiek atoli wypadałoby go dawać, tam by należało ustanowić osobną katedrę prawa rzymskiego, bo prawo kanoniczne jest jego kopią i wielu miejsc tak w instytucjach jako i w procesie trudno by było zrozumieć, nie rozumiejąc wprzód osobiście Instytucyj Justyniana i dawnego procesu cywilnego”⁵⁸.

Znamienne jest również żądanie Kołłątaja skierowane do kandydata na katedrę prawa krajowego Akademii Krakowskiej, Józefa Januszewicza, aby nie tylko zbadał praktykę tego prawa, ale również przedstawił jego rozwój i zajął się ustaleniem wpływów prawa rzymskiego na prawo polskie. Stwierdził bowiem, że prawa wszystkich narodów wykazują pewne podobieństwa, które wynikają „z jednakowych potrzeb ludzi w społeczeństwie żyjących [...], droga naśladownictwa zwyczajniejsza i łatwiejsza od drogi wynalazków sprawiła, że narody od narodów brały prawa i obyczaje, z tą tylko różnicą, że jedne kraje były gorsze od swych oryginałów”. Dlatego też nauczycielowi prawa nie wystarczy sama nauka Prawa Natury, lecz „powinien on dobrze umieć prawo starorzyskie i jego historię, bo to [...] stało się potem wzorem późniejszym wszystkich narodów”⁵⁹.

A zatem poglądy Kołłątaja na prawo rzymskie doznały swoistej ewolucji: od zdecydowanie niechętnych do dostrzeżenia pewnych jego walorów jako systemu wzorcowego i nieodzownego elementu wykształcenia kanonistów i wykładowców prawa⁶⁰.

⁵⁷ Tłumacząc, dlaczego zostały uruchomione tylko dwie katedry, a mianowicie prawa natury, ekonomicznego, politycznego i narodów oraz katedra prawa „starorzyskiego”, wyjaśnił: „bo pierwsza jest komentarzem wszystkich nauk moralnych, bez drugiej nie można gruntownie posiadać prawa kanonicznego”. Zob. H. Kołłątaj, *Raporty o wizycie i reformie Akademii Krakowskiej...*, s. 172–173.

⁵⁸ X. Hugona Kołłątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim..., *Listy w przedmiotach naukowych*, wyd. F. Kojasiewicz, Kraków 1845, t. III, s. 316. Zob. też t. I, s. 67.

⁵⁹ H. Kołłątaj, *Przepis JP Józefowi Januszewiczowi...*, k. 64–65.

⁶⁰ W późniejszym okresie jednak w szeregu wypowiedzi dał on wyraz swojej niechęci do prawa rzymskiego. Jeszcze w 1803 r. w *Uwagach nad Trzema Imperatorskimi Ukazami* nawiązał, tym razem w odniesieniu do Szkoły Głównej Wileńskiej, do swego projektu zastąpienia nauki prawa rzymskiego historią prawa. To samo zresztą powtórzył na temat nauczania prawa w Liceum Krzemienieckim. Zob. X. Hugona Kołłątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim..., t. I, s. 141, 166, 291. Z kolei w 1805 r. pisał do T. Czackiego: „nauka prawa rzymskiego i feudalnego [...] wcale nam nie są potrzebne, wszystko to może mieć miejsce w historii prawodawstwa. Nie masz teraz narodu, który by nie miał swego osobnego prawa, a które raczej należy doskonalić jak psuć złym stosowaniem praw rzymskich i feudalnych” (*Wybór pism naukowych...*, s. 322, oraz X. Hugona Kołłątaja

Komisja Edukacji Narodowej, która początkowo była zdecydowanie niechętna Uniwersytetowi Krakowskiemu, podobnie jak wobec wszystkich uniwersytetów dawnego typu, nie w pełni jednak podzieliła pogląd Kołłątaja w zakresie nauki prawa, co ostatecznie znalazło wyraz w utrzymaniu wbrew jego sugestiom osobnej katedry prawa starorzyskiego i jego historii w ramach Collegium Iuridicum. Członkowie Komisji bowiem mimo wszystko zdawali sobie sprawę, że władzom kościelnym, które siłą rzeczy prezentowały stanowisko zachowawcze, będzie odpowiadało utrzymanie tego prawa na studiach, tym bardziej że prawo rzymskie było szczególnie przydatne zarówno dla doktryny, jak i praktyki prawa kanonicznego. Temu stanowisku Komisji towarzyszyło pominięcie przez nią również innego postulatu Kołłątaja, a mianowicie wprowadzenia „historii praw wszystkich”. Nietrudno się zresztą domysleć, że ze względu na brak odpowiednich wykładowców był to postulat na gruncie polskim całkowicie nierealny⁶¹. Ostatecznie ujęte to zostało w tabeli zatytułowanej *Zebranie nauk, nauczycielów, wydatku i innych potrzeb na Szkoły Królestwa*⁶². Generalnie jednak Komisja Edukacji Narodowej była naukom humanistycznym nieprzychylna, wysuwając na plan pierwszy nauki przyrodniczo-matematyczne i ich zastosowanie, z pewną jednak koncesją na rzecz prawa rzymskiego. W praktyce katedra tego prawa zaczęła funkcjonować dopiero od roku 1782/83⁶³. Kołłątaj określił ją jako „katedrę prawa starorzyskiego i historii praw dawnych”⁶⁴, jakkolwiek ten drugi człon nie miał absolutnie żadnego praktycznego uzasadnienia.

korrespondencja listowna z Tadeuszem Czackim..., t. III, s. 314). Również w liście zawierającym rady dla Kudlickiego, który jako przyszły nauczyciel Liceum Krzemienieckiego miał się udać za granicę dla poszerzenia zasobu wiedzy, Kołłątaj wyraźnie żądał, aby Kudlicki pamiętał „do jakiej katedry jest przeznaczony” i że prawo rzymskie w Krzemieńcu będzie stanowiło jedynie część historii prawa. W tym samym liście ponownie wykazał pewną niekonsekwencję, wymagając od Kudlickiego, aby zapoznał się dokładnie z prawem rzymskim. Jednocześnie polecił mu dla lepszego zrozumienia prawa poznać historię starożytną i nowożytną, co świadczy o nowoczesnym podejściu Kołłątaja do nauki prawodawstwa. Zob. *Rady dla JP Kudlickiego*, [w:] *X. Hugona Kołłątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim...*, t. III, s. 333–335.

⁶¹ Z tego właśnie względu nie został też zrealizowany ów program Komisji Edukacji Narodowej. Zamiast bowiem sześciu katedr prawniczych i pięciu profesorów oraz dwóch wiceprofesorów, z braku kandydatów w roku szk. 1780/81 wykladał tylko jeden profesor i jeden wiceprofesor, a mianowicie ks. Antoni Popławski, profesor prawa natury, ekonomicznego, politycznego i narodów, oraz ks. Bonifacy Garycki, który dopiero 20 lipca 1782 r. został mianowany profesorem prawa rzymskiego. Zob. Archiwum UJ, rkps 4, s. 16. Por. też M. Patkaniowski, dz. cyt., s. 44.

⁶² Zob. *Zebranie nauk, nauczycielów, wydatków i innych corocznych potrzeb*, opublikowane przez T. Wierzbowskiego [w:] *Komisja Edukacji Narodowej. Protokoły posiedzeń 1778–1780*, Warszawa 1938, z. 38, s. 168–169. Stanowiska Kołłątaja nie akceptował również Stanisław Staszic, który domagał się, aby program kształcenia uniwersyteckiego obok nauki praw krajowych uwzględniał też naukę prawa powszechnego. Zob. S. Staszic, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, Wrocław 1952, s. 8 i 25.

⁶³ Zob. M. Patkaniowski, dz. cyt., s. 45.

⁶⁴ W późniejszych protokołach obrad ekonomicznych Szkoły Głównej Krakowskiej występuje ona stale pod nazwą „katedry prawa rzymskiego i praw dawnych”. Zob. M. Patkaniowski, dz. cyt.,

Te kolejne zmiany nie wpłynęły jednak bezpośrednio na nauczanie prawa rzymskiego, które od 1783 roku wykładał ks. Bonifacy Garycki⁶⁵, a obok niego był czynny tylko jeden profesor, a mianowicie ks. Antoni Popławski, profesor prawa natury, ekonomicznego, politycznego i narodów, natomiast żaden z wcześniej działających profesorów prawa nie wszedł w 1780 roku do nowego Kolegium Prawniczego. Bonifacy Garycki już w 1770 roku uzyskał katedrę prawa natury, narodów i prawa politycznego, którą musiał jednak opuścić z uwagi na powierzenie jej wybitnemu fizjokracie ks. Antoniemu Popławskiemu z Warszawy. Został wówczas mianowany wiceprofesorem, a w 1782 roku profesorem prawa rzymskiego⁶⁶. Będąc jednak zdecydowanym entuzjastą prawa natury i uważając samego siebie za specjalistę z tej dziedziny⁶⁷, Garycki zajmował się nim również przy okazji wykładów z prawa rzymskiego, które omawiał przede wszystkim pod kątem zgodności lub niezgodności z tym prawem, jak o tym świadczy odnośny raport Kołłątaja:

Prawo starorzyskie dawane w języku polskim J. X. Bonifacego Garyckiego, O. P. i T. Doktora⁶⁸ zaczęło się roku 1782, a dla przeszkody wybrania J. X. Garyckiego na wizytę dopiero w roku terażniejszym zakończy się. J. X. Garycki prospektu⁶⁹ nauki swojej do raportu nie podał, ile jednak z osobnej wiadomości zasięgnąć można, donoszę P. Komisji, iż nauka prawa rzymskiego tym sposobem idzie: profesor daje historię prawa rzymskiego [...], okazuje w czym to prawo zgadza się z prawem natury? w czym mu jest przeciwnie? w czym się od niego różni, w czym ma nieuchronny związek z prawem kanonicznym?⁷⁰

s. 49. W zachowanym raporcie Kołłątaja o Szkole Głównej za lata 1780–1784 znajdujemy stwierdzenie, że „X. Garycki O.P. i T. Dr daje prawo starorzyskie” – zob. Archiwum UJ, rkps 245, s. 27. M. Patkaniowski, dz. cyt., s. 50, stwierdza, że nomenklatura ta nie jest zgodna z ustawą z 1780 r., która wprowadzała katedrę wyłącznie prawa rzymskiego. Zauważyć tu jednak należy, że podobnie jak Kołłątaj określenia „prawo starorzyskie” używali i inni współcześni mu autorzy, jak np. K. Wyrwicz, *Geografia czasów terażniejszych*, Wilno 1794, s. 102.

⁶⁵ Osobą Garyckiego zająłem się w cyt. artykule *Bonifacy Garycki profesor prawa rzymskiego z przełomu XVIII i XIX wieku*, [w:] *Mysł polityczna od historii do współczesności...*, s. 373–393.

⁶⁶ Zob. M. Patkaniowski, dz. cyt., s. 68, p. 78.

⁶⁷ Por. tamże, s. 65, oraz K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Wrocław 1956, s. 33.

⁶⁸ Czyli obojga praw i teologii doktora. Zob. wyżej p. 42.

⁶⁹ Był to swego rodzaju ówczesny sylabus.

⁷⁰ Archiwum UJ, rkps 245, s. 27. Opublikowany również w: *Raporty o wizycie i reformie Akademii Krakowskiej...*, s. 208. Zob. też tamże, s. 237 oraz J. Sołtykiewicz, *Rys życia i zasług w stanie akademickim śp. Imci Xiędza Bonifacego Garyckiego*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego z Uniwersytetem Krakowskim Połączonym” 1826, t. XI, s. 108.

W świetle powyższej informacji nie ulega wątpliwości, że Garycki zamiłowanym romanistą⁷¹ nie był. Trudno też oprzeć się wrażeniu, że wykładaną dyscypliną zajął się z konieczności, nie mogąc wykładać prawa natury. Co więcej, przeglądając konspekt wykładów Garyckiego⁷², można dojść do wniosku, że prawo rzymskie, którego katedrę zajmował, stanowiło jedynie parawan dla wykładów z prawa natury, aczkolwiek proporcje, jakie poświęcał w wykładach obu tym dziedzinom, nie dadzą się obecnie ustalić. Było to zresztą zrozumiałe u zwolennika fizjokratyzmu jako kierunku zdecydowanie nieprzyjaznego prawu rzymskiemu. Jednocześnie doceniał Garycki rolę prawa rzymskiego jako źródła, z którego czerpały późniejsze ustawodawstwa łącznie z polskim:

Dochodząc powodów, na których prawa rzymskie się zasadzają, te tylko za prawdziwe uzna, które są zgodne z porządkiem naturalnym i towarzyskim [...] Następnie wyłożywszy historię praw rzymskich od założenia Rzymu i Instytucji Justyniana [...] do drugiej części Pandektami nazwanej przejdzie [...] Co Justynian o prawie natury, narodów i cywilnym sądzi i co sądzić należy opowie [...] Zgoła w całym dziele mówić będzie nie tylko o tym, co Justynian postanowił, ale co dawać należało⁷³.

Istotnym *novum* w programie studiów prawnych było natomiast wprowadzenie w 1783 roku wykładów prawa karnego, określanego wówczas jako prawo kryminalne, którego wykład zlecono ks. Antoniemu Popławskiemu⁷⁴.

Tak więc w praktyce wyglądało nauczanie prawa na Wydziale Prawa Uniwersytetu Krakowskiego pod auspicjami Komisji Edukacji Narodowej. Jak widać z cytowanego oświadczenia Garyckiego, prawo natury stanowiło dla niego przede wszystkim główną podstawę i cel wykładu. Można stąd domniemywać, że podczas całego kursu prawa rzymskiego, jeśli nie większą, to w każdym razie znaczną część swoich wykładów poświęcał on prawu natury. Nic też dziwnego, że Bonifacy Garycki, który był ostatnim profesorem prawa rzymskiego w Polsce przedrozbiorowej, w nauce jest bardziej ceniony jako przedstawiciel filozofii prawa natury, aniżeli jako romanista⁷⁵. Jego koncepcje, podobnie jak i innych zwolenników doktryny prawa natury, zakładające programowe zerwanie z zastanymi

⁷¹ Tego terminu używam w znaczeniu jakie nadała mu niemiecka szkoła historyczna z początku XIX w., to jest dla określenia osoby zajmującej się prawem rzymskim.

⁷² Owe konspekty jako tzw. *Praelectiones academicae* lub *Prospectus lectionum* zachowały się w formie drukowanej od roku 1782/83. Por. J. Söndel, *Ze studiów nad prawem rzymskim w Polsce w okresie Oświecenia...*, s. 52 i n.

⁷³ Prospekty Garyckiego cytuje M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej – Dodatek...*, s. 339–342.

⁷⁴ Zob. M. Patkaniowski, dz. cyt., s. 48.

⁷⁵ Zob. K. Opalek, *Nauka prawa w Uniwersytecie Jagiellońskim w okresie Oświecenia*, [w:] *Studia z dziejów Wydziału Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego*, pod red. M. Patkaniowskiego, Kraków 1964, s. 60.

autorytetami i tradycją nie wytrzymały jednak próby czasu. Wkrótce zresztą na Uniwersytecie Krakowskim zaczęły obowiązywać założenia programowe narzucone przez austriackiego zaborcę.

Sumując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że opracowany przez Hugona Kołłątaja projekt nowego programu studiów na Wydziale Prawa Uniwersytetu Krakowskiego, zwanego wówczas Szkołą Główną Koronną, został jedynie w niewielkim stopniu wprowadzony w życie. Przyczynił się do tego przede wszystkim brak realnych możliwości do urzeczywistnienia postulowanych zmian, głównie zresztą z uwagi na deficyt odpowiednio kwalifikowanych wykładowców w poszczególnych dziedzinach. I chociaż Szkoła Główna Koronna nie odegrała żadnej istotnej roli w rozwoju nauki światowej, to jednak kołłątajowska koncepcja uniwersytetu stojącego na czele krajowego szkolnictwa, o czym zasadniczo wyżej nie wspomniałem, ale co jest powszechnie znaną rzeczą, wywarła wpływ na rosyjskie ustawodawstwo szkolne w początkach XIX wieku, a także na szkolnictwo francuskie doby napoleońskiej⁷⁶.

⁷⁶ Zob. M. Chamcówna, *Epoka wielkiej reformy...*, s. 57.

FRANCISZEK LEŚNIAK

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

**Profesor Andrzej Badurski
w służbie wielkiej reformy
Szpital kliniczny św. Barbary w Krakowie**

**Professor Andrzej Badurski in service of great reform
St. Barbara's clinic hospital in Cracow**

Born in Cracow, Andrzej Badurski after his studies in Italy, returned to his hometown where he became Professor and Dean at Cracow University. There he reformed the Medical Faculty and accomplished the work of his life – in 1780 founded the first hospital that educated students, St. Barbara's clinic. He cooperated closely with The Commission of National Education, especially with its representative Hugo Kołłątaj who was Chancellor at the Crown Main School. During organizing the hospital, he was confronted with difficulties – the Cracow Butchers Union which did not agree that the sewage system from hospital run across their grounds. The article also describes sanitary conditions prevailing in Cracow at the end of XVIIIth century.

Keywords: Professor A. Badurski, medical school, clinic

U źródeł powstania tego artykułu legła chęć uzupełnienia wiedzy o działalności Komisji Edukacji Narodowej w środowisku uniwersyteckim. Najważniejszym osiągnięciem Komisji w rozwoju nauk medycznych było niewątpliwie gruntowne zreformowanie Wydziału Lekarskiego Akademii Krakowskiej, przemianowanej wtedy na Szkołę Główną Koronną. Za jej poparciem utworzył profesor Andrzej Badurski pierwszy w dziejach Rzeczypospolitej szpital kliniczny. Należało też przedstawić i zinterpretować źródła historyczne dotyczące mało znanego epizodu zmagania profesora z cechem rzeźników krakowskich o poprawę warunków higienicznych otoczenia i samego budynku szpitala¹.

¹ Archiwum Narodowe w Krakowie [dalej: ANKr.], Teut., 82, s. 220–227 (1780).

Dzięki opracowaniom Józefa Brodowicza, Władysława Szumowskiego i Wiesława Bieńkowskiego życie Andrzeja Badurskiego znamy dość dobrze². Od urodzenia związany był z Krakowem. Pochodził z rodziny rzemieślniczej i tutaj znalazł sobie żonę – Józefę, córkę Piotra Szastera, aptekarza, właściciela apteki „Pod złotą głową” i rajcy. Względna zamożność i wpływy pozwoliły mu wejść na krakowskie salony³. W 1778 roku Stanisław August obdarzył go godnościami konsyliarza i radcy królewskiego. Nobilitację uzyskał ok. 1785 roku⁴. Żona przeżyła go zaledwie o miesiąc, a jedyny syn zmarł w 1791 roku⁵.

Po studiach w Bolonii i podróży edukacyjnej przez kraje Europy Zachodniej do rodzinnego miasta powrócił w 1770 roku. Nie znalazł w nim wielkiej konkurencji – na fakultecie medycznym pracował tylko jeden profesor. Pewnie też dlatego został dziekanem Wydziału Lekarskiego już rok później (był nim do 1776)⁶.

Do prac Komisji Edukacji Narodowej włączył się niemal od początku. Reformę Wydziału Lekarskiego Akademii Krakowskiej oparł na najlepszych wzorach europejskich. W 1776 roku zaakceptowany przez Hugona Kołłątaja projekt pt. *Propositio instituendi Collegi Medici* był już gotowy⁷. Jego doświadczenie, pomysłowość i energia pozwoliła wydzwignąć wydział od najgorszego do najlepszego w Akademii. Reforma zasadzała się na utworzeniu pięciu katedr: anatomii, botaniki i chemii, fizjologii i materii medycznej (farmacji), patologii i praktyki lekarskiej oraz położnictwa i chirurgii⁸. Andrzej Badurski objął katedrę patologii i praktyki lekarskiej (szpitalnej), ale wykładów nie podjął z powodu braku studentów⁹. Warto dostrzec wdrożony do praktyki edukacyjnej postulat przygotowywania się studentów medycyny do zawodu lekarza przez 5 lat i przeznaczenie

² J. Brodowicz, *Żywot Jędrzeja Badurskiego*, Rocznik Wydziału Lekarskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim, t. 2, 1839, Oddz. I, s. 83–148; W. Szumowski, *Badurski Andrzej (1740–1789)*, [w:] PSB, t. I, Kraków 1935, s. 213; W. Bieńkowski, *Andrzej Badurski, wybitny krakowianin wieku XVIII*, „Rocznik Krakowski”, t. 39, 1968, s. 79–90.

³ Był synem złotnika Jakuba Badurskiego. J. Brodowicz, *Żywot...*, s. 84, 145; W. Bieńkowski, dz. cyt., s. 82; M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, t. 1: *Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kołłątaja 1777–1786*, Wrocław 1957, s. 47.

⁴ W. Bieńkowski, dz. cyt., s. 83.

⁵ Józef Brodowicz w *Żywocie...* (s. 145) podał daty, które zweryfikował ostatecznie Wiesław Bieńkowski w oparciu o korespondencję Jana Śniadeckiego. W. Bieńkowski, dz. cyt., s. 88.

⁶ M. Chamcówna, dz. cyt., s. 47; W. Bieńkowski, dz. cyt., s. 81; K. Mrozowska, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Kraków 1973, s. 33.

⁷ H. Kołłątaj, *Raporty o wizycie i reformie Akademii Krakowskiej*, wyd. M. Chamcówna, Wrocław 1967, s. XV; M. Chamcówna, dz. cyt., s. 47–48.

⁸ [Andrzej Badurski], *Propositio instituendi Collegi Medici causa facta; a reformatio hodierno medicae artis Studio petita, atque opportuniori modo ordinationis accommodata a. 1776*, Rocznik Wydziału Lekarskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim, t. 3, 1840, s. 36; M. Chamcówna, dz. cyt., s. 101; W. Bieńkowski, dz. cyt., s. 82.

⁹ H. Kołłątaj, dz. cyt., s. XXVIII, 241.

ostatniego roku wyłącznie na praktykę zawodową, na potrzeby której powinien działać nowoczesny szpital kliniczny¹⁰.

W reformie sięgnął do pierwotnego uposażenia fakultetu medycznego Kazimierza Wielkiego czasów fundacji Uniwersytetu i stosunkowo szczegółowo informował o dodawanych medycynie w okresie nowożytnym ordynariach i funduszach. „Przy szczupłości dochodów szkolnej professyi, lekarze szukali przez leczenie chorych, wyjazdy do nich, wygodniejszego pożytku, jakże szkoła mogła być [zatem] codzienna, dokładna? która całego człowieka potrzebuje”¹¹ – relacjonował niemalże uniwersalną prawdę.

Odnosząc się do aktualnej sytuacji zauważył, iż „O szpitalu porządnym, opatrzonym, rządzonym od lekarza, nigdzie nie czytamy, ani stoleczne miasto [Kraków] nigdy go nie miało”¹². Sugerował konieczność stworzenia nowoczesnego wzorem „Zachodu” szpitala klinicznego, uniwersyteckiego¹³. Na zlecenie Komisji Edukacji Badurski przeprowadził też wizytację i przygotował projekt reorganizacji aptek krakowskich (1778)¹⁴.

Dla idei reformy nauczania medycyny i utworzenia szpitala klinicznego w Krakowie znalazł Badurski gorącego orędownika w rozpoczynającym reformę uniwersytetu Hugonie Kołłątaju, który cenił go wysoko za „wielką obowiązkowość, nienaganne obyczaje, posłuszeństwo wobec rozporządzeń Komisji Edukacyjnej”¹⁵. O fachowości profesora pisał w 1776 r. do Komisji, że „jest to człowiek, który dobrą filozofią i wymowę języka łacińskiego łączy z umiejętnością, w której jest doktorem”¹⁶. W maju 1778 roku Komisja Edukacji zleciła Kołłątajowi i Badurskiemu przygotowanie projektu uruchomienia szpitala klinicznego¹⁷.

Początkowo (1777) klinikę planowano otworzyć w szpitalu św. Rocha, a następnie św. Ducha (1778), ale w Komisji Edukacji zdecydowano ostatecznie o jej

¹⁰ [Andrzej Badurski], *Propositio instituendi...*, s. 37; W. Bieńkowski, dz. cyt., s. 82.

¹¹ [Andrzej Badurski], *Odpowiedzi na pytania podane od JW JMci Xiędza Kołłątaja kanon. krak. delegowanego od prześwietnej Kommissyi edukacyjnej do Akademii krakowskiej, dotyczące stanu i dziejów facultatis medicae d. 16 lipca 1777*, Rocznik Wydziału Lekarskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim, t. 3, 1840, Oddz. I, s. 32.

¹² Tamże, s. 33.

¹³ Tamże.

¹⁴ [Andrzej Badurski], *Rozporządzenie aptek z zlecenia Prześwietnej Kommissyi Edukacyjnej dnia 17 miesiąca października roku 1778 w Krakowie uczynione przez Andrza. Badurskiego*, Rocznik Wydziału Lekarskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim, t. 4, Kraków 1841, s. 38–48; W. Szumowski, dz. cyt. s. 213.

¹⁵ M. Chamcówna, dz. cyt., s. 88.

¹⁶ H. Kołłątaj, dz. cyt., s. 92.

¹⁷ M. Chamcówna, dz. cyt., s. 91. W 1779 r. pozyskano dla szpitala zdolnego chirurga, Rafała Czerwiakowskiego. Tamże, s. 102–105.

lokalizacji w pojezuickim gmachu św. Barbary¹⁸. W obszernej kamienicy, usytuowanej na rogu Małego Rynku i ul. Siennej, przylegającej szczytem do kościoła św. Barbary. W skład dawnego kompleksu jezuickiego wchodziły jeszcze, dokucone przez nich na początku XVII w. (1609, 1612), dwa budynki, odrestaurowane w końcu XVII i pierwszej połowie XVIII wieku¹⁹. W legendzie do tzw. planu Kołłątajowskiego (1785) zaznaczono: „szpital Ś. Barbary na chorych płci obiej pod rządem Akademii na ulicy Siennej”, którą tworzą zabudowania na planie kwadratu z dziedzińcem pośrodku. Budynek przylegał bokiem do kościoła św. Barbary na całej długości²⁰.

Uruchomiony w styczniu 1780 roku szpital nazywano „Szkołą lekarską i ceculiczną” lub „Szpitalem akademickim”, a od kwietnia tego roku „Szkołą Anatomii”²¹. O urzędzeniu szpitala informował Kołłątaj w kwietniu 1780 roku, w raporcie czytany na posiedzeniu Komisji w połowie kwietnia (14)²². Dzięki ofiarności duchowieństwa i niektórych spośród mieszczan w pierwszej połowie 1780 roku w tym szpitalu funkcjonowała już sala do pokazów anatomicznych²³. Komisja Edukacji nie szafowała zbyt wiele pieniędzy. 300 dukatów rocznego dochodu wystarczyło na utrzymanie tylko trzech łóżek²⁴. Fundację kliniki wspomógł ze środków własnych profesor Badurski – jego 14 tys. zł przewyższyło nawet dotację Komisji. Został w nim „fizykiem”, czyli kimś w rodzaju lekarza naczelnego²⁵. Wkrótce w salach szpitala znalazły się łóżka dla 4 kobiet i 4 mężczyzn, a w ostatnim okresie istnienia (1786) dla 16 chorych²⁶. Od października 1780 roku chorymi w klinice opiekowało się 6 siostr miłosierdzia (szarytek) i 4 studentów, którzy

¹⁸ [Andrzej Badurski], *Odpowiedzi na pytania...*, s. 33; H. Kołłątaj, dz. cyt., s. 107; M. Chamcówna, dz. cyt., s. 87, 103–104.

¹⁹ J. Paszenda, *Kościół św. Barbary w Krakowie z domem zakonnym jezuitów. Historia i architektura*, Kraków–Wrocław 1985, s. 293. Zaraz po kasacie zakonu Komisja Edukacji Narodowej oddała kamienicę księżom mansonarzom kościoła św. Barbary. Mieszkali w niej od schyłku 1774 r. Tamże, s. 149; M. Rożek, *Przewodnik po zabytkach i kulturze Krakowa*, Warszawa–Kraków 1993, s. 221.

²⁰ M. Odlanicki-Poczobutt, Z. Traczewska-Białek, *Plan Kołłątajowski źródłem informacji o Krakowie*, Rocznik Krakowski, t. 48, 1977, plan.

²¹ J. Brodowicz, *Żywot...*, s. 117; Tenże, *Rys historyczny zakładów klinicznych przy Uniwersytecie Jagiellońskim*, Rocznik Wydziału Lekarskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim, t. 8, 1845, Oddz. I, s. 120. Samego Andrzeja Badurskiego nazywano potocznie anatomistą. ANKr., Teut., 82, s. 227–227.

²² H. Kołłątaj, dz. cyt., s. 141.

²³ ANKr., Teut., 82, s. 227. Zob. też K. Bąkowski, *Dzieje Wszechnicy Krakowskiej*, Kraków 1900, s. 75. Już w 1776 r. Badurski projektował w klinice salę prosektoryjną. Marzył też o ogrodzie botanicznym. M. Chamcówna, dz. cyt., s. 101.

²⁴ J. Brodowicz, *Rys historyczny...*, s. 120. Kołłątaj zabiegał o 4 łóżka. M. Chamcówna, dz. cyt., s. 103–104.

²⁵ W. Bieńkowski, dz. cyt., s. 83.

²⁶ J. Paszenda, dz. cyt., s. 149.

podlegali bezpośrednio Badurskiemu jako profesorowi medycyny praktycznej. Dla chorych powstała apteka, a profesorom służyło nieźle urządzone lektorium²⁷.

W latach 1780–1782 Andrzej Badurski zajmował się przede wszystkim organizacją szpitala, zapewnieniem mu dobrych warunków materialnych, dobo-rem kadry i podręczników. Na 1782 roku zamyka się czas organizacji kliniki²⁸. W 1783 roku na skutek, jak się domyślano, animozji w gronie profesorów, a zwłaszcza w wyniku działalności wizytatorów i niezbyt jasnego stanowiska samego Kołłątaja zarząd nad szpitalem przejął profesor Jan Jaśkiewicz²⁹. Badurskiemu zarzucano zbyt poddanie szpitala wpływowi Kościoła³⁰. Coś się tliło złego, skoro wśród członków rady 8 profesorów dodanych w maju 1782 roku Kołłątajowi jako wizytatorowi Akademii nie znalazło się miejsce dla niego, a zasiadał wśród nich m.in. Jaśkiewicz³¹.

Do Szkoły Głównej i kliniki powrócił w 1785 roku. Dzięki jednoznaczemu tym razem poparciu rektora Hugona Kołłątaja i prymasa Michała Poniatowskiego otrzymał upragnioną katedrę patologii oraz satysfakcję wyrażoną w dyplomie Komisji Edukacyjnej o mianowaniu go profesorem jako człowieka szczególnie utalentowanego i potrzebnego³². Na początku nowej kadencji odbyło się zebranie pod przewodnictwem Kołłątaja z udziałem Andrzeja Badurskiego, Jana Jaśkiewicza i Jana Śniadeckiego. Skład zarządu kliniki w osobach rektora Szkoły Głównej, profesora Badurskiego, księdza misjonarza jako zwierzchnika siostr miłosierdzia, członka kapituły krakowskiej oraz delegatów wojewody i magistratu przedstawił Badurski w 1786 roku przewodniczącemu Komisji Edukacji Michałowi Poniatowskiemu³³.

Przystąpił teraz do działania ze wzmoczoną energią. Zabiegał o zwiększenie dotacji, o beneficja, o fundację na rzecz ubogich chorych. Na potrzeby kliniki planował przeznaczyć opłaty za egzaminy i promocje doktorskie oraz z kwesty w kościołach, a stypendium Słowikowskiego dawać wyłącznie studentom medy-

²⁷ Emanuela Murraya „*Opisanie topograficzne i filozoficzne miasta Krakowa*”, oprac. K. Estreicher, Rocznik Krakowski, t. XLVIII, 1977, s. 139; *Zakłady Uniwersyteckie w Krakowie*, Kraków 1864, s. 453; J. Paszenda, dz. cyt., s. 149. Siostry szarytki sprowadził Badurski. Zarzucano mu potem, że uczynił to bez zgody władz szkolnych, a zakonnice i duchowni wtrącali się zbyt do rządów w szpitalu. J. Brodowicz, *Rys historyczny...*, s. 123–124.

²⁸ M. Chamcówna, dz. cyt., s. 107.

²⁹ Tamże, s. 191.

³⁰ Tamże, s. 192.

³¹ K. Mecherzyński, *O reformie Akademii Krakowskiej zaprowadzonej w roku 1780 przez Kołłątaja. Rzecz historyczna, z archiwalnych źródeł zebrana i na uczczenie 500-letniej rocznicy wydana*, Kraków 1864, s. 29–30.

³² J. Brodowicz, *Żywot...*, s. 124; Skrócono mu też okres oczekiwania na emeryturę do 8 lat. M. Chamcówna, dz. cyt., s. 177.

³³ M. Chamcówna, dz. cyt., s. 192–193.

cyny³⁴. Od roku akademickiego 1785/86 do 1788 wykładał patologię oraz medycynę praktyczną studentom, których zabierał na praktyczne zajęcia do szpitala św. Barbary³⁵. Miał ich teraz dostateczną ilość (30), pomimo że nikły odzew odniosły uniwersały królewskie z lat 1784 (*Uniwersał króla do miast i miasteczek względem wysyłania uczniów na naukę sztuki lekarskiej*) i 1785 polecające miastom i miasteczkom przysyłanie po jednym uczniu „do Szkoły Głównej Krakowskiej na naukę lekarską”. Duchowni mieli go odczytywać z ambon i przybijać na drzwiach kościołów. Przewidziane nakłady ze strony miast na naukę miały zagwarantować powrót do nich stypendystów po skończeniu studiów jako lekarzy i cyrulików i pracę w nich³⁶. Po jego działalności wykładowej pozostały nam jedynie prospekty wykładów z patologii i praktyki lekarskiej wykładanych na pierwszych 3 latach studiów od 1786/87 do 1788/89³⁷. W 1784 roku Komisja Edukacyjna zapowiedziała druk podręczników medycznych, ale do ich napisania i publikacji nie udało się jednak zmobilizować w pełni profesorów Wydziału Lekarskiego. Ukazały się jedynie prace przyczynkarskie i mowy, wśród nich Andrzeja Badurskiego *Mowa rozstrząsająca skutki powietrza stosowne albo niestosowne do zachowania zdrowia i życia człowieka w ogólności, a w szczególności dzieci* (Kraków 1787)³⁸. W nagłówku pierwszego prospektu wykładów za rok 1786/87 umieszczono wszystkie jego tytuły, mianowicie: „filozofii i medycyny doktor, patologii i medycyny praktycznej publiczny profesor, doktor Nadworny J.K.Mci, szpitala św. Barbary fizyk”. W kolejnych latach określenie „szpitala św. Barbary fizyk” zastąpiły „Kolegium Fizycznego prezes, szpitala ubogich chorych fizyk”³⁹. Prezesem Kolegium Fizycznego był przez niespełna 2 lata⁴⁰.

Z tabeli wydatków na Szkołę Główną Krakowską w roku 1785/86 najwyższe pensje zasadnicze (po 6 tys. zł) Komisja Edukacji płaciła profesorom. Najwięcej spośród profesorów Szkoły Lekarskiej odbierali w kolejności, najpierw student, a później powinowaty Badurskiego, Wincenty Szaster jako profesor anatomii (6 tys. zł), fizjologii (2 tys.), farmacji (2 tys.) i materii lekarskiej (6 tys.), Rafał Czerwiakowski jako profesor chirurgii (6 tys.) i sztuki położniczej (2 tys.), Andrzej

³⁴ Tamże, s. 193.

³⁵ W. Bieńkowski, dz. cyt., s. 85. Wykłady opierał na wzorach włoskich. M. Chamcówna, dz. cyt., s. 191, 216.

³⁶ J. Majer, *Kilka wiadomości z dziejów Wydziału Lekarskiego w Uniwersytecie Krakowskim*, Rocznik Wydziału Lekarskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim, t. 2, 1839, Oddz. I, s. 77, 81–82; Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 202.

³⁷ M. Chamcówna, dz. cyt., s. 331–333.

³⁸ Tamże, s. 221.

³⁹ Tamże, s. 332–333.

⁴⁰ Z funkcji fizyka zrezygnował na kilka miesięcy przed śmiercią. J. Brodowicz, *Żywot...*, s. 141, 144.

Badurski jako profesor patologii (6 tys.) i praktyki szpitalnej (2 tys.)⁴¹. W następnym roku 1786/87 pensje profesorów Szkoły Lekarskiej pozostały bez zmian, za wyjątkiem Badurskiego, któremu pensję zwiększono o 2 tys. w związku z objęciem wakującego urzędu prezesa Szkoły Fizycznej⁴². W tabeli na rok 1787/88 pojawił się wydatek (z sumy 400 tys. przeznaczonej na inwestycje) – 4 tys. „na reperację gmachu przez ks. ks. karmelitów na szpital ustąpionego”⁴³. W latach 1788/89 podstawowe pensje zostały na ogół zachowane⁴⁴. Warto zauważyć ogromną dysproporcję między pensjami profesorskimi (32 000 zł), a wydatkami na klinikę. Komisja wydała w roku 1785/86 – 35 400 zł, z czego na szpital św. Barbary tylko 3400 zł, co stanowiło 10% wszystkich wydatków⁴⁵. W następnych latach te proporcje zmieniły się nieco na korzyść kliniki – wydatkowano na nią po 5400 zł rocznie⁴⁶.

Klinikę umieszczono w kamienicy przy Małym Rynku, w którego krajobrazie urbanistycznym uwagę zwracały usytuowane na środku placu w dwóch rzędach jatki rzeźnicze⁴⁷. Jak ważny od stuleci był to element przestrzeni śródmiejskiej świadczy fakt, iż wiadomość o nich zamieścił pod koniec XVI wieku w opisie Krakowa legat papieski, kardynał Enrico Gaetano:

Za kościołem [Mariackim] ciągnie się plac długi, gdzie się sprzedają rozmaite mięsa: wołowina, cielęcina, baranina, wieprzowina, wszystko w pięknych szmatach i niezmiernie tanio. Jatki te są bardzo czyste, nie bije się bowiem tam bydła, lecz już zabite przywożą, nadto przybywają ze wsi kmiecie z ćwierciami cielęciny i baraniny, nieraz z całymi cielętami, żywymi lub zabitymi [...]. Znajdziesz tam równie obfitość karmnego drobiu i zwierzyny za bardzo pomierną ceną⁴⁸.

Większość placu zajmowały wspomniane jatki rzeźnicze. Ciągnęły się one w dwóch rzędach przez prawie całą jego długość, a pomiędzy nimi znajdowało się przejście dla kupujących. Przecinało je przejście od bramy cmentarza Mariackie-

⁴¹ *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1786–1794*, oprac. T. Mizia, Wrocław 1969, s. 9.

⁴² Tamże, s. 64, 86, 160–161.

⁴³ Tamże, s. 87.

⁴⁴ Tamże, s. 161.

⁴⁵ Tamże, s. 9.

⁴⁶ Tamże, s. 30, 87. Kwota 5400 zł nie uległa zmianie w 1788 r., czyli po przeniesieniu się kliniki do szpitala św. Łazarza. Tamże, s. 161.

⁴⁷ Mały Rynek zwany był dlatego również Rynkiem Rzeźniczym. J. Paszcenda, dz. cyt., s. 291–294.

⁴⁸ J.P. Mucante, *Diariusz legacji kardynała Gaetano, 1596*, [w:] *Cudzoziemcy o Polsce. Relacje i opinie*, oprac. J. Gintel, t. 1: *wiek X–XVII*, Kraków 1971, cyt. za: *Wiek XVI–XVIII w źródłach – wybór tekstów źródłowych z propozycjami metodycznymi dla nauczycieli historii i studentów*, oprac. M. Sobańska-Bondaruk, S.B. Lenard, Warszawa 1997, s. 81.

go⁴⁹. W narożu Małego Rynku i ul. Mikołajskiej mieściła się studnia⁵⁰, niezwykle istotny element dla prowadzonej tutaj działalności handlowej. Woda z niej chociaż trochę ułatwiała pozbywanie się brudów z jatek.

Profesor Andrzej Badurski rozpoczął w 1780 roku zarządzanie szpitalem św. Barbary od przykrego konfliktu. Natrafił mianowicie na dość niespodziewany i absurdalny w gruncie rzeczy opór właśnie ze strony rzeźników krakowskich i na biurokratyczną mitręgę w urzędach miejskim krakowskim i wielkorządowym. Po staraniach prowadzonych od początku lutego 1780 roku do 11 kwietnia rada miejska wydała wreszcie pozwolenie na „nowo mający być wyprowadzony kanał podziemny murowany” wiodący od szpitala św. Barbary do kanału publicznego miejskiego. W „konkluzji” dokumentu określone zostały parametry techniczne kanału, z zapewnieniem, że w związku z przykryciem kanału na 2 łokcie nie ulegnie dewastacji plac pusty przy jatkach rzeźniczych należący do wielkorządów krakowskich. Celem uzyskania ostatecznej decyzji musiał jako dyrektor szpitala skierować pismo do Franciszka Rzewuskiego, marszałka nadwornego koronnego, przewodniczącego Komisji Skarbu Jego Królewskiej Mości (*Supremo Commissionis Thesauri SRMtis praesidens*), zarządzającego wówczas dobrami stołowymi króla w Koronie⁵¹.

Równocześnie pismo do króla wystosował cech rzeźników krakowskich, sprzeciwiający się budowie kanału, zagrażającego jakoby uprawianemu rzemiosłu. Rzeźnicy pisali m.in.:

Cech nasz [...] do ekonomii WKMci należące jatki mając w dzierżeniu [...], największe ma ponieść bezprawie przez zamysł, ulokowanego w mieście Krakowie anathomisty, który operacje czyniąc z trupów ludzkich, chce pod jatki nasze kanał przeprowadzić. Skądby daleko większa zaraza ciał zdrowych wzniciła się, a pożywienie nasze z wyprzedawania mięsa wstręty upadek ponosić by musiała, najpokorniej u Tronu WKMci PNMego suplikujemy o zalecenie Rządu Ekonomii Krakowskiej, iżby zamysł ten JPanu anatomie mającemu daleko sposobniejsze miejsca do prowadzenia kanału raczył wyperswadować⁵².

W odpowiedzi Badurski wyraził opinię, że z tytułu budowy kanału rzeźnicy nie poniosą żadnych szkód, a ich działaniami kieruje tylko „złość i upór, że na tym pustym placu 12 jatek postawić oświadczać się, gdzie tyle wystawionych próżno

⁴⁹ Pod koniec XIX w. na Małym Rynku handlowano warzywami i wiktuałami. S. Tomkowicz, *Kołatajowski plan Krakowa z r. 1785*, Rocznik Krakowski, t. 9, 1907, s. 171.

⁵⁰ J. Paszenda, dz. cyt., s. 294.

⁵¹ ANKr., Teut., 82, s. 220–223; F. Leśniak, *Wielkorządcy krakowscy XVI–XVIII wieku. Gospodarze zamku warwelskiego i majątku wielkorządowego*, Kraków 1996, s. 31, 45.

⁵² ANKr., Teut., 82, s. 226–227.

stoi i od kilkudziesięciu lat plac ten pusty próżnuje, a choćby i nowe stawiać mieli? cóż im podziemny z ciosanego kamienia sklepiony kanał zaszkodzi!”⁵³

Wskazując na ogromną ciasnotę otoczenia szpitala powodowaną przez jatki, proponuje z kolei przeniesienie ich w inne miejsce, bo wtedy „nie tylko by plac na podwórzu zbyt potrzebne szpitalowi przybył, nie tylko oczyszczenie powietrza, przez oddalenie nader bliskie jatek, ale przyszłoby bezpieczeństwo piwnic, których od wyłamywania krat, zarzucania kośćmi rzeźniczymi, ochronić nigdy nie można”⁵⁴. Dnia 19 kwietnia nadeszła lakoniczna odpowiedź Rzewuskiego: „Kanał podziemny murowany na wierzchu dobremu powietrzu szkodzić nie powinien i nie może. Wołą jest Najjaśniejszego Pana pozwolić szpitalowi z Szkołą Anatomii prowadzić kanał murowany przez plac wielkorządowy rzeźniczy”⁵⁵.

W ślad za nią przyszło formalne pozwolenie na budowę kanału. Rzeźnicy wywalczyli jednak pozwolenie na dobudowanie do kanału szpitalnego kanału prowadzącego od jatek, w czym miał się Badurski porozumieć z pisarzem wielkorządowym⁵⁶.

Korespondencja z Komisją Skarbową nie odnosi się do faktu, że klinikę po prostu źle ulokowano. Nie tylko jatki, ale może jeszcze bardziej zagrażało jej bliskie sąsiedztwo cmentarza. Zauważył to Emanuel Murray pisząc – „niebezpieczne skutki wzmagają jeszcze sąsiedztwo cmentarza przy kościele Mariackim, do którego przytyka szpital, a który jest głównym cmentarzem miasta, gdzie chowa się najwięcej osób przy najmniejszych środkach ostrożności”⁵⁷. Sprzeciwia się też zdecydowanie sąsiedztwu szpitala i jatek rzeźniczych – „Szpital i jatki mięsne położone [są] obok siebie, o które to połączenie jakby się specjalnie starano, aby zjednoczyć i wspierać tym pewniej psucie powietrza”⁵⁸. Uwagi formułuje również o klimacie w najbliższym otoczeniu szpitala:

Zaraźliwe wyziewy wznoszące się nieustannie z tych miejsc zepsucia są tak gryzące, że wprost nie można tam przejść ulicą, by nie czuć się uderzonym okropnym, nie do wytrzymania smrodem, z którym nawet prości ludzie z trudem się oswiają, chociaż nim stale oddychają. Wyziewy te nabierają jeszcze nowego stopnia szkodliwości, kiedy rozrzedzają się pod wpływem promieni słonecz-

⁵³ Tamże, s. 227.

⁵⁴ ANKr., Teut., 82, s. 224–226. „Dom pojezuicki ś. Barbary na szpital Towarzystwa Lekarskiego od Prześwietnej Kommissyi Edukacyjnej ustąpiony, a nie ma żadnego Podwórza, jałmużna od pobożnych po trosze przybywa, a miejsca szczupłość zbyt okryślona”.

⁵⁵ ANKr., Teut., 82, s. 227.

⁵⁶ Tamże. Por. F. Leśniak, dz. cyt., s. 228. Prawdopodobnie inwestycja została zrealizowana, o czym Józef Brodowicz pisze, iż za sprawą Badurskiego „połączono kanał szpitala z głównym kanałem miasta, przez co łazaretowi, ciemną ulicą i niechlujnemi jatkami ścieśnionemu, łatwiejsze ochędóstwo i zdrowsze powietrze zabezpieczone zostało”. J. Brodowicz, *Żywot...*, s. 121.

⁵⁷ *Emanuela Murraya „Opisanie...”, s. 85.*

⁵⁸ Tamże.

nych, zwłaszcza w lecie. Wówczas zatrute soki, jakimi są przeniknięte, rozwijają się z większą energią, wciskają się do płuc wszystkimi drogami razem z powietrzem ułatwiającym oddychanie i sprawiają, że ruchy płuc stają się utrudnione, a nieraz zostają zupełnie przerwane⁵⁹.

Refleksje snuje też o całym ówczesnym klimacie w Krakowie: „A zatem, jeśli powietrze ma tak wielki wpływ na nasze zdrowie, należy bez wątpienia wszystko uczynić, co możliwe, aby je uzdrowić. Tymczasem w Krakowie dzieje się wprost przeciwnie i zdaje się nawet, że wszyscy uwzięli się, aby powietrze pozbawić jego naturalnej czystości zamiast ją wzmocnić, co można łatwo zrobić”⁶⁰.

Za szczególnie niebezpieczne dla zdrowia uważał gnojówki, odchody zwierzęce i ludzkie, otwarte ścieki, wody stojące i różne zgnilizny zalegające kręte i wąskie uliczki krakowskie⁶¹. Na marginesie tej sprawy Murray poczynił szereg ciekawych uwag posiadających bardziej uniwersalne odniesienia, utyskuje np. na „nadmierne używanie perfum, przy pomocy których chce się zastąpić świeże powietrze, przed którym w Krakowie jakby się broniono” i „nadmierne palenie w piecach, i to węglem kamiennym, najniebezpieczniejszym ze wszystkich środków opałowowych, [bo] rozrzedza powietrze i pozbawia je wilgoci, przy pomocy której powietrze łatwiej dostaje się do płuc”⁶².

Prostą zależność między zagrożeniem życia ludzkiego a warunkami sanitarnymi środowiska podkreślał profesor Badurski nieustannie. We wspomnianej rozprawie o chorobach epidemicznych (1787), omawiającej kwestię poprawy warunków higienicznych dla całego Krakowa, zapisał:

Czyż nie każdy z świeżego przybywający powietrza, w pierwszym do bramy wstępie, do których publiczne podane są z miasta otwarte ścieki, przynagłonym nie jest zasłaniać usta i nos od rażącego wonienia powietrza! Spójrzemy na „rzeźnicze jatki” blisko rynku w otwartym placu, na wszystkie upały słońca i wilgoci powietrza wystawione, ani zasłoną drzew rozłożystych, ani lodownią, ani ściekiem podziemnym nieopatrzone; przypatrzmy się od nich wyrzuconym na plac publiczny kościom ścierwem jeszcze pokrytym, na ich szlachtuzy i rowy smrodliwemi wyrzutów nieczystościami napełnione i odkryte; patrzmy na płytkie trupów po cmentarzach ściśnionych chowanie, we wszystkich prawie rządnych Europy krajach zarzucone [...], na niedokładne grobów kościelnych zamykanie i parujący przez szpary grobowca fetor. Patrzmy przy obchodzie chowania kości, na wystawianie po części tychże kości w kościołach, w zamkniętym powietrzu, w ciepłe często czasy, przy licznych świetle i kopciowym

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Tamże, s. 83.

⁶¹ Tamże, s. 84–85.

⁶² Tamże, s. 87.

dymie; na niewczesne zdechłych zwierząt w mieście lub po zabraniu kopanie i inne tym podobne!⁶³

Andrzej Badurski stanowczo poparł, rozważaną już od paru lat propozycję, przeniesienia kliniki św. Barbary w lepsze miejsce. Od lat wskazywano na klasztor Karmelitów na Wesołej, gdzie chorym powinien sprzyjać klimat przedmiejski i otoczenie ogrodów. Podkreślano „oddalenie od innych budynków, a zatem utrudniony bezpośredni kontakt między chorymi a zdrowymi”⁶⁴. W sierpniu 1787 roku zawarto kontrakt z zakonnikami, którzy przenieśli się do klasztoru ś. Michała na ul. Poselskiej. Za budynek zapłacono 20 tys. zł. Chorzy przeprowadzili się na Wesołą do Szpitala Ogólnego św. Łazarza ostatecznie w kwietniu 1788 roku⁶⁵. Tym samym zakończyła swą krótką historię klinika św. Barbary⁶⁶.

Profesor Badurski działał czynnie przy jej przenosinach i uruchomieniu nowej placówki. Otrzymał w niej zarząd i mieszkanie, w którym zmarł 18 marca 1789 roku⁶⁷. Komisja Edukacji na posiedzeniu 20 marca odnotowała z żalostí o „zaszłej śmierci Jędrzeja Badurskiego, konsyliarza Jego Królewskiej Mości, doktora i profesora medycyny w Szkole Głównej, czule przyjmując tę wiadomość o stracie tego profesora, więcej jak dwudziestoletnią pracę w Akademii Krakowskiej dozorem i praktyką w szpitalu generalnym wysługiwaniem się duchowieństwu i obywatelom zaleconego”⁶⁸. Smutek nieukrywany, gdyż cieszył się sławą wziętego i dobrego lekarza⁶⁹.

Dziełem jego życia były – reforma Wydziału Lekarskiego Szkoły Głównej Krakowskiej i utworzenie pierwszego szpitala klinicznego w Polsce, który dał początek zespołowi klinik uniwersyteckich. Na wystawie urządzonej w maju 1977 roku z okazji rocznicy początków reformy edukacyjnej przedstawiono portret

⁶³ J. Brodowicz, *Żywot...*, s. 136–137.

⁶⁴ *Emanuela Murraya*, *Opisanie...*, s. 85, 118; J. Brodowicz, *Rys historyczny...*, s. 125.

⁶⁵ J. Brodowicz, *Rys historyczny...*, s. 118, 126. Patrocinium św. Łazarza szpital otrzymał podobno na życzenie samego księcia Michała Poniatowskiego. Tamże, s. 127.

⁶⁶ W aktach Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego zachowały się wzmianki o planach (w III 1790) wprowadzenia do pomieszczeń dawnej kliniki lazaretu (szpitala wojskowego). Spotkało się to z chłodnym przyjęciem przez profesorów Szkoły Głównej, Bonifacego Garyckiego i Jana Śniadeckiego, którzy stwierdzili, że „dom św. Barbary jest nieuchronnie potrzebny dla lekcji anatomicznej i chirurgicznej” i pod lazaret skłonni byli przekazać tylko dwie sale pod warunkiem uprzątnięcia ich do września 1790 r. ANKr., Komisja Porządkowa Cywilno-Wojskowa województwa krakowskiego, rkps 29/30/9, s. 7, 12; rkps 29/30/11, s. 3, 4, 55 (za udostępnienie tych wypisów dziękuję panu mgr. Przemysławowi Jędrzejowskiemu).

⁶⁷ W. Bieńkowski, dz. cyt., s. 87

⁶⁸ *Protokoły posiedzeń...*, s. 194.

⁶⁹ W. Bieńkowski, dz. cyt., s. 89.

Andrzeja Badurskiego z podpisem: „zasłużony profesor medycyny i lekarz, który zrozumiał myśl Kołłątaja”⁷⁰.

Korespondencja w sprawie wybudowania kanału od szpitala św. Barbary do kanału publicznego miejskiego:

Kraków, 11 kwietnia 1780 roku

My rada [miasta Krakowa] etc. wysłuchawszy relacji szlachetnych z Departamentu Ekonomicznego do rewizji nowo mającego być wyprowadzonego kanału podziemnego murowanego z kolegium pojezuickiego pod tytułem ś. Barbary, a teraz na Szpital Publiczny przez Prześwietną Kommissyą Edukacyjną wyznaczonego i Szlachetnemu Towarzystwu Lekarskiemu pod dyrekcją oddanego, do kanału publicznego miejskiego [od] szkoły Najświętszej Maryi Panny farniej do miasta należącej, początek swój mającego i do tegoż kanału z pozwoleniem urzędu niniejszego być mającego wpuszczonego [...]. Ponieważ z takowej relacji [starszych cechu murarzy] jako i abrysu pokazuje się, że miasto Kraków bez wszelkiej przeszkody publicznej drogi w mieście na podziemnie mający być prowadzony kanał do placu pustego wielkorządowego oparkanionego, przy Jatkach rzeźniczych leżącego szerokości miejsca w sobie 1[okci] 15 mającego, toż miasto Kraków 1. 35 dla duktu kanału, zaś od gruntu wielkorządowego wyżej wyrażonego pustego, aż do kanału wzwyż wzmiankowanego, od szkoły Panny Maryi miejskiej początek swój mającego 1. 18 dla wymurowania kanału podziemnego z kondycjami w konkluzji swojej na dniu 1 lutego b. r. zaszłej, wyrażonemi pozwala. Aże nie w mocy urzędu niniejszego jest przez często rzeczony plac pusty wielkorządowy pozwolić prowadzenia duktu podziemnego kanału na śmigę szerokości tegoż miejsca kanału, wynoszącego 1. 18 przeto na żądanie Szlachetnego JPana Badurskiego filozofii i medycyny doktora, JKMości konsiliarza, a często rzeczonego szpitala dyrektora, że pomieniony grunt wielkorządowy czyli raczej plac pusty, żadnego przez prowadzenie przez tenże grunt podziemnie kanału murowanego (ile w ziemie o 2 łokcie będzie dany) bezprawia cierpieć, ani mieć nie będzie, niniejszą konkluzją zaświadczać⁷¹.

Kraków, 11 kwietnia 1780 roku

Litteras Clarissimi Badurski etc.

Jaśnie Wielmożny Panie Dobrodzieju. Nowo założony a dawno oczekiwany dla ubogich chorych, a wraz dla szkoły anatomii, chirurgii i babienia szpital w Krakowie [...], dla czystości szpitala i miasta, prowadzić się ma kanał z ciosanego kamienia robiony od domu szpitalnego do kanału miejskiego na 120 ł. wzdłuż. Otrzymawszy pozwolenie od szlachetnego magistratu na prowadzenie tegoż kanału przez grunt miejski, wypada potrzeba dopraszania się łaskawego pozwolenia JWPana Dobrodzieja pociągnięcia go przez grunt wielkorządowy, na którym plac pusty rzeźników zostaje, a to dla łatwiejszego spadku i linii prostej, co by wydatki szpitalne mocno pomniejszyło. Kanał ten głęboko

⁷⁰ L.R., *Wystarwa Kołłątajowska w Muzeum Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Rocznik Krakowski, t. XLVIII, 1977, s. 178.

⁷¹ ANKr., Teut., 82, s. 220–223.

na 2 ł. zasklepiony będzie, mający okna swoje na gruncie miejskim. Rzeźnicy słyszawszy o ciągniętej linii przez swój plac żądania moje przełożone JPanu pisarzowi wielkorządów za pokrzywdzenie sobie mając (co by nic na wierzchu uszkodzenia nie czyniło) powodem są, że ośmielam się odezwą moją JW. Pana Dobrodzieja zatrudniać [...]. Jest to tylko, jeżeli się wyrazić godzi złość i upór, że na tym pustym placu 12 jatek postawić oświadczają się, gdzie tyle wystawionych próżno stoi i od kilkudziesięciu lat plac ten pusty próżnuje, a choćby i nowe stawiać mieli? cóż im podziemny z ciosanego kamienia sklepiiony kanał zaszkodzi! [...] Plac cały rzeźniczy nie przynosi więcej na rok do skarbu wielkorządowego, jak 1200 [zł]. Dom pojezuicki ś. Barbary na szpital Towarzystwa Lekarskiego od Prześwietnej Kommissyi Edukacyjnej ustąpiony, a nie ma żadnego podworza, jałmużna od pobożnych po trosze przybywa, a miejsca szczupłość zbyt okryślona. Miałoby miasto wiele pustych placów do przeniesienia jatek a tak nie tylko by plac na podworze zbyt potrzebne szpitalowi przybył, nie tylko oczyszczenie powietrza, przez oddalenie nader bliskie [bliskich] jatek, ale przyszloby bezpieczeństwo piwnic, których od wyłamywania krat, zarzucania kośćmi rzeźniczymi, ochronić nigdy nie można

Badurski etc. dziekan Towarzystwa⁷²
Kraków b.d.m.

Najjaśniejszy Królu etc.

Cech nasz rzeźniczy krakowski do ekonomii WKMci należące jatki mając w dzierżeniu [...], gdy największe ma ponieść bezprawie przez zamysł, ulokowanego w mieście Krakowie anathomisty, który operacje czyniąc z trupów ludzkich, chce pod jatki nasze kanał przeprowadzić. Skądby daleko większa zaraza ciał zdrowych wzniciła się, a pożywienie nasze z wyprzedawania mięsa wstręty upadek ponosić by musiała, najpokorniej u tronu WKMci PN Mego suplikuję o zalecenie rządcy Ekonomii Krakowskiej, iżby zamysł ten JPanu anatomieście mającemu daleko sposobniejsze miejsca do prowadzenia kanału raczył wyperswadować [...].

Starsi cechu rzeźniczego⁷³
Warszawa, 19 kwietnia 1780 roku

Kanał podziemny murowany na wierzchu dobremu powietrzu szkodzić nie powinien i nie może. Wolą jest Najjaśniejszego Pana pozwolić szpitalowi z Szkołą Anatomii prowadzić kanał murowany przez plac wielkorządowy rzeźniczy.

Franciszek Rzewuski, marszałek nadworny koronny⁷⁴
Warszawa, 22 kwietnia 1780 roku

Kopia listu JWPana marszałka nadwornego koronnego do JP Badurskiego med. doktora.

Na list WP. 11 t. mies. pisany dają rezolucyją. Ciągnięcie kanału przez plac Rzeźniczy do wielkorządów należący pozwalam, jednak umówisz WPan z pisarzem

⁷² Tamże, s. 224–226.

⁷³ Tamże, s. 226–227.

⁷⁴ Tamże, s. 227.

wielkorządowym, aby gdy rzeźnicy w czasie dla ochędostwa jatek, że chcą swój kanał przyprzeć do kanału szpitalnego, aby onym nie było zbroniono. Pozwolenie zaś placu wspomnionego na podworze dla tego do tego szpitala jeżeli to być może, późniejszemu czasowi zostawuję.

Franciszek Rzewuski, marszałek nadworny koronny⁷⁵.

⁷⁵ Tamże.

ŁUKASZ WRÓBEL

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

**„Piszę Panu wszystko,
cokolwiek mu być może potrzebne...”
U początków działalności organizacyjnej
Jana Śniadeckiego**

**“I am writing to you all, whatever you might need...”
At the beginning of the organizational activities
of Jan Śniadecki**

Author on basis of research of egodocuments – correspondence, autobiography of Jan Śniadecki and memoirs of Michał Baliński – discusses the beginning of an organizational activities of Jan Śniadecki at the Jagiellonian University. Article argues that during this period Śniadecki, as a supporter of reforms carried out by The Commission of National Education, is in the sphere of influence of Hugo Kołłątaj and becomes his party in Cracow. In addition, by analysing events from the years 1781–1782 author reconstructs world of values, internal states and the language of the young Śniadecki. These differ significantly from what we know from the books dedicated to famous astronomer.

Keywords: Jan Śniadecki, Jagiellonian University, egodocuments, The Commission of National Education, epistolography, Hugo Kołłątaj, autobiographical writings, years 1781–1782

Niewielu uczonym historiografia polska poświęciła tyle miejsca co Janowi Śniadeckiemu¹. Pisano o nim jako wybitnym matematyku, astronomie czy filozofie; organizatorze, obrońcy² edukacji koronnej i litewskiej, wreszcie wiel-

¹ Zob.: M. Chamcówna, *Jan Śniadecki*, Kraków 1963; K. Bartnicka, *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*, Wrocław 1980; L. Kamykowski, *Ze studiów nad Janem Śniadeckim*, Lublin 1930; I. Chrzanowski, *Jan Śniadecki jako nauczyciel narodu*, Kraków 1930; S. Dür, *O Janie Śniadeckim*, Warszawa 1956; L. Świeżawski, *Jan Śniadecki: jego życie i działalność naukowa*, Petersburg 1898; J. Żuraw, *Jan Śniadecki Polak i Europejczyk*, Częstochowa 1995/96.

² K. Lewicki, *Jan Śniadecki obrońcą spraw Szkoły Głównej Koronnej na Sejmie Grodzieńskim 1793 r.*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, pod red. Ł. Kurdybachy, t. I, Wrocław 1958.

kim przeciwniku Kanta i zwolenniku racjonalizmu³. Większość prac prezentuje autora *Filozofii umysłu ludzkiego* jako postać spiżową, tytana pracy o imponujących sukcesach i zawsze słusznie obranej drodze do celu. Obraz uznać należy za prawdziwy, gdyż niewątpliwie Śniadecki – jak to często się podkreśla – obok Staszica czy Kołłątaja należał do największych umysłów epoki stanisławowskiej oraz pierwszej połowy XIX w. i nie idzie tu o podważanie tych ustaleń. Nim jednak Śniadecki stał się „arcykapłanem umiejętności na całą Polskę i Litwę”⁴ i sam, jak określa Słowacki, „po upadku i wymarcu stanisławowskich czasów wziął w Polszcze berło ducha i utrzymywał je aż do r. 1831”⁵, to u początków swojej działalności organizatorskiej znajdował się pod wpływem wielu osób.

Celem autora niniejszego artykułu jest ogłód Jana Śniadeckiego w pierwszych latach pracy w Szkole Głównej, kiedy pozostawał – jak to podkreśliła Kalina Bartnicka – w orbicie wpływów Hugona Kołłątaja⁶. Mowa tu o latach 1781–1782, kiedy to Śniadecki rozpoczął pracę w SG i współpracę z autorem *Listów Anonima*. Świat wartości, stany wewnętrzne i język młodego Śniadeckiego z tego czasu można odtworzyć dzięki egodokumentom krakowskiego matematyka – korespondencji⁷, autobiografii⁸, a także – nie bez zastrzeżeń – pamiętnikom Michała Balińskiego⁹. Na przestrzeni kilkudziesięciu lat analiza jego dokumentów doprowadziła do wielu fascynujących i interesujących debat¹⁰, umożliwiła odtworzenie historii wzbogaconej o subiektywne narracje. Przeto przez ich pryzmat warto dokonać ogłodu kształtującej się osobowości oraz roli młodego Jana Śniadeckiego – tak różnych od tego, co znamy z większości prac przedwojennych i powojennych historyków.

Aby to zrobić, to wpierw należy cofnąć się do 1773 r., kiedy Klemens XIV skasował Towarzystwo Jezusowe, a w Rzeczypospolitej Obojga Narodów po-

³ E. Fryckowski, *Poglądy społeczno-filozoficzne Jana Śniadeckiego*, Bydgoszcz 1985; J. Szacki, *Spór o ocenę spuścizny filozoficznej Jana Śniadeckiego*, „Myśl Filozoficzna” 1995, nr 3.

⁴ K. Libelt, *Dwaj bracia Śniadecy*, Poznań 1866, s. 41.

⁵ J. Słowacki, *Dziela*, t. XIV, Wrocław 1952, s. 260.

⁶ K. Bartnicka, dz. cyt., s. 36.

⁷ *Korespondencja Jana Śniadeckiego. Listy z Krakowa*, t. I, 1780–1787, do druku przygotował L. Kamykowski, Kraków 1932. Analizy epistolografii Śniadeckiego przed II wojną światową podjął się Henryk Barycz w artykule *Jan Śniadecki w świetle własnej korespondencji*, „Przegląd Współczesny” t. 51, Warszawa–Kraków 1934, s. 314–320. Jednak ten krótki tekst prezentuje ogólnikowo korespondencję uczonego z l. 1780–1787, niewiele skupiając się na omawianym tu okresie.

⁸ *Jana Śniadeckiego życie przez niego samego opisane*, [w:] *Korespondencja Jana Śniadeckiego...*, t. I.

⁹ M. Baliński, *Pamiętniki o Janie Śniadeckim, jego życiu prywatnym i publicznym i dziełach jego*, t. I–II, Wilno 1865.

¹⁰ M. Fulbrook, U. Rublack, *In Relation: The ‘Social Self’ and Ego-Documents*, „German History” t. 28, nr 3, s. 264, cyt. za: http://www.univie.ac.at/igl.geschichte/griesebner/Wi-se10_11/Materialien_Dipldiss/rublack.pdf, [data dostępu: 14.12.2011].

wstała Komisja Edukacji Narodowej, która od teraz miała zawiadywać oświatą koronną i litewską. Szkoła Główna Koronna natychmiast podjęła współpracę z pierwszym ministerstwem oświaty w Europie¹¹. Rezultatem tej decyzji był przyjazd w 1777 r. do Krakowa Hugona Kołłątaja. Miał on przekształcić Akademię w nowoczesną uczelnię oraz zreformować Szkoły Nowodworskie. Doszło wtedy do spotkania: „Poznał [Kołłątaj – Ł.W.] wtenczas pierwszy raz Śniadeckiego i postrzegłszy w nim natychmiast celujące zdolności, i to przywiązanie do nauk, które jedno tylko z pewnością rokować może prawdziwy pożytek z talentu dla społeczności, powołał go na profesora do klasy VI w Gimnazjum”¹². Tak Śniadecki rozpoczął znajomość z Kołłątajem. Ta jednak musiała zostać zawieszona, gdyż wkrótce po tym wydarzeniu młody nauczyciel i doktor filozofii wyjechał na trzyletnie zagraniczne studia. Te miały go przygotować do objęcia jednej z katedr zreformowanej uczelni. Można stwierdzić nawet, że były *sine qua non* jego pracy naukowej w Krakowie. Po ich odbyciu, we wrześniu 1781 roku Śniadecki wrócił do Krakowa. Stamtąd od razu udał się do Warszawy, by jak najszybciej stanąć u Kołłątaja¹³.

Po powrocie z zagranicy Śniadecki miał jasno wytyczone cele i jednoznaczny stosunek do autora *Listów Anonima*. Został w Krakowie „okiem i uchem” będącego w Warszawie Kołłątaja. Za dowód tego może posłużyć nam zachowana pokazna jego korespondencja z księdzem Hugonem. W jednym z listów Śniadeckiego czytamy: „Piszę Panu wszystko, cokolwiek mu być może potrzebne do poznania ludzi, ich zamysłów i pretensji, z którymi masz do czynienia, ale przez to nie chcę zmniejszyć zasługi, ani charakteru krzywdzić”¹⁴. Młody uczonek tak przejęty był własną rolą, że martwił się, jak tylko przez kilka dni nie otrzymał poczty od Kołłątaja. Sam pisał obszernie, „nie żenuję się z pisaniem i piszę to, co czuję”¹⁵, niemal zawsze pisząc kazania¹⁶, oraz niezwykle często: w jednym z listów – jakby sam przed sobą – stwierdzał, że mimo wyjazdu świątecznego „nie mógł oderwać się od ciągłej wiernej korespondencji”¹⁷. Nieustanna komunikacja umożliwiała Śniadeckiemu łatwiejszą pracę, a ponadto zapobiegała pomówieniom chętnie rzucanym przez przeciwników reform: „Tu poznałem, że Warszawa nie wie, co

¹¹ M. Chamcówna, *Epoka wielkiej reformy*, [w:] M. Chamcówna, K. Morozowska, *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1765–1850*, pod red. K. Opalka, t. II, cz. I, Kraków 1965, s. 7–14.

¹² M. Baliński, dz. cyt., s. 13.

¹³ *Jana Śniadeckiego życie...*, s. 23.

¹⁴ Śniadecki do Kołłątaja 30 grudnia 1781, [w:] *Korespondencja Jana Śniadeckiego...* Wszystkie listy podaje za tym wydaniem.

¹⁵ Do Hugona Kołłątaja (data wydarta) X 1782.

¹⁶ Do tegoż 5 VIII 1783.

¹⁷ Do tegoż 22 XII 1781.

się temi czasy dzieje w Krakowie, a doniesieniom pocziwym, wiernym i pełnym przywiązania do sprawiedliwości i dobra publicznego, nie wierzy”¹⁸.

Śniadecki nie był gorliwym stronnikiem Kołłątaja wyłącznie „na papierze”. Wezwany przed oblicze rektora Antoniego Żołędziowskiego, który wyrzucał mu zbytnią zuchwałość, jak na nowego członka Kolegium, nie zaprzestał swojej działalności na rzecz Kołłątaja¹⁹. Również nie słuchał porad księdza Józefa Bogucickiego, który radził mu, aby nie sprzeciwiał się woli biskupów. Śniadecki uważał wręcz przeciwnie, że należy być szczególnie nieustępliwym wobec profesorów niechętnych reformom. A kiedy Jan Jaśkiewicz został obrażony przez jednego z nich, Śniadecki nie dał się ugłaskać i mówił oponentom, „że to nie z starym akademikiem mają do czynienia, z którym można się flaszką wina pogodzić”²⁰.

Oprócz relacji z prac uczelni Śniadecki wielokrotnie informował Kołłątaja o akcjach prowadzonych przeciw niemu. Z wyprzedzeniem ostrzegwał go przed próbami torpedowania reform przez biskupstwo krakowskie. Jedną z nich był proces wytoczony Kołłątajowi o dzierżawę Bieńczy, który tak relacjonował Śniadecki:

Żeby pomódz swym potrzebom ekonomicznym, postarał się Kołłątaj o trzechletnią dzierżawę wsi Bieńczyce [...] W roku 1781 przed kończącym się na Ś. Jana kontraktem, Antoni Chrzanowski wysłużony Teologii Dr. i Proboszcz S. Floryana, kilką miesiącami wprzód obiecał Kołłątajowi przedłużyć na dalsze lata dzierżawę; ale namówiony od Prałatów Krakowskich wydał potajemnie kontrakt jednemu prawnikowi, który zjechawszy do Bieńczy na objęcie posiadłości, napadł na ludzi niewiedzącego o niczem w Krakowie Kołłątaja, i dał zaczepkę do popełnionego boju i gwałtu²¹.

W kontekście szlacheckiej rzeczywistości ten wcale nienadzwyczajny konflikt przerodził się w serię procesów zainicjowanych przez archidiacona krakowskiego, Józefa Olechowskiego, w które został wciągnięty biskup Kajetan Sołtyk²². Mirosława Chamcówna uważa, że mogło to być pretekstem do zakłócenia prac reformatorskich lub wynikiem zatargów Kołłątaja z niektórymi członkami kapituły²³. Wydaje się, że można do tego dodać chęć wywołania konfliktu na linii Szkoła Główna – Komisja Edukacji Narodowej, gdyż otoczenie biskupa krakow-

¹⁸ Do tegoż 27 XI 1781.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Do tegoż 26 V 1782.

²¹ J. Śniadecki, *Żywot literacki Hugona Kołłątaja*, [w:] *Dzieła Jana Śniadeckiego*, wyd. M. Balińskiego, Warszawa 1837, t. II, s. 46.

²² M. Chamcówna, *Epoka wielkiej reformy*, [w:] M. Chamcówna, K. Morozowska, *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego...*, s. 26.

²³ Tamże.

skiego było związane także z Komisją. Samego Śniadeckiego nagonka na Kołłątaja żywo poruszyła:

krok tak gwałtowny [wyrok na Kołłątaja – Ł.W.] i okoliczności pełne niegodziwości czarnej albo są skutkiem warjacji czystej, albo praw pełnych barbarzyństwa i niesprawiedliwości, hańbiącej osły rodzaj ludzki. Że o takich prawach wspominają na początku 19 wieku w Polsce i na ich fundamencie sądzą, jest to najczelniejszy dla kraju, religii i rządu, hańbą i upodleniem. Wolałbym, aby całe plemię ludzkie niszczało, niżeli w nim takie widzieć ustawy i obelgi²⁴.

Na tym komentarzu młody uczony nie poprzestał. W liście z 22 grudnia 1781 domyślił się, skąd biskup krakowski zna poczynania Komisji i kto donosi Sołtykowi. Jednocześnie ostrzegał przed byciem otwartym w stosunku do mniej zaufanych członków społeczności akademickiej²⁵. A już kilka miesięcy później informował dokładnie, że „Odsądzenie WM Pana Dob. [Kołłątaja – Ł.W.] i oskarżenie najniesprawiedliwsze przed Ks-ciem biskupem płockim było tylko skrytem dziełem sześciu osób, na których czele znajdował się Olechowski, lubo się ukryć chciał”²⁶. Po zdemaskowaniu autorów procesu pochopnie uważał, że nie ma się czym martwić, gdyż „podstępny dusz małych i czarnych, opojonych zazdrością i zemstą, odkryją się zapewne oczewiściej w Warszawie i zleją godną pogardę na swych sprawców, bo były wypadkiem bardzo fałszywej i słabej kombinacji i płodem niedołącznych pasyj, które nie umieją rezonować”²⁷. Zdecydowane zdanie na temat duchownych krakowskich uczony powtórzył jeszcze po latach w autobiografii, gdzie nazwał kapitułę „bandą” działającą na czele z „hersztem” Olechowskim²⁸ – człowiekiem nieodpowiednim w stosunku do zajmowanej pozycji.

Mimo ostrzeżeń i bagatelizowania całego zdarzenia przez Śniadeckiego, Kołłątaj pod wpływem nagonki i serii procesów nie mógł pojawiać się w Krakowie i dodatkowo został obłożony przez biskupa ekskomuniką. Przed samym procesem Śniadecki zdał sobie sprawę z tego, że plenipotenci są przekupieni i że biskup oczerniał Kołłątaja w listach do księcia Poniatowskiego. Z góry przesądzony wynik procesu młody profesor matematyki uznał za hańbę na honorze kraju, za krzywdę zadaną Komisji i próbę poniżenia stanu nauczycielskiego, a przyjacielowi radził udać się do samego króla.

²⁴ Do Hugona Kołłątaja 9 XII 1781.

²⁵ Do tegoż 22 XII 1781. Na marginesie należy stwierdzić, iż Śniadecki wielokrotnie prosił o podarcie listu czy dyskrecję. W liście z października 1782 r. pisał: „Proszę abyś WM Pan Dobr. nie chciał komunikować mych biletów wszystkim przy sobie, bo ja nie żenuję się z pisaniem i piszę to, co czuję”.

²⁶ Do Hugona Kołłątaja 10 II 1782.

²⁷ Tamże.

²⁸ *Jana Śniadeckiego życie...*, s. 26.

Reformy KEN zakładały zeświecczenie Akademii poprzez stopniowe zastępowanie dotychczasowych jezuickich nauczycieli nowo wykształconymi oraz uniezależnienie się od jurysdykcji biskupiej. Taki pogląd szybko przysporzył wielu wrogów, szczególnie wśród duchowieństwa starającego się powstrzymać reformy. W Krakowie sytuacja ta dodatkowo była utrudniona przez wspomnianego już Kajetana Sołtyka. Duchowny ten po powrocie z Kaługi nieustannie miał za sobą całe rzesze szlachty i status bohatera narodowego. Śledząc ruchy biskupa i późniejsze jego losy, nawet radykalny Śniadecki wyrażał się o nim z szacunkiem i ostrożnością, choć działania Sołtyka uznawał „największy[m] cios[em] w tym roku dla nauk”²⁹. Jednak ich przyczyny nie upatrywał bezpośrednio w osobie duchownego. Uważał, że biskup dezinformowany był przez swoich współpracowników – w tym Olechowskiego.

Różnie mogłyby się potoczyć losy reformy, gdyby w tym momencie poczynaniom Śniadeckiego nie pomogło szczęście, a dokładniej – tragedia Sołtyka. W 1782 r. wyszła na jaw informacja o chorobie psychicznej duchownego i jego haniebnych sporach z kapitułą krakowską, a po kraju rozeszła się pogłoska, że obłąd jest wymyślony przez przeciwników biskupa, bo męczennicy za sprawę Rzeczypospolitej, nie mogą tak po prostu zapadać na zdrowiu. Biskup został odsunięty od urzędu, a jego obowiązki przejął biskup płocki, Michał Poniatowski. Kołłątajowi Śniadecki donosił o zdradzonym przez współpracowników Sołtyku:

Gdyby Ks-że Biskup krak[owski] nie miał był około siebie tylu pochlebców, którzy paśli J° ambicją i poddymali J° ognie na zgubienie go, byłibyśmy nie widzieli w nim tyle wybuchów warjacji. Ci, którzy się przyłożyli do J° nieszczęścia dla wykorzystania z jego słabości, mając tyle mocy nad jego umysłem, mogliby byli uczynić z niego człowieka pożytecznego ludzkości i narodowi, gdyby byli poszli za czuciem sprawiedliwości i wierności³⁰.

Mimo że biskup nie akceptował w pełni zmian dokonanych w Akademii i zatrzymywał uprawnienia wizytatora (Kołłątaj był faktycznym wizytatorem, lecz nie posługiwał się tym tytułem ze względu właśnie na Sołtyka), Śniadecki uważał, że jego postawa wynikała ze złego doboru współpracowników – pochlebców i intrygantów doprowadzających go do obłądu³¹. W *Żywocie literackim Hugona Kołłątaja* pisał, że Sołtyk przez osiem lat żył w spokojnym usposobieniu³², po czym pralaci wyciągnęli go z odosobnienia i posłużyli się nim jako skutecznym narzędziem w walce z reformą i jej uosobieniem – Kołłątajem. Podżegania i pro-

²⁹ Do Hugona Kołłątaja 30 I 1782. Zob. też J. Hulewicz, *Wstęp*, [do:] J. Śniadecki, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961, s. XIII–XIV.

³⁰ Do tegoż 23 II 1782.

³¹ W liście do Kołłątaja z 23 II 1782 Śniadecki uważał, że biskup powinien przelać uprawnienia Olechowskiego na kogoś innego.

³² J. Śniadecki, *Żywot literacki...*, s. 46–47.

ces doprowadziły duchownego do silnych paroksyzmów i wybuchu choroby, pod wpływem której biskup zaczął kompromitować środowisko duchownych. I kiedy przestał być potrzebny kapitule ta gwałtem umieściła go w więzieniu domowym:

Patrzałem z bolom na rzetelne szaleństwa biskupa krakowskiego, Kajetana Sołtyka, od wyprowadzenia go z samotności na sądzenie Kołłątaja, aż do zamknięcia tegoż biskupa w seminarjum zamkowym krakowskim i wywiezienia go do Kielc. Była to śmieszna i smutna scena nieograniczonej dumy, rozrzutności, zemsty i pogardy ludzi, zmieszana z nabożeństwem³³.

Śniadecki wyrażał zdanie, iż kapituła krakowska bezprawnie osądziła i osadziła biskupa Sołtyka w Kielcach. Stąd z aprobatą wypowiadał się o karze grzywny nałożonej na kapitułę, celem wyrównania krzywd poszkodowanemu.

Zostając przy procesach i kontestowaniu akcji Kołłątaja należy stwierdzić, że wraz z odejściem Sołtyka Szkoła Główna ciągle nie mogła uwolnić się spod jurysdykcji biskupstwa. W rozeznaniu się w sytuacji Kołłątajowi przyszedł z pomocą Śniadecki, który szeroko relacjonował ruchy Olechowskiego po odsunięciu chorego psychicznie biskupa od obowiązków. Pisał, że Olechowski nie pozwalał zażegnać sporu i próbował dalej konfabulować i podburzać znajdującego się w areszcie biskupa. Uważał, że „ten przykład tak mocno uderzył w umysły wszystkich, iż jego na po tym skutki służyć będą za probierski kamień do poznania charakteru i gorliwości Polaków o swoje swobody. Takowe przypadki są to najszcześniejszą dla moralistów okazją poznania narodu”³⁴.

W kontekście procesów wytyczonych Kołłątajowi również co do osoby prezesa KEN, Michała Poniatowskiego, a także do samej instytucji, którą reprezentował, Śniadecki miał wiele zastrzeżeń. Z listów uderza nas stanowcza postawa młodego profesora, niechętnie patrzącego na niezdecydowane stanowisko KEN i brak poparcia Poniatowskiego dla Kołłątaja³⁵. W jednym z nich czytamy:

Ostatni krok tak gwałtowny i zuchwały nie jest-że uwłaczający prawom komisji Edukacyjnej i wyrwyjący spod jej jurysdykcji osoby prawom krajowym poddane, usiłujący pokazać przemoc władzy biskupiej nad władzą tak wielkiej magistratury? Przygotowania do niego nie były najuciążliwsze dla swobód i wolności akademickich, starające się ohydzić i poniżyć stan nauczycielski przez podłą niewolniczą bojaźń, którą sobie obrano za śróddek i za sprężynę do naginania i przymuszania umysłów, wydzierania od nich zeznania przekonaniu i czuciu i wyzucia ich od najmocniejszego zaufania w opiekuńczej zwierzchności?³⁶

³³ *Jana Śniadeckiego życie...*, s. 26.

³⁴ Do Hugona Kołłątaja 6 III 1782.

³⁵ M. Chamcówna, *Jan Śniadecki...*, s. 24.

³⁶ Tamże, s. 25.

Od samego początku sporu pomiędzy kapitułą a Kołłątajem Śniadecki zwracał się z prośbą o pomoc do sekretarza Poniatowskiego, Szczepana Hołłowczyca. Pisał do niego w jednym z listów³⁷, że ataki na księdza Hugona muszą zostać odparte zrazu poprzez autorytet KEN. Jednocześnie zdawał sobie sprawę z daremności swojej inicjatywy, gdyż wiedział, że Hołłowczyk broni starych profesorów matematyki. O fakcie tym nie omieszczał poinformować również i Kołłątaja.

Wydawać mogłoby się, że Śniadecki znajdując się w orbicie wpływów Kołłątaja był ślepo w jego działania zapatrzony. Autor *Listów Anonima* nie był najważniejszy dla młodego uczonego, był tylko gwarantem celu. Dlatego też zdecydowane opowiadanie się za Kołłątajem nie oznacza, iż Śniadecki w pełni i bez zastrzeżeń akceptował jego postawę. Zamieszanie wokół sprawy Sołtyk–Kołłątaj młody uczonego uważał za niepotrzebne i przeszkadzające SG:

Cóż z tego wszystkiego wyniknie? Oto potwarz, na niego czarno włożona, ukrzywdzi zwierchność, której w tak dystygnowanym służyłeś charakterze, rozciągnie się z nieszczęściem na zgromadzenie [uniwersytet – Ł.W.], w którym zostawiłeś ślady swych zasług i patryotyzmu. Ciało bez szacunku utracić musi osoby, sposobne wykonywać wielkie Komisji zamiary, bo szacunek i miejsce w opinii publicznej jest tylko jedyną sprężyną, którą się dają umysły wyniesiono dzielnie kierować, a sława jedynym żywiołem, która karmi pasją w szlachetnej duszy do wygórowania nad mierność³⁸.

W liście z 30 stycznia 1782 r. zarzucał księdzu Hugonowi przerwanie prac reformatorskich i sugerował, że Szkoła Główna źle pracuje, gdyż jego sprawa jest z nią ściśle związana. Rzucanie potwarzy na przedstawicieli Komisji miało zdyskredytować SG, a tym samym zatrzymać reformę. Sprawa Kołłątaja jednocześnie osłabiła w nim motywację do pracy. Co więcej, „widząc człowieka, takim urzędem upoważnionego od Komisji, oddanego usługom publicznym, tak srogo uciśnionego, barbarzyńskim i potwarzami od przemocy niesprawiedliwie okrytego, które opanowały opinią”³⁹ martwił się, że ochota do pracy maleje u innych młodych profesorów.

Dla Śniadeckiego najważniejsza była uczelnia i jej swobodny rozwój. Dlatego z wielką ulgą witał zakończenie konfliktu kapituły z Kołłątajem. Po oczyszczeniu z zarzutów księdza Hugona starał się dla niego o urząd rektora Szkoły Głównej Koronnej, co zdawało się realne, ponieważ dotychczasowemu, wielokrotnemu rektorowi uczelni, Antoniemu Żołędziowskiemu, kończyła się – i tak przedłużona o rok – kadencja⁴⁰. Od kwietnia 1782 r. rozpoczyna się seria listów, w których Śniadecki jawi się jako *spiritus movens* późniejszego rektorstwa Kołłątaja. Pierw-

³⁷ Do Szczepana Hołłowczyca 18 XI 1781.

³⁸ Tamże.

³⁹ Do Hugona Kołłątaja 30 I 1782.

⁴⁰ M. Chamcówna, *Epoka wielkiej reformy*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego...*, s. 27.

szym krokiem ku temu jest powierzenie Kołłątajowi, tym razem oficjalnie, funkcji wizytatora Szkoły Głównej:

przyjaciele jego w Krakowie, na których czele stanął Jan Śniadecki, widząc, że jeden tylko Kołłątaj tęgością głowy i charakteru, a przytem dokładną znajomością spraw edukacyjnych, zdolnym jest dokonać zaczęte dzieło odrodzenia Akademii, pracowali już od kilku miesięcy w cichości nad sposobami przywrócenia go do urzędu wizytatorskiego. Najcelniejsi ludzie w Akademii prawdziwi miłośnicy dobra publicznego składali szczupłe grono tych przyjaciół [...] ale duszą wszystkiego był Jan Śniadecki⁴¹.

Na wiosnę 1782 roku sprawa wyboru nowego rektora stała się priorytetem dla Śniadeckiego. W liście z 27 kwietnia pisał, że żywo zainteresowany jest kwestią obioru nowego sternika Akademii. Wraz z profesorem botaniki i chemii, Janem Jaśkiewiczem, w tajemnicy przed Antonim Popławskim, rozważali o sylwetce nowego rektora. Śniadecki szczególnie martwił się, aby nie był to eksjezuita, tylko człowiek świecki⁴²:

My z p. Jaśkiewiczem więcej niż pewni o skutku naszej odezwy do Komisji, gotujemy plantę na rektora, bo się bojemy, aby dawszy nam WMPanaDobr. za wizytatora, nie wsadzili nam eksjezuity na rektorstwo. Nie możemy prosić, abyś WMPan Dobrodziej z urzędem wizytatora dostał rektorstwa, boby to pokazało parciałość, ale chcemy koniecznie wmówić Komisji, że jest jej i Akademii interesem, aby był rektorem człowiek świecki, bo już ta księżyzna zanadto się rozrządziła⁴³.

Dalej pojawiła się prośba przedstawienia kandydatur i na samym końcu listu realne szanse na urząd rektora dla Kołłątaja. Tutaj Śniadecki stwierdzał, że jeśli kandydat jest w stanie sam „wyrobić” sobie rektorstwo, bez ich pomocy, to dobrze. A jeśli to się nie uda, to zostanie posłany memoriał, gdyż „Nie trzeba atoli, żebyś WM Pan Dobr. [Kołłątaj – Ł.W.] w tym forsował, najlepiej będzie dla jego honoru, aby Ci sami to proponowali”⁴⁴.

Dnia 27 maja 1782 roku Kołłątaj został ogłoszony przez Komisję wizytatorem, do boku którego dodano radę złożoną z ośmiu profesorów: Karola Marxena, Antoniego Popławskiego, Józefa Bogucickiego, Krzysztofa Idatte, Wincenta Schastera, Jana Jaśkiewicza, Feliksa Radwańskiego i Śniadeckiego jako sekretarza tegoż gremium⁴⁵. Grupa ta dobrana została na zasadzie porozumienia mię-

⁴¹ M. Baliński, dz. cyt., s. 73.

⁴² O niechęci Śniadeckiego do klasztornych form kształcenia i jezuitów zob.: H. Barycz, dz. cyt., s. 316–317 i J. Hulewicz, dz. cyt., s. XIII–XIV.

⁴³ Do Hugona Kołłątaja 27 IV 1782. Por. też H. Barycz, dz. cyt., s. 316.

⁴⁴ Do tegoż 27 IV 1782.

⁴⁵ M. Chamcówna, *Epoka wielkiej reformy*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego...*, s. 27.

dzy reformatorem a zwolennikami starego porządku, stąd nie należy uważać jej za zgodną myślowo. Śniadecki w pełni zdawał sobie z tego sprawę, wobec czego wielokrotnie prosił Kołłątaja o niezdradzanie zamysłów z obawy o starszą kadrę. Skąd taka ostrożność u Śniadeckiego? Uczony wiedział jak ważne dla kontynuowania reformy było obranie własnego rektora. Osadzenie Kołłątaja w Krakowie nie było łatwym zadaniem, „koniec jednak roku 1782 uwieńczył wszystkie usiłowania przyjaciół dobra publicznego w Akademii Krakowskiej, bo Kołłątaj po długich zwłokach Komissyi, obrany wreszcie został rektorem Szkoły Głównej i licznych władzy jej podległych zakładów naukowych”⁴⁶. Zdarzenie to miało miejsce 22 lipca 1782 roku (Kołłątaj obowiązki rektora oficjalnie pełnił od I 1783) i od tego momentu Śniadecki – jako sekretarz SG zobowiązany do pisania sprawozdań – stał się oficjalnie „okiem i uchem” Kołłątaja w Krakowie.

Widzimy teraz, jaką rolę przyszło odegrać Śniadeckiemu u początków jego kariery w SG. Dla zaprowadzenia reformy, zwalczania brutalnych metod zwolenników starego porządku z obserwatora stał się sojusznikiem Kołłątaja. Uznał, że należy zdecydowanie poprzeć jego akcję i trzymać w Krakowie rękę na pulsie. Zdając sobie sprawę, że przeciwnicy reform czyhają na każdym kroku rzetelnie relacjonował ich ruchy, wielokrotnie dostrzegał ich posunięcia, przewidywał spiski, a także sam jawi się jako autor kilku intryg.

Wartość egodokumentalna źródeł najwidoczniejsza jest w kryzysowych momentach życia piszącego. Dramatyczne epizody, które obfitują w wahania nastrojów są doskonałą egzemplifikacją „ja” piszącego. Z okresu tego wyłania się człowiek porywczy, radykalny w swoich postanowieniach i bardzo żywo reagujący na wszelkie przejawy niesprawiedliwości⁴⁷. Śniadecki gardził niskimi pobudkami czynów starych akademików czy członków Kapituły Katedralnej. Uważał, że motywowane są zemstą lub zazdrością o wzrastającą sławę i zasługi Kołłątaja.

Dla Śniadeckiego bycie stronnikiem Kołłątaja nie oznaczało wyzbycia się własnych poglądów. Zdecydowane poparcie Kołłątaja było gwarantem celu. A tą wartością nadrzędną, *idée fixe* przewijającą się w korespondencji Śniadeckiego z Kołłątajem z lat 1781–1782 jest reforma, nieustanne oświecanie Szkoły Głównej i szkół jej podlegających. Nie należy się zatem dziwić, że młody Śniadecki znajdował się pod tak przemożnym wpływem Kołłątaja. Od chwili wejścia do Rady Wizytatorskiej i objęcia stanowiska sekretarza rady Śniadecki coraz bardziej się z niego wyzwalał i rozpoczęła się jego samodzielna działalność organizatorska i walka o reformę.

⁴⁶ M. Baliński, dz. cyt., s. 87.

⁴⁷ K. Bartnicka, dz. cyt., s. 19.

IWONA KULESZA-WORONIECKA

Uniwersytet w Białymstoku

Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Białymstoku

School system of The Commission of National Education in Białystok

In Białystok in the years 1777–1794 acted the sub-divisional school established by The Commission of National Education. To the creation of the school in the city has contributed greatly Izabela Branicka née Poniatowska the owner of Białystok. The school's financial basis was mainly owed to its benefactor Izabela Branicka. She cared about providing school buildings, teaching aids and textbooks. She also financially supported the poorest students of the school. The education lasted six years and the students were divided into 3 grades. Most students were in the first grade, then the number of students decreased as a result of the lack of interest of the nobility of Podlasie in obtaining formal education. Each year the school taught from 100 to approximately 150 students, on average, there were approximately 120 as seen from the reports of inspectors controlling the school, the level and teaching conditions were rated good. The rector of the school ks. Jan Michałowski tried to employ competent teachers. Often they were the pupils of schools in Białystok. It is also worth noting that the school has sought to fully carry out the educational tasks posed by The Commission of National Education. The good effects of these efforts can be provided by professional success and life choices of graduates of the school.

Keywords: education, The Commission of National Education, students, school, teachers

Problematyka związana z funkcjonowaniem szkół w XVIII-wiecznym Białymstoku jest zagadnieniem dość często podejmowanym przez badaczy historii regionu. Mimo wnikliwych badań prowadzonych przez historyków oświaty nadal brakuje spójnego opracowania poświęconego temu tematowi. Dotychczasowe badania, mimo iż prowadzone od wielu lat, nie do końca pozwalają na pełne uchwycenie istotnych zagadnień odnoszących się do szkół białostockich. Cią-

gle brakuje pełnej wiedzy na temat, jakie szkoły i w jaki sposób funkcjonowały na terenie miasta. Stosunkowo najlepiej została omówiona kwestia działalności Komisji Edukacji Narodowej zarówno na terenie województw podlaskiego¹, jak i w samym Białymstoku². Danuta Teofilewicz przedstawiła powstanie szkoły podwydziałowej w Białymstoku, jej program nauczania, nauczycieli oraz wyniki wizytacji zawarte w raportach wizytatorów przybyłych do szkoły na zlecenie Komisji. W badaniach tych zabrakło jednakże tak istotnego tła społecznego samego zjawiska. Autorka pominęła wpływ środowiska zewnętrznego na funkcjonowanie szkoły. Zabrakło próby zbadania roli i znaczenia Izabeli Branickiej i jej otoczenia dla rozwoju i funkcjonowania szkoły. Pominęto również próbę analizy samego środowiska nauczycieli i uczniów, ich pochodzenia społecznego, aspiracji intelektualnych, jak również ich dalszych losów po ukończeniu edukacji w szkole białostockiej. Częściowo ten nurt badań kontynuował Jan Trynkowski, który w pracy poświęconej gimnazjum białostockiemu³ starał się ukazać osoby najważniejsze dla rozwoju szkoły w Białymstoku. Autor podjął się odtworzenia składu osobowego grona pedagogicznego nauczającego w szkole, jak również uzyskał wiele informacji na temat najwybitniejszych uczniów uczęszczających do szkoły w tym mieście. Co również istotne, z punktu widzenia badaczy procesu kształcenia, Trynkowski starał się odtworzyć dalsze losy absolwentów szkoły, aby w ten sposób móc ukazać wpływ procesu edukacji na ich przyszłość. Ciągłe jednak w literaturze przedmiotu brakuje opracowań dotyczących wpływu Izabeli Branickiej i jej otoczenia na proces rozwoju szkolnictwa w Białymstoku, mimo iż zachowane źródła pozwalają sądzić, że wpływ ten był istotny.

Białystok w XVIII wieku należał do grona miast, których rozwój demograficzny i społeczno-gospodarczy przebiegał w sposób niezwykle dynamiczny. Na początku wieku, jak wykazały spisy pogłównego, ludność miasta liczyła ok. 200 osób, w drugiej połowie XVIII wieku Białystok miał już ponad trzy tysiące mieszkańców. Tak szybki rozwój zawdzięczał swoim właścicielom – Branickim herbu Gryf, którzy postanowili z małej prywatnej miejscowości uczynić okazałą siedzibę rodową. Zarówno Jan Klemens Branicki – ostatni męski potomek rodu – jak i jego trzecia żona, Izabela z Poniatowskich Branicka, dokładali wszelkich starań, aby miasto stało się wizytówką potęgi rodu Branickich. Starania te zaowocowały budową pałacu i rozwojem miasta, a wraz z nim przyszedł czas na rozwój szkolnictwa. Do chwili obecnej trudno dokładnie określić, kiedy pojawiła się pierwsza szkoła parafialna. Przypuszcza się, że ufundował ją pod koniec XVI wieku Piotr

¹ D. Teofilewicz, *Działalność Komisji Edukacji Narodowej w województwie podlaskim*, Warszawa 1971.

² Taż, *Z działalności Komisji Edukacji Narodowej w Białymstoku*, [w:] *Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku*, t. III, Białystok 1972, s. 9–43.

³ J. Trynkowski, *Gimnazjum. Z dziejów Gimnazjum Białostockiego (1777) 1802–1915*, Białystok 2002.

Wiesiołowski. Świadczyć o tym może zapis umieszczony w jego testamencie, na mocy którego Wiesiołowski, przeznaczył 4 włóki ziemi na utrzymanie szkoły parafialnej. Szkoła ta nadal funkcjonowała w XVII wieku, wykorzystując fundusze zabezpieczone przez Wiesiołowskiego oraz zasoby materialne od innych donatorów m.in. dzięki donacji Ostrońskiego⁴. W XVIII wieku ród Branickich aktywnie wspierał funduszami szkołę parafialną. Zarówno Jan Klemens, jak i jego żona Izabela w miarę swoich możliwości finansowych łożyli na rozwój szkoły. Ponadto Branicy w trosce o rodziny swoich urzędników i oficerów postanowili zorganizować szkoły, w których kształciły się dzieci okolicznej drobnej szlachty podlaskiej i mieszczan. W ten sposób powstały dwie szkoły, jedna szkoła wojskowa budownictwa i inżynierii, która odznaczała się wysokim poziomem nauczania, a jej absolwenci byli cenionymi specjalistami zarówno w dziedzinie architektury wojskowej, jak również architektury cywilnej⁵. Absolwenci szkoły, których było ponad 300, bez trudu znajdowali prace nie tylko w wojsku, ale przede wszystkim jako pracownicy cywilni. Byli to cenieni architekci i budowniczowie, jak również zarządcy majątków i urzędnicy dworscy. Oprócz szkoły wojskowej w Białymstoku została zorganizowana, przez Izabelę Branicką, pensja dla córek okolicznej szlachty i pracowników dworu. Troszczono się również o edukację dziewcząt ubogich. Siostry Miłosierdzia, sprowadzone do Białegostoku przez Branickich, zorganizowały i prowadziły szkołę dla ubogich dziewcząt, w której uczono czytania i pisania, podstaw rachunków, oraz umiejętności praktycznych, takich jak prowadzenie domu, czy wykonywanie wszelkiego rodzaju robótek ręcznych. Tak wykształcone młode dziewczęta były poszukiwane jako znakomita kadra fachowa zatrudniana w okolicznych dworach na stanowiskach garderobianych, szafarek czy gospodyń⁶.

Ponadto w Białymstoku przez krótki czas istniały dwie szkoły edukujące młodzież bezpośrednio związaną z dworem – szkoła baletowa, w której kształcono młodzież na potrzeby działalności teatru założonego przez Jana Klemensa Branickiego, oraz szkoła dla dworskich paziów. O tym, iż szkolnictwo było jednym z istotnych elementów działalności Branickich, mogą świadczyć zapisy, jakie w testamencie poczynił Jan Klemens Branicki. Umierając w roku 1771, zapisał na fundusz edukacyjny 51 777 talarów⁷, co jak na ówczesne czasy było sumą pokaźną.

Funkcjonowanie kilku szkół, obecność dworu magnackiego oraz zaangażowanie Branickich w działalność edukacyjną zapewne miały duży wpływ na powstanie na terenie miasta szkoły pod auspicjami Komisji Edukacji Narodowej.

⁴ D. Teofilewicz, *Działalność Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 55.

⁵ Z. Koszytyła, *Z dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego. Wojskowa Szkoła Budownictwa i Inżynierii w Białymstoku*, „Wojsko Ludowe” 1960, z. 14, nr 3.

⁶ J. Łukaszewicz, *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim*, t. 4, Poznań 1851, s. 281.

⁷ H. Goławski, *Szkolnictwo powszechne w Białymstoku*, Białystok 1934, s. 12.

Kolejnym czynnikiem, który mógł mieć wpływ na taki przebieg procesu rozwoju szkolnictwa w Białymstoku, jest fakt, iż przez ponad 20 lat sekretarzem Izabeli Branickiej był Piotr Piramowicz rodzony brat Grzegorza Piramowicza głównego inicjatora i działacza KEN. Poprzez Piotra Piramowicza, a także swojego brata króla Stanisława Augusta Poniatowskiego Izabela dość dobrze знаła założenia nowo powstających szkół, co być może wpłynęło na czynienie zabiegów o utworzenie takiej szkoły w Białymstoku. Również zaangażowanie Izabeli w sprawy szkolne, jak też pozycja Białegostoku jako wiodącego ośrodka dworskiego, mogły zadecydować o wyborze miasta jako przyszłego ośrodka rozwoju szkolnictwa.

Ustawa sejmowa z dnia 14 października 1773 roku powołała Komisję Edukacji Narodowej, której podporządkowano wszystkie szkoły na terenie Rzeczypospolitej. Pod zarządem KEN znalazły się dwa uniwersytety, ponad 100 szkół wydziałowych i podwydziałowych. Zgodnie z założeniami Komisji Edukacji Narodowej na terenie województwa podlaskiego powstały trzy szkoły podwydziałowe:

1. W Drohiczynie – mieście, które wówczas było stolicą województwa;
2. W Węgrowie, gdzie wcześniej działało kolegium jezuickie;
3. W Białymstoku – tutaj o powstaniu szkoły zadecydował chyba fakt istnienia dworu Branickich jako prężnego ośrodka kulturalno-oświatowego.

Brakuje dokładnych danych na temat tego, kiedy powstała szkoła podwydziałowa w Białymstoku. Początkowo bowiem istniały tylko dwie szkoły – w Węgrowie i Drohiczynie. Na podstawie notatek wizytatorów szkół podlaskich możemy jedynie wnioskować, iż nastąpiło to w roku 1777, a więc z kilkuletnim opóźnieniem w stosunku do innych szkół. Władze KEN nie określiły, do którego wydziału szkoła ma należeć, wizytatorzy sugerowali, że ze względu na położenie geograficzne, może to być wydział w Brześciu, jak i w Grodnie. Z pozostawionych raportów wynika, że początkowo szkoła kontaktowała się z wydziałem w Brześciu, jednak ostatecznie, na podstawie nowego podziału zatwierdzonego przez KEN w roku 1783, została podporządkowana wydziałowi w Grodnie.

Szkoła w Białymstoku, podobnie jak dwie pozostałe szkoły w województwie podlaskim, była szkołą trzyklasową, w której nauka trwała 6 lat, ponieważ na opanowanie materiału każdej z trzech klas ustawodawca przewidział dwa lata. Program nauczania, jaki był realizowany w szkole, został zatwierdzony przez Komisję dla wszystkich szkół tego typu. Konstrukcja podstawy programowej została określona w sposób następujący:

I klasa – gramatyka polska i łacińska, wypisy autorów klasycznych, dwie części nauki moralnej, początki arytmetyki, początki geografii.

II klasa – gramatyka z wypisami autorów klasycznych, historia starożytna z geografją, dwie dalsze części nauki moralnej, arytmetyka, pierwsza część geometrii, historia naturalna, ogrodnictwo lub rolnictwo (na przemian).

III klasa – wymowa z wypisami mów starożytnych, dzieje rzymskie z geografją, nauka moralności, prawo, dzieje narodowe, geometria, rysunki, wstęp do

fizyki. W drugim roku trzeciej klasy przewidziane były: algebra, botanika, historia naturalna, historia sztuk i kunsztów.

Ponadto zgodnie z zaleceniami KEN należało położyć nacisk na umiejętność praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy. Zalecano wykorzystanie nauk przyrodniczych i fizycznych w nauce ogrodnictwa i rolnictwa. Praktyczne umiejętności w tych dziedzinach były szczególnie ważne ze względu na specyficzny skład społeczny uczniów szkoły. Byli to zazwyczaj synowie drobnej szlachty podlaskiej, którzy w przyszłości wracali do rodzinnych majątków, bądź podejmowali pracę jako zarządcy w dużych majątkach magnackich, stąd też posiadanie wiedzy i umiejętności w dziedzinie rolnictwa i ogrodnictwa było szczególnie istotne.

Drugą dziedziną, na którą kładziono szczególny nacisk, widząc możliwość praktycznego jej wykorzystania, była nauka geometrii, która miała stanowić podstawę zawodowego przygotowania przyszłych geometrów. Zapotrzebowanie na przedstawicieli tego zawodu również wykazywały duże posiadłości magnackie, co młodym adeptom dawało szansę na podjęcie w przyszłości stabilnej pracy zawodowej. I tu należy zauważyć, iż szkoła białostocka dobrze wywiązywała się ze stawianego jej zadania. Dzięki wsparciu Izabeli Branickiej, która sama widziała potrzebę rozwoju tych praktycznych umiejętności wśród uczniów, szkoła posiadała wiele pomocy dydaktycznych niezbędnych do nauki tego przedmiotu. Wyrazem docenienia umiejętności uczniów szkoły może być fakt, iż jeden z pierwszych, wyróżniających się jej absolwentów, został zatrudniony jako nadworny geometra Izabeli Branickiej.

Kolejną dziedziną, do której KEN zalecał nowatorskie podejście, była nauka historii. Nauczycielom i uczniom wskazywano przede wszystkim konieczność krytycznego podejścia do minionych wydarzeń. Wpajano również uczniom poczucie patriotyzmu i przekonanie nieodzowności prowadzenia dalszych reform, co już wkrótce miało zaowocować wzrostem postaw patriotycznych wśród uczniów i absolwentów. Jak wynika z raportów wizytatorów w Białymstoku również w sposób nietypowy nauczano geografii i wiedzy o świecie. Do tego celu wykorzystywano między innymi gazety.

Dobry program nauczania niewątpliwie był istotnym czynnikiem wpływającym na wyniki kształcenia osiągnęte w placówce, ale nie mniej ważnym był również dobór właściwej kadry dydaktycznej. Wykwalifikowanej kadry, która posiadała odpowiednie kompetencje zawodowe i umiejętności pedagogiczne, brakowało na obszarze całej Rzeczypospolitej. Trudno się dziwić, iż zatrudniano osoby o różnych kwalifikacjach zawodowych, jak też różnym podejściu do obowiązków zawodowych. Jak wynika z ustaleń zawartych w raportach wizytatorów poziom kadry pedagogicznej szkoły białostockiej był oceniany pozytywnie.

Pierwszym rektorem (dyrektorem) szkoły był ksiądz Jan Michałowski, który kierował szkołą przez cały okres jej istnienia, pod patronatem KEN w latach 1777–1794. Michałowski urodził się w roku 1737 na Litwie. W roku 1759 wstąpił do zakonu jezuitów w Wilnie. Uzyskał staranne wykształcenie, studiując ko-

lejno filozofię w Pińsku (1762–1764) i Nieświeżu (1764–1765) oraz matematykę w Warszawie (1766–1768). W 1769 roku uzyskał stopień magistra filozofii i nauk wyzwolonych w Akademii Wileńskiej. W roku 1771 otrzymał święcenia kapłańskie w Połocku, gdzie studiował teologię. Po kasacie zakonu jezuitów w roku 1773 rozpoczął pracę w szkołach KEN początkowo w Mińsku, a od roku 1777 w Białymstoku, gdzie pracował do roku 1794. Niestety nie są znane dalsze jego losy.

Do grona nauczycieli bardzo szybko dołączył jeden z pierwszych wychowanków szkoły białostockiej – Bartłomiej Dziekoński. Urodzony w roku 1764, w raporcie wizytatora ks. Franciszka Bieńkowskiego z roku 1783, występował jako jeden z uczniów III klasy, czyniący największe postępy. W 1784 został nauczycielem szkoły parafialnej, „będąc zdatnych talentów i pilności szczególnej jaka dobrego profesora zdoła”. Od roku 1786 był już w gronie profesorów szkoły podwydziałowej. Uczył matematyki, rolnictwa i ogrodnictwa, oraz historii naturalnej. W raporcie wizytacji z 1790 roku czytamy:

W nauce swej gruntowny, w dawaniu onej swym uczniom pilny, pracowity, jasny i dokładny, osobiwszy w nich pożytek sprawuje. W dni od lekcji szkolnych wolne wyprowadza swych uczniów w pole na rozmiary, ćwicząc ich geometrii praktycznej, skąd też przy końcu egzaminów piękne rysunki geometryczne, imaginacyjne, oraz mapę jedną praktyczną przez nich zrobioną wizytatorowi pokazali.

Bartłomiej Dziekoński znakomitą znajomość przedmiotu nauczania potwierdził pisząc dwa podręczniki do nauki rolnictwa i ogrodnictwa. Podręczniki te zapewne musiały być przez ówczesnych czytelników cenione, skoro kolejne wydanie jednego z nich nastąpiło już po przedwczesnej śmierci autora. Dziekoński zmarł w roku 1801, zaś wznowienie wydania nastąpiło w roku 1805.

Podobnie wyglądały losy zawodowe Franciszka Narkiewicz, który również będąc uczniem szkoły białostockiej, wykazał się dużymi zdolnościami i od 1794 rozpoczął pracę jako nauczyciel w Białymstoku. Uczył głównie matematyki.

Kolejnym godnym wzmianki pedagogiem był Antoni Harward (urodzony ok. 1756 zmarł po 1826). Był synem nauczyciela, co zapewne miało spory wpływ na wybór późniejszej ścieżki kariery zawodowej. Harward po ukończeniu gimnazjum w Braniewie, a następnie w Warszawie od 1785 aż do 1816 r. nieprzerwanie uczył w Białymstoku. Był wykładowcą prawa, historii, geografii i nauki o moralności.

Niezwykle ważnym elementem funkcjonowania szkoły było wsparcie ze strony Izabeli Branickiej. Jak odnotował Grzegorz Piramowicz:

Szkoły białostockie zapisały w aktach wizyty pamięć dowodów opieki nad edukacją JO Pani Krakowskiej z ks. Poniatowskich Branickiej. Jest w nich nakładem tej Pani utrzymywanych 6 szlacheckiego urodzenia, a niedostatniej fortuny uczniów. Jest odebrany dar instrumentów fizycznych i matematycznych. Pozwalana zawsze pałacowa sala do popisów, które obecnością swoją zaszczycić

zwykła, dla dających dowód postępu swego uczniów i dbałych o ich postęp obywateli wspaniałym i wygodnym jest miejscem. W tychże białostockich szkołach 6 młodzi ze szczodrości J.W. Szczyta, Pisarza W. Księstwa Litewskiego, opatrzenie szat, żywności i książek mają⁸.

Jak wynika z powyższego fragmentu Branicka ufundowała wraz z Justynianem Szczyttem konwikt dla 12 ubogich uczniów, których cały pobyt w szkole i utrzymanie były opłacane z kasy Branickiej (6) i Szczytta (6). W ramach pomocy otrzymywali oni mieszkanie, wyżywienie, ubrania i podręczniki. Taka pomoc pozwalała ubogiej szlachcie podlaskiej bez ponoszenia dodatkowych kosztów kształcić synów, co w znaczny sposób mogło wpłynąć na poprawę losu ubogiego szlachcica, a nawet całej jego rodziny. Od 1790 roku Branicka utrzymywała już konwikt sama, co zmusiło ją do ograniczenia liczby wspomaganych uczniów do 6.

Pomoc materialna, jakiej udzielała Branicka, nie ograniczała się jedynie do utrzymywania konwiktu. W znacznym stopniu zapewniała podstawy materialnego bytu białostockiej szkoły. Wiele pomieszczeń, które zajmowała szkoła ofiarowała kasztelanowa krakowska („Pani Krakowska”). Branicka ofiarowała domy i pomieszczenia na mieszkania dla uczniów i nauczycieli, oraz na zajęcia lekcyjne. Własnym sumptem je remontowała, a jak zaszła taka potrzeba, to również budowała⁹. I tak np. w roku 1789 został przerobiony na izby lekcyjne i mieszkania dla nauczycieli budynek maneżu, w którym wykonano drewniane podłogi, przygotowano ławki, stoliki i stołki oraz dorobiono okiennice. Wszystkie te prace wykonano zgodnie z życzeniem prorektora Michałowskiego, lecz środki na ten cel wyasygnowano z kasy dworskiej¹⁰. Ponieważ szkoła miała trudności z zapewnieniem książek i pomocy naukowych, również te ostatnie, przekazane do dyspozycji szkoły, fundowała Branicka. Zakupiono m.in. w roku 1787 przyrządy geometryczne, a w 1790 maszynę elektryczną¹¹. Szkoła korzystała także z ogrodów dworskich, które pełniły funkcje szkółek ogrodniczych i poletek doświadczalnych wykorzystywanych do praktycznej nauki ogrodnictwa, rolnictwa, a także odbywały się tam zajęcia praktyczne z geometrii.

Ważnym momentem w życiu szkoły były coroczne popisy najlepszych uczniów, które jednocześnie były też prezentacją osiągnięć całej szkoły. Zawsze odbywały się one w pałacu w obecności Branickiej i jej dworu, oraz licznie przybyłych gości. W popisach tych zdarzało się, iż brał udział sam król Stanisław August Poniatowski. Tak było w roku 1784 i 1793¹². Król odwiedzał klasy, bawił

⁸ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela, oraz wybór mów i listów*, oprac. K. Mrozowska, Wrocław–Kraków 1958, s. 194.

⁹ D. Teofilewicz, *Działalność Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 145.

¹⁰ Teki Glinki 316, s. 76, 78.

¹¹ D. Teofilewicz, *Działalność Komisji Edukacji Narodowej...*, 145–146.

¹² A. Dobroński, *Białystok. Historia miasta*, Białystok 1998, s. 49.

się w szkołach egzaminowaniem „młodzi tutejszej”¹³, a także wyróżniającym się w nauce wręczył złote medale Diligentiae¹⁴.

Uczniowie szkoły mogli bez przeszkód korzystać z zasobów biblioteki dworskiej, która mimo iż była w całości własnością samej Branickiej, to jednak w praktyce pełniła funkcje biblioteki publicznej, z której książki chętnie pożyczano uczniom, jak również i innym mieszkańcom Białegostoku i okolic. Branicka zapewniała również miejsca w szpitalu chorym uczniom i pracownikom szkoły, a także stałą opiekę ze strony jej nadwornego lekarza¹⁵.

Wsparcie materialne szkoły nie ograniczało się tylko do wyżej wymienionych działań. Branicka szczególnie dbała o edukację dzieci pracowników dworu. Część oficjalistów zatrudnionych na jej dworze lub w jej majątkach uzyskiwała wykształcenie w funkcjonującej wcześniej Szkole Budownictwa i Inżynierii Wojskowej¹⁶. Dlatego też w momencie pojawienia się możliwości kształcenia w szkole podwydziałowej urzędnicy dworscy chętnie z niej korzystali. Aby umożliwić edukację dzieci urzędników dóbr oddalonych od Białegostoku, Branicka wspierała materialnie ich rodziny. Tak było chociażby w przypadku edukacji synów ekonoma choroskiego Antoniego Biernackiego, którym Branicka ufundowała specjalne zapomogi, umożliwiające edukację w białostockiej szkole, przy okazji, jak wynika z korespondencji, wsparła również finansowo innych uczniów szkoły¹⁷.

Przy tak dużym zaangażowaniu Izabeli Branickiej szkoła na tle innych szkół województwa podlaskiego oceniana była dobrze. W trakcie wszystkich siedmiu wizytacji szkołę oceniono dobrze, co nie zawsze miało miejsce w przypadku innych szkół tegoż województwa. Jak wynika z raportów wizytatorów szkołę w Drohiczynie również 6 razy oceniano dobrze, raz bardzo dobrze i raz miernie. Najgorzej oceniona została szkoła w Węgrowie. W trakcie 11 wizytacji dobrze została oceniona tylko 2 razy, pozostałe oceny były mierne lub wręcz negatywne¹⁸.

Bez wątpienia miernikiem osiągnięć szkoły są jej uczniowie i ich późniejsze ścieżki kariery zawodowej. W murach szkoły białostockiej rocznie przebywało od ok. 100 do 150 uczniów¹⁹. Najwięcej młodzieży było w klasie pierwszej, następnie liczba uczniów malała w klasie drugiej, a tylko nieliczni spośród nich kończyli klasę trzecią. Jak wynika z raportów sporządzonych w czasie wizytacji w roku 1783 w klasie pierwszej uczyło się 70 chłopców, w klasie drugiej 20, a w klasie trzeciej już tylko 16. Podobnie było w roku 1785, klasa pierwsza była najliczniejsza miała 74 uczniów, klasa druga liczyła 31, a w klasie trzeciej pozostało już tylko 16 osób.

¹³ Teki Glinki 102, s. 5.

¹⁴ J. Trynkowski, dz. cyt., s. 19.

¹⁵ D. Teofilowicz, *Z działalności Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 30.

¹⁶ Tamże, s. 56.

¹⁷ Teki Glinki 316, s. 49, 50, 51.

¹⁸ D. Teofilowicz, *Działalność Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 72.

¹⁹ Tamże, s. 195.

Podobne dane pochodzą z raportu z roku 1786. Wynika z nich, iż w klasie pierwszej uczyło się 90 uczniów, w klasie drugiej 36, a w trzeciej 17²⁰. Tendencja była cały czas podobna. Naukę w pierwszej klasie rozpoczynało od 70 do 90 uczniów, w drugiej pozostawała od 20 do 36, a szkołę kończyło ok. 16–17. Taki stan rzeczy wynikał zapewne często z braku środków na kształcenie. Młodzi ludzie zdobywali podstawy wykształcenia, a następnie wracali do swych majątków, by pomagać rodzicom w ich prowadzeniu, lub też podejmowali pracę zarobkową w innych majątkach ziemskich. Kolejną zapewne równie istotną przyczyną tak częstego porzucania edukacji były kwestie związane z postrzeganiem wykształcenia przez ówczesne społeczeństwo. Szlachta zazwyczaj nie przywiązywała większej wagi do formalnego wykształcenia, stąd też częste decyzje o przerywaniu edukacji w momencie gdy pogorszyła się sytuacja materialna rodziny, lub gdy uznano, że zdobyta wiedza jest wystarczająca do podjęcia obowiązków zawodowych.

Spośród uczniów, którzy osiągnęli najlepsze wyniki pracownicy szkoły starali się wyłowić tych najbardziej utalentowanych i wspomóc ich w dalszych ścieżkach kariery zawodowej. Jednym z wyróżniających się uczniów był Mateusz Korbutt. Prorektor Michałowski szybko dostrzegł u niego zainteresowania i zdolności przyrodnicze. Postanowił, na własny koszt, wysłać zdolnego ucznia do Ciechanowca na naukę do znanego przyrodnika ks. Krzysztofa Kluka²¹. Przez trzy kolejne lata młody przyrodnik spędzał całe wakacje w Ciechanowcu. Nauka u ks. Kluka dała dobre efekty i po ukończeniu szkoły w roku 1789 Korbutt udał się do Wilna i tam ukończył seminarium nauczycielskie oraz na tamtejszym uniwersytecie studiował historię naturalną, matematykę, fizykę, a także literaturę i prawo. Po ukończeniu studiów został mianowany wiceprofesorem logiki i prawa na uniwersytecie wileńskim²². Jednym z wyróżniających się uczniów był również Józef Preyss. Po ukończeniu szkoły białostockiej udał się w roku 1784 na studia do Wilna. Po ukończeniu studiów w roku 1790 podjął pracę jako nauczyciel matematyki w szkole w Białej. W latach 1816–1827 był w tej szkole dyrektorem. Obok Józefa Preysa karierę nauczyciela wybrali również wspomniany wcześniej Bartłomiej Dziekoński oraz Józef Weredyk, który po ukończeniu szkoły podjął w niej pracę jako nauczyciel języka niemieckiego²³.

Oprócz przygotowania do studiów i pracy szkoły KEN miały za zadanie wychować również światłych obywateli i patriotów. Ten proces wychowawczy również można ocenić pozytywnie. Wśród absolwentów mamy bowiem przykłady postaw patriotycznych i pracy na rzecz ojczyzny. Wśród grona osób, które szczególnie zasłużyły się na Podlasiu warto wymienić Melchiora Ołdakowskie-

²⁰ J. Trynkowski, dz. cyt., s. 15–17.

²¹ J. Trynkowski, *Ks. Krzysztof Kluk a Gimnazjum Białostockie – pytania badawcze*, „*Analecta, Studia i Materiały z Dziejów Nauki*” 2000, nr 1, s. 115–124.

²² J. Trynkowski, *Gimnazjum...*, s. 19–20.

²³ Tamże, s. 20.

go (1767–1838). Urodził się on we wsi Szorce Krynice i był synem Antoniego Wojciecha i Marianny Jaworowskiej. Jego dziadek Szymon Jaworowski był administratorem Nowej Wsi, która należała do Branickich. W raporcie wizytatora z roku 1785 jest on wymieniony jako jeden z przodujących uczniów w klasie pierwszej. Po skończeniu szkoły wybrał studia prawnicze. W roku 1790 występuje jako mecenas lubelski zapewne przy trybunale koronnym. Następnie był posłem na sejm grodzieński w roku 1793 i jako jeden z nielicznych protestował przeciwko działaniom ambasadora Sieversa. Ołdakowski cieszył się dużym uznaniem wśród lokalnej społeczności. Świadczy o tym fakt, iż w latach 1817–1837 był stale wybierany na marszałka szlachty powiatu białostockiego²⁴. Należy pamiętać również o Franciszku Orsettim, który był oficerem w armii Księstwa Warszawskiego i brał udział w walkach w czasie wojny w 1812 roku. Patriotyczne wychowanie zaowocowało również w przypadku Jakuba Szrettera (1771–1842). W wieku 23 lat wziął udział w powstaniu kościuszkowskim. Następnie w roku 1812 wspierał działaniami partyzanckimi wojska Napoleona. Raniony w potyczce pod Wołkowyskiem został wzięty do rosyjskiej niewoli, jednakże zdołał uciec. Gdy wybuchło powstanie listopadowe Szretter mimo podeszłego wieku zaczął organizować oddział ochotników, w którym znalazło się również jego pięciu synów. Za zasługi powstańcze on i jego trzech synowie zostali odznaczeni złotymi krzyżami *Virtuti Militari*. Po upadku powstania Szretter i jego trzech synowie udali się na emigrację do Francji. Tam czynnie włączyli się w polskie życie polityczne i kulturalne.

Reasumując powyższe rozważania należy zauważyć, iż szkoła pod auspicjami KEN w Białymstoku powstała w głównej mierze dzięki zaangażowaniu organizacyjnemu i materialnemu Izabeli Branickiej. Szkoła miała zapewnione dobre warunki materialne oraz podstawowe pomoce techniczne. W niej uczyli się głównie synowie okolicznej, niezbyt zamożnej szlachty podlaskiej. Część uczących się osób mogła odbyć edukację tylko i wyłącznie dzięki pomocy materialnej ze strony takich osób, jak Izabela Branicka czy Justynian Szczytt. Rangę szkoły podnosiło zainteresowanie ze strony Branickiej, jak i wizyty monarchy, który osobiście odznaczał uczniów medalami za pilność w zdobywaniu wiedzy. Szkoła dysponowała dość dobrą kadrą dydaktyczną jak na ówczesne warunki. Wyniki nauczania szkoły były przez wizytatorów oceniane pozytywnie. Również należy zauważyć, iż wśród absolwentów szkoły znajdujemy ludzi wybitnych, którzy rozwijali się intelektualnie poprzez studia i dalszą pracę naukową, jak również odważnych patriotów, którzy przede wszystkim umiłowali swoją ojczyznę. Tak więc śmiało można powiedzieć, iż założenia Komisji Edukacji Narodowej w szkole białostockiej były w pełni realizowane.

²⁴ M. Bajkowski, *Melchior Ołdakowski (1767–1838), marszałek szlachty białostockiej i jego rodzina*, „Białostoczczyzna” 1992, z. 2, s. 39.

PRZEMYSŁAW JĘDRZEJEWSKI

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Szkolnictwo parafialne województwa krakowskiego w dobie Sejmu Wielkiego (1788–1792)

Parish Education in Krakowskie Voivodeship in the Great Sejm era (1788–1792)

In the western Voivodeship of Malopolska Province of the former medieval network of parochial schools in urban and rural areas was one of the most developed in the entire Noble Republic of Poland. Destruction and contributions from the period of the Great Northern War impoverished Krakowskie Voivodeship, which negatively affected the development of the parish education. Indicate visits conducted by the Archdeacon of Sącz Joseph Jordan in 1723, 1727 and 1728 and a suffragan bishop of Cracow Michael Kunicki. The attempts to raise the collapse of the state of elementary education in the country has taken The Commission of National Education. In the second half of 70s and first half of 80s eighteenth century several projects KEN, designed to raise the level of education and number of students in parish schools, including one of them foresaw the creation of parochial schools by the nobility. Despite the efforts of KEN on the expansion of elementary education, the number of parochial schools declined dramatically in the second half of the eighteenth century 80s. The problem was not only reluctant to slant the nobility peasant children to learn whether the mere perception of the school by the peasants as a further oppression of serfdom, which did not derive any benefits, but primarily from the lack of control of the rector and vice-rectors of the elementary schools, mainly engaged in the development of secondary education and higher education, and not to enforce visitation orders parishes, mostly in rural areas, due to the distance of the village from the road and considerable travel costs.

Significant changes in the functioning of elementary schools in Poland occurred at the end of 1789 years the Great Sejm passed a constitution of Civil and Military Order Commissions.

Keywords: The Commission of National Education, Civil and Military Order Commissions, the history of Krakowskie Voivodeship, Parish Education, the Great Sejm era

Okres w dziejach szlacheckiej Rzeczypospolitej, który rozpoczął się w październiku 1788 r. zebraniem się sejmu w Warszawie i trwał do końca maja 1792 r., przeszedł do historii pod nazwą doby Sejmu Wielkiego lub Czteroletniego. Uchwalone w czasie jego kadencji reformy miały wpłynąć nie tylko na przemiany polityczne, aukcję wojska lub związane z nią nowe podatki, ale również społeczne – w tym na przeobrażenie systemu szkolnictwa, zwłaszcza elementarnego.

W zachodnim województwie dawnej prowincji Małopolski od średniowiecza sieć szkół parafialnych miejskich i wiejskich była jedną z najlepiej rozwiniętych w całej Rzeczypospolitej. Do XVIII w. funkcjonowało co najmniej 72 szkoły kondukcji miejskiej¹ i 275 wiejskiej², zazwyczaj z osobnym budynkiem i nauczycielem. Zniszczenia i liczne kontrybucje z okresu wielkiej wojny północnej zubożyły województwo krakowskie, co odbiło się negatywnie na rozwoju szkolnictwa parafialnego. Wskazują na to wizytacje, przeprowadzone przez archidiacona sądeckiego Józefa Jordana kolejno w latach 1723, 1727 i 1728 oraz sufragana diecezji krakowskiej biskupa Michała Kunickiego w latach 1727–1732, które objęły 14 dekanatów. Z ich raportów wynika, że tylko w 15 szkołach miejskich i 6 wiejskich proboszczowie zatrudniali osobnych nauczycieli. Sytuacja pogorszyła się za piastowania godności biskupa krakowskiego przez Andrzeja Załuskiego. W tym okresie odbyły się dwie wizytacje, które objęły dwa dekanaty. Pierwszą przeprowadził w latach 1746–1748 kanonik krakowski i proboszcz rzeszowski Maciej Łubieński, natomiast drugą w 1754 roku Stanisław Cetnarowski, archidiacon wojnicki. Osobni nauczyciele byli zatrudnieni jedynie w Proszowicach i Uściu, natomiast w innych szkołach tylko organiści, którzy nie zawsze wypełniali swoje funkcje³. W Koniuszy i Ruszчы natomiast nie zatrudniano nauczycieli, gdyż mieszkańcy wsi nie posyłali dzieci na naukę⁴.

Próby podniesienia z upadku stanu szkolnictwa elementarnego w kraju podjęła Komisja Edukacji Narodowej, powołana decyzją sejmu z dnia 14 października 1773 roku. Rok później stworzono pierwszy program, albo raczej wskazówkę dydaktyczną dla szkół parafialnych, zwaną Przepisem Massalskiego. Skierowano ją do nauczycieli, głównie dzieci ubogiej szlachty, które szkoły elementarne miały przygotowywać do dalszej edukacji na wyższym stopniu, co podkreślono podczas sejmu w 1776 roku⁵. Nauka nadal miała być organizowana i utrzymywana przez

¹ S. Kot, *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI–XVIII wieku*, Lwów 1912, s. 131–208; *Województwo krakowskie w drugiej połowie XVI wieku*, [w:] *Atlas historii Polski. Województwo krakowskie w drugiej połowie XVI wieku*, cz. I, k. 1; cz. II, pod kier. H. Rutkowskiego, oprac. K. Chłapowski i in., Warszawa 2008, s. 285–293.

² S. Kot, dz. cyt., s. 245–358; *Atlas historii Polski...*, cz. II, s. 285–293.

³ S. Kot, dz. cyt., s. 160–162, 284–306.

⁴ Tamże, s. 284, 286.

⁵ Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 146; T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne w czasach Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1964, s. 71.

proboszczów, ale ich kontrola nad nauczycielami ograniczona do pilnowania moralności kierowników szkół i składania raportów do rektora Szkoły Głównej⁶.

W drugiej połowie lat 70. i w pierwszej połowie lat 80. XVIII wieku powstało kilka projektów KEN, mających na celu podniesienie poziomu edukacji i liczby uczniów w szkołach parafialnych, m.in. jeden z nich przewidywał tworzenie szkół parafialnych przez dziedziców lub posesorów ziemskich. Właściciele dóbr mieli wydzielać ze swoich łąnów część gruntu, na której budowano by szkołę, utrzymywaną później przez mieszkańców wsi – gromadę. Komisarze radzili powierzyć kierownictwo nad nią któremuś z ludzi luźnych mieszkających we wsi, najlepiej żebrakowi, umięcemu czytać i pisać⁷. Byłoby to połączenie tworzenia sieci szkolnictwa elementarnego z innym oświeceniowym kierunkiem działania państwa, mającego na celu przeciwdziałanie zjawisku żebractwa i włóczęgostwa oraz znalezieniu „luzakom” odpowiedniego zajęcia, pożytecznego dla całego społeczeństwa. Szkoła według tego zamysłu powstała w mieście Kurów w ziemi lubelskiej. Założył ją Ignacy Potocki, pisarz wielki litewski. Nauczyciel otrzymywał roczne wynagrodzenie w wysokości 500 zł, a szkoła pozostawała pod nadzorem kanonika kamienieckiego i proboszcza kurowskiego Grzegorza Piramowicza, który uzyskał pochwałę podczas wizytacji w 1787 roku, za oddanie 600 zł na ubogie i zdolne dzieci, a także za nagradzanie ich pilności w nauce ubraniem⁸. Szkoła ta była jednak tylko wyjątkiem dla całego kraju.

Mimo starań KEN w sprawie rozbudowy szkolnictwa elementarnego, liczba szkół parafialnych radykalnie malała w drugiej połowie lat 80. XVIII wieku. Problem stanowiło nie tylko stereotypowe, niechętne zapatrywanie się szlachty na naukę dzieci chłopskich, czy samo postrzeganie szkoły przez chłopów, jako kolejnego ucisku pańszczyzny, z którego nie wynikały żadne korzyści, ale przede wszystkim z braku kontroli rektora i prorektorów nad szkolnictwem elementarnym, zaangażowanych głównie w rozwój szkolnictwa średniego i wyższego oraz nie wykonywaniu poleceń wizytacji parafii, przeważnie na wsiach, z powodu odległości miejscowości od dróg i sporych kosztów podróży⁹. Regularne wizyta-

⁶ Przepis do szkół parafialnych, PBW w Krakowie, s. 4, 5. Od 1773 r. KEN starała się oddzielić system szkolnictwa w Polsce od instytucji Kościoła w myśl oświeceniowej filozofii. Komisarze szybko zdali sobie sprawę, że jest to niemożliwe z powodu braku odpowiednich funduszy w skarbie państwa, dlatego od 1774 r. starano się za pośrednictwem nuncjusza apostolskiego w Polsce kardynała Giuseppe Garampiego o uzyskanie bulli papieskiej w Rzymie, która zrzucałaby tworzenie szkolnictwa elementarnego na klasztory, przy jednoczesnym podporządkowaniu nauki programowi KEN. Mimo wydania odpowiedniego *breve*, większość klasztorów nie była odpowiednio przygotowana lub zainteresowana tworzeniem szkolnictwa parafialnego; por. Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, dz. cyt., s. 140–144, 153, 154; T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 71.

⁷ Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, dz. cyt., s. 160.

⁸ Raport Szkoły Głównej, AUJ, rkps 8, s. 44, 45; Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, dz. cyt., s. 160.

⁹ T. Mizia, *Komisje porządkowe cywilno-wojskowe a szkolnictwo parafialne w okresie Sejmu Czteroletniego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1963, t. VI, s. 43; Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, dz. cyt., s. 170.

cje odbywały się jedynie w szkołach krakowskiego zespołu miejskiego¹⁰. Poziom utrzymywał się w niektórych szkołach miejskich. Przykładem może być parafia św. Floriana na Kleparzu, w której zachowały się spisy uczniów za lata 1773–1781 z podaniem, m.in. imienia i nazwiska adepta, opiekuna opłacającego ich naukę (od 2 do 4 zł za kwartał), dat przybycia i opuszczenia szkoły¹¹. Była to jednak rzadkość, nawet w szkołach krakowskich. Od 1788 roku KEN nakazywała wizytatorom sprawdzanie autentyczności funduszy szkół, a kopie dokumentów miały być przesyłane do Komisji¹². Podobne zalecenia powtórzono w następnym roku, z naciskiem na szkoły w miastach. Wizytatorzy dodatkowo mieli poinformować Komisję, które ze szkół pozostają pod opieką rektora i prorektorów¹³. Z raportu generalnej wizytacji szkół parafialnych w Krakowie i na przedmieściach, sporządzonego przez Jana Kantego Krusińskiego 3 kwietnia 1789 roku wynika, że nauczyciele i dozorczy szkół nie dopełniali wszystkich swoich obowiązków, gdyż byli nieświadomi przepisów KEN¹⁴. Szkoły przy parafiach św. Ducha, Wszystkich Świętych, św. Szczepana, św. Anny, Najświętszej Marii Panny, św. Floriana, św. Piotra i Pawła, Bożego Ciała oraz zamkową zwizytowali nauczyciele szkół przyglównych: Józef Sołtykowicz, Walenty Kłossowski, Jan Tylkowski, Józef Giltler oraz Józef Czech, a ich priorytetowym zadaniem było sprawdzenie, m.in.: czy w szkołach jest używany elementarz, czy nauczyciel pilnuje swoich powinności oraz liczby uczniów, imienia i nazwiska nauczyciela, dochodów, funduszy i datków, które otrzymywała szkoła¹⁵.

Istotne zmiany w funkcjonowaniu szkół elementarnych w Polsce nastąpiły pod koniec 1789 roku. Sejm Wielki uchwalił konstytucję – Komisje porządkowe cywilno-wojskowe, województw, ziem i powiatów w Koronie¹⁶, które były pierwszymi nowożytnymi instytucjami administracji terenowej w dziejach Rzeczypospolitej. Oprócz głównych zadań, związanych z rekrutowaniem i utrzymywaniem armii oraz prowadzeniem sądów cywilno-wojskowych, komisjom powierzono

¹⁰ W latach 1784–1789 odbyło się sześć wizytacji; por. J. Krukowski, *Szkołnictwo parafialne Krakowa w dobie Komisji Edukacji Narodowej (1777–1794)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1973, t. XVI, s. 25, 26; T. Wierzbowski, *Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773–1794*, Kraków 1921, s. 147–156.

¹¹ Statuta schola Florentina, Archiwum parafii św. Floriana w Krakowie, nr 15, s. 68–77; J. Krukowski, dz. cyt., s. 37.

¹² Raporty coroczne Szkoły Głównej Koronnej i Litewskiej, Bibl. Czartoryskich w Krakowie, rkps 11632, s. 853, 864.

¹³ Tamże, s. 931.

¹⁴ Raport o wizytacji szkół parafialnych z 3 IV 1789 r., Bibl. PAU-PAN w Krakowie, rkps 6230, t. 3, s. 147, 148.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ *Volumina Legum* [dalej: VL], t. IX, Kraków 1889, s. 146–156. Instytucje te zostały również powołane na Litwie, ustawą sejmową z 19 XI – *Komisje wojewódzkie i powiatowe w Wielkim Księstwie Litewskim*; por. VL, t. IX, s. 136–142.

sprawy tzw. materii ekonomicznej, m.in. bezpieczeństwa publicznego, nadzór nad miarami, wagami i drogami, jak również szkolnictwem parafialnym (§ 8, art. O materii ekonomicznej wojewódzkiej)¹⁷.

Był to pierwszy przepis o szkołach parafialnych, mający status uchwały sejmowej. Ich zakładanie oraz utrzymanie powierzono proboszczom, którzy byli zobowiązani pod groźbą doraźnej kary finansowej, do wysyłania corocznych raportów o stanie szkoły, liczbie i postępach w nauce jej uczniów. Określonym minimum edukacji była nauka pisania, czytania i rachunków, tak samo jak w Przepisie z 1774 roku¹⁸. Nie wspomniano o religii, która jednak występowała jako przedmiot zważywszy, że nauczyciele odpowiadali przed proboszczami (choć częściowo finansowani byli przez całą społeczność danej miejscowości). W zamyśle posłów Sejmu Wielkiego w szkołach elementarnych miały kształcić się zwłaszcza dzieci mieszczańskie i chłopskie, w celu rozwoju handlu, przemysłu i utrzymania rozbudowanej armii¹⁹. W ustawie dziwi jedynie fakt niewymienienia KEN jako instytucji nadrzędnej wobec komisji porządkowych w kwestiach szkolnictwa parafialnego, w przeciwieństwie do przepisów litewskich²⁰. Nie świadczy to jednak o braku zainteresowania KEN sprawami szkół elementarnych w latach 1790–1792, która m.in. nakazała Szkole Głównej przeprowadzanie regularnych wizytacji szkół parafialnych²¹, czy niepodejmowaniu współpracy między KEN a komisjami cywilno-wojskowymi (o czym poniżej).

Dla województwa krakowskiego powołano dwie Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe. Pierwsza z nich z siedzibą w Krakowie funkcjonowała na terenie powiatów krakowskiego i proszowickiego. Druga, z siedzibą początkowo w Lelowie, a następnie w Szczekocinach, działała w powiatach lelowskim i ksiąskim²². Komisja Porządkowa powiatów krakowskiego i proszowickiego już 5 marca wydała uniwersał, zalecający proboszczom rejestrowanie ludności, sporządzanie odpisów metryk chrztów, ślubów i zgonów oraz przypominając o obowiązku utrzymywania bakałarzy, którzy mieli uczyć „początków nauki” – czytania, pisania i rachunków²³. W kolejnym uniwersale z 8 kwietnia komisarze zobligowali plebanów do podawania informacji odnośnie utworzonych funduszy na szpitale

¹⁷ VL, t. IX, s. 156.

¹⁸ Przepis do szkół parafialnych, PBW w Krakowie, sygn. Br. 2810, s. 7–13.

¹⁹ W. Kalinka, *Sejm Czteroletni*, t. I, Kraków 1880, s. 582–587; T. Korzon, *Wewnętrzne dzieje Polski za Stanisława Augusta*, t. V, Kraków–Warszawa 1897, s. 196–232; B. Leśnodorski, *Dzieło Sejmu Czteroletniego*, Wrocław 1951, s. 333–341; Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, dz. cyt., s. 171; T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 153.

²⁰ VL, t. IX, s. 142.

²¹ T. Wierzbowski, dz. cyt., s. 147–156; J. Krukowski, dz. cyt., s. 26, 27.

²² VL, t. IX, s. 147.

²³ Uniwersał względem rejestrowania ludności, sporządzenie odpisów metryk chrztów, ślubów i zgonów, ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/9, s. 8.

dla ubogich i edukację młodzieży²⁴. Podobne wytyczne, odnośnie szkolnictwa parafialnego wyznaczyła proboszczom Komisja Cywilno-Wojskowa dla powiatów lelowskiego i ksiąskiego²⁵.

Opisy szkół, informacje o liczbie uczniów, postępach w nauce, funduszach, proboszczowie przysyłali wraz z spisami ludności i metrykami, które były tworzone za okres roku: „od roku niniejszego 1790 dnia Pierwszego Stycznia do Roku 1791 dnia tegoż samego i tak corocznie”²⁶ w dwóch egzemplarzach (jeden z nich miał być przysyłany do Komisji Skarbowej Koronnej)²⁷. Terminy te nie zawsze były jednak przestrzegane przez proboszczów. Przykładem mogą być parafie w powiecie lelowskim. Spisy w farach: Ciągowice, Olsztyn, Mrzygłów, Zrębice, Żuraw sporządzono w drugiej połowie lutego, a w Lelowie dopiero 15 kwietnia 1791 roku²⁸. Niesystematyczność w sporządzaniu spisów jest powodem różnych danych o stanie liczebnym uczniów w danej miejscowości w okresie 1790–1792, np. w zestawieniu z protokołami wizytacji ze Szkoły Głównej.

Na proboszczów, którzy nie wypełniali swoich obowiązków lub spóźniali się z przysyłaniem spisów lub raportów komisarze porządkowi nakładali kary pieniężne (zgodnie z obowiązującym prawem – 50 zł). Komisja powiatów krakowskiego i proszowickiego wprowadziła gradację kar, w zależności od ilości wysłanych reprimend. Po pierwszym upomnieniu proboszczowie byli zobowiązani do uiszczenia w kasie komisyjnej połowy kary – 25 zł. Następne wezwania

²⁴ O funduszach szpitali, Bibl. Czartoryskich w Krakowie, rkps 968, s. 393; Uniwersał względem funduszy szpitalnych i na edukację ubogiej młodzieży, ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/9, s. 23, 24.

²⁵ Protokół Policji czyli dobrego porządku, ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/28, s. 1–3.

²⁶ Tamże. Dla województwa krakowskiego zachowały się spisy dla 175 parafii (niektóre za lata 1790 i 1791, czasami w dwóch egzemplarzach), leżących w czterech powiatach: krakowskim, proszowickim, ksiąskim i lelowskim. Od 1791 r. spisy były sporządzane na drukowanych formularzach; por. Spisy ludności, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/40–51; A. Falniowska-Gradowska, *Szlachta województwa krakowskiego w świetle spisów parafialnych z lat 1790–1792*, [w:] *Ojczyzna bliższa i dalsza. Studia historyczne ofiarowane Feliksowi Kirykowskiemu w sześćdziesiąt rocznicę urodzin*, pod red. J. Chrobaczynskiego, A. Jureczko, M. Śliwy, Kraków 1993, s. 497; C. Kukło, *Demografia Rzeczypospolitej przedrozbiorowej*, Warszawa 2009, s. 55, 59. Zdaniem Cezarego Kukli spisy cywilno-wojskowe z lat 1790–1792 były: „Bliższe nowoczesnym spisom ludności, z racji przede wszystkim ich imienności oraz uwzględnienia wieku [...], ale i początkiem – co podkreślam z naciskiem – regularnej statystyki ludnościowej na ziemiach polskich. Jak na owe czasy były to decyzje i działania nowatorskie w skali europejskiej”; por. C. Kukło, dz. cyt., s. 53, 54.

²⁷ *VL*, t. IX, s. 153. Prawo to zostało później powtórzone w projekcie skodyfikowanego prawa cywilnego i karnego w Artykule IV Proboszczowie, plebani, wikariusze, pretendarze; por. Bibl. PAU-PAN w Krakowie, rkps 185, s. 52.

²⁸ Raporty względem edukacji młodzieży, ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/11, s. 245, 246; 29/30/37, s. 915, 931, 937, 949, 971.

karano już pełną kwotą 50 zł²⁹. Grzywnami zostały ukarane parafie krakowskie w 1791 r: św. Mikołaja i św. Anny – po 25 zł oraz Najświętszej Marii Panny – 50 zł, a także fary w powiecie krakowskim: Biały Kościół, Chechło, Czernichów, Jangrot, Jerzmanowice, Olkusz, Pleszów, Raclawice, Regulice, Saspów i Zielonki – 50 zł³⁰. Komisarze cywilno-wojskowi nakładli kary również na duchownych niższej instancji. Instygator Komisji krakowsko-proszowickiej Barchanowski złożył notę przeciwko wikaremu czulickiemu Okulskiemu. Ksiądz został oskarżony o obrażanie Komisji: „opowiadanie uniwersałów gorszące ludzi i całą powszechność, tudzież o przypisywanie na zwyczajnej uniwersałów kursorji słów takich, które Komisję czernie, nie tylko nie dopełnianie Jej rozkazów”³¹. Po przyznaniu się do winy, wikary został skazany przez sąd komisyjny na tygodniowe, przymusowe rekolekcje w jednej z krakowskich parafii.

Mimo nakładanych kar przez komisarzy, wiele parafii nie przysyłało do kancelarii obu Komisji województwa krakowskiego informacji o szkolnictwie elementarnym przez cały okres ich funkcjonowania. Tadeusz Mizia stwierdził, że: „opóźnienia w nadsyłaniu raportów wynikały także z lekceważenia zarządzeń komisji, a nawet oporu niektórych administratorów parafialnych, liczących się tylko z władzą kościelną”³². Przykładem może być ignorancja proboszczów z miasta stołecznego Krakowa. Na brak szczegółowych informacji o funduszach na edukację biednej młodzieży żalili się komisarze w raporcie z 1 maja 1792 roku. Wcześniej Komisja zwróciła się z prośbą do Szkoły Głównej Koronnej o wysłanie delegatów w celu przeprowadzenia rewizji szkół i zebrania odpowiednich dokumentów w parafiach: zwierzynieckiej, Bożego Ciała, św. Mikołaja na Wesołej, św. Krzyża i św. Floriana na Kleparzu³³. Współpraca instytucji KEN z krakowską Komisją Cywilno-Wojskową w zakresie nadzoru szkolnictwa elementarnego okazała się nieoceniona, zwłaszcza w przededniu wybuchu wojny z Rosją i związanymi z tym innymi pracami komisarzy porządkowych.

Raporty o szkołach farnych przesyłane do kancelarii obu Komisji województwa krakowskiego są bardzo zróżnicowane pod względem umieszczonych w nich danych. Niektóre opisy szkół i specyfikacje były bardzo dokładne, zgodne

²⁹ Protokół codziennych czynności, ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/1, s. 21; T. Mizia, *Komisje porządkowe...*, s. 55; T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 159, 160.

³⁰ Protokół codziennych czynności, ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/2, s. 69, 72; T. Mizia, *Komisje porządkowe...*, s. 55, 56; T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 159, 160.

³¹ Sentencjonarz materii sądowej, ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/4, s. 57, 58; T. Mizia, *Komisje porządkowe...*, s. 53; T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 158.

³² T. Mizia, *Komisje porządkowe...*, s. 55.

³³ Raport w sprawie funduszy na edukację biednej młodzieży, ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/11, s. 1231, 1232.

z urzędowymi formularzami. Przykładem może być raport z parafii Bożego Ciała na Kazimierzu, sporządzony przez ks. kanonika Sebastiana Kwiatkowskiego z 13 kwietnia 1792 r., w którym wymieniono opis budynku szkoły, imię, nazwisko, wiek i miejsce pochodzenia nauczyciela, roczny fundusz przeznaczony na jego pensję z kasy miejskiej oraz liczbę uczniów z podziałem na trzy klasy i określeniem ich wieku³⁴. W większości raportów wymieniano tylko imię i nazwisko nauczyciela, liczbę uczniów (niekiedy z imienia, nazwiska i wieku) oraz ich stopień zaawansowania w nauce m.in. w parafiach: Nowym Brzesku, Kromołowie, Wielkim Książu, Bierkowie czy Olkuszu³⁵. Zwięźle opisał stan edukacji za rok 1790 w swojej farze proboszcz olsztyński w powiecie lelowskim w raporcie z 27 lutego 1791 r.:

Żadnego nie ma funduszu na Szkołę i Dyrektora, z tym jednak wszystkim, gdy się mało wiele zbierze Dzieci zastępuje miejsce Dyrektora Organista Tegoż Kościoła imieniem Jan Rybakiewicz, u którego ad praesens znajdują się w Edukacji następujące Dzieci:

1. Paweł Pieszczka umiejący dobrze czytać, uczy się Donata na pamięć, także i czytać.
2. Stanisław Wilczyński czytać się uczy.
3. Stanisław Adamski podobnie.
4. Wojciech Bolkowski sylabizować³⁶.

Zdawkową informację tylko o liczbie uczniów umieścili w swoich specyfikacjach plebani z far Ruszcza, Gołcza, czy z Nasiechowie³⁷.

Z danych zawartych w raportach proboszczów o edukacji elementarnej za lata 1790 i 1791 można wnioskować, że w całym województwie krakowskim istniały co najmniej 142 szkoły parafialne. Najwięcej szkół znajdowało się w powiecie krakowskim – prawie 36%. Następnie w powiecie lelowskim – 23% i powiecie proszowickim – 22%. Najmniej szkół farnych było w powiecie ksiąskim – tylko 18%. Szkoły, których parafie miały siedzibę w miastach w liczbie 42, stanowiły ponad 29% wszystkich szkół elementarnych w województwie krakowskim³⁸. Najwięcej szkół kondycji miejskiej znajdowało się w powiecie krakowskim i le-

³⁴ Raport o szkole parafialnej, ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/13, s. 155–159.

³⁵ Raporty o szkołach parafialnych, ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/13, s. 83, 93–95; 29/30/37, s. 923, 929; 29/30/42, s. 1171, 1172.

³⁶ Raport o szkole parafialnej, ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/37, s. 951.

³⁷ Spisy ludności [dalej: Spisy...], ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/43, s. 233; sygn. 29/30/44, s. 234; sygn. 29/30/45, s. 529.

³⁸ W liczbie tej uwzględniono szkołę w Janowie w powiecie lelowskim. Było to miasto prywatne, w którym nie znajdował się kościół farny. Probostwo miało swoją siedzibę we wsi Potok; por.

lowskim – po 15, w tym aż 8 w krakowskim zespole miejskim (aneks tab. 1 i 4)³⁹. W powiecie ksiąskim i proszowickim znajdowało się po 6 szkół miejskich (aneks tab. 2 i 3).

Szkoły farne wiejskie, co najmniej w liczbie 100, stanowiły zdecydowaną większość tego typu placówek w województwie krakowskim. Najwięcej z nich znajdowało się w powiecie krakowskim – 37 szkół (aneks tab. 1). Następnie w powiecie proszowickim – 25 i ksiąskim – 20 (aneks tab. 2 i 3). W powiecie lelowskim występowało 17 szkół parafialnych wiejskich (aneks tab. 4). Nauka elementarna nie została zorganizowana w przynajmniej 6 farach⁴⁰. Dla 38 miejscowości brakuje danych, z czego można wnioskować, że również w nich nie zorganizowano szkół⁴¹. Na brak zainteresowania plebana organizacją nauki skarżyli się mieszkańcy Czernichowa. Mimo że mieszkańcy wsi płacili na stancję i pensję dla nauczyciela kwotę 324 zł rocznie, proboszcz nie zadbał o utworzenie szkoły⁴². Większość plebanów tłumaczyła się z niewywiązywania z obowiązku utrzymywania szkół brakiem funduszu, np. w Chlewicach i Niegowej w powiecie lelowskim według raportów z 1790 r.⁴³, lub brakiem uczniów, m.in. w Poczesnej w 1790 r., czy Kidowie, gdzie proboszcz stwierdził w 1791 r., że: „w lecie dzieci potrzebne, a zimą nie ma czym je odziać”⁴⁴.

Frekwencja uczniów była największym problemem funkcjonowania szkolnictwa elementarnego w okresie Sejmu Czteroletniego. Do obu Komisji Cywilno-Wojskowych województwa krakowskiego napływały liczne skargi proboszczów w tej kwestii. Przykładów można podać wiele. Pleban z Białego Kościoła w powiecie krakowskim zaznaczył w raporcie: „Aczkolwiek się przykazuje Parafianom, aby dawali dzieci na edukację, oni jednak tego zaniedbują i nie mam tylko dwoje uczące się początków to jest: Stanisław Cichowski i Anna Tekie-

Spisy..., ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/48, s. 1160.

³⁹ Krakowski zespół miejski składał się z miasta stołecznego, Kazimierza, Kleparza i jurydyk. Do tej liczby można również włączyć parafię zwierzyńską, zaliczaną często do krakowskiej aglomeracji. Otrzymamy zatem dziewięć szkół farnych.

⁴⁰ Były to parafie: Czernichów w powiecie krakowskim, Małoszów w powiecie proszowickim, Chlewice i Kidów w powiecie lelowskim oraz Czaple Wielkie i Tczyca w powiecie ksiąskim.

⁴¹ Podobne dane prezentuje Tadeusz Mizia; por. T. Mizia, *Komisje porządkowe...*, s. 65; T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 165.

⁴² Raport względem edukacji młodzieży, ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/11, s. 1069.

⁴³ Spisy..., ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/47, s. 65; sygn. 29/30/48, s. 303.

⁴⁴ Spisy..., ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/47, s. 960; sygn. 29/30/48, s. 1062.

lówna”⁴⁵. Ksiądz Piotr Biernacki, proboszcz z miejscowości Rokitno w powiecie lelowskim stwierdził w 1791 r., że:

młodzież o niejednakowej liczbie w każdym roku [...] Kazimierz Gąsiorek umie trochę czytać i trochę do Mszy służyć, Franciszek Czopek z Rokitna poczyną dopiero uczyć się czytać, Antoni Bielecki, siostrzeniec organisty, uczy się na tablicy liter poznawać; małość uczniów, mało u nich okazana nauka pochodzi z racji Ojców, że jednych nauki odrywają, drudzy z niedbalstwa dzieci swych do nauki nie dają⁴⁶.

W Smardzewicach szkoła pozostawała pusta po zimie, gdyż uczniowie byli wysyłani do pilnowania bydła i trzody⁴⁷. Tego typu skargi można przytoczyć jeszcze z kilkunastu parafii z czterech omawianych powiatów, co świadczy o sezonowości edukacji w części szkół parafialnych, nie tylko wiejskich, ale także miejskich.

Analizując dane zawarte w spisach ludności i raportach o szkołach parafialnych nadsyłanych przez plebanów do Komisji Cywilno-Wojskowych województwa krakowskiego oraz sprawozdań z wizytacji szkół krakowskich, nakazanych przez Szkołę Główną Koronną w latach 1790–1791⁴⁸ wynika, że liczba uczniów była nieproporcjonalna do liczby szkół. Pomijając krakowski zespół miejski, w którego szkołach elementarnych pobierało naukę około 300 uczniów w 1790 r., tylko w Brzesku Nowym, Chrzanowie, Kłobucku i Sławkowie ich liczba wynosiła 50 i więcej. W jednej miejscowości z czterech powiatów liczba dzieci pobierających naukę przekroczyła 40, a tylko w ośmiu 30 (aneks tab. 1–4). Biorąc pod uwagę te miejscowości, dla których proboszczowie określili liczbę ludności i gdzie znajdowały się szkoły elementarne, można wnioskować, że w województwie krakowskim znajdowało się 55 far miejskich i wiejskich poniżej 1000 mieszkańców, 41 z liczbą ludności od 1000 do 2000, 15 z liczbą parafian od 2000 do 3000 oraz tylko 5, w których liczba ludności przekroczyła 3000. W parafiach poniżej 1000 mieszkańców liczba uczniów wynosiła od 2–30, w przedziale od 1000 do 2000 wahała się od 2–58 uczniów, w farach o liczbie ludności między 2000–3000, dzieci pobierających naukę było od 2 do 34, a w parafiach powyżej 3000 liczba uczniów wahała się od 9 do 54 (aneks tab. 1–4).

Próbując oszacować liczbę uczniów, która faktycznie powinna występować w szkołach farnych w województwie krakowskim, należy ocenić jaki procent stanowiły dzieci w wieku szkolnym w ogólnej liczbie mieszkańców. Tadeusz Mizia

⁴⁵ Spisy..., ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/41, s. 43.

⁴⁶ Spisy..., ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/49, s. 97.

⁴⁷ Spisy..., ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/43, s. 683.

⁴⁸ J. Krukowski, dz. cyt., s. 38; T. Wierzbowski, dz. cyt., s. 147–156.

w swoich badaniach przyjął, że naukę w szkołach elementarnych pobierały dzieci od 7 do 12 roku życia, co stanowiło 10% ogólnej liczby mieszkańców danej miejscowości⁴⁹. Nie koresponduje to jednak z podanymi w raportach przez proboszczów skrajnymi wiekiem uczniów⁵⁰ (zob. tab. 1). Odrzucając bardzo wczesny lub zaawansowany wiek uczniów wynika⁵¹, że średnio najmłodsze dzieci, uczące się w szkołach parafialnych liczyły około 7 lat. Najstarsze uczyły się jeszcze w 16 roku życia. Parafia Bożego Ciała na Kazimierzu liczyła około 250 chłopców i dziewcząt w przedziale wiekowym (7–16 lat), co stanowiło ponad 16% ogólnej liczby mieszkańców. W 1791 roku pobierało naukę w szkole farnej 33 uczniów, więc zaledwie 13% wszystkich dzieci w wieku szkolnym. Analogicznie licząc w Giebułtowie na 750 mieszkańców przypadało 127 chłopców i dziewcząt w wieku szkolnym, czyli poniżej 17%, a naukę pobierało tylko siedmiorga dzieci – 6% dzieci w wieku szkolnym. W Będzinie w przedziale (7–16) znalazło się 342 dzieci – 17% ogółu mieszkańców, a naukę pobierało zaledwie 5%. Z danych reprezentatywnych można wnioskować, że dzieci w wieku szkolnym w województwie krakowskim stanowiły od 17 do 19% ogółu mieszkańców danej parafii. Przyjmując to twierdzenie, szkoły parafialne powinny szacunkowo liczyć: w farach poniżej 1000 mieszkańców do 170–190 uczniów, w miejscowościach w przedziale 1000–2000 mieszkańców od 170–190 do 340–380 uczniów, w przedziale 2000–3000 od 340–380 do 510–570 dzieci. Podsumowując w szkołach parafialnych uczył się tylko niewielki procent dzieci w wieku szkolnym.

⁴⁹ T. Mizia, *Komisje porządkowe...*, s. 61; T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 165.

⁵⁰ Należy podchodzić z dużą ostrożnością do danych o liczbie wieku, podawanych przez proboszczów w spisach ludności i raportach o szkołach w latach 1790–1791. Jednym z przykładów licznych błędów oraz brakiem konsekwencji w podawaniu wieku parafian są spisy z fary łętowickiej w powiecie proszowickim. Pleban w 1790 r. określił wiek Andrzeja Siecko na 40 lat, jego żony na 50, a córki na 15. Natomiast w 1791 r. ten sam Siecko miał liczyć 44 lata, jego żona 49, a córka 12 [sic!]; por. Spisy..., ANKr, Akta Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej województwa krakowskiego, sygn. 29/30/49, s. 935, 967. Tego typu pomyłki są wynikiem małej świadomości ludzi, dotyczącej swojego wieku w tamtym okresie. Najczęściej spisujący tabele liczby ludności danej parafii podawali wiek mieszkańców w przybliżeniu, zaokrąglony do pełnych lat, kończących się na cyfrach 0, 1 lub 5, albo podawano go w liczbach parzystych; por. C. Kukło, dz. cyt., s. 136; M. Wyżga, *Parafia Raciborowice od XVI do końca XVIII wieku. Studium o społeczności lokalnej*, Kraków 2011, s. 120, 121.

⁵¹ W niektórych raportach proboszczowie podawali nietypowy dla szkolnictwa elementarnego wiek uczniów. W Sieciechowicach w powiecie ksiąskim pobierał naukę Benedykt Radziejowski, który liczył zaledwie 3 lata. W wielkorządowych Słownikach uczono dwie dziewczynki w wieku 4 i 5 lat. Z kolei w miastach Kłobuck i Książ Wielki wymieniono dwóch młodych mężczyzn w wieku 20 i 23 lata jako uczniów; por. Raporty o szkołach parafialnych, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/37, s. 919; sygn. 29/30/46, s. 23, 1171–1172; sygn. 29/30/51, s. 762.

Tabela 1. Skrajne wieku uczniów z wybranych parafii województwa krakowskiego wg spisów ludności i raportów o szkołach parafialnych w latach 1790 i 1791

Nazwa parafii	Liczba uczniów	Skrajne wieku uczniów
Brzesko Nowe	56	[5–17]
Czulice	6	[7–14]
Kazimierz	33	[5–16]
Krzepice	25	[8–17]
Lelów	10	[8–17]
Olkusz	30	[5–10]
Pilica	34	[5–15]
Potok (Janów)	12	[7–12]
Przyrów (1790)	31	[5–17]
Przyrów (1791)	17	[6–19]
Przystań	17	[5–17]
Wawrzeńczyce	19	[6–14]
Wielki Książ	35	[7–19]

Źródło: ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/13, s. 95, 155–159; sygn. 29/30/37, s. 908–909, 931, 951; sygn. 29/30/42, s. 1171–1172; sygn. 29/30/46, s. 25–27, 1129, 1171–1172; sygn. 29/30/47, s. 1402; sygn. 29/30/48, s. 1160, 1341

Inny problem szkolnictwa elementarnego w województwie krakowskim w latach 1788–1792 stanowił w dużym stopniu brak samodzielnych budynków szkolnych w większości parafii. Plebani wspominali w raportach o zniszczeniu budynków szkół wskutek pożaru, m.in. w Częstochowie i Drochlinie w 1790 roku⁵². W niektórych farach szkoły dopiero budowano, jak w Poczesnej i Smardzowicach⁵³. Proboszcz Andrzej Czucki z Olkusza informował w raporcie za rok 1790, że nie zastał budynku szkolnego przy obejmowaniu parafii w 1788 roku, gdyż był on zniszczony. Mimo nakreślenia planu i zebrania materiału na nową szkołę, przy wsparciu wielkorządcy krakowskiego Ignacego Benoego, nie została ona zbudowana jeszcze w 1791 roku⁵⁴.

Należy zaznaczyć, że nazwą „szkoły” określano nie tylko miejsce pobierania nauki przez dzieci, ale także dom, w którym mieszkał nauczyciel, zazwyczaj

⁵² Raporty o szkołach parafialnych, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/37, s. 919; sygn. 29/30/47, s. 417, 178.

⁵³ Spisy..., ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/43, s. 683; sygn. 29/30/48, s. 1002, 1061.

⁵⁴ Spisy..., ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/42, s. 1169.

z rodziną. Często edukacją elementarną zajmowali się organiści, którym budynek szkolny również służył za mieszkanie, dlatego w licznych raportach pominięto wyszczególnienie szkoły jako budynku i zaznaczano jedynie tzw. organację. W szkołach mieszkali np. Ignacy Wierzbicki, organista z Kościelca w powiecie proszowickim, Jerzy Terleński, kościelny z Przyrowa z żoną Różą oraz córką Zuzanną i komornicą Marianną⁵⁵. W budynku szkoły w Przystani mieszkał organista Antoni Benowski, wraz z dziećmi: Błażejem – nauczycielem, Kasprem, Teklą i Różą oraz służącą⁵⁶. Nauka odbywała się także w budynkach szpitali dla ubogich, m.in. w Krzeszowicach, Olsztynie, czy Sułoszowej.

Tylko w jednostkowych raportach o szkołach parafialnych znajdują się pełniejsze opisy budynków szkół. Przykładem może być opis szkoły w Nakle: „z drzwiami, oknami dobrymi, piecem, kominem, komorą, z stołem i ławami”⁵⁷. Proboszcz z parafii na Kazimierzu pod Krakowem wzmiankował tylko, że miejscem szkoły jest dom murowany klasztoru Bożego Ciała⁵⁸. W większości raportów zaznaczono jedynie funkcjonowanie osobnego budynku, albo nie wzmiankowano o nim w ogóle.

Sporym kłopotem w organizacji edukacji elementarnej był brak dostatecznych funduszy na utrzymanie sieci szkół parafialnych. W farach wiejskich likwidowano, albo nie przestrzegano zapisów fundacyjnych na szkoły, choćby w Moskarzewie w powiecie lelowskim, w którym proboszcz Franciszek Matowski skwitował informację o funduszu na pensję nauczycielską wizytatora Oborskiego: *Habet Dommum Scholasticus pro Rectore Schola, quem salonict decem Florencis annuis*⁵⁹, słowami: „to czasy odmieniły, pożal się Boże”⁶⁰. W większości raportów nadsyłanych do Komisji Cywilno-Wojskowych województwa krakowskiego stwierdzono, że szkoły nie posiadają funduszu, albo są finansowane przez proboszczów lub parafian, np. w Szczekocinach, Przystani, Obichowie, Olsztynie, czy Rędzinach⁶¹. Tylko w nielicznych z nich określono konkretne zapisy na utrzymanie nauki elementarnej. Na pensje dla nauczyciela w parafii Bożego Ciała na

⁵⁵ Spisy..., ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/48, s. 1299; sygn. 29/30/50, s. 767.

⁵⁶ Spisy..., ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/48, s. 1511.

⁵⁷ Raport o szkole parafialnej, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/37, s. 945.

⁵⁸ Raport o szkole parafialnej, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/13, s. 155–159.

⁵⁹ „Mamy dom dla rektora [kierownika – P.J.] szkoły, który otrzymuje 10 florenów rocznie”.

⁶⁰ Raport o szkole parafialnej, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/37, s. 935.

⁶¹ Raporty o szkołach parafialnych, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/37, s. 951, 955, 963; sygn. 29/30/45, s. 653; sygn. 29/30/49, s. 61.

Kazimierzu kasa miejska wypłacała rocznie 200 zł, zgodnie z dekretem Komisji *Boni Ordinis* z 1785 r.⁶² W Częstochowie podano informację, że dochód szkoły został ufundowany przez Chodykiewicza, rotmistrza Kawalerii Narodowej oraz obywatela miejskiego Bartosiewicza, ale nie podano konkretnej sumy⁶³. Wynagrodzenie dla nauczyciela w szkole mrzygłodzkiej wynosiło 42 zł, zapewne na kwartał⁶⁴. Prawdopodobnie częściowe koszty utrzymania nauczyciela, zakup podręczników, papieru, kredy, czy wosku pokrywali rodzice uczniów, analogicznie do szkoły przy parafii św. Floriana na Kleparzu (o czym była mowa powyżej).

Istotnym zadaniem proboszczów było znalezienie odpowiednich osób na stanowiska nauczycieli. W raportach i spisach nadsyłanych do Komisji Cywilno-Wojskowych województwa krakowskiego zawód nauczycielski określany jest w różnoraki sposób. Figurują w nich nauczyciele, kierownicy i dyrektorzy szkół oraz bakałarze. Z informacji zamieszczonych w raportach o szkołach parafialnych i sprawozdań wizytatorów Szkoły Głównej Koronnej wynika, że w szkołach dla których posiadamy dane uczyło 101 nauczycieli: 52 bakałarzy, 41 organistów, 7 duchownych (6 kleryków i 1 proboszcz) oraz 1 kościelny (aneks tab. 1–4). W niektórych parafiach nauką dzieci zajmowało się jednocześnie kilka osób. Przykładami mogą być fary w Żurawiu i Skalbmierzu. W pierwszej z nich w 1790 r. ks. Bierański uczył 7 chłopców (w tym 1 szlachcica) gramatyki. Resztę uczniów, którzy zaczynali dopiero poznawać litery uczył organista Józef Wolski⁶⁵. W drugiej z wymienionych parafii w 1792 r. nauką dzieci zajmowało się 3 nauczycieli (1 świecki i 2 duchownych)⁶⁶. W Krakowie nauczyciele byli rekrutowani z absolwentów lub uczniów, którzy nie ukończyli nauki w Akademii⁶⁷. Dla pozostałych szkół, czterech omawianych powiatów brakuje danych. W raportach proboszczowie ograniczali się do podania imienia i nazwiska nauczyciela, informacji, czy pełni funkcję organisty lub jest tylko zatrudniony w celu edukacji, rzadziej wymieniali miejsce pochodzenia, okres nauczania lub jego wiek, m.in. w Częstochowie uczył Tomasz Czapielowicz, „nauczyciel świecki, akademicki, lat mający 40 i uczący w szkole lat 8 w tym mieście. Wiele ma od obywatelów ko-

⁶² Raport o szkole parafialnej, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/13, s. 155–159. Wg Jana Krukowskiego nauczyciel nie otrzymywał pełnej sumy każdego roku, ale klasztor zapewniał mu wyżywienie; por. J. Krukowski, dz. cyt., s. 36–37.

⁶³ Spisy ludności, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/47, s. 417–418.

⁶⁴ ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/37, s. 937.

⁶⁵ Raport o szkole parafialnej, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/37, s. 971.

⁶⁶ T. Wierzbowski, dz. cyt., s. 175.

⁶⁷ Nauczyciele krakowscy przechodzili specjalny kurs nauk, wprowadzony przez KEN na potrzeby ich zawodu; por. J. Krukowski, dz. cyt., s. 35.

lejno i płacą według dzieci”⁶⁸. Proboszcz lełowski Franciszek Ksawery Ankiewicz, komisarz cywilno-wojskowy, wzmiankował poetycko o dyrektorze szkoły Janie Gadzikim: „statku pięknego talentów pomiernych, ale w oziębłym z męką ojców ku dzieciom swoim, małą liczbę uczniów zatrudniającą”⁶⁹. O organiście Józefie Miśkiewicz, trudniącym się dodatkowo nauczaniem dzieci napisał proboszcz z Rokitna Piotr Biernacki: „umie nieźle pisać, dobrze czytać, uczy się organistwa, rodem z Rokitna”⁷⁰.

Ostatni przykład świadczy o niskim wykształceniu nauczycieli szkół parafialnych na wsi polskiej pod koniec XVIII wieku⁷¹. Niskie pensje nie przyciągały absolwentów Akademii Krakowskiej do pracy w szkołach farnych. Próbą zachęty miała być kodyfikacja prawa cywilnego i kryminalnego, nad którą pracował m.in. Hugo Kołłątaj. W artykule *O stanie nauczycielskim* stwierdzono, że nauczyciele stanu mieszczańskiego mogą nabywać szlachectwo i ziemię⁷². Targowica i kolejny rozbiór zaprzepaściły możliwość wprowadzenia tych postępowych regulacji prawnych.

Osobnym zagadnieniem, które należy poruszyć przy omawianiu szkolnictwa elementarnego w województwie krakowskim w latach 1788–1792 jest program nauczania w szkołach parafialnych. Oficjalnie KEN wymagała w szkołach parafialnych nauczania z wydrukowanego w Krakowie w 1785 roku *Elementarza dla szkół parafialnych narodowych*, w którym oprócz zaleceń do nauki trzech podstawowych przedmiotów – czytania, pisania i rachunków, zawarto naukę obyczajów dla ludu autorstwa Grzegorza Piramowicza (tłumaczyła słuszność porządku feudalnego). Z raportów proboszczów o szkołach parafialnych z lat 1790–1791 wynika, że nie we wszystkich szkołach używano zalecanego *Elementarza*. Dużą popularnością cieszył się wciąż podręcznik Eliusza Donata, skonstruowany w IV wieku do nauki gramatyki łacińskiej, którym posługiwano się w szkołach, m.in. w Częstochowie, Lełowie, Olsztynie, Przystani, Sławkowie, Wolbromie i Żurawiu⁷³.

⁶⁸ Spisy..., ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/47, s. 417–418.

⁶⁹ Raport o szkole parafialnej, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/37, s. 931.

⁷⁰ Spisy..., ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/49, s. 97.

⁷¹ Podobne przykłady podaje Tadeusz Wierzbowski, m.in. według ustaleń wizytatora Szkoły Głównej w Jędrzejowie w 1792 r., uczniowie wykazywali brak postępów w nauce z winy nauczyciela, którego roczna pensja wynosiła około 137 zł i sześć korców zboża; por. T. Wierzbowski, dz. cyt., s. 314.

⁷² Protokół czynności do ułożenia księgi praw cywilnych i kryminalnych, Bibl. PAU-PAN w Krakowie, rkps 185, s. 152.

⁷³ Raporty o szkołach parafialnych, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/37, s. 931, 951–953; sygn. 29/30/46, s. 877, 843; sygn. 29/30/47, s. 417–418; sygn. 29/30/49, s. 887.

Zgodnie z programem KEN w szkolnictwie elementarnym miały funkcjonować trzy klasy o różnym stopniu zaawansowania uczniów pod względem nauki tzw. *poczynających* – poznawanie i składnie liter oraz sylabizowanie, *postępujących* – nauka rachunków i *doskonających* – dalsza nauka czytania, pisania oraz gramatyka. Tylko w nielicznych raportach proboszczowie wzięli pod uwagę ten podział. W parafii Bożego Ciała na Kazimierzu na przełomie 1791 i 1792 r. pierwsza klasa liczyła siedmiu uczniów (5–10 lat), druga klasa dziewięciu (6–15 lat), a trzecia siedemnastu (8–16 lat)⁷⁴. Komisja Porządkowa Cywilno-Wojskowa powiatów krakowskiego i proszowickiego starała się uschematyzować nadesłane dane od proboszczów, tworząc tabele uczniów. Z obliczeń komisarzy wynika, że w latach 1790–1791 w powiecie krakowskim uczyło się w szkołach farnych 585 uczniów (109 dziewcząt oraz 342 chłopców w klasie pierwszej, 66 w klasie drugiej i 68 w klasie trzeciej). W powiecie proszowickim natomiast 247 uczniów (62 dziewczęta oraz 171 chłopców w klasie pierwszej i 14 w klasie drugiej)⁷⁵.

Najczęściej w raportach proboszczowie wypisywali schematycznie każdego ucznia z imienia i nazwiska, z uwzględnieniem jego postępów w nauce, np. w farze bierkowskiej⁷⁶. Rzadziej podawano również wiek. Niektóre sprawozdania są bardzo szczegółowe. W raporcie z parafii Książ Wielki kustosz kościoła Zych Komiński podział na trzy klasy opisał następująco:

Ci uczniowie [12 chłopców w wieku od 7 do 17 lat – P.J.] są doskonalszymi w posiadaniu Nauk, Im dawane bywają: takowo w Nauce Chrześcijańskiej, Obyczajowej, czyli Moralnej o Społeczeństwie Ludzkim, w Pisaniu, w wyższej rachubie, nauce ogrodowej, łacińskim języku i innych; [...] Ci uczniowie [15 chłopców od 9 do 17 lat – P.J.] są postępujący w Naukach Chrześcijańskiej, Obyczajowej, w formowaniu charakteru, w Arytmetyce i innych; Ci uczniowie [8 chłopców – P.J.] początki biorą pisania, czytania, zgłoskowania⁷⁷.

W niektórych szkołach parafialnych województwa krakowskiego uczono przedmiotów ponad programem KEN, głównie łaciny, m.in. w Częstochowie, czy muzyki w Zrębicach⁷⁸. W Kłobucku, gdzie na stanowisku bakałarza zatrudniano

⁷⁴ Raport o szkole parafialnej, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/13, s. 155–159.

⁷⁵ Należy jednak podchodzić ostrożnie do tych danych, gdyż nie były one pełne; por. Raporty o szkołach parafialnych, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/12, s. 155–156; sygn. 29/30/13, s. 55–58.

⁷⁶ Raport o szkole parafialnej, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/13, s. 83.

⁷⁷ Raport o szkole parafialnej, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/37, s. 929.

⁷⁸ Raporty o szkołach parafialnych, ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/11, s. 245–246; sygn. 29/30/47, s. 417–418.

Włocha A. Carollo, wykładano oprócz łaciny dwa języki nowożytne – niemiecki i francuski⁷⁹. Takie przypadki były jednak rzadkością.

Częściej zdarzało się nieprzyjmowanie do szkół farnych dziewczynek, mimo oficjalnych nakazów zarówno KEN, jak i Komisji Cywilno-Wojskowych. Brakiem uczennic wyróżniało się aż 23 szkoły farne w powiecie krakowskim, 14 w powiecie lelowski, 9 w powiecie ksiąskim i 8 w powiecie proszowickim (aneks tab. 1–4). Fakt ten można częściowo tłumaczyć, głównie dla stanu szlacheckiego i bogatego mieszczaństwa, dużą popularnością szkół klasztornych żeńskich. Przykładami mogą być miejscowości Mstów i Imbramowice, gdzie w klasztorze Norbertanek pobierało naukę 12 panien z rodzin szlacheckich, m.in. Teofila Potocka, Karolina Dąbska, Tekla Stadnicka, czy *madame* Antonina Pacowa⁸⁰.

Systemu edukacji elementarnej w województwie krakowskim doby Sejmu Czteroletniego nie można ocenić jednoznacznie. Mimo rozwoju sieci szkół parafialnych w całym województwie, do czego niewątpliwie przyczyniła się ustawa z 1789 roku, nie wpłynęło to zasadniczo na poziom nauki, zwiększenie liczby uczniów, czy kontynuowanie zdobywania przez nich wiedzy w szkołach wyższego szczebla⁸¹. Brak odpowiedniego finansowania ze strony instytucji centralnych pozostawiał naukę w szkołach parafialnych na łaskę duchowieństwa i szlachty, którzy podobnie jak lokalne społeczności, w większości nie byli zainteresowani utrzymywaniem lub posyłaniem dzieci na naukę, choć zdarzały się oddolne inicjatywy tzw. gromad wiejskich, m.in. w Czernichowie czy Małyszycach⁸². Problem nadal stanowił podział stanowy. Mankamentem było także nieokreślenie w ustawie z 1789 roku wyraźnego stanowiska komisji porządkowych do KEN, odnośnie współpracy w dziedzinie szkolnictwa parafialnego. Komisje Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, mimo pozytywnego wpływu na wzrost liczby szkół farnych, nie wkładały dużego wysiłku w kontrolę samej nauki w szkołach, ograniczając się zazwyczaj do sprawdzenia nadesłanych raportów i funduszy szkół, co wynikało z innych spraw i funkcji komisarzy. KEN była instytucją kontroli „dodatkowej” szkół farnych w tym okresie, co wyraźnie wynika z nakazu z 1791 roku – uwzględniania w raportach rocznych przez Szkoły Główne Koronną i Litewską nadsyłanych do KEN informacji o liczbie szkół parafialnych

⁷⁹ Spisy..., ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/47, s. 991.

⁸⁰ Spisy..., ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/41, s. 731.

⁸¹ Braku konsekwencji w pobieraniu nauki można zauważyć już na etapie szkolnictwa elementarnego. Porównując dwa raporty ze szkoły farnej z Włodowic w powiecie lelowskim za lata 1790–1791 wynika, że tylko dwóch uczniów z r. 1790 kontynuowało naukę w roku następnym; por. Spisy..., ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/49, s. 673.

⁸² Spisy..., ANKr, Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe województwa krakowskiego, sygn. 29/30/47, s. 1519; T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 177.

oraz uczniach, wraz z podaniem osiągnięć w nauce⁸³. Model szkół parafialnych stworzony w okresie Sejmu Wielkiego – podporządkowanie oświaty elementarnej instytucjom państwowym został praktycznie wdrożony podczas odnowienia komisji porządkowych za insurekcji kościuszkowskiej w 1794 roku. Mimo upadku państwa, jego program został przeniesiony do szkół Księstwa Warszawskiego i stworzył podwaliny pod powszechną i obowiązkową naukę.

⁸³ Raporty coroczne Szkoły Głównej Koronnej i Litewskiej, Bibl. Czartoryskich w Krakowie, rkps 11632, s. 1075.

Aneks

Tabela 1. Wykaz szkół parafialnych powiatu krakowskiego według raportów proboszczów o stanie szkół farnych za lata 1790–1791

Lp.	Nazwa parafii	Liczba parafian		Liczba dzieci w latach						Imię i nazwisko nauczyciela
		1790	1791	1790			1791			
				ogólna	chłopców	dziewcząt	ogólna	chłopców	dziewcząt	
1	Będzin		1988	17	17		17	17		
2	Chrzanów	1340		58	32	26	43	43		ks. Józef Hrzniakiewicz ³
3	Kazimierz (Bożego Ciała)	1513	1329	24			33	33		Marian Zajączkiewicz ² , Wawrzyniec Siwik ²
4	Kleparz (św. Floriana)	1924	1906	33	26	7	29	29		Tomasz Kostkiewicz ²
5	Nowa Góra		2349				6	6		
	Kraków, parafie:									
6	św. Anny	876		28	28		63			Antoni Święcicki ²
7	NPN	6253	5822	113			66			Piotr Janikowski ²
8	św. Mikołaja			6						Wojciech Plackowski ²
9	św. Szczepana		3510	20			20			Józef Wilkoszewski ²
10	św. Wacława	222		37			37			Mateusz Lenczewski ²
11	Wszystkich Świętych		3092	39			39			Jan Kanty Kozłowski ²
12	Olkuś		2245				30	18	12	Mateusz Synowiec ²
13	Skała			18	6	12	17	6	11	
14	Sławków			54	54		42	42		Ignacy Zachrzewski ²
15	Trzebinia		2148	24	13	11	24	13	11	Antoni Dzichowski ¹

Fary wiejskie												
16	Biały Kościół		972	2	1	1	17	17			Teodor Cichowski ¹	
17	Brzeginia						8	8				
18	Chechło		2085				7	7			Wojciech Malinowski ¹	
19	Giebułtów		750	8	4	4	7	3	5			
20	Gołaczów	2116	2080				2	2			Jan Sztanderski ¹	
21	Gołonóg	1912		29	20	9	12	7	5		Jan Cietnowski ²	
22	Gorenice	403		5	5		9	9				
23	Goszcza						13	9	4			
24	Górka		697				7	5	2		Jan Delaski ¹	
25	Imbramowice	983		11	11		11	11				
26	Jaworzno	3454		37	26	11	15	9	6			
27	Korzkiew		530	2	1	1	5	4	1		organista	
28	Koniusza						7	7				
29	Kościelec						kilka dziewcząt					
30	Krzeszowice		999				5	2	3		Szymon Jędrzejkiewicz ²	
31	Libiąż			17	15	2	17	15	2			
32	Liszki		3502	5	5		5	5				
33	Luborzycza		2382	4	4		6	6				
34	Modlnica			4	4		4	4				
35	Mogila	1446		40	24	16	40	24	16		Kazimierz Lisiewicz ²	
36	Paczółtowiec		723	8	3	5	3	3				
37	Plaża		897	8	1	4	1	4			Marcin Nalikowski ²	
38	Płoki						1	1				
39	Pobiednik		565	8	5	3	7	5	2		Feliks Zajączkowski ¹	
40	Poręba Żegota		2124	3	3		3	3				
41	Raciborowice		1928		4			4			Jan Tuszyński ¹	

42	Regulice	307	349	5	5			4	4		Józef Kępiński ²
43	Ruszcza	2284		5	5		15	7	8		Ks. Józef Nowak ³ , Ks. Kajetan Kulpiński ³
44	Rybna	840		6	5	1	10	9	1		Jan Kasperkiewicz ¹
45	Sąpów	732	730	5	2	3					
46	Smardzewice	986		12	8	4	2	2			Stanisław Skadłubowicz ²
47	Sułoszowa	2120	2089	22	18	4	32	18	14		Jan Pieborowicz ²
48	Szeniawa			3	3		5	5			
49	Tenczynek			6	2	4	6	6			
50	Wysocice		671	6	6						Ks. Dominik Kalinowski ³
51	Zadroże	741	770	4	4		9	6	3		Izydor Chudzikowski ²
52	Zwierzyniec	1058					5	5			

Tabela 2. Wykaz szkół parafialnych powiatu proszowickiego według raportów proboszczów o stanie szkół farnych za lata 1790–1791

Lp.	Nazwa parafii	Liczba parafian	Liczba dzieci w latach						Imię i nazwisko nauczyciela		
			1790			1791					
			ogólna	chłopców	dziewcząt	ogólna	chłopców	dziewcząt			
1	Brzesko Nowe		1525	34	30	4	56	42	14		
2	Działoszyce		614	15	15		6	6		Szymon Biganowski ¹	
3	Koszyce	730					3				
4	Proszowice		2705	19	12	7	34	24	10	Józef Padciechoć ¹	
5	Skalbierz		3687				9	9		Mateusz Rafalski ²	
6	Słomniki	1190		4	2	2	27	22	5	Mikołaj Wróblewski ² Sebastian Matkzewicz ¹	
Fary wiejskie											
7	Biorków Wielki (Bierków)	853	843	13	9	4	9	5	4	Ignacy Mielniński ¹	
8	Bobin		806	5	5		3	3			
9	Bolechowice	2075		6	4	2	6	4	2	Michał Bracki ¹	
10	Cudzynowice	405		7	4	3	7	4	3	Stanisław Narkowski ¹	
11	Czulice	1029		6	6		6	6			
12	Gorzków	900		4	4		2	2			
13	Igołomia			8	6	2	8	6	2		
14	Kazimierza Wielka	1870		28	22	6	33	25	8	Stanisław Długoszowski ¹	

15	Książnice Wielkie		2927	33	21	12	33	21	12	Dydak Janicki ¹
16	Kościelce		2175	Znajduje się budynek szkoły						Ignacy Wierzbicki ¹
17	Łętkowice	387		4	4		4	4		
18	Minoga			19	17	2	12	12		
19	Niedźwiedź		1225				17	10	7	Filip Prostacki ¹
20	Niegardów	1299		23	16	7	23	16	7	Aleksy Kostnowski ¹
21	Pałecznicza	1417		13	7	6	12	7	5	Sebastian Kuleszyński ¹
22	Poborowice	310		2	2		2	2		Ignacy Pankowski ¹
23	Prandocin	1518		3	3		3	3		
24	Przemyszków	1045		9	9		9	9		Walenty Obydziński ¹
25	Rachwałowice	759		9	6	3				Paweł Ziemiński ¹
26	Radziemice						2	2		
27	Wawrzeńczyce	632		19	13	6	14	14		
28	Witów	482					3	3		
29	Wrocimowice	781		5	2	3	5	2	3	Tomasz Szarawarski ²
30	Zielenice	545		4	3	1	4	3	1	
31	Żębocin	621					7	3	4	

Tabela 3. Wykaz szkół parafialnych powiatu ksiąskiego według raportów proboszczów o stanie szkół farnych za lata 1790–1791

Lp.	Nazwa parafii	Liczba parafian		Liczba dzieci w latach						Imię i nazwisko nauczyciela
		1790	1791	1790			1791			
				ogólna	chłopców	dziewcząt	ogólna	chłopców	dziewcząt	
1	Jędrzejów		2862	Występuje nauka						Piotr Wędziński ³
2	Książ Wielki	1620		19	11	8	35	35		Dydak Jasicki ² , Marcin Zawojowicz ²
3	Miechów	4540		34	23	11				Józef Szlechta ²
4	Wodzisław		798	10			6	4	2	
5	Wolbrom	2306		32	25	7				kleryk
6	Żarnowiec	1248	1296	14	9	5	15	10	5	ks. Stanisław Bojański ³ , Kazimierz Borkowski ¹
	Fary wiejskie									
7	Chłina	1277	1374	11	7	4				Franciszek Tomczyński ¹
8	Chodów	224	230				8	5	3	Jan Pietrusiński ¹
9	Gołcza	740	804	6	6		2	2		Tadeusz Skadłubowicz ²
10	Kalina Wielka		585	Jest budynek szkoły, ale nie ma uczniów						Michał Arwaj ¹
11	Kossów	307					2	2		
12	Krzcięcie	1845		Dzieci szlacheckie (czwórkę) uczy guwerner						Michał Grochowski ²
13	Książ Mały	1117					4			
14	Mokrsko	1142		4						Jan Kanty Wawrzyński ¹
15	Nasiechowice	911		4	4		3	3		Mateusz Saladyjkowski ²

16	Nawarzyce	1152	1179	3	2	1	4	2	2	Parczewski ²
17	Obiechów (Obidzów)		879				4			Wojciech Federowicz ¹
18	Piotrkowice	842	842				7	7		Osiński ²
19	Radziemice	217					2	2		
20	Rakoszyn	278								
21	Sieciechowice	905		10	8	2				Józef Tuszyński ²
22	Słaboszów	1684	1564	2	2		5	5		Sebastian Polakiewicz ²
23	Sławice	342		2	2					Ignacy Kaflowski ¹
24	Szreniawa (Szreniawa)	1844		3	3					Bartłomiej Gawęcki ¹
25	Uniejów		946	5	5					Tomasz Królikowski ²
26	Wrocleryż		1366				19	13	6	

Tabela 4. Wykaz szkół parafialnych powiatu lewowskiego według raportów proboszczów o stanie szkół farnych za lata 1790–1791

Lp.	Nazwa parafii	Liczba parafian		Liczba dzieci w latach						Imię i nazwisko nauczyciela
		1790	1791	1790			1791			
				ogólna	chłopców	dziewcząt	ogólna	chłopców	dziewcząt	
1	Częstochowa	6062	7599	20	15	5				Tomasz Czapielowicz ²
2	Kłobuck	4294	5180	50	50		46	46		A. Carollo ²
3	Kromolów		1969	15	15		22	16	6	Józef Rojeński ² , Antoni Lipski ¹
4	Krzepice		1743				25	25		Franciszek Modzelewski ²
5	Lelów			10	10					Jan Gadzicki ²
6	Mrzygłód	1287	1758	18			16	11	5	Mateusz Działowski ² , Jan Drenowski ³
7	Mstów	1777		Nauka odbywała się w klasztorze						
8	Ogrodzieniec		1054				21	16	5	nauczyciel świecki
9	Olsztyn	961	984	4	4		5	5		Jan Rybakiewicz ²
10	Pilica	1012		34	34					Jan Makowski ²
11	Przyrów		1481	31	31		17	17		Karol Domagalski ²
12	Szczekociny	1932		12	12?		18	18		Franciszek Marszowski ⁴
13	Włodowice	1968	1895	6	6		4	4		Maciej Pasternakiewicz ²
14	Żarki	2236		15	12	3				Antoni Cierpiński ²

	Fary wiejskie																			
15	Ciagowice	1594		7	7			5	5										Antoni Cichocki ¹	
16	Drochlin		251						6	4									Mateusz Lelitowski ²	
17	Gieboro (Kiebro)	554		11	6	5	13	8	5										Szczepan Grzebieluchowski ²	
18	Łany Wielkie	1829		29	14	15														
19	Moskarzew			0	0	0	2	2											organista	
20	Nakło	1438	1438	6	4	2													Bartłomiej Marszewski ²	
21	Niegowa		1434					9	9										Tomasz Krzanowski ²	
22	Poczesna	1353		0	0	0	8	4	4											
23	Podlesie	403					14	8	6										Franciszek Zaręba ¹	
24	Potok (Janów)		1493				12	8	4										Jan Urbański ²	
25	Przybyszów	1159					18	14	4											
26	Przyłęk																		organista	
27	Przystań	557	687	17	17		7	5	2										Błażej Benowski ²	
28	Rędziny	641	599				„szczupła” liczba uczniów												Piotr Sciborowski ¹	
29	Rokitno	711	678				4	4											organista	
30	Stupia	786		16	3	13	18	18											Filip Bem ²	
31	Wilkowicko	314	312				30	16	14										Jan Majchrzalski ¹ , Jan Wietawski ³	

32	Zrębice			5	5						Szymon Czerwiński ²
33	Żuraw		1050	13	4			9	6	3	Józef Wolski ¹ , ks. Bierzyński ³

¹ organista; ² nauczyciel świecki; ³ nauczyciel duchowny; ⁴ kościelny

Wykazy wykonano na podstawie akt Komisji Porządkowej Cywilno-Wojskowej powiatów krakowskiego i proszowskiego (NAKr, sygn. 29/30/12, 13, 37, 40–51). Dane dotyczące parafii NPN i św. Mikołaja w Krakowie zostały uzupełnione na podstawie pracy J. Krukowski, dz. cyt., s. 38. Sporządzone wykazy prezentują dane za pełny rok kalendarzowy (zgodnie z ustawą o komisjach cywilno-wojskowych z 1789). Nie uwzględniono daty wysłania raportów. W aktach brakuje danych o szkolnictwie parafialnym w farach: powiatu krakowskiego – Babice, Bobrek, Iwanowice, Jangrot, Jerzmanowice, Kościelec, Minoga, Morawica, Mysłowice, Mrzygłód, Pleszów, Rudawa, Sanka (Sosnka – nazwa XVIII-wieczna), Więclawice, Zalas; powiatu proszowskiego – Zielonki; powiatu ksiąskiego – Cierno, Grudzyń, Jemielno, Kozłów, Książna Wielka, Mironice, Mstyczów, Poręba Dzieżna i Radawic; powiatu lelowskiego – Biała, Konczyńska, Dzierzgów, Goleniowy, Irządze, Kroczyce, Nagłowice, Strzegowa, Truskolasy. Nauka nie występowała: w Czernichowie w powiecie krakowskim, w Maloszewie w powiecie proszowskim, w Czaplach Wielkich i Tęczycy w powiecie ksiąskim oraz Chlewicach i Kidowie w powiecie lelowskim

DARIUSZ ROLNIK

Uniwersytet Śląski

Lata szkolne we wspomnieniach pamiętnikarzy czasów stanisławowskich (1764–1795)

School years in the memories of the diarists of the Stanisławian times (1764–1795)

School years in the memories of the diarists of the Stanisławian times recorded in quite a surprising way. A clear mark on them was left by the downfall of the Republic of Poland. The diarists that were aware of the importance of 1795 marked these youthful years with the stigma of responsibility for the fate of their homeland, and it is this prism that influences the way that their recollections of experiences at school are recorded. Hence, they did not describe the fun and mischief, but seriously considered what should upbringing, education and school look like, what to do to educate a good citizen, one who would answer the needs of the homeland. For those diarists, the school period and the time of education are very important matters, even of national importance.

In turn, memoirists, who wrote their histories or stories about parts of their lives up to the collapse of the Polish-Lithuanian state, did not pay much attention to matters connected with the development of appropriate attitudes of young people. They were more likely to manifest their adult road to honours. The feeble interest in the sphere of youthful experiences manifested by the diarists who did not experience the 1795, possibly shows the more true nature of a citizen, but also depicts the meaning of these times in the life of an adult citizen from the Stanisławian period. For him, it is only the road to the adult “political-public” life which crowns the earthly existence of a citizen.

Keywords: partitions, shaping attitudes, education, upbringing, corporal punishment, a good citizen

Lata szkolne „zapisane” w pamięci pamiętnikarzy czasów stanisławowskich, a przekazywane w ich wspomnieniach, bynajmniej nie są materiałem łatwym do interpretacji. Nakłada się tu bowiem wiele wątpliwości, począwszy od natury tego

źródła, a skończywszy na odczytywaniu czasów przez autorów przekazów pamiętnikarskich. Był to przecież okres upadku Rzeczypospolitej, który rzutował na oceny przeszłości, także ich lat młodzieńczych. Owe lata młodzieńcze w odczuciu pamiętnikarzy, szczególnie tych, którzy przeżyli upadek Rzeczypospolitej i rok 1795 są naznaczone stygmatem odpowiedzialności za losy ojczyzny. Rzadko wspominali oni przygody i swawolne życie swego dzieciństwa i młodości, patrzyli na lata swej edukacji szkolnej, albo tej obserwowanej, jako na lata, które miały wykształcić obywateli gotowych skutecznie bronić i obronić trwałość Rzeczypospolitej. Z kolei ci pamiętnikarze, którzy spisali swe dzieje do czasu upadku państwa polsko-litewskiego do lat młodzieńczych, szkolnych nie przywiązywali większej wagi, bardziej byli skłonni do ukazywania swej już dorosłej drogi po zaszczyty. Ten wstęp do poniższych rozważań jest konieczny. Tłumaczy on bowiem z jednej strony u pamiętnikarzy piszących po 1795 r. widoczny brak radości, entuzjazmu, swobody w opisywaniu czasów ich młodości przeżytej jeszcze w czasach stanisławowskich i usprawiedliwia zarazem powagę wypowiedzianych sądów. Owszem, te pierwsze radosne lata niekiedy przebijają się we wspomnieniach, ale zaraz są tłumione przez poczucie odpowiedzialności, co może dobrze świadczyć o duszach i intencjach autorów pamiętników, ale już nie do końca o wiarygodności ich przekazów. Jednocześnie niewielkie zainteresowanie sferą młodzieńczych doznań u pamiętnikarzy, którzy roku 1795 nie doświadczyli, pokazuje chyba prawdziwszą naturę obywatela – pamiętnikarza czasów stanisławowskich, ale także jeszcze stosunkowo niewielkie znaczenie edukacji w życiu już bardzo dorosłych obywateli tego okresu, to tylko – niekiedy trochę cynicznie traktowana – droga do dorosłego, polityczno-publicznego życia, które koronuje doczesny byt obywatela. Trochę więcej i odniesień, i „zapominania” o sferze politycznych doświadczeń ojczyzny, co owocuje radośniejszym przypominaniem młodzieńczych lat beztrudni, znajdujemy dopiero u pamiętnikarzy, którzy ledwo pamiętali I Rzeczypospolitą bądź znali ją już tylko z opowiadań bliskich i starszych ludzi, tych wszak świadome przeżywanie momentu upadku państwa polsko-litewskiego nie dotknęło bezpośrednio.

„Statystyczny” pamiętnikarz czasów stanisławowskich pamiętający i opisujący lata swej edukacji – szczególnie ten mający świadomość roku 1795 – musiał już wiedzieć, że nauka i edukacja to sfera ważna, a to sprawiało, że ten okres swego życia często ujmował w karby odpowiedzialności za losy ojczyzny, a wówczas skupiał się na problemie, jaka ona powinna być, co miała dawać młodemu obywatelowi i jakiego miała kształcić obywatela – obrońcę Rzeczypospolitej. O swych zabawach wzmiankują niewiele, a jeżeli już to z perspektywy „politycznej” i „dorosłego” życia, pokazując czego one uczyły i jakie były skutki takiego czy innego wychowania i edukacji dla Rzeczypospolitej. Brak w nich odniesień tak naprawdę do osobistych doświadczeń *stricte* szkolnych. Właśnie w tej przestrzeni wpływu edukacji na losy państwa polsko-litewskiego toczy się między nimi interesujący dialog, która szkoła najlepsza dla obywatela, dla Rzeczypospolitej – czy jezuitów, pijarów, bazylianów itp., czy Komisji Edukacji Narodowej, czy też Szkoła Rycer-

ska. Te propozycje są konfrontowane niekiedy już z obserwacjami edukacji czasów zaborów. Jakkolwiek wykraczają one poza proponowany temat artykułu, to jednak odwołania do nich wydają się uzasadnione, zmieniają perspektywę spojrzenia pamiętnikarzy, choć nie pobudzają ich do głębszych wynurzeń w odniesień do lat przeżytych przez nich samych w murach szkolnych. Rzadko możemy znaleźć zapisy, które wprost mówią o braku „pieszczot”, czy naturalnie przedstawiają radość dzieciństwa objawioną na przykład stwierdzeniem, że „babrać się mogłem w śniegu i błocie”¹.

W literaturze przedmiotu dotyczącej edukacji i wychowania brak opracowań tak traktujących problem. Owszem, pisano wiele o edukacji w czasach stanisławowskich, ale skupiano się na sprawie reformy całego systemu kształcenia, przy tym najczęściej obowiązywała zasada – ostatnio nieco, i słusznie, modyfikowana – chwalenia modelu nauczania związanego z powstaniem szkół Komisji Edukacji Narodowej oraz ganienia sposobu nauczania w szkołach zakonnych². Badacze – tak się wydaje – zlekceważyli w opisanu tego całego procesu oświeceniowej reformy szkolnictwa doświadczenia i przeżycia adeptów, uczestników owej transformacji. W badaniach historyków zajmujących się problemami edukacji przekazy pamiętnikarskie raczej dopełniały tylko bazę źródłową, a nie były podstawą ich dociekań naukowych³, co było uzasadnione stawianymi celami przeprowadzanego przez nich procesu badawczego, ale zawężyło pole widzenia. W proponowanym przedstawieniu pamiętniki są podstawą źródłową refleksji⁴ i w założeniu mają one dać odpowiedź na pytania, o sposób prezentacji przez pamiętnikarzy wspomnień lat młodości oraz w ogóle, jak fakt spisywania wspomnień wpływał i ewentualnie w jakim stopniu, na ich modyfikacje przeszłości, a szczególnie tych

¹ J. Rulikowski, *Urywek wspomnień [...] wydany z obszerniejszego rękopisu (1731–1792)*, wyd. J. Bartoszewicz, Warszawa 1862, s. 103–104.

² Por. m.in. J. Łukaszewicz, *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794*, t. 1–4, Poznań 1849–1851; S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce*, Kraków 1933; T. Bienkowski, *Szkoły w kulturze staropolskiej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1983, t. 25; D. Żołądz, *Ideaty edukacyjne doby staropolskiej. Stanowe modele i potrzeby edukacyjne szesnastego i siedemnastego wieku*, Warszawa–Poznań 1990. Dyskusyjnie np. B. Bienkowska, T. Bienkowski, *Kierunki recepcji nowożytnej myśli naukowej w szkołach polskich (1600–1773)*, cz. 2, Warszawa 1976, s. 45–46, 82 i n.; J.S. Bystron, *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce*, t. 1, Warszawa 1994, s. 376–406; Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 27 i n.; K. Puchowski, *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Gdańsk 2007, s. 183 i n.; R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, Warszawa 1987, s. 109 i n.; D. Żołądz-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002, s. 226.

³ Szerzej literaturę pamiętnikarską wykorzystwała K. Bartnicka, *Dziecko w świetle pamiętników i powieści polskiego oświecenia*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1992, t. 35; D. Rolnik, „Ojcowie Jezuitów biją dobrze, ale uczą jeszcze lepiej”. *Pamiętnikarze czasów panowania Stanisława Augusta o zakonach Jezuitów i ich nauczaniu* [w druku]; Tenże, *Pamiętnikarze czasów panowania Stanisława Augusta o nauczaniu zakonnym w Rzeczypospolitej (1764–1795)* [w druku].

⁴ W pracy tej wykorzystano 57 relacji o charakterze pamiętnikarskim, z grupy prawie 400 takich zapisów, wydają się one najbardziej typowe dla poruszanej problematyki.

lat młodości i szkolnych, gdzie najczęściej autorzy musieli bazować tylko na swej pamięci albo na wyobrażeniach o owej młodości – już nie koniecznie tylko swoich.

Przekaz źródeł pamiętnikarskich w pewnych płaszczyznach – w odniesieniu do poruszanej tu problematyki – jest zdecydowanie bardziej krytyczny, niż w badaniach historyków, szczególnie w ocenie tego, co szkoła powinna dawać młodemu człowiekowi. Co warto podkreślić, są to opinie osób, jak najbardziej predestynowanych do tego, to ich wychowankowie, czyli ci, którzy zdobyli w tych szkołach warsztat pozwalający im na udokumentowanie ich pamięci.

Praktycznie bez wyjątku pamiętnikarze „stanisławowscy” propagują i pochwalają wszystko to, co ma dać siłę Rzeczypospolitej, bez względu z jakiej szkoły on płynie. Takich wyraźnych stwierdzeń nie znajdziemy tylko w pamiętnikach spisywanych do 1795 r., ci piszący wówczas bowiem problemu edukacji tak jasno nie dostrzegali, zaś pamiętnikarze późniejsi, szczególnie, nie znający z autopsji szkół czasów stanisławowskich, zdają się pochylać dawne szkoły niekiedy zupełnie bezkrytycznie, ich doświadczenie wszak zmusza w tej przestrzeni edukacyjnej do odwołania się do szkół będących pod kontrolą państw zaborczych, te zaś nie zyskują wysokich ocen. Przede wszystkim decyduje o tym aspekt narodowy, to już nie do końca polskie szkoły. Z analizy całego obszernego materiału źródłowego wynika też jeszcze jedna istotna obserwacja. Mianowicie jakkolwiek warunki się zmieniały i możemy mówić co najmniej o trzech pokoleniach pamiętnikarzy, tzn. tych piszących swe wspomnienia do 1795 r., tych dorosłych w czasach stanisławowskich, ale swe refleksje notujących po upadku Rzeczypospolitej i tych raptem ledwo pamiętających czasy stanisławowskie, urodzonych w nich, ale piszących znacznie później, to w każdej z tych grup znajdujemy pochwałę „staropolskiego” wychowania, przy tym, czym późniejszy zapis, tym jest ona wyraźniejsza.

Jak już sugerowano, pamiętnikarze dostrzegają w swym „dzieciństwie” dwa problemy: jak się uczyć, jakimi metodami i sposobami oraz po co się uczyć, dla kogo, dla czego. Na te tory naprowadziła ich już reforma związana z kasatą zakonu jezuitów i powołaniem Komisji Edukacji Narodowej, to zestawienie zmuszało współczesnych do refleksji i oceny zaszłych zmian.

Współcześni doby stanisławowskiej w miarę upływu czasu coraz bardziej zdawali sobie sprawę z wagi problemu, jakim była edukacja oraz wychowanie, i świadomość tego, jak się zdaje, przy końcu drugiej połowy XVIII wieku była dość powszechna. Nawet syn rzeźnika miał taką świadomość, twierdził bowiem, że zabijał ludzi dlatego, że wcześniej był obeznany z krwią i „morderstwem zwierząt”⁵. Sami pamiętnikarze, ci piszący po 1795 r., o tym już nawet nie wspominali, dla nich to było oczywiste, że tacy będą obywatele, jakich się ich ukształtuje. Znaczenie edukacji podkreślali prawie wszyscy pamiętnikarze, którzy na aspekt szko-

⁵ [J. Kuryłowicz], *Wspomnienia z prywatnego życia starego szlachcica*, [w:] *Wspomnienia lat minionych*, wyd. E. Heleniusz, t. 2, Lwów 1876, s. 341.

ły zwracali uwagę. W ich mniemaniu ona otwierała drzwi awansu i chroniła przed złem, coraz bardziej ją doceniano i zwracano uwagę, że należy o niej już myśleć od małości potomka⁶, co więcej uznawano, że brak właściwej edukacji negatywnie wpłynął na młodzież szlachecką Rzeczypospolitej czasów stanisławowskich, a tym samym na stan państwa⁷.

Odpowiedzialność dorosłych już pamiętnikarzy nakazywała im pisać o edukacji, nie tyle przez pryzmat własnych wspomnień, ale przez obowiązek i powinność, którą czuli wobec ojczyzny – upadłej ojczyzny. Wspomnianym pierwszym elementem skupiającym uwagę pamiętnikarzy w płaszczyźnie edukacji były metody nauczania i wpajania wiedzy oraz informacji o otaczającym świecie. Sprawie, której w tej płaszczyźnie pamiętnikarze poświęcali najwięcej miejsca, była dyscyplina traktowana jako środek wychowawczy i pomoc w nauczaniu. Pamiętnikarze w tym względzie najczęściej swe wywody rozpoczynali od omówienia palety kar dyscyplinujących w szkołach i stosowanych powszechnie. Wskazywali oni, że ich zakres był bardzo szeroki, zdecydowanie zbyt szeroki, poczynawszy od różnych sposobów bicia⁸, przez głodzenie, do poniżania godności młodego obywatela⁹. Za najsurowsze uznawali oni szkoły jezuitów, tu „Zgoła co dzień bito: zawsze słyshałem jęk; prośby uczniów i twardość nauczycieli były zwykłym obrazem szkoły [...] To było prawdziwe piekło”¹⁰. W innych szkołach pod tym względem było lepiej, ale kary cielesne w nich także były znane¹¹, ale również, co istotne, z czasem ich „moc” i „powszedniość” zaczęły słabnąć, o czym, z niejakim smutkiem, pisał

⁶ Por. [Anonim], *Obraz dziejów polskich*, [1828], Lietuvos Mokslų Akademijos Biblioteka [dalej: LMAB], F 18, rkps 85, k. 100; [?] Łowiński, *Niektóre szczegóły z mojej podróży na Wołyń i Ukrainę*, LMAB, F 251, rkps 256, k. 6v; J. Kuryłowicz, dz. cyt., s. 341; K. Kołaczkowski, *Wspomnienia Jenerała [...]*, księga 1, Kraków 1898, s. 15. Por. też uwagi zamieszczane w korespondencji współczesnych, Stanisław Lubomirski marszałek wielki koronny do Karola Szaszkiewicza wojskiego Racławskiego, Warszawa 6 X 1774, BJ, rkps akc. 182/55, k. 95.

⁷ Por. J. Rulikowski, dz. cyt., s. 52–53.

⁸ Por. tamże, s. 112–113.

⁹ Por. M. Budzyński, *Wspomnienia mojego życia*, t. 1, Poznań 1860, s. 6, 8–9; *Kontuszwowe pogadanki. Obrazki z szlacheckiego życia*, [w:] *Wizerunki polityczne dziejów państwa polskiego*, wyd. L. Zienkiewicz, Lipsk 1865, s. 72; J.N. Kossakowski, *Pamiętnik ks. [...] biskupa wileńskiego (ur. 1755 + 1808)*, wyd. J. Weyssenhoff, „Biblioteka Warszawska” [dalej: BW], 1895, t. 2, s. 208; T. Konopka, *Historia Domu Naszego. Raptularz z czasów Stanisława Augusta*, pod red. M. Konopki, Warszawa 1993, s. 30.

¹⁰ J. Wybicki, *Życie moje oraz wspomnienie o Andrzej i Konstancji Zamojskich*, wyd. A.M. Skałkowski, Kraków 1927, s. 11. Por. też m.in. J. Rulikowski, dz. cyt., s. 49; *Kontuszwowe pogadanki...*, s. 72; K. Koźmian, *Pamiętniki*, t. 1, oprac. A. Kopacz, J. Willaume, M. Kaczmarek, K. Pecold, Wrocław 1972, s. 60; T. Konopka, dz. cyt., s. 30.

¹¹ Por. J. Rulikowski, dz. cyt., s. 47–49; J.N. Kossakowski, dz. cyt., s. 207–208; S. Małachowski, *Pamiętniki [...]*, wyd. W. Łoś, Poznań 1885, s. 62; [N. Kiersnowski], *Urywki ze wspomnień norwodzkiego szlachcica*, oprac. K. Kraszewski, Kraków 1893, s. 5. Por. też K. Koźmian, dz. cyt., s. 53; M. Budzyński, dz. cyt., s. 6, 9.

Michał Budzyński: „już dziś szkół podobnych nie ma, ani tej surowości, jaka tam za moich czasów panowała”¹².

Pamiętnikarze, wspominając o tych surowych metodach nauczania i precyzyjnie opisując narzędzia wspomagające edukację, zdecydowanie ich nie potępiają. Uznają przede wszystkim nadrzędność celów nauczania i godzą się, że dla wyższych celów należy ponieść koszty¹³. Wyraźnie obowiązek i odpowiedzialność za losy Rzeczypospolitej – narodu bierze górę nad innymi doznaniem, z którymi mogła się kojarzyć ława szkolna. Dość nagminnie też się zdarzało, że piszący wspomnienia, czasami zupełnie bezwiednie, z określonymi karami wiązali konkretne praktyczne i pożyteczne nauki, które tym sposobem miano wpoić¹⁴. Zasada ta odnosiła się także do nauki przedmiotów na czele z łaciną i to przekonanie się nie zmieniło w gruncie rzeczy również po upadku I Rzeczypospolitej. Jeżeli „dyscyplina” dawała efekt w postaci opanowania przedmiotu, to raczej akceptowano ją¹⁵, oczywiście nie w wersji najsurowszej i nie tej, w której wskazywano na patologiczne w tym zakresie zachowania nauczycieli¹⁶. Tu wszelako odniesienia do młodzieńczych wspomnień jakby łagodziły wcześniejsze osądy w tym względzie, tworzyły aurę jedności w pokoleniu tych, co przeżyli owe – niekiedy bolesne – doświadczenia szkolne i z chlubą pisali o swych cierpieniach znoszonych z dumą, a czas który minął sprawiał, że i ten karzący zyskiwał ludzki wymiar¹⁷. Ponadto, choć ich nie pochwalali, to pamiętnikarze wspominali też o praktycznych sposobach unikania kar cielesnych, czym jednak sugerowano, że można było je spokojnie przeżyć¹⁸.

Jakkolwiek by ich nie oceniać, uznać możemy, że kary cielesne były generalnie – pomijając ów cierpiętniczy wątek – z umiarem krytykowane przez pamiętnika-

¹² M. Budzyński, dz. cyt., s. 3–4.

¹³ Por. *Kontuszowe pogadanki...*, s. 75; S. Wodzicki, *Wspomnienia z przeszłości 1768–1840*, Kraków 1873, s. 77; J. Rulikowski, dz. cyt., s. 118–120, 125, 126, 128, 132; J. Kossakowski, *Pamiętniki [...] biskupa inflanckiego 1738–1788*, wyd. A. Darowski, Warszawa 1891, s. 12; K. Koźmian, dz. cyt., s. 60; F. Karpiński, *Historia mego wieku i ludzi, z którymi żyłem*, oprac. R. Sobol, Warszawa 1987, s. 40; S. Jundziłł, *Pamiętniki Ks. [...]*, wyd. A.M. Kurpiel, Kraków 1905, s. 7; W. Fiszerowa, *Dzieje moje własne i osób postronnych. Wiązanka spraw poważnych i błahych*, Warszawa 1998, s. 29–29.

¹⁴ Por. J. Rulikowski, dz. cyt., s. 49; J.N. Kossakowski, dz. cyt., s. 208; M. Budzyński, dz. cyt., s. 5; *Kontuszowe pogadanki...*, s. 73.

¹⁵ Por. M. Budzyński, dz. cyt., s. 6.

¹⁶ Tamże, s. 5, 8–9; J.N. Kossakowski, dz. cyt., s. 207; K. Koźmian, dz. cyt., s. 61; J. Rulikowski, dz. cyt., s. 113–114; J. Wybicki, dz. cyt., s. 9, 13.

¹⁷ Por. J. Rulikowski, dz. cyt., s. 126. [A. Wilkoński], *Wspomnienie szkolne*, BW, 1841, s. 425–426.

¹⁸ Por. J. Rulikowski, dz. cyt., s. 49; J. Kossakowski, dz. cyt., s. 12; S. Jundziłł, dz. cyt., s. 11–12. *Kontuszowe pogadanki...*, s. 74.

rzy¹⁹. Całej sprawy nie demonizowano i nie podawano przykładów, które mogłyby obrazować szczególnie okrucieństwo wychowawców zatrudnianych w procesie edukacyjnym młodzi szlacheckiej. Surowość panującą w szkołach traktują piszący pamiętniki raczej jako część dawnego, staropolskiego dobrego wychowania, a owa surowość jest doceniana faktycznie zawsze w dorosłym życiu i spogląda się na nią coraz częściej z perspektywy potrzeb Rzeczypospolitej. Obraz tejże edukacji – oprócz kar cielesnych – uzupełniali pamiętnikarze relacjami ukazującymi codzienność szkolną. Wspominali o oszczędnym „utrzymaniu szkolnym”, co znaczyło dla przeciętnego ucznia, że skromnie się musiał na co dzień odżywiać, a mieszkanie jego zazwyczaj pozbawione było wygód, prosto się też miał ubierać w strój niekoniecznie nowy, aczkolwiek schludny²⁰. Do takiego surowego staropolskiego wychowania w XIX w. tęsknił Ludwik Łętowski, a o którym pisał on: „Wychowanie było wtedy twarde, w domu kańczug, w szkołach rygor, swawola karciała się na kobiercu”, jedzenie proste, tylko uznawał, że brakowało w nim trochę bliskości natury, w której żyli i wychowywali się jeszcze dawniejsi Polacy²¹.

Z czasem coraz bardziej z taką optyką pochwały surowej edukacji konkuruje pogląd – przy tym trudno wskazać przyczyny jego pojawienia się poza popularyzacją ogólnie przyjętych oświeceniowych norm – że kary cielesne są złem²², i lepsze są inne „bezdotykowe” metody przekazywania wiedzy. Z czasem też – teoretycznie – o biciu ucznia już nie było mowy i nawet straszyć nim dzieci nie wolno było, bo psuje to ich psychikę. W zamian mówiono o perswazji i dialogu w różnych odmianach jako metodach edukacji i wychowania²³. Inaczej jednak patrzą pamiętnikarze tego samego pokolenia na kary cielesne stosowane w dawnej Rzeczypospolitej, gdy porównują je z tymi widzianymi w szkołach pod nadzorem zaborców, te są zdecydowanie bardziej krytykowane, najczęściej bowiem wiążą

¹⁹ Por. J.N. Kossakowski, dz. cyt., s. 200. Por. też ogólnie o edukacji pod „groźnym berłem” ówczesnych nauczycieli, S. Jundziłł, dz. cyt., s. 7.

²⁰ Por. J. Rulikowski, dz. cyt., s. 47–48. Skromność, prostota, tak stereotypowo postrzegano naukę w szkole zakonnej, por. *Antoni Oleszczyński przez Sewerynę z Żochowskich Duchińską*, BW, 1879, t. 2, s. 382. Odbiegała od tej surowości szkoła teatynów w Warszawie, por. M. Starzeński, *Na schyłku dni Rzeczypospolitej. Kartki z pamiętnika [...] (1757–1795)*, wyd. H. Mościcki, Warszawa 1914, s. 12 i n.

²¹ L. Łętowski, *Wspomnienia pamiętnikarskie*, wyd. H. Barycz, Wrocław 1966, s. 99. Por. też *Przygody wojszczyka zwinogrodzkiego wedle wspomnień rodzinnych*. Spisała Maria hr. Walewska, Warszawa 1919, s. 5–7; K. Koźmian, dz. cyt., s. 61–64; I. Lubowiecki, *Pamiętniki*, oprac. N. Kasparek, Lublin 1997, s. 18.

²² Por. K. Kniaziewicz, *Pamiętnik*, AP Kraków, Archiwum Młynowskie Chodkiewiczów rkps 1299, s. 2; F. Gajewski, *Pamiętniki [...] pułkownika wojsk polskich (1802–1831)*, wyd. S. Karwowski, t. 1, Poznań 1915, s. 10; F. Skarbek, *Pamiętniki [...]*, BW, 1876, t. 1, s. 187.

²³ Por. A. Raczyński, *Z pamiętników [...] majora b. wojsk polskich*, wyd. E. Raczyński, „Ate-neum” 1898, t. 2, s. 316, 334; P. Lelewel, *Pamiętniki i diariusz domu naszego*, oprac. I. Lelewel-Friemannowa, Wrocław 1966, s. 54; K. Bartoszewicz, *Silva rerum Adama Bartoszewicza*, „Przegląd Narodowy” 1912, t. 9, s. 359–363.

się z polską kwestią „niepodległościową”. Pojawiają się np. uwagi dotyczące kar stosowanych za użycie języka polskiego. Za taką przewinę w szkole austriackiej dostawało się kije „w plecy” niejako dodatkowo, bo za inne błędy także karano w ten sam sposób²⁴. Pod tym względem nie lepiej było w szkołach pruskich, gdzie niesforne uczeń mógł się spodziewać „żelaznych karmelków” kluczami żelaznymi po palcach²⁵. Pamiętnikarze wskazują również czasami niejako bezwiednie na zupełnie inną tradycję edukacji w państwach zaborczych, zdecydowanie gorszą od tej, do której odwoływano się w Rzeczypospolitej. Krytycznie zdecydowanie bardziej niż do kar cielesnych stosowanych dawniej w polskich szkołach odnoszą się pamiętnikarze do wymogu obowiązującego w szkołach kontrolowanych przez zaborców oglądania egzekucji złapanego dezertera²⁶. Zwykła różga zdawała się raczej wszystkim Polakom piszącym pamiętniki lepszą i zdrowszą „dyscypliną” niż przymus oglądania wykonania wyroku śmierci, przy czym za odwrócenie głowy także groziły „ciągi”. Ponadto cel edukacji w szkołach kontrolowanych przez zaborców był inny, to droga do indoktrynacji, do kształcenia wiernego i uległego poddanego²⁷ z pewnością zaś nie obywatela, a tego mimo wszystko, może nie doskonale, ale kształciła szkoła w Rzeczypospolitej stanisławowskiej też ta zakonna.

Generalnie, jak z dystansem podchodzono do sprawy dyscypliny w szkołach, tak też oceniano poziom nauczania i poziom ogólny nauczycieli. Ta ocena „główna pedagogicznego” drugiej połowy XVIII i początków XIX wieku często jest pozytywna, ale także zauważmy, że jest bardzo poważna, mało „aneddotyczna”. Oczywiście żaden z pamiętnikarzy nie chciał się przedstawiać jako uczeń niemądrego nauczyciela, niemniej sam fakt wymieniania pedagoga z imienia i nazwiska, dający możliwość weryfikacji informacji o danej osobie, zdaje się świadczyć o autentycznym przekonaniu danego autora o wartości jego nauczyciela. Nie ma co do tego wątpliwości M. Budzyński, gdy stwierdzał, że większość nauczycieli jego szkoły bazylianów, do której uczęszczał, była ludźmi zacnymi, pracowitymi, a byli wśród nich też tacy parający się nauką²⁸. Podobnymi osiągnięciami swych nauczycieli i wybitnymi pedagogami szczylicili się absolwenci innych szkół²⁹, przy

²⁴ Por. *Pamiętniki F... S...*, [w:] *Pamiętniki polskie zebrane przez Ksawerego Bronikowskiego*, wyd. A. Kocurba, t. 2, Przemyśl 1884, s. 52–54; M. Budzyński, dz. cyt., s. 10; I. Lubowiecki, dz. cyt., s. 19–20.

²⁵ Por. A. Wilkoński, dz. cyt., s. 425–426.

²⁶ Por. *Pamiętniki F... S...*, s. 53.

²⁷ Por. J. Jaszowski, *Pamiętnik dowódcy rakietników konnych*, oprac. J. Łojek, Warszawa 1968, s. 24; *Z Teki generała Skrzynieckiego*, „Przegląd Polski” 1886, t. 80, s. 104; J. Rulikowski, dz. cyt., s. 53.

²⁸ M. Budzyński, dz. cyt., s. 8.

²⁹ Por. *Przygody wojszczyca...*, s. 5; W. Krebsowa, *Opis autentyczny rzezi humanicznej*, Poznań 1840, s. 21 i n.; F. Karpiński, dz. cyt., s. 44; Protokół Towarzystwa Sześciu [Zapis o charakterze pamiętnikarskim], LMAB, F 17, rkps 6, k. 13v.; *Jan Waxman, podczaszyc ks. Zatorskich i Oświęcimia (Wyjątki z jego pamiętnika)*, [w:] *Wspomnienia lat minionych*, wyd. E. Heleniusz, t. 1, Kraków 1876,

tym nie zapomniano o jezuitach, czy raczej byłych jezuitach³⁰. Kolejny raz wydaje się, że nieprzypadkowo poczucie powagi sytuacji po 1795 r. sprawiło, że starano się wyliczyć więcej dobrych niż złych nauczycieli, i też ci drudzy byli zazwyczaj anonimowi.

Jak już sugerowano rzeczą w istocie najważniejszą dla pamiętnikarzy, szczególnie tych piszących po 1795 r., a odnoszących się do sfery edukacji, były cele nauczania. Dla nich wszystkich to miał być „dobry obywatel”, z tej reguły oceniania nie wyłamał się żaden. Stawiane przez pamiętnikarzy wymagania, jeżeli chodzi o programy nauczania były w istocie mało skonkretyzowane, próżno szukać w ich przekazach oryginalnych rozwiązań w tej mierze, natomiast co do stawianych celów próg był wysoki, choć także, przynajmniej, mało skonkretyzowany. To wspomniany wyżej „dobry obywatel”, „miłośnik ojczyzny”, do tego zresztą zdaniem większości pamiętnikarzy dążono już w czasach stanisławowskich, wówczas też sprecyzowano bliżej jaki on ma być. To nie tylko młodzieniec, który jest godny reprezentować swój stan szlachecki na sejmikach i sejmach, jak mniemano wcześniej, ale taki, który jest zdolny poświęcić się dla Rzeczypospolitej – ojczyzny. To opinia powszechna wśród pamiętnikarzy – może z wyjątkiem tych, którzy swe relacje kończyli przed 1795 r., ci, jak już wspomniano, ogłędnie opisywali sprawy edukacji – nikt nie odważyłby się jej kwestionować³¹. Podkreślano tylko – szczególnie po 1795 r. – że tym obowiązkiem obarczone są szkoły i dom rodzinny³². Nie negowano w tej płaszczyźnie edukacji „dobrego obywatela” sfery religijnej, jakkolwiek jej nie eksponowano, to również, pomimo coraz silniejszych laickich prądów dostrzeganych w życiu elit oświecenia oraz tych niesionych przez rewolucję francuską i okres napoleoński, brak w przekazach pamiętnikarskich jej zdecydowanej krytyki. Praktyki religijne raczej nie przeszkadzały w opiniach pamiętnikarzy w procesie kształcenia „dobrego obywatela”³³. Niekiedy też po 1795 r. zyskiwały one jeszcze na znaczeniu, wszak już tylko zdaniem niektórych opatrność boska mogła odratować Rzeczypospolitą³⁴, a ponadto dwaj jej rozbiornicy prawosławna Rosja i protestanckie Prusy w tej sferze były dla niej dodatkowym zagrożeniem.

Z cech konkretnych definiowanego przez pamiętnikarzy „dobrego obywatela” wyróżnia się zdecydowanie jedna, to przydatność jednostki w życiu publicznym

s. 444; A. Chrząszczewski, *Pamiętnik oficjalisty Potockich z Tulczyna*, wyd. J. Piechowski, Wrocław 1976, s. 36–37; T. Konopka, dz. cyt., s. 30.

³⁰ Por. K. Koźmian, dz. cyt., s. 55, 77; F. Karpiński, dz. cyt., s. 48.

³¹ Por. D. Rolnik, „Święta miłości kochanej ojczyzny”. *Współcześni czasów stanisławowskich (1764–1795) wobec państwa – Rzeczypospolitej*, [w:] *Cor hominis. Wielkie namiętności w dziejach, źródłach i studiach nad przeszłością*, pod red. P. Wiszewskiego, S. Rosika, Wrocław 2007, s. 457–476.

³² Por. J. Rulikowski, dz. cyt., s. 53.

³³ Por. K. Bartoszewicz, dz. cyt., s. 362; J. Rulikowski, dz. cyt., s. 49; M. Budzyński, dz. cyt., s. 10; J.N. Kossakowski, dz. cyt., s. 200.

³⁴ Por. J. Kuryłowicz, dz. cyt., s. 341.

państwa, ma ona zaspokajać potrzeby Rzeczypospolitej. Stąd w pamiętnikach krytyka nauki łaciny. Przy czym najostrzej atakowano nie tyle sam przedmiot, co pamięciowy sposób jego nauczania i czas, który przeznaczano na jego naukę, zdecydowanie zbyt długi, co skutkowało zaniedbywaniem innych przedmiotów. Wszak w drugiej kolejności zwracano uwagę, że łacina służyła głównie kreacji własnej osoby na różnego rodzaju zjazdach szlacheckich, nie zaś ojczyźnie³⁵. Nie służyły temu też, zdaniem pamiętnikarzy, inne nauki – co może być dyskusyjne, np. historia Anglii³⁶, i bardziej przekonujące, pomijanie nauki historii państwa polsko-litewskiego³⁷. Mniej kontrowersji w tym względzie budziły wykładane nauki ścisłe³⁸, tych właściwie nikt nie krytykował, ale też poza wspomnianymi jednostkowymi przypadkami nikt o nich nie wspominał.

W tym całym natłoku przemian, których byli świadkami pamiętnikarze, szczególnie ci piszący po 1795 r., okazywało się, że ważne są nie tyle programy edukacyjne, co zasady, które preferuje się w procesie wychowania. Z pewnością tworzone – odtwarzane przez pamiętnikarzy programy dobrej edukacji, bodaj takiej jakiej sami by chcieli doświadczyć, były odbiciem, idealizowanego funkcjonowania życia polityczno-publicznego w dawnej Rzeczypospolitej³⁹, ale też, jak wyraźnie sugerowali, miały być te programy ciągle modyfikowane i dostosowywane do bieżących potrzeb ojczyzny, inne treści nauczania były deprecjonowane⁴⁰. Te natomiast pozytywne treści edukacji były odbiciem tego, co umieszczano w pojęciu staropolskiego wychowania, a z pewnością w jego teoretycznych

³⁵ Por. I. Filipowicz, *Pamiętniki czyli spisywanie różnych rzeczy wiadomości y pamięci godnych przez [...]*, Biblioteka Zakładu Narodowego Ossolińskich rkps 9583, s. 55; J. Rulikowski, dz. cyt., s. 46, 62; J.U. Niemcewicz, *Pamiętniki czasów moich*, t. 1, oprac. J. Dihm, Warszawa 1958, s. 42, 73; J. Wybicki, dz. cyt., s. 8–9; I. Bykowski, *Życie [...] przez niego samego napisane w r. 1806*, wyd. T. Mikulski, Wrocław 1950 [Odbitka, „Pamiętnik Literacki”, R. XLI, z. 3–4], s. 10; T. Konopka, dz. cyt., s. 30; [M. Czacki], *Wspomnienie z roku 1788 po 1792*, Poznań 1862, s. 16–17; K. Koźmian, dz. cyt., s. 54; F. Karpiński, dz. cyt., s. 49; J. Drzewiecki, *Pamiętniki [...]*, wyd. S. Pawlicki, Kraków 1891, s. 8; J.N. Kossakowski, dz. cyt., s. 206; S. Jundziłł, dz. cyt., s. 8–9; M. Budzyński, dz. cyt., s. 6; J. Rulikowski, dz. cyt., s. 50; *Kontuszwowe pogadanki...*, s. 72, 77.

³⁶ Por. M. Budzyński, dz. cyt., s. 7; K. Koźmian, dz. cyt., s. 54–55.

³⁷ Por. M. Czacki, dz. cyt., s. 16–17.

³⁸ Por. J.N. Kossakowski, dz. cyt., s. 231.

³⁹ Ten pogląd chwalcący wolności dawnej Rzeczypospolitej z czasem zaczęto piętnować, dostrzegano w nich źródło anarchii, por. np. A. Chrzęszczewski, dz. cyt., s. 36–37; J.N. Kossakowski, dz. cyt., s. 208–209.

⁴⁰ Por. J. Rulikowski, dz. cyt., s. 50, 62; *Kontuszwowe pogadanki...*, s. 72, 77; J.N. Kossakowski, dz. cyt., s. 208–209; *Przygody wojszczyca...*, s. 5–7; S. Bukar, *Pamiętniki z końca XVIII i początków wieku XIX*, Warszawa [1913], s. 16; [W.] Bagiński, *Rękopism x. [...]*, *Dominikana Prowincji Litewskiej (1747–1784)*, wyd. E. Tyszkiewicz, Wilno 1854, s. 54–56; S. Małachowski, dz. cyt., s. 61; M. Czacki, dz. cyt., s. 16–17. Odmienna opinia, por. S. Wodzicki, dz. cyt., s. 77.

ideach, poświęcenia dla współobywateli, narodu i ojczyzny⁴¹. Takie stanowisko było wśród pamiętnikarzy normą. Twierdzono też z przekonaniem, że tak uczono już w Szkole Rycerskiej⁴² i placówkach firmowanych przez Komisję Edukacji Narodowej⁴³. Konsekwencją takiego spojrzenia była krytyka tych szkół, w których brakowało takich nazwijmy to patriotycznych treści. Stąd krytyczne opinie o nauczaniu jezuitów. Twierdzono niekiedy, że ich szkoły kształciły uczniów tylko po to, by w przyszłości ci wspierali zakon⁴⁴. Takiego „egoizmu” jak jezuitom, nie zarzucano pijarom, niemniej i im wypominano, że niekiedy też zapominali o dobru Rzeczypospolitej zbyt daleko idąc w propagowaniu, już nie tyle oświeceniowych, ile wywrotowych nauk, czym przygotowywali „vincula na złotą wolność szlachecką”⁴⁵. Wszystkie te opinie były wypowiedzane już przez dorosłe osoby, doświadczone przez czas upadku Rzeczypospolitej, stąd uwypuklanie przez nich wagi propaństwowego, „patriotycznego” nastawienia w edukacji⁴⁶. Te uwagi pamiętnikarzy poświęcone szkole nie kończyły się tylko na sferze ideologicznej propagowania patriotycznych treści w nauczaniu, ale szły dalej – też zresztą zgodnie z tradycją staropolskiego wychowania. W ową wzniosłą ideę miała być wpleciona nauka praktycznych umiejętności potrzebnych ojczyźnie, a i w dniu codziennym

⁴¹ „Przodkowie nasi na pierwszym względzie mieli wychowanie swych dzieci, w zasadach czystej moralności, w duchu wiary w jakiej sami byli zrodzeni; przestrzegali bogobojności, uszanowania dla starszych, przywiązania do narodowości”, J. Rulikowski, dz. cyt., s. 52–53.

⁴² Por. J.U. Niemcewicz, dz. cyt., s. 54, 82 i n.; K. Kniaziewicz, dz. cyt., s. 2; K. Koźmian, dz. cyt., s. 55–56; S. Bukar, dz. cyt., s. 22–43. Por. też J.D. Karwicky, *Szkice obyczajowe i historyczne*, Warszawa 1882, s. 22–23.

⁴³ Por. K. Bartoszewicz, dz. cyt., s. 361; J.U. Niemcewicz, dz. cyt., s. 73–74; J. Drzewiecki, dz. cyt., s. 5, 7 i n.; S. Jundziłł, dz. cyt., s. 12.

⁴⁴ Por. M. Czacki, dz. cyt., s. 16–17; K. Koźmian, dz. cyt., s. 71 i n.; F. Karpiński, dz. cyt., s. 43–44; T. Konopka, dz. cyt., s. 30; W. Bagiński, dz. cyt., s. 56. Protokół Towarzystwa, k. 13. Inaczej, por. *Pamiętki mego życia i wniem zdarzeń różnych z pamięci spisany z opisem miejsc znajomych oraz biografia społecznych osób przezemnie X. Stanisława Ursyna z Zantyr pralata r. 1846 napisany*, [w:] *Pamiętki polskie z różnych czasów*, wyd. E. Heleniusz, t. 2, Kraków 1882, s. 120. Podobnie, choć bez zachwytu nad jezuitami, J. Kossakowski, dz. cyt., s. 12–14; *Pamiętniki Michała Zaleskiego, wojskiego Wielkiego Księstwa Litewskiego, posła na sejm czteroletni*, Poznań 1879, s. 2–3; S. Wodzicki, dz. cyt., s. 77; S. Małachowski, dz. cyt., s. 61. O nastrojach szlachty przychylnych jezuitom, por. K. Koźmian, dz. cyt., s. 53, 71 i n.; S. Wodzicki, dz. cyt., s. 135.

⁴⁵ *Kontuszarowe pogadanki...*, s. 71. Krytycznie o pożytkach nauczana pijarów, S. Wodzicki, dz. cyt., s. 77. Por. też polemiczne uwagi J. Rulikowski, dz. cyt., s. 143; F. Skarbek, dz. cyt., s. 186–187.

⁴⁶ Por. Djarjusz klasztoru nowodworskiego Bazylikańskiego zaczęty pisać się za przełożenstwa X Antoniego Artrchiego zakonu S. Bazylego roku 1795 mca maja 22 dnia [w Pińsku], LMAB F 17, rkps 35, k. 20; F. Skarbek, dz. cyt., s. 186–187; M. Czacki, dz. cyt., s. 5; F. Gajewski, dz. cyt., s. 20; Lelewel, dz. cyt., s. 54; A. Raczyński, dz. cyt., s. 319; M. Budzyński, dz. cyt., s. 11; *Przygody wojszczyka...*, s. 5–7; [S. Czarnoucki], *Z notatek ośmdziesięcioletniego starca Litwina – unity*, „Przegląd Lwowski” 1875, s. 100; *Z Pamiętnika szkoły OO. Dominikanów w Uszaczu*, „Kwartalnik Historyczny” 1903, s. 30 i n.; J. Kuryłowicz, dz. cyt., s. 345; *Mikołaja Malinowskiego księga wspomnień*, wyd. J. Treściak, Kraków 1907, s. 125.

przydatnych⁴⁷, absolutnie zaś odrzucali pamiętnikarze „naukę salonową”, w której taniec, muzyka i „zgrabne ułożenie” miały stanowić jej sedno⁴⁸. Co ciekawe, Franciszek Gajewski zaznaczając, że „odradzająca się ojczyzna [mowa o Księstwie Warszawskim] wymagała po swych synach czegoś więcej niż pięknego tańca” i wożenia się po teatrach, stwierdzał, że lepiej by było, gdyby się uczyli matematyki i tłumaczenia Cyserona⁴⁹. W tym kontekście „postaw patriotycznych” i treści przekazywanych nauk w takim właśnie duchu zwracano uwagę na zachowanie byłych jezuitów, przecież jako zbiorowość w większości przypadków krytykowanych, tu w indywidualnych ocenach ich jako pedagogów przeważają oceny pozytywne⁵⁰. Natomiast problemy z utrzymaniem tych wymogów mieli nauczyciele prywatni, którzy często ulegali swym uczniom, przez co uczyli ich *de facto* próżności, i pańskości, a więc cech niepotrzebnych i wręcz szkodliwych dla obywatela⁵¹. Z czasem też odium zła w ocenach procesu edukacyjnego obserwowanego na ziemiach polskich zbierały na siebie szkoły będące pod kontrolą zaborców⁵². To kolejny dowód w istocie, że nie młodość i jej szkolne wspomnienia, a czas przeżyty, dystans i okoliczności decydowały o przedstawianiu przez pamiętnikarzy właściwie wszystkich spraw związanych z procesem edukacji.

Warto też zauważyć, że odnosząc się do swej młodości, pamiętnikarze dostrzegali, że ewentualnym kryterium oceny szkoły, poza oczywiście najważniejszymi treściami była ich skuteczność przekazywania. Ta ocena wypadła dla wszystkich najogólniej rzecz ujmując dobrze i dla szkół, i dla zdolnych uczniów, przyszłych pamiętnikarzy. Pod tym względem gorzej byli przez nich oceniane szkoły kontrolowane przez państwa zaborcze na polskich ziemiach porozbiorowych⁵³. Przy tym nie „różgi” o owej skuteczności decydowały, choć ma się niekiedy wrażenie, że to jedyne autentyczne wspomnienie pamiętnikarzy z ich lat szkolnych, ale też i dorosłe życie nieco chyba ten obraz przemieniło. Kary cielesne, owszem, akceptowali pamiętnikarze, ale w granicach zdrowego rozsądku i z tendencją odchodzenia od tego typu metod perswazji⁵⁴. Pamiętali też swych „prześladow-

⁴⁷ Por. Kontynuacja podróży JKM do Kaniowa 1787, LMAB F 18, rkps 217, k. 1; J. Rulikowski, dz. cyt., s. 265–266; F. Gajewski, dz. cyt., s. 15.

⁴⁸ F. Gajewski, dz. cyt., s. 15.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Por. np. J. Jaszowski, dz. cyt., s. 31. Por. też piękną w treści charakterystykę kanonika [?] Drażewskiego, tamże, s. 24, 28–30.

⁵¹ [?] Łowiński, dz. cyt., k. 7.

⁵² Por. np. K. Brodziński, *„Wspomnienia mojej młodości” i inne urywki autobiograficzne*, oprac. J. Tretiak, Kraków 1901, s. 55.

⁵³ Por. *Z Teki generała...*, s. 104; I. Lubowiecki, dz. cyt., s. 20–22; K. Brodziński, dz. cyt., s. 27, 33–34.

⁵⁴ Por. K. Brodziński, dz. cyt., s. 27; J. Rulikowski, dz. cyt., s. 112–113.

ców” nauczycieli dręczących ich karami cielesnymi i metodą pamięciową nauki⁵⁵, w tym również tych zatrudnianych przez ich rodziców bądź opiekunów⁵⁶, ale też dostrzegali znaczenie, i trud nauczycieli oraz potrzebę ich istnienia, zdarzało się też, że tę grupę zawodową określali jako „stan męczeński”⁵⁷. Po latach zauważali, że chyba bardziej by się im podobała edukacja oparta na partnerskich zasadach i ciepłych relacjach z „przełożonym”⁵⁸, wszelako jakoś dziwnie kłóci się to z dość powszechną pochwałą staropolskiego surowego i praktycznego zarazem wychowania⁵⁹, przy tym surowe staropolskie wychowanie nie oznaczało dla nich, że musiało ono być pozbawione ciepła⁶⁰.

Pamiętnikarze czasów stanisławowskich, odnosząc się w swych przekazach do swoich lat szkolnych, szczególnie ci, którzy swe wspomnienia przelewali na papier po 1795 r., jakby zapominali o osobistych doznaniach z tego czasu, chyba, że pasowały one do przekazywanej przez nich tezy, najczęściej związanej z naprawianiem albo ratowaniem gmachu upadającej Rzeczypospolitej. Czytając spisane po 1795 r. pamiętniki, ma się wrażenie, że w państwie polsko-litewskim rodzili się sami dojrzali obywatele, którzy wiedzieli, że ich zadaniem będzie służba ojczyźnie, obserwacja chyba trafna, ale w jakim stopniu prawdziwa. Na to pytanie jednoznacznie nie da się odpowiedzieć, ale należy zauważyć, że poważne podejście przez pamiętnikarzy do problemu edukacji, kosztem odejścia od opisów lat beztroskiej – najczęściej – młodości, świadczy, że oni sami zostali dobrze wyedukowani i wychowani, i wiedzieli po co się uczyli. Pośrednio możemy wnioskować, że ich lata szkolne były ciekawe.

⁵⁵ Por. K. Kołaczkowski, dz. cyt., s. 12–14; J. Rulikowski, dz. cyt., s. 110, 113–114.

⁵⁶ Por. K. Kołaczkowski, dz. cyt., s. 6–7, 12–14; E. Sanguszek, *Pamiętnik 1786–1815*, wyd. J. Szujski, Kraków 1876, s. 4; F. Gajewski, dz. cyt., s. 20; M. Budzyński, dz. cyt., s. 11; A. Chrząszczewski, dz. cyt., s. 36–37; J. Rulikowski, dz. cyt., s. 113–114; K. Koźmian, dz. cyt., s. 53; S. Jundziłł, dz. cyt., s. 5–6; S. Wodzicki, dz. cyt., s. 76–80. O pozytywnych wyjątkach wśród nauczycieli prywatnych por. J. Rulikowski, dz. cyt., s. 118–120, 125, 128, 132 i n.; J. U. Niemcewicz, dz. cyt., s. 54 i n.; M. Starzeński, dz. cyt., s. 9.

⁵⁷ Por. K. Brodziński, dz. cyt., s. 54; *Tu spoczywają zwłoki śp. Pawła Głuszczyńskiego referendarza stanu [...] urodzonego d. 17 stycznia 1783, zmarłego d. 17 listopada 1845* [Urywki z pamiętnika 1799–1820], [w:] *Cmentarz powązkowski oraz cmentarze katolickie i innych wyznań pod Warszawą i okolicach tegoż miasta*, opis K. W. Wójcik, t. 3, Warszawa 1858, s. 158.

⁵⁸ Por. np. N. Kiersnowski, dz. cyt., s. 5.

⁵⁹ Por. *Hrabia Walicki i książę Fr. Sap. (Wyjatek z tomu II go, str. 88–125 Pamiętników Tadeusza Bułharyna)*, BW, 1846, t. 2, s. 163; J. Rulikowski, dz. cyt., s. 53–55, 62, 108–109.

⁶⁰ Por. J. Rulikowski, dz. cyt., s. 92–93.

III TRADYCJA I SPUŚCIZNA

KAZIMIERZ KAROLCZAK

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Dziedzictwo kulturowe Komisji Edukacji Narodowej w XIX wieku

The cultural heritage of The Commission of National Education in the 19th century

The reforms of The Commission of National Education could not save the statehood of the Republic of Poland, but they contributed to the modern education of many Poles. People drew from its heritage throughout the 19th century and even alluded to it well after the country regained independence. The Commission (KEN) was remembered by the elites, the intelligentsia and especially by the 19th century who incorporated the ideas on teaching and education into life. The aspirations to reduce the class differences in education was effectively piercing into the consciousness of the society. Guides, dictionaries, extracts, and especially textbooks, which brought up a whole generation of 19th century intelligentsia survived in material form. The Polish scientific terminology was popularized and it permanently entered several scientific disciplines and the awareness of thinking about the country in civic and patriotic terms. The reformed universities in Cracow and Vilnius were the 19th century heritage of the Commission of National Education. Alluding to the achievements of KEN weakened in the 19th century with the passage of time, but its legacy remained constantly in the minds of Poles deprived of their own country, thus contributing to the survival of native language and Polish culture, significantly affecting the development of the Polish national consciousness.

Keywords: education, guides, dictionaries, textbooks, reform of universities, national consciousness of Poles

Komisja Edukacji Narodowej nie przetrwała I Rzeczypospolitej, zakończyła swą działalność w kwietniu 1794 r. Przeprowadzone przez nią reformy oświaty nie uratowały też bytu państwowego, ale dwa dziesięciolecia funkcjonowania Komisji przyczyniły się do wychowania wielu nowocześnie wykształconych

Polaków. Z jej dziedzictwa czerpano w miarę możliwości przez cały wiek XIX, a i nawiązywano również doń po odzyskaniu niepodległości. Bezpośrednio po III rozbiórze osiągnięcia KEN doceniali nieliczni, nie było powszechnej wiedzy o przełomowym znaczeniu dokonanych reform oświatowych, nie potrafiono ocenić wprowadzonych zmian na tle ówczesnego szkolnictwa europejskiego. Wiedzy takiej nabywano z czasem i jeszcze w okresie zaborowym – w kręgach intelektualnych – uznano dorobek KEN za jedno z największych polskich osiągnięć czasów oświecenia. W drugiej połowie XIX wieku chętnie przywoływano wielkość I Rzeczypospolitej, próbując budować nowoczesny naród, kształtować jego świadomość. Nawiązywano przy tym przede wszystkim do wspaniałych zwycięstw, kreowano bohaterów narodowych. Komisja Edukacji Narodowej, mimo iż wyniosła polskie szkolnictwo, tak pod względem poziomu, jak i organizacji do czołówki krajów europejskich, nie nadawała się w ówczesnych warunkach do ukazywania w charakterze instytucji (wydarzenia, zjawiska) wywołującego poczucie dumy narodowej w całym społeczeństwie. O KEN pamiętały elity, inteligencja, a zwłaszcza dziewiętnastowieczni pedagodzy, wcielający w życie zaproponowane przez nią nowe idee w nauczaniu i wychowaniu. Skutecznie przebijało się zainicjowane po 1773 r. dążenie do zmniejszania różnic stanowych w oświacie.

Co pozostało po Komisji Edukacji Narodowej w XIX wieku? Co możemy traktować jako jej dziedzictwo kulturowe? Co zapadło w pamięci „pokenowskich” pokoleń Polaków i czy byli świadomi tego dziedzictwa?

W postaci materialnej przetrwały poradniki, słowniki, wypisy, a przede wszystkim podręczniki. W okresie działania Komisji Edukacji Narodowej wydano ich 27, niektóre z nich pozostawały w użyciu przez znaczną część XIX w., mimo iż zaborcy likwidowali polskie szkolnictwo. Podręcznik chemii Jędrzeja Śniadeckiego¹ przetrwał w szkołach do początku II Rzeczypospolitej i stanowił według Stanisława Brzozowskiego „epokę w dziejach polskiego słownictwa chemicznego, którego dalsze postępy opierały się zawsze na tej pracy”². Jedynie Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych Księstwa Warszawskiego, z niezrozumiałych powodów, uznało przygotowany przez niego (na zamówienie Izby Edukacyjnej) *Krótki rys chemii dla użytku szkół narodowych W. Księstwa Warszawskiego*, „za niestosowne do użytku w szkołach”³. Całe pokolenia dziewiętnastowiecznej inteligencji wychowywały się na podręcznikach gramatyki i historii⁴ przygotowanych na zamówie-

¹ J. Śniadecki, *Początki chemii*, t. 1–2, Wilno 1800. Pełny tytuł w oryginale: *Początki Chemii Stosownie Do Terazniejszego Tey Umiejętnosci Stanu Dla Pozytku Uczniow I Słuchaczow Ułożone Y Za Wzor Lekcyi Akademickich Służyc Maiące*. Kolejne dwa wydania podręcznika, nakładem Józefa Zawadzkiego, miały miejsce w 1807 i 1816 r. w Wilnie.

² S. Brzozowski, *Jędrzej Śniadecki, jego życie i dzieła*, Warszawa 1903, s. 21.

³ Tamże, s. 26.

⁴ Podręczniki do historii, mające także wiele wydań, przygotowali Józef Kajetan i Wincenty Skrzetuscy. J.K. Skrzetuski, *Historia powszechna dla szkół narodowych na klasę III*, Warszawa 1781. Podręcznik miał później jeszcze dziewięć wydań, z czego pięć po trzecim rozbiórce w Wilnie, Ber-

nie Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Uczyli się z nich praktycznie wszyscy najwybitniejsi pisarze i poeci, od Adama Mickiewicza po Bolesława Prusa. Podobnie poradniki dla nauczycieli zaczęto ponownie wykorzystywać w galicyjskich seminariach nauczycielskich, a krótko po odzyskaniu w 1918 roku niepodległości wznowiono ich wydawanie. Przetrwały więc cały okres rozbiorowy i mimo iż w XX w. były już nieco archaiczne w formie, to z braku innej tego typu literatury powróciły na krótko do użytku.

Ważniejsze jeszcze od fizycznego posługiwania się samymi podręcznikami było upowszechnienie polskiej terminologii naukowej, wprowadzonej po raz pierwszy na ich kartach. Terminologia ta na trwałe weszła do kilku dyscyplin naukowych. Położenie szczególnego nacisku na nauczanie języka polskiego (widoczne zresztą już wcześniej w szkołach pijarskich) zmusiło twórców podręczników do posłużenia się polską terminologią (której nie było), chociażby w gramatyce. Większość owych określeń, tłumaczonych na ogół z języka łacińskiego, pozostała w użyciu nie tylko w wieku XIX (np. przymiotnik, przysłówki, rzeczownik, samogłoska, zaimki). Intencją reformatorów było przygotowanie młodzieży do życia obywatelskiego i wychowanie w duchu patriotycznym, co było trudne, czy wręcz niemożliwe do osiągnięcia w szkołach z łacińskim, bądź francuskim programem nauczania. Doświadczenia w tym zakresie Komisji Edukacji Narodowej wykorzystywane będą później w wieku XIX na tyle, na ile pozwalała na to sytuacja poszczególnych ziem polskich i polityka państw zaborczych. Traktuję to jako dziedzictwo osiemnastowiecznych zmian tak w kształceniu, jak i w wychowaniu młodzieży i to niezależnie od tego, czy w kolejnych pokoleniach powoływano się na konkretne osiągnięcia Komisji Edukacji Narodowej, czy miano świadomość ciągłości owego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Nowa terminologia pojawiła się również w matematyce, logice, fizyce, chemii, a więc w tych naukach, z którymi młodzież miała się zapoznawać w procesie nauczania. W naukach przyrodniczych, szczególnie zaniedbanych, polskojęzyczną bazę pojęciową budowano niemal od zera, co wiek XIX wprowadził nieco zmodernizował, ale znajomość osiemnastowiecznych podręczników przeniosła na kolejne dziesięciolecia podstawowe słownictwo w dyscyplinach objętych szczególną troską KEN. W tym gronie znalazło się też prawo, rolnictwo i historia. Wprowadzenie dwóch pierwszych przedmiotów miało przede wszystkim służyć celom praktycznym, natomiast znajomość przeszłości wspomagać wychowanie obywatelskie, patriotyczne. Komisja Edukacji Narodowej objęła swym działaniem niewielką część społeczeństwa, nawet w tym osiemnastowiecznym jego rozumieniu. Chciała wykształcić świadomych obywateli wywodzących się przede wszystkim ze stanu szlacheckiego i mieszczańskiego. Świadomych potrzeby zachowa-

dyczowie i w Warszawie (ostatnie w 1819); J.K. Skrzetuski, *Przypisy do historii powszechnej dla szkół narodowych na klasę III*, Marywil 1782; W. Skrzetuski, *Historia powszechna dla szkół narodowych na klasę IV. Dzieje greckie zawierająca*, Kraków 1786. Drugie wydanie tej pracy ukazało się nakładem Józefa Zawadzkiego w 1810 r. w Wilnie.

nia (ratowania) własnego państwa, myślenia o nim w kategoriach obywatelskich i patriotycznych. Ostateczny upadek I Rzeczypospolitej sprawił, że w następnych, dziewiętnastowiecznych już pokoleniach Polaków, pozbawionych własnego państwa, myślenie takie znajduje kontynuację, z różnym natężeniem, w zależności od konkretnych okoliczności.

W wieku XIX myślenie o odbudowie własnego państwa nierozzerwalnie wiąże się z próbami utrzymania, bądź wprowadzania narodowych szkół polskich, w których programie nauczania znajdują się przedmioty wspomagające poczucie ciągłości rozwoju społecznego, kulturalnego i politycznego Polaków. To także swego rodzaju dziedzictwo, kontynuacja działań zapoczątkowanych w epoce stanisławowskiej. Zakończenie działalności przez Komisję Edukacji Narodowej nie oznaczało końca jej oddziaływania na życie społeczne Polaków. Wraz z Komisją nie tylko nie umierają jej twórcy, czołowi działacze, ale aktywną działalność przez przynajmniej kilkadziesiąt kolejnych lat prowadzą nauczyciele wykształceni w nowym systemie szkolnym. To oni pozostaną nosicielami idei KEN praktycznie do powstania listopadowego. Paradoksalnie, najlepsze wykształcenie w szkołach stworzonych przez Komisję Edukacji Narodowej odebrały ostatnie kształcone tam roczniki, co w pewnym sensie możemy też odnieść do kształcenia nauczycieli. W tym bowiem czasie edukację prowadzili tam już w większości nauczyciele przygotowani w „nowym systemie edukacyjnym”, świadomie działający na rzecz zreformowanej szkoły.

Pierwszy okres dziedzictwa kulturowego Komisji Edukacji Narodowej trwał w sferze materialnej głównie dzięki nowatorskim, jak na ówczesne czasy, podręcznikom przygotowanym na zamówienie Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, a w sferze duchowej pasem transmisyjnym odmiennego myślenia o państwie i społeczeństwie byli jej wychowankowie. Ci ostatni oddziaływali również jako nauczyciele na kolejne pokolenie Polaków, wyrastające już w państwach zaborczych. Systemy szkolne tych państw, zwłaszcza Rosji, nie należały do najnowocześniejszych w Europie i w innych warunkach społeczno-politycznych mogłyby skorzystać z doświadczeń reformowanego w końcu XVIII wieku systemu edukacyjnego I Rzeczypospolitej.

Porównywalny skok cywilizacyjny w zakresie edukacji, ale z bardziej trwałymi skutkami, bo zrealizowany wewnątrz silnego organizmu państwowego wprowadziły na początku XIX wieku Prusy, za sprawą reform Wilhelma Humbolta. W państwie tym najwcześniej w Europie wprowadzono też powszechny obowiązek szkolny (1763), o którym u schyłku I Rzeczypospolitej nawet nie marzono. Przed dwustu laty Prusy zbudowały najnowocześniejszą w Europie szkołę, która służyć miała państwu, wychowywać posłusznych obywateli, ale dla Polaków w zaborze pruskim oznaczało to jednocześnie poddanie procesom obywatelskiej unifikacji, co odbierane było przez nich, bądź rzeczywiście było wynaradawianiem, germanizacją. Katolicka Austria wykorzystała kasatę zakonu jezuitów do utworzenia Funduszu Edukacyjnego, który finansował poczynania Nadwornej

Komisji Edukacyjnej, przeprowadzającej przede wszystkim reformy szkolnictwa ludowego w całej monarchii według wzorów pruskich. Na tym najniższym poziomie kształcenia utworzono około 500 nowych szkół, a więc osiągnięto znacznie lepsze rezultaty, aniżeli w Rzeczypospolitej. Dumą tej ostatniej było jednak szkolnictwo średnie.

Na początku XIX w. z doświadczeń Komisji Edukacji Narodowej skorzystano w zachodnich guberniach Imperium Rosyjskiego. Zgoda na rozbudowę polskiego szkolnictwa, w ramach utworzonego wileńskiego okręgu naukowego, możliwa była dzięki wcześniejszej pracy Komisji Edukacji Narodowej. Rosyjski system szkolny stał wówczas na nieporównywalnie niższym poziomie, stąd kurator okręgu, Adam Jerzy Czartoryski, skorzystał ze zreformowanej przez Marcina Poczubutta wileńskiej Akademii, którą w 1802 roku przekształcił w uniwersytet, zachowujący polski język wykładowy. Adoptował też resztę wprowadzonego wcześniej systemu, oddając uniwersytetowi nadzór nad programami i poziomem nauczania w szkolnictwie średnim i początkowym, mimo że prowadzone było ono przez zakony. Do połowy lat dwudziestych XIX wieku w szkołach średnich okręgu wileńskiego wykorzystywano podręczniki KEN, a w szkołach parafialnych korzystano z kolejnych wydań elementarza Grzegorza Piramowicza, którego powszechnie używano także w Księstwie Warszawskim⁵.

W 1804 roku Tadeusz Czacki, z pomocą Hugona Kołłątaja, zorganizował w Krzemieńcu elitarne liceum, realizujące w sposób niemal pełny koncepcję edukacyjną Komisji Edukacji Narodowej. Stosowano w nim nowoczesne metody pedagogiczne, a wpajając wychowankom poczucie obywatelskie przygotowywano młodzież ziemiańską do życia publicznego. Podkreślano, odziedziczoną po szkołach KEN, ideę łączenia kształcenia umysłowego z potrzebą dbania o zdrowie cielesne. W tym celu Czacki zatrudnił specjalnych nauczycieli szermierki, czy jazdy konnej. Prawdziwą batalię toczył w początkach XIX wieku Jędrzej Śniadecki, dowodzący, że najlepsze rezultaty przynosi zachowanie równowagi pomiędzy „zatrudnieniem umysłu, a poruszeniem ciała”. Jego rozprawa *O fizycznym wychowaniu dzieci* opublikowana po raz pierwszy w „Dzienniku Wileńskim” w 1805 roku, a stanowiąca zarys napisanego później większego dziełka, uznawana jest w naukach pedagogicznych za jedno z najważniejszych osiągnięć tej epoki⁶. Stanisław Brzozowski kończy swą pracę poświęconą Śniadeckiemu znamiennym zdaniem: „W literaturze europejskiej tylko to, co Herbert Spencer o wychowaniu napisał, może być postawione w jednym szeregu z książką Jędrzeja Śniadeckiego”⁷.

Postulat dbałości o fizyczny rozwój młodzieży, mniej lub bardziej skutecznie przebijający się przez całe dziewiętnaste stulecie, zatriumfował ostatecznie do-

⁵ *Elementarz dla szkół parafialnych narodowych* Grzegorza Piramowicza ukazał się m.in. w Wilnie w 1808 i 1820 r.; w Krakowie w 1810 r. oraz w Lublinie w 1830 r.

⁶ Pisze o tym m.in. W. Okoń, *Wstęp*, [w:] J. Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Warszawa 2001. Dziełko Śniadeckiego miało także w XIX wieku wiele wydań.

⁷ S. Brzozowski, dz. cyt., s. 126–127.

piero na przełomie XIX i XX wieku, kiedy wcześniejsze idee KEN zaowocowały wprowadzeniem ćwiczeń fizycznych do programów szkolnych.

Z dramatu, a zwłaszcza z następstw trzeciego rozbioru Rzeczypospolitej współcześni nie do końca zdawali sobie sprawę. Myślenie w kategoriach państwa, jako całości, właściwe było jedynie wąskim elitom politycznym, które dzieliły dodatkowo partykularne interesy osobiste. Dorobek intelektualny, a zwłaszcza naukowy minionej epoki próbowali zabezpieczyć i przekazać potomnym nieliczni przedstawiciele z grona uczonych i pedagogów. Pijar Onufry Kopczyński nie zaprzestał pracy nad swą gramatyką, a kolejne wydania jego dzieła już po ostatecznym upadku Rzeczypospolitej dowodzą z jednej strony rosnącego zapotrzebowania na podręczniki dla szkół polskich, a z drugiej braku innych, tego typu opracowań⁸. Jan Śniadecki opracował polskie słownictwo matematyczne⁹, fizyczne i chemiczne, Samuel Bogumił Linde wydał w latach 1806–1814, przy pomocy Maksymiliana Ossolińskiego, sześciotomowy *Słownik języka polskiego*, a Stanisław Staszic, pozbawiony możliwości zajmowania się publicystyką polityczną, powrócił do nauki, publikując w 1815 roku dzieło *O ziemiordztwie Karpat*, kładąc podwaliny pod polską wiedzę geologiczną. Wszyscy wymienieni związani byli wcześniej z Komisją Edukacji Narodowej, co więcej, należeli do jej prominentnych działaczy.

Z kręgu uczonych, wywodzących się ze środowiska Komisji Edukacji Narodowej, wyrosło powstałe w 1800 roku warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, w którego gronie znaleźli się niemal wszyscy wybitniejsi uczeni pedagogzy, prawnicy i lekarze. Współdziałali z nimi, nie tylko jako mecenas, oświeceni arystokraci, by przywołać Stanisława Potockiego i Stanisława Sołtyka. Prezesami Towarzystwa byli uczeni, aktywnie wspierający wcześniej Komisję Edukacji Narodowej: Stanisław Staszic (z własnych funduszy wybudował w Warszawie siedzibę Towarzystwa, dziś Polskiej Akademii Nauk, przy Krakowskim Przedmieściu) oraz Julian Ursyn Niemcewicz. Komisja Edukacji Narodowej odegrała wcześniej dużą rolę w reformowaniu szkolnictwa, a niewielką w nauce, natomiast Towarzystwo Przyjaciół Nauk pełniło rolę *stricto* placówki naukowej, a jej członkowie pozo-

⁸ O. Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę I*, wyd. I, Warszawa 1778, miała dziesięć wydań przed trzecim rozbiorem Rzeczypospolitej, kolejnych dwanaście wydano jeszcze za jego życia, a siedem po śmierci (1817) w Warszawie, Krakowie i Wilnie (ostatnie w 1838); O. Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę II*, wyd. I, Warszawa 1780: siedem wydań przed trzecim rozbiorem Rzeczypospolitej, dziewięć kolejnych za życia autora, a osiem po śmierci (w 1817) w Warszawie i w Wilnie (ostatnie w 1839); *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę III*, wyd. I, Warszawa 1781, miała co najmniej cztery wydania przed 1795 r. (na dwóch innych nie oznaczono miejsca i roku wyd.), siedem kolejnych za życia autora, a sześć po śmierci w Warszawie, Krzemieńcu i w Wilnie (ostatnie w 1839); O. Kopczyński, *Układ gramatyki dla szkół narodowych z dzieła już skończonego wyciągniony*, Warszawa 1785; O. Kopczyński, *Przypisy do gramatyki na klasę III*, Krzemieniec [ok. 1811].

⁹ J. Śniadecki, *O języku narodowym w matematyce. Rzecz czytana na posiedzeniu Literackim Uniwersytetu Wileńskiego dnia 15 listopada roku 1813*, [w:] *Dzieła Jana Śniadeckiego*, wyd. M. Balińskie-go, t. 3, Warszawa 1837, s. 194–210.

stawili dorobek zaliczany do istotnych, polskich osiągnięć naukowych. Kontynuacją osiemnastowiecznych zmian w patrzeniu na przeszłość, tak mocno przecież akcentowanych w reformach KEN, było zaplanowanie zbiorowego opracowania *Historii narodowej*, jako ciągu dalszego *Historii narodu polskiego od początku chrześcijaństwa* Adama Naruszewicza¹⁰, a także spisanie zasad ortografii polskiej.

Pokolenie związane z Komisją Edukacji Narodowej kierowało systemem edukacyjnym Księstwa Warszawskiego. Stanisław Potocki stanął na czele Izby Edukacyjnej, która tworzyła sieć szkół departamentowych, wydziałowych i podwydziałowych. Były to zasadniczo szkoły świeckie i takimi pozostały też w utworzonym po kongresie wiedeńskim Królestwie Polskim. Z kolei pokolenie wyrastające w atmosferze reform oświeceniowych kładło później podwaliny pod rozwój nowoczesnej nauki polskiej, by przywołać tylko zasługi Jana Wincentego Bandtkiego dla historii prawa, Feliksa Bentkowskiego dla historii literatury polskiej, a Adama Czarnockiego dla badań etnograficznych. Pierwszy nie był wprawdzie wychowankiem szkoły powołanej przez KEN, ale po studiach prawniczych w Halle osiadł w Warszawie, gdzie prócz zajęć urzędniczych i notarialnych wykładał prawo rzymskie i polskie na Uniwersytecie Warszawskim, sprawując w całym okresie istnienia uniwersytetu (do 1831) funkcję dziekana wydziału prawniczego. W swojej działalności naukowej i dydaktycznej w praktyce realizował idee Komisji Edukacji Narodowej, kładąc podwaliny pod historię prawa polskiego. Podkreślał praktyczny aspekt znajomości prawa ojczystego, uważając to „za najważniejszą część historii każdego narodu”. Wizja taka przebiega z jego wykładów, wydanych pośmiertnie w pracach: *Historja prawa polskiego* (1850) i *Polskie prawo prywatne* (1851)¹¹.

Drugi, jako wychowanek szkół KEN, całą swoją późniejszą działalnością wpisał się w dziedzictwo systemu edukacyjnego, z którego wyrósł. Kontynuował dzieło Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, opracowując historię literatury polskiej dla VI klasy szkół wojewódzkich, a współpracując z kilkoma innymi wybitnymi uczonymi epoki wydał wartościowe, na ówczesne czasy, dzieło *Historja literatury polskiej wystawiona w spisie dzieł drukiem ogłoszonych* (Warszawa 1814). Jego prace, chociaż nie przetrwały próby czasu, odegrały ogromną rolę w budowaniu zainteresowań bibliofilskich i zachęciły następne pokolenia do poszukiwań bibliograficznych. W tym względzie dziewiętnastowiecznym dziedzictwem Komisji Edukacji Narodowej wydaje się być stworzenie polskiej szkoły bibliograficznej, której gwiazdą stał się później Karol Estreicher¹².

¹⁰ Za życia Naruszewicza wydano w latach 1780–1786 sześć tomów owej *Historii*, w której doprowadził on opis do początków panowania Władysława Jagiełły. Siódmy tom (chronologicznie pierwszy) ukazał się dopiero w 1824 r.

¹¹ S. Kutrzeba, *Bandtkie Jan Wincenty (1783–1846)*, [w:] PSB, t. 1, Kraków 1935, s. 259–260.

¹² S. Koczorowski, *Bentkowski Feliks Jan (1781–1852)*, [w:] PSB, t. 1, Kraków 1935, s. 440–441.

Adam Czarnocki z kolei, swoje krótkie i tragiczne życie spędził na ustawicznej tułaczce, którą wykorzystał do gromadzenia materiałów etnograficznych dotyczących Słowian. Nie znalazł jednak uznania profesorów Uniwersytetu Wileńskiego (zwłaszcza Śniadeckiego), którzy odmówili mu środków na sfinansowanie dalszych badań. Mimo iż nie zdążył wiele opublikować, to jednak ze zgromadzonych przez niego materiałów czerpała później nie tylko nauka polska, ale także rosyjska i dziewiętnastowieczni badacze ukraińscy (Michajło Maksymowicz). Wielu uważa go za „ojca polskiej etnografii”, a zebrane przezeń pieśni pośrednio inspirowały niektórych wielkich pisarzy rosyjskich, by wymienić tylko Aleksandra Puszkina, czy Mikołaja Gogola. Jako zbieg z armii rosyjskiej w 1811 roku, by uniknąć represji, musiał zmienić tożsamość i występował (oraz publikował) jako Zorian Dołęga Chodakowski¹³.

Tylko w dziesięcioleciu 1781–1790 w 74 szkołach średnich podległych Komisji Edukacji Narodowej pobierało naukę około 17 tys. uczniów rocznie, a to oznacza, że kilkadziesiąt tysięcy wychowanków tych szkół przez przynajmniej cztery kolejne dziesięciolecia poświadczało swym wykształceniem osiągnięcia zreformowanego w ostatnim ćwierćwieczu XVIII w. systemu edukacyjnego upadającej Rzeczypospolitej.

Dziedzictwem Komisji Edukacji Narodowej są w XIX w. zreformowane uniwersytety: krakowski i wileński. Hugo Kołłątaj nie tylko zmienił całą średnio-wieczną jeszcze strukturę Akademii Krakowskiej, ale unowocześnił też programy nauczania, powołał nowe zakłady naukowe, na wzór istniejących w uniwersytetach zachodnioeuropejskich. Dało to podstawy późniejszego funkcjonowania i dostosowywania się uczelni do zmieniającego się otoczenia społeczno-politycznego. Akademia, pozostająca dotąd przez długie lata na uboczu, weszła w główny nurt życia narodowego, także dzięki obsadzeniu jej katedr polskimi profesorami, wysyłanymi wcześniej na uniwersytety zagraniczne. Odmiennie postąpił Marcin Poczubutt w Wilnie, gdzie dla szybszego podniesienia poziomu sprowadził kadrę cudzoziemską. Efekt tych działań ocenił później Jędrzej Śniadecki, pisząc do Tadeusza Czackiego, że:

Szkoła Główna Krakowska [...] poformowała najlepsze w całym kraju szkoły, opatrzyła ich najlepszymi spomiędzy uczniów swoich profesorami, w wydziale wileńskim jednej dobrej szkoły zacytować nie można. Pierwsza powydawała w naukach matematycznych, lekarskich i moralnych najlepsze głowy, druga nikogo. Wieluż to uczniów matematyki i astronomii wyszłych z Krakowa mogłoby z chwałą i podziwieniem dawać lekcje tych nauk w uniwersytetach niemieckich? [...] Kolegium Lekarskie Krakowskie opatrzyło niemal wszystkie prowincje koronne dobrymi doktorami [...] Niektórzy uczniowie w chirurgii

¹³ T. Turkowski, *Czarnocki Adam (1784–1825)*, [w:] PSB, t. IV, Kraków 1938, s. 228–229.

i medycynie z Krakowa aż do Litwy przeszli, Korona nie widziała żadnego Litwina¹⁴.

Śniadeckiemu można zarzucić, że nie dostrzegł kilku wybitnych profesorów Polaków w Wilnie, ale ogólnie jego uwagi były słuszne. Przed Szkołami Głównymi postawiono przede wszystkich zadania przekazywania praktycznej wiedzy, zapoznawania z osiągnięciami nauki, mogącymi znaleźć zastosowanie w życiu codziennym. Od profesorów nie wymagano badań naukowych, ale „oświecania” narodu, nadrobienia wiekowych opóźnień w rozwoju cywilizacyjnym kraju.

W myśl założeń reformy szkolnej obie Szkoły Główne odgrywać miały ważną rolę w hierarchicznej organizacji systemu szkolnego, jako nadzorujące szkolnictwo średnie w Koronie i na Litwie, a również zapewniające dla tego poziomu edukacji dobrze wykształcone kadry nauczycielskie. Niezależnie od dalszego rozwoju uniwersytetów na ziemiach polskich, w XIX wieku widoczne jest ściśle powiązanie nauczycieli szkół średnich z katedrami uniwersyteckimi. Nadinterpretacją byłoby przypisywanie tego Komisji Edukacji Narodowej, ale stworzenie przez nią osobnego stanu nauczycielskiego podniosło nie tylko rangę zawodu, ale zapewniło mu też dobrą pozycję materialną i społeczną. Status taki właściwy był w XIX wieku jedynie dla pedagogów szkół średnich, kształconych w uniwersytetach, bardzo często zdobywających tam stopnie naukowe, a po latach kariery szkolnej obejmujących nawet katedry uniwersyteckie, czego przykłady można odnaleźć w autonomicznej Galicji.

Komisji Edukacji Narodowej nie udało się – z różnych powodów – nadrobić wielowiekowych zaniedbań w powszechnej edukacji, zbudować sieci szkół parafialnych, by objąć nauczaniem wszystkie dzieci, a dopiero to mogło zmienić poziom alfabetyzacji na ziemiach polskich. Odmierna, dużo gorsza, była też pozycja nauczycieli na najniższym szczeblu nauczania, co widoczne było też w szkołach elementarnych w XIX wieku. Ze spostrzeżeń tych nie wyciągałbym jednak daleko idących wniosków, bo w tym drugim okresie szkolnictwo na ziemiach polskich działało głównie w systemach edukacyjnych państw zaborczych.

Reformy Komisji Edukacji Narodowej wywarły wpływ nie tylko na rosyjskie ustawodawstwo oświatowe początku XIX wieku, ale też na objęte francuskim szkolnictwem doby napoleońskiej Księstwo Warszawskie. Stanisław Potocki, prezes Izby Edukacyjnej próbował jej podporządkować przejęte szkolnictwo, zreorganizowane już według ustroju pruskiego. Pewien wpływ na szkołę miały tam tzw. czynniki miejscowe (dozór szkolny), co kolidowało zarówno z możliwością pełnego powrotu do ustroju z czasów KEN, jak i z koncepcją ścisłego podporządkowania całego szkolnictwa władzy naczelnej. Kształtująca się wówczas nowa organizacja francuskiego szkolnictwa miała w sobie pewne elementy

¹⁴ BJ, rkps 3131, k. 18: List Jędrzeja Śniadeckiego do Tadeusza Czackiego [b.d.]. Cyt. za: M. Chamcówna, *Epoka wielkiej reformy*, [w:] M. Chamcówna, K. Mrozowska, *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1765–1850*, pod red. K. Opalka, t. II, cz. I, Kraków 1965, s. 57.

ustroju szkolnego Komisji Edukacji Narodowej, jak hierarchiczna zależność szkół niższych od wyższych, czy poddanie władzy uniwersytetu (Paryskiego), ale Potocki – skonfliktowany z Kołłątajem – dążył do uczynienia z Izby Edukacyjnej najwyższej władzy szkolnictwa w Księstwie.

W 1809 roku funkcjonujący już jako prowincjonalny, austriacki Uniwersytet Krakowski powrócił do nazwy Szkoła Główna Krakowska, a przeprowadzona tu (nieskuteczna w ostatecznym efekcie) druga reforma kołłątajowska nawiązała do koncepcji KEN, uniemożliwiając jednocześnie radykalne postulaty zlikwidowania uniwersytetu w Krakowie na rzecz Warszawy. Szkoła Główna Krakowska znów miała dostarczać nauczycieli do szkół gimnazjalnych i początkowych, kształconych w specjalnie powołanym seminarium nauczycielskim. Zwierzchnictwo nad szkołami średnimi uzyskała jednak tylko w Krakowie, a zarząd nad resztą szkół dekret Fryderyka Augusta oddawał Izbie Edukacyjnej. Próba powrotu do dawnego znaczenia zakończyła się fiaskiem, ale wielkim osiągnięciem profesorów krakowskiego uniwersytetu była szybka repolonizacja i uruchomienie uczelni oraz silne akcentowanie (niezależnie od powodów) osiągnięć Komisji Edukacji Narodowej.

Do tradycji Komisji Edukacji Narodowej nawiązywał system edukacyjny Wolnego Miasta Krakowa i to nie tylko w zakresie organizacyjnym, ale i programowym. Nauczając w języku polskim sięgano do podręczników KEN, wydając niektóre na nowo, na szeroką skalę wprowadzano do edukacji wychowanie fizyczne (mustrę, gry, zabawy ruchowe). Latem organizowano dla młodzieży szkolnej tzw. majówki, podczas których odbywały się popisy siły i zręczności. Od lat 20. XIX w. w Krakowie rozwijano ćwiczenia gimnastyczne¹⁵.

Budowany od lat 60. XIX wieku polski system szkolny w austriackiej Galicji wymagał nie tylko kształcenia kadry nauczycielskiej, ale też przygotowania polskich podręczników i pomocy metodycznych dla pedagogów. Korzystać można było przy tym w większym zakresie tylko z dorobku Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych i jeśli nawet wprost nie używano wydanych przez nie podręczników, to bez wątpienia znali je autorzy przygotowujący nowe książki dla polskich szkół. Prawdziwą karierę przez cały wiek XIX robił natomiast poradnik Grzegorza Piramowicza¹⁶, wydany po raz pierwszy jeszcze w 1787 roku, który w nieco przerobionej formie drukowano zarówno w Krakowie (1850), jak i we Lwowie (Towarzystwo Pedagogiczne, 1894, wyd. 9), a po odzyskaniu niepodległości wznawiano w II Rzeczypospolitej od 1919 roku. Stanisław Kot, w swojej *Historii wychowania* uznał go za „najpiękniejszy przykład dojrzałości polskiej myśli pedagogicznej

¹⁵ C. Michalski, *Wychowanie fizyczne i sport na ziemiach polskich pod zaborami (1)*, „Konspekt” 2004, nr 19 [wersja online].

¹⁶ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełnienia*, Warszawa 1787.

XVIII wieku”¹⁷. Nieprzemijające wartości poradnika Piramowicza dostrzega się także współcześnie, wydając tę pracę z komentarzami, w nowym opracowaniu¹⁸. Podkreślana w niej konieczność łączenia edukacji umysłowej z wychowaniem fizycznym pozwala uznawać jej autora za twórcę higieny szkolnej¹⁹.

Do osiągnięć Komisji Edukacji Narodowej w praktyce nawiązywała w Galicji Rada Szkolna Krajowa, powołana na wniosek Józefa Dietla przez Sejm Krajowy Galicyjski. Jej zadaniem był nie tylko nadzór pedagogiczny, ale też dobór kadr i układanie programów. Jedyne wzorce z przeszłości, do których można było wówczas sięgać odnosiły się do systemu szkolnego wypracowanego przez Komisję Edukacji Narodowej, której działania nie objęły wcześniej większości tych ziem, oderwanych od Rzeczypospolitej już w 1772 roku. Do idei kształcenia KEN mocno nawiązywał sam Józef Dietl, inicjator zorganizowania edukacji według nowych zasad. Podkreślał, że środków przeznaczonych na oświatę nie należy traktować jako wydanych, ale pożyczonych, bo kształcenie młodego pokolenia jest najlepszą inwestycją w przyszłość. W pracy *O reformie szkół krajowych*²⁰ widoczna jest doskonała znajomość nie tylko współczesnego mu szkolnictwa, ale także dorobku i dziedzictwa Komisji Edukacji Narodowej. Nawiązywał do niej chociażby postulatem wprowadzenia wychowania narodowego w edukacji szkolnej oraz ograniczenia wpływu Kościoła na szkolnictwo, chociaż nie negował prawa tego ostatniego do religijnego wychowania młodzieży. W jego zamyśle Rada Szkolna Krajowa, jako instytucja, miała być w pewnym zakresie odpowiednikiem Komisji Edukacji Narodowej, ale zniweczyły te plany ograniczenia samorządu szkolnego w Galicji na rzecz Ministerstwa Oświaty, wprowadzone przez wiedeńską Radę Państwa.

Nawiązywanie do osiągnięć Komisji Edukacji Narodowej słabło w XIX wieku wraz z upływem czasu, ale jej dorobek stale pozostawał w świadomości Polaków pozbawionych własnego państwa. W kręgach oświatowych oraz w środowiskach intelektualnych przypomniano wkład Komisji w tworzenie nowoczesnej szkoły, podkreślano też, iż była ona pierwszym w Europie ministerstwem oświaty. Kilkadziesiąt tysięcy nauczycieli przeniosło jej idee w wiek XIX, przekazując je w procesie kształcenia kolejnych pokoleń, przyczyniając się do przetrwania ojczystego języka i polskiej kultury, istotnie wpływając na kształtowanie się w tym czasie świadomości narodowej Polaków.

¹⁷ Cyt. za: C. Kupisiewicz, *Poczet wybitnych nauczycieli – Grzegorz Piramowicz*, „Głos Nauczycielski” nr 13 z 28 III 2007.

¹⁸ Dwukrotnie wznawiały tę pracę np. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, wstęp i oprac. T. Mizia, wyd. 2, Warszawa 1988. Zakład Narodowy im. Ossolińskich opublikował dzieło w serii Biblioteka Narodowa w 1958 r. (w opracowaniu K. Mrozowskiej), by już w następnym roku wypuścić drugie wydanie. W ostatnich latach Ossolinum wydało je w ramach Skarbów Biblioteki Narodowej (2005).

¹⁹ W. Osiński, *Zarys teorii wychowania fizycznego*, Poznań 1996, s. 6.

²⁰ J. Dietl, *O reformie szkół krajowych*. Z. 1, *Stanowisko szkoły, rada szkolna krajowa, język wykładowy*; Z. 2, *Szkoły ludowe*, Kraków 1865.

JAN RYŚ

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Poglądy Pawła Ksawerego Brzostowskiego w nurcie reform oświatowych doby Komisji Edukacji Narodowej¹

The views of Paul Xavier Brzostowski in the current of educational reforms at a time of The Commission of National Education

In 1767 Paul Brzostowski organized in his estate of Merecz near Vilnius Pawłowska Republic, peasant “state” which was based on the principles of social equality, the right to prosperity and co-governing the country. He granted peasants personal liberty, conducted rent calculation, set up a bicameral peasant landowners government, formed noble militia as a peasant army, took care of the development of hygiene and general improvement in living conditions. As a supporter of physiocratism he was associating progress in rural areas with a well-developed system of education. He organized parochial schools to which next to general education he introduced agricultural knowledge and domestic crafts science as well as military exercises. He also organized a system of adult education through regular meetings of peasants combined with cultural entertainment, reading and discussions on agriculture. He paid special attention to moral teaching through religion, pastoral care and common reading of carefully selected works. Brzostowski’s experiment was widely known in Poland and abroad. He was visited by hundreds of influential people who promoted his views and tried to put it into effect. Some of the Brzostowski educational solutions can be found in the views of the leading reformers in Poland in the second half of 18th century as well as in the reforms carried out by The Commission of National Education.

Keywords: The Commission of National Education, educational reforms of 18th century, social reforms of 18th century, parochial education, adults education

Rzeczpospolita Pawłowska była jednym z najciekawszych i najgłośniejszych eksperymentów w zakresie organizacji życia na wsi w XVIII w. Jej twórcą był

¹ Publikacja przygotowana w ramach grantu NPRH: Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje (Nr 11H12031481).

Paweł Ksawery Brzostowski, który w zakupionym majątku Merecz koło Wilna w 1767 r. utworzył „państwo włościańskie”, oparte na zasadach wolności osobistej i samorządności. Podejmowane przez Brzostowskiego reformy w zakresie życia społecznego, kulturalnego i gospodarczego zgodne były z duchem fizjokratyzmu, którego sam był gorącym zwolennikiem. Rzeczpospolita Pawłowska przechodziła stadium systematycznego rozwoju, aż do wybuchu powstania kościuszkowskiego. Wybuch powstania zmobilizował całą ludność pawłowską do walki o niepodległość. Milicja pawłowska odparła kilka szturmów pomniejszych oddziałów wojsk carskich, jednak nie była w stanie oprzeć się korpusowi gen. Bohdana Knorringa. Rosjanie zajęli dobra, wypędzili mieszkańców i totalnie rozgrabili cały majątek. W obliczu klęski narodowej Brzostowski sprzedał Pawłów Fryderykowi Moszyńskiemu, a ten po kilku latach odsprzedał je komandorii kawalerów maltańskich. Pomimo ograniczenia praw przez nowych właścicieli, dzieło Brzostowskiego w szczątkowej formie przetrwało do wybuchu powstania listopadowego. W odwecie za udział w powstaniu, władze carskie przejęły Pawłów, a symbolem zaszyłych zmian było przemianowanie kościoła pawłowskiego na cerkiew.

W okresie swojego istnienia Rzeczpospolita Pawłowska był odwiedzana przez setki gości, pragnących zapoznać się z jej funkcjonowaniem bądź to w celu powielania w praktyce tych rozwiązań, bądź w celu ich popularyzacji, a nie- rzadko także ze zwykłej ciekawości. Wśród „wizytujących” Pawłów byli również ludzie wpływowi, którzy podjęli dzieło reformy państwa w 2 połowie XVIII wieku w różnych sferach jego działalności, w tym także na polu szkolnictwa. Rozwiązania oświatowe Brzostowskiego z pewnością wywarły wpływ na ich poglądy i podejmowane działania. Naszym celem jest zwrócenie uwagi na niektóre z tych rozwiązań i wskazanie, gdzie znalazły zastosowanie i przez kogo były propagowane.

Paweł Ksawery Brzostowski

Paweł K. Brzostowski urodził się 30 marca 1739 r. w Mosarzu koło Daniłowicz. Pochodził z jednego z bardziej wpływowych rodów magnackich na Litwie. Wcześnie osierocony przez ojca, pozostawał pod opieką matki. Już jako młody chłopiec wybrał stan duchowny i zaraz otrzymał kanonię wileńską, którą faktycznie objął dopiero po studiach. Kształcił się w Akademii Wileńskiej, a później u księży misjonarzy w Warszawie. Studia zagraniczne w rzymskim Collegium Clementinum rozpoczął w 1758 r. Zapewne w czasie pobytu za granicą zapoznał się bliżej z ideami fizjokratyzmu i studiował dzieła z zakresu rolnictwa. W literaturze rolniczej był dobrze obeznany, poczynając od starożytności aż do czasów mu współczesnych². Po powrocie do kraju otrzymał pierwsze godności; w 1762 r.

² P. Brzostowski, *Obrona plebana, czyli roztrząśnienie i zabicie zarzutu mu czynionego z okazji pisma odeń wydanego o rolnictwie, przełożonego z włoskiego, pisana w Pawłowie 26 VII 1775, Wilno 1775 [bez paginacji]*.

pisarza wielkiego litewskiego, a z ramienia kapituły wileńskiej został deputatem do trybunału wileńskiego. Musiał też załatwić sprawy spadkowe z dwójką braci. Brzostowski zrzekł się przypadającej mu części dóbr ziemskich w zamian za rekompensatę pieniężną. Uzyskane pieniądze zainwestował w majątek Marecz (1767). Pierwsze kontakty z chłopami wstrząsnęły nim do głębi, „mizéria, niewiedomość i grubiaństwo”, skłoniły go do podjęcia zdecydowanych reform.

Sprowadzał ludzi starych, z którymi rozmawiając oświecał [...], odstręczał od pijaństwa, zachęcał bywać w kościele [...] w dni niedzielne książki były im czytane pożyteczne [...] rozdawał nagrody tym, którzy dobrze gospodarowali i opilstwo porzucili. Młodzież w dni wolne [...] słuchała grającej muzyki, bawiła się tańcowaniem i słuchaniem lektora³.

W ten sposób szybko został zaakceptowany przez chłopów i wspólnie z nimi ułożył *Ustawy*, na podstawie których utworzona została Rzeczpospolita Pawłowska⁴. W dowód uznania król przyznał mu w 1774 r. godność referendarza litewskiego, z której zrezygnował w 1787 r. na rzecz zaprzyjaźnionego z nim Hugona Kołłątaja. W Pawłowie przebywał do wybuchu powstania kościuszkowskiego, kiedy to wyjechał do Warszawy, a stamtąd w obliczu ostatecznej klęski narodowej i załamania psychicznego udał się za granicę. Swoje „dzieło”, czyli Rzeczpospolitą Pawłowską, sprzedał Fryderykowi Moszyńskiemu z zastrzeżeniem, że nowy właściciel będzie przestrzegał *Ustaw* dotychczas obowiązujących oraz utrzymywał aptekę i szkołę. Część spłaty stanowił folwark w Saksonii, gdzie początkowo zamieszkał. Jeszcze w 1795 r. dokonał zapisu 30 tys. zł. na szkołę i utrzymanie chirurga w Pawłowie. Przekazał także pokaźną sumę pieniędzy „ludowi umiłowanemu”, z którym pożegnał się wymieniając symboliczne złote obrączki. Po sprzedaży dóbr w Saksonii przeniósł się do Rzymu. Najazd wojsk francuskich i stosowane przez nie represje, skłoniły go do powrotu do kraju. W 1798 r. zamieszkał w Turgielach koło Pawłowa, a następnie w Rukojniach, gdzie był proboszczem. Zmarł 17 listopada 1827 r. Tam też został pochowany. Kościół, który odbudował własnym kosztem został zmieniony na cerkiew, a grób Brzostowskiego zdewastowany⁵.

Brzostowski już za życia miał tyle samo wrogów co i zwolenników. Zarzucano mu łamanie odwiecznych praw rządzących życiem wsi i regulujących relacje z dworem, przyznanie chłopom niektórych praw przysługujących tylko szlachcie, śmieszność i magnackie ambicje oraz brak wyczucia w sprawach jakie przystoją bądź nie przystoją duchownemu, a konkretnie zajmowanie się rolnictwem i po-

³ T. Turkowski, *Paweł Brzostowski*, [w:], PSB, t. III, Kraków 1937, s. 55.

⁴ *Ustawy stosujące się do dobrego porządku i powinności osiadłych ludzi w dobrach Pawłowie, czyli Merczu*, Wilno 1771. Kolejna edycja w nieco zmienionej formie w 1791.

⁵ J. Bartyś, *Rzeczpospolita Pawłowska*, Warszawa 1982, s. 117–120; T. Turkowski, dz. cyt., s. 55–56.

pularyzacją sztuki uprawy roli⁶. Zwolennicy uważali go za filantropa, kierującego się szlachetnymi uczuciami, dążącego do zmiany niesprawiedliwych stosunków panujących na wsi. Do tego grona należał Franciszek Bieliński, o czym przyjedzie nam wspomnieć w dalszej części artykułu i wizytator Komisji Edukacji Narodowej J. Wybicki. W trakcie wykonywania swoich czynności na Litwie, Wybicki odwiedził Pawłów podczas nieobecności Brzostowskiego. Swoją zachwyty i podziw wyraził w wierszu *Podróż w Pawłowie* i powtórzył jeszcze raz w *Listach patryjotycznych*⁷. W dobie Sejmu Czteroletniego wiele pochlebnych opinii o Brzostowskim wypowiedział J. Pawlikowski⁸. Także w anonimowym traktacie *Uwagi praktyczne o poddanych polskich pod względem ich wolności i niewoli* (Warszawa 1790) znalazły się słowa uznania o odwadze cywilnej i patriotyzmie Brzostowskiego.

Niejednoznacznie jest też oceniany w opracowaniach jakie powstały po jego śmierci. Już pierwsi biografowie E. Sawisky⁹ i J. Obst¹⁰, krytycznie spojrzeli na działalność Brzostowskiego, dostrzegając w niej wygórowane ambicje, pychę, chęć zwiększenia własnych zysków. Nie wykazał też zbyt sympatii E. Rostworowski, autor pierwszego naukowego opracowania o Brzostowskim, zarzucając mu ekscentryczność i zdziwaczenie, aczkolwiek przyznał, że całe przedsięwzięcie było postępowe w stosunku do folwarku pańszczyźnianego¹¹. Dopiero J. Bartyś, autor wyczerpującej monografii poświęconej Rzeczypospolitej Pawłowskiej, ocenił pozytywnie dokonania Brzostowskiego pisząc:

Poglądy Brzostowskiego na temat rozwiązania kwestii chłopskiej i odnowy Rzeczypospolitej były na wskroś postępowe. Twórca Rzeczypospolitej Pawłowskiej usilnie dążył do rozprzestrzenienia zrealizowanego wzorca reform włościańskich na cały kraj¹².

Spółeczno-gospodarczy ustrój Rzeczypospolitej Pawłowskiej

U podstaw organizacyjnych Rzeczypospolitej Pawłowskiej legły przekonania jej założyciela, że wszyscy ludzie są równi, że wszyscy mają jednakowe prawa

⁶ P. Brzostowski, *Wiadomości genealogiczne o Domie Brzostowskich od wyjścia z Polski do Litwy r. 1776*, Wilno 1776, s. 91–92; Tenże, *Obrona plebana...*

⁷ Zob. J. Wybicki, *Listy patryjotyczna do j.w. eks-kanclerza Zamoyskiego, prawa układającego*, t. I, Warszawa 1777.

⁸ J. Pawlikowski, *O poddanych polskich roku 1788*, [w:] *Materiały do dziejów Sejmu Czteroletniego*, t. I, Wrocław 1955, s. 55–56.

⁹ E. Stawisky, *Poszukiwania do historii rolnictwa krajowego*, Warszawa 1857, s. 251.

¹⁰ J. Obst, *Rzeczpospolita Pawłowska*, „Litwa i Rus” 1913, z. 3, s. 143–144.

¹¹ E. Rostworowski, *Reforma pawłowska Pawła Ksawerego Brzostowskiego (1767–1795)*, „Przegląd Historyczny” 1953, t. 44, nr 1–2.

¹² J. Bartyś, dz. cyt., s. 122.

do dobrobytu, szczęścia i współrzędzenia krajem¹³. W myśl tej zasady na mocy opracowanych z chłopami ustaw z 1769 r., zniesione zostało poddaństwo i wprowadzono wolność osobistą. Większość chłopów zwolniona została z pańszczyzny, a w to miejsce wprowadzono czynszowanie. Ludność Rzeczypospolitej Pawłowskiej został podzielona na cztery kategorie: pieniędzy, bojarów, ciągłych i kątników. Pierwsze dwie grupy to chłopci, którzy otrzymali w wieczyste użytkowanie duże gospodarstwa, z których zobowiązani byli płacić ustawowo przewidziany czynsz. Bojarzy poza czynszem ponosili dodatkowo pewne obciążenia w formie daniny i robocizny. „Ciągłi” nie płacili czynszu, a jedynie świadczyli robocizną i daniny, kątnicy zaś stanowili najuboższą warstwę społeczną. Zamieszkiwali u kmieci bądź w pobliżu ich domostwa w małych chatkach. Utrzymywali się z pracy najemnej i musieli też świadczyć robocizną na rzecz dworu. W 1786 r. Brzostowski przeprowadził kolejną ważną reformę likwidując folwark pawłowski. Rozparcelował ziemię pomiędzy chłopów, głównie kątników i „nowo przybyłych”. Zlikwidował dotychczasowe podziały społeczne i ustalił dla wszystkich nowe stawki czynszów i wielkość danin. Była to ostatnia większa reforma stosunków społecznych w Rzeczypospolitej Pawłowskiej¹⁴.

Mimo dziedzicznej własności chłopci praktycznie nie mogli dysponować swoimi gospodarstwami w sensie sprzedaży, spadku czy dzierżawy. Mając wolność osobistą nie mogli też swobodnie opuszczać gospodarstw, co miało zapobiegać wyludnianiu się majątków.

Jedną z najistotniejszych reform społecznych było zorganizowanie samorządu wiejskiego. Na wzór polskiego parlamentu składał się z dwu izb. Do izby wyższej wchodził wymienieni powyżej przedstawiciele administracji pawłowskiej mianowani przez Brzostowskiego. Skład izby wyższej ulegał zmianom, zwłaszcza po likwidacji folwarku, ale zachowała ona decydujący wpływ na podejmowane uchwały. Do izby niższej wchodził wybierani przedstawiciele chłopów pawłowskich i ławnicy. Izby obradowały oddzielnie. Decyzje podjęte przez izbę wyższą były przedstawiane w izbie niższej, która mogła je odrzucić. W takiej sytuacji decydujący głos należał do Brzostowskiego. W ramach samorządu funkcjonowało także sądownictwo. Początkowo wyroki wydawały sądy dworne i gubernator, a od 1786 r. utworzono jeden sąd, na czele którego stał prezes wyznaczany przez Brzostowskiego. W wyniku kolejnej reformy z 1791 r. utworzono „sąd ławniczy” do rozpatrywania wszelkich spraw spornych i wykroczeń oraz „sąd schadzkowy” do spraw spadkowych.

Rzeczpospolita Pawłowska posiadała także własne wojsko. Już w 1769 r. powołana została przez Brzostowskiego milicja ziemiańska, aby „gruntów swoich i granic chronić”, a także „ażeby nie tylko dworowi, ale też i całemu krajowi pożyteczni byli, za którego powszechną całość każdy obywatel życia, zdrowia i ma-

¹³ Tamże, s. 127.

¹⁴ *Ustawy stosujące się do dobrego porządku...*

jątku żałować nie powinien”¹⁵. Milicję tworzyli wszyscy gospodarze wraz z czeladzią. Zobowiązano ich do systematycznych ćwiczeń wojskowych, odbywanych w dni świąteczne pod kierunkiem komendanta. Dwa razy w roku odbywały się generalne popisy i ogólna ocena postępów w szkoleniu. W początkowym okresie istnienia Rzeczypospolitej Pawłowskiej, tylko „pieniężnicy” uzbrojeni byli w broń palną, reszta w piki i zapewne jakąś broń białą. Po kilku latach broń palna pojawiła się także u bojarów. Uzbrojeni w broń palną byli umundurowani w czerwone uniformy, a pozostali w zielone. Mundury miał dostarczać sam Brzostowski raz na 10 lat. W 1786 r. nastąpiła reforma milicji i wszyscy chłopci zostali zobowiązani na własny koszt zakupić jednakową broń palną, białe mundury i buty. Po kilku latach Brzostowski zmienił te zasady i dwór partycypował w połowie kosztów uzbrojenia. Rzecz znamienita, chłopci przechowywali broń we własnych domach, co świadczy o zaufaniu Brzostowskiego do swoich poddanych. Milicja miała własny korpus oficerski i sądownictwo. Opracowano system powiadamiania o zagrożeniach i zasady funkcjonowania „państwa” w okresie stanu wyjątkowego. Pawłów powoli zmienił się w ufortyfikowaną osadę, otoczoną fosą i wałem ziemnym, w centrum którego znajdowała się „cytadela”. Takie zabezpieczenia okazały się przydatne i pozwoliły na odparcie kilku ataków ze strony sąsiadów, jak i wojsk carskich.

Wiele innych rozwiązań, jak np. utworzenie kasy oszczędnościowo-pożyczkowej, opieka medyczna, dbałość o higienę, wprowadzenie odpowiednich przepisów budowlanych, a zwłaszcza nowoczesne formy gospodarowania sprawiły, że warunki bytowe ludności pawłowskiej były daleko lepsze od sytuacji pozostałych polskich chłopów.

Rozwiązania oświatowe

Szkolnictwo stanowiło jeden z istotnych elementów całej reformy Brzostowskiego. Zaczął je organizować dopiero wtedy, kiedy zyskał zaufanie chłopów. „Gdy tym sposobem lud oswojony został, zebrał do siebie wszystkich ojców i dał im poznać, że trzeba, aby dziatwa ich uczyła się czytać i pisać oraz liczb, na co z ochotą zezwolili”¹⁶. W pierwotnym zamyśle Brzostowskiego szkołka miała funkcjonować tylko zimą, a nauka miała się sprowadzać jedynie do czytania, pisania i nauki religii. Koszty jej utrzymania miały być podzielone pomiędzy wszystkich mieszkańców Pawłowa. Odpowiedzialnością za prawidłowe funkcjonowanie szkoły został obarczony cenzor. Utrzymanie szkoły, albo raczej dwóch szkół, bo prawdopodobnie tyle funkcjonowało w Pawłowie, było sprawą kontrowersyjną. Już w 1778 r. Brzostowski zwrócił się do króla z prośbą o wywarcie wpływu na Komisję Edukacji Narodowej, aby na własny koszt przysłała profesora do Paw-

¹⁵ Tamże, pkt. 4.

¹⁶ J. Bartys, dz. cyt., s. 143.

łowa, jako nadzorującego tutejsze szkoły. List Brzostowskiego był napisany pod wpływem jego niezadowolenia z pracy dwóch nauczycieli, opłacanych przez dwór. Widać, że składki chłopskie nie wystarczały na utrzymanie szkół. Potwierdza to zresztą w 1786 r. sam Brzostowski, zapowiadając, iż w przyszłości postara się wyznaczyć fundusz na utrzymanie szkoły z dochodów dworu. Rzeczywiście w dwa lata później, dzięki poparciu króla, otrzymał od brata zaległe sumy spadkowe, z których 30 000 ulokował z rocznym oprocentowaniem 5% na potrzeby szkoły i utrzymanie felczera. Zapisem miała się opiekować Komisja Edukacji Narodowej. Dawało to roczny przychód w wysokości 1500 zł, z czego 500 szło na pensję dla dyrektora szkoły i tyle samo na pokrycie jej potrzeb, a reszta przeznaczona została dla felczera¹⁷. Perturbacje wokół utrzymania szkoły nie wpłynęły negatywnie na jej rozwój i podnoszenie poziomu kształcenia i wychowania. Brzostowski wyraźnie dążył do powiązania tych dwóch elementów, starając się nadać nauczaniu charakter wychowujący. Program nauki podzielony był na kształcenie ogólne i zawodowe. W programie kształcenia ogólnego poza nauką czytania, pisania i religii, duży nacisk kładziona na naukę „liczb”, czyli arytmetykę stanowiącą podstawę kształcenia zawodowego. Ten kierunek kształcenia obejmował wiedzę na temat nowych metod uprawy roli i prowadzenia gospodarstwa rolnego. Chcąc umożliwić uczniom i chłopom dostęp do nowoczesnej wiedzy rolniczej, Brzostowski podjął się opracowania specjalnego podręcznika *O rolnictwie dla wygody gospodarzy w Pawłowie mieszkających*, który wydał własnym nakładem w 1770 r. w Wilnie. Umiejętnie wykorzystał tu wiadomości zamieszczane w warszawskim kalendarzu rolniczym¹⁸, ale dostosował je do potrzeb chłopów pawłowskich, zaopatrzył w umoralniające historyjki i ogólne informacje o rolnictwie krajowym. Przełożył też i wydał własnym sumptem dzieło wybitnego francuskiego agromoma Duhamela du Monceau, *Dzieło o rolnictwie*¹⁹. Drugim nurtem kształcenia zawodowego była buchalteria rolnicza. Brzostowski oprócz „kalendarza ekonomicznego” wprowadził do nauczania elementy rachunkowości, czyli zasady sporządzania budżetu gospodarskiego, oparte na kalkulacji kosztów produkcji rolnej i uzyskiwanych zysków. Nauka praktyczna obejmowała rzemiosła domowe, do których zaliczał wyplatanie kapeluszy ze słomy, wikliniarstwo, tkactwo itp.²⁰ Nauka szkolna kończyła się egzaminem, po którym młodzież „ćwiczyła się w praktyce gospodarskiej”. W trakcie nauki młodzież odbywała także systematyczne ćwiczenia wojskowe, przygotowujące do służby w milicji ziemiańskiej, czyli w wojsku

¹⁷ E. Rostworowski, dz. cyt., s. 129.

¹⁸ *Uwagi Tygodniowe Warszawskie ku powszechnemu pożytkowi przełożone o pomnożeniu ekonomii w Królestwie Polskim*, Warszawa 1768–1769.

¹⁹ D. du Monceau, *Dzieło o rolnictwie*, t. I–II, Wilno 1770–1773.

²⁰ P. Brzostowski, *Pawłów od r. 1767 do r. 1795 od jednego domowego przyjaciela opisany*, Wilno 1811, s. 26.

Rzeczypospolitej Pawłowskiej. Model szkoły zaproponowany przez Brzostowskiego możemy śmiało nazwać pierwszą szkołą rolniczą na ziemiach polskich.

Nie tylko kwestie kształcenia były istotne dla Brzostowskiego, ale jak już wspomniano, także wychowanie moralne. Stosował on różne formy oddziaływań wychowawczych. Jedną z głównych była religia, czyli duszpasterstwo. Odpowiednio dobrana tematyka kazania miała wpływać na podniesienie poziomu moralnego i zachęcać do podniesienia poziomu umysłowego. Kazania te głosił sam Brzostowski, ale były też przypadki, że odwiedzający Pawłów duchowni także włączali się w to dzieło. Tak było w przypadku prof. Akademii Wileńskiej Wilhelma Kałińskiego, który w czasie kilku pobytów w Pawłowie wygłosił do tamtejsze ludności kazania „O wolności”, „O pociechach stanu rolniczego”, i „O pożytku z nauk dla rolników”²¹. Druga forma oddziaływań wychowawczych to wspólna lektura. Odpowiednio dobrane teksty moralizujące czytane były i wspólnie komentowane nie tylko w szkole, ale też przy różnych okazjach, nawet w czasie zbaw tanecznych dla młodzieży.

Brzostowski zorganizował także system oświaty dla dorosłych. Wykorzystywał tu zebrania z gospodarzami, na których czytany był

historyczny katechizm z Pisma Świętego, kalendarz gospodarski, omawiano topografię majątności pawłowskiej, położenie miast w województwie wileńskim, rejestr jarmarków, świąt i dni, w które się mają zgromadzić do pana, na koniec przysłowia i pieśni do rolnictwa i pracy zachęcające, a od próżnowania i pijaństwa odstręczające²².

Napisał też poradnik medyczny z zasadami udzielania pierwszej pomocy²³ oraz przekazał pokaźną sumę (900 zł) Piotrowi Świtkowskiemu na opracowanie i wydanie czterech książeczek „dla ludzi wiejskich” o charakterze poradników. Świtkowski wydał tylko jeden, ale obszerny podręcznik uprawy roli dla chłopów²⁴. Owe zebrania odbywały się systematycznie i były okazją do wyróżnień i nagród. To także jedna z metod wychowawczych Brzostowskiego. Gospodarze zdawali systematycznie relacje ze swoich postępów w gospodarce, za co dostawali nagrody, a czasami mogli być karani. Inną formą oświecania chłopów były tzw. dni akademiczne. Wcześniej pojawiły się w Pawłowie, bo już w latach 70. W okresie zimy, we wtorkowe popołudnia mieszkańcy obojga płci gromadzili się w domu sesyjnym. Ów dom sesyjny był biblioteką „z kilku tysięcy książek ułożoną”²⁵, a zarazem pełnił funkcje domu wystawowego. Znajdowały się w nim różne eksponaty

²¹ Tamże, s. 24.

²² J. Bartyś, dz. cyt., s. 167.

²³ P. Brzostowski, *Lekarstwa dla wygody gospodarzów w Pawłowie mieszkających*, Wilno 1770.

²⁴ P. Świtkowski, *Książka dla gospodarzy z rozkazu jednego polskiego patrijoty przez I.X.P.S. napisana*, Wilno 1785.

²⁵ P. Brzostowski, *Pawłów od r. 1767...*, s. 51

i okazy z zakresu historii naturalnej, czyli z botaniki, zoologii i mineralogii. We wtorki był otwarty od rana i chłopci mogli oglądać zarówno książki, jak i ekspozycje. Wieczorem czytano jedną wybraną książkę i prowadzono rozmowy pouczające. Ciekawe kolekcje zgromadził także Brzostowski we własnym dworze i tu też chłopci mogli zaglądać. Jaki był efekt akcji oświatowej w Rzeczypospolitej Pawłowskiej, trudno jednoznacznie stwierdzić. Wspomniany Świtkowski twierdził, że w Pawłowie nie było analfabetów. Z badań zaś E. Rostworowskiego wynika, że niewiele ponad 16% mieszkańców Rzeczypospolitej Pawłowskiej opanowało sztukę czytania i pisania. Słusznie twierdzi J. Bartyś, że wyniki te są dalekie od rzeczywistości i można przyjąć jego sugestię, że wraz z rozwojem szkolnictwa pawłowskiego liczba analfabetów szybko spadała i pod koniec jej istnienia połowa mieszkańców umiała czytać i pisać²⁶.

Brzostowskiemu nie tylko udało się podnieść poziom alfabetyzacji, ale poprzez pracę wychowawczą zdoła zmienić mentalność chłopów. Jak sam pisał, chłopci pawłowscy wyrzekli się pijaństwa i kłótni „kiedy między sobą się bawią w gościnnych domach, lub też jeden drugiego odwiedza, przystojnie się zachowują i o niczym najdłużej rozmawiających nie usłyszeć, jak tylko o sposobach dobrego rolnictwa i gospodarstwa”²⁷.

Wpływy „idei pawłowskich” na poglądy reformatorów polskiej oświaty w XVIII w.

Brzostowski dbał osobiście o spopularyzowanie własnych koncepcji i stworzonego przez siebie „państwa”. Poświęcił tym zagadnieniom kilka publikacji, które wydawał własnym kosztem²⁸. Odniosły one oczekiwany skutek, o czym może świadczyć fakt bezpośrednich wizyt i próby powielania koncepcji pawłowskiej. Księżna Anna Jabłonowska wysłała do Pawłowa swego rachmistrza, aby na miejscu zapoznała się z tamtejszymi rozwiązaniami. Przy okazji skierowała do Brzostowskiego list pełen pochwał²⁹. Również książę Adam Czartoryski w 1775 r., poprzez swojego posłańca zapoznał się z rozwiązaniami wprowadzonymi przez Brzostowskiego, głównie w kwestii uprawy roli i osiągniętych dochodów³⁰. Stanisław August Poniatowski zamierzał osobiście zwiedzić Pawłów w 1794 r., ale wybuch powstania kościuszkowskiego udaremnił ten zamiar. Król doceniał

²⁶ J. Bartyś, dz. cyt., s. 170.

²⁷ Tamże, s. 176.

²⁸ P. Brzostowski, *Listy Anonima opisujące komisję wolnych włościan pawłowskich z dziedzicem swoim j. w. księdzem Brzostowskim, eks-referendarzem W.X.L., kawalerem orderów polskich, adresowane do Grebla bibliopoli krakowskiego z powodu wyszłej w drukarni jego książki w roku 1788 „O poddańskich polskich”*, Wilno 1788; Tenże, *Pawłów od r. 1767...*

²⁹ Tamże, s. 11–12.

³⁰ Tamże, s. 13–14.

jednak reformy Brzostowskiego i w uznaniu nadał mu godność referendarza i Order Orła Białego. Rzeczpospolita Pawłowska stała się wzorem do naśladowania dla tych, co chcieli ulżyć doli chłopów i jednocześnie zwiększyć własne zyski. Była też, jak stwierdził sam Brzostowski, akademią intensywnego gospodarowania dla setek naśladowców. Według jego obliczeń, w latach 1768–1786, odwiedziło ten majątek dwa tysiące „najpierwszych osób: panów, dam, biskupów duchownych świeckich i zakonnych oraz cudzoziemców”. Rzeczpospolita pawłowska była także „szkołą wychowania” dla młodzieży szlacheckiej „jedna była na usługach, druga na rezydencji przypatrując się temu rozrządzeniu formowała się w godnych obywateli”³¹.

W gronie zwolenników Brzostowskiego znaleźli się także członkowie Komisji Edukacji Narodowej i współpracujący z nią reformatorzy oświaty w XVIII wieku. Wymienić tu należy wspomnianego już Franciszka Bielińskiego. W 1775 r. nie znając jeszcze osobiście Brzostowskiego, skierował do niego list, w którym pisał:

Przełamałeś j. w. mc. Dobrodziej przykładem swoim, kiedy bydlęta, że tak rzekę, w ludzi pomieniwszy dałeś dowód, iż to nie jest tak trudną rzeczą. A jako j. w. mc. Dobrodziej przykładem swoim to już uczyniłeś, to ja zamyślam czynić, pozwolisz, iż lubo jemu nieznajomy odważam się jednak prosić Go o komuni-kowanie tego dzieła³².

Bardzo bliskie kontakty utrzymywał Brzostowski z Joachimem Chreptowiczem. O zażyłości między nimi może świadczyć fakt, że jedną ze wsi wchodzących w skład dóbr pawłowskich nazwał Brzostowski Chreptowiczami. Zwolennikiem Brzostowskiego był także inny członek Komisji Stanisław Poniatowski, podskarbi wielki litewski. Utrzymywał z nim bezpośrednią korespondencję i wzorem Pawłowa w części swoich dóbr na Ukrainie wprowadził oczynszowanie chłopów³³. Z kolei Kazimierz Narbutt zawdzięczał Brzostowskiemu sfinansowanie kilku wydań swojego podręcznika logiki. O bliskich związkach z Kołłątajem świadczy fakt przekazania mu referendarstwa litewskiego. Nie ulega wątpliwości, że myśliciele i reformatorzy XVIII w., nie tylko w Polsce, znali dokładnie eksperyment Brzostowskiego, stąd też nic dziwnego, że wiele z jego idei można odnaleźć w pismach z tamtych czasów, a co nas szczególnie interesuje, także jego rozwiązania oświatowe były powtarzane, a nawet wprowadzane w życie. Trudno jednoznacznie stwierdzić, że ten czy inny działacz oświatowy pozostawał pod wpływem idei Brzostowskiego w kwestii organizacji szkolnictwa na wsi. Wszystkich łączyła wspólna więź doktryn fizjokratycznych. Jednak możemy zaryzykować twierdzeniem, że ci którzy pozostawali pod urokiem Brzostowskiego i mieli okazję zoba-

³¹ J. Bartyś, dz. cyt., s. 136.

³² P. Brzostowski, *Pawłów od r. 1767...*, s. 16.

³³ J. Bartyś, dz. cyt., s. 135.

czyć, jak w praktyce spełniają się pewne rozwiązania, niewątpliwie starali się je upowszechnić i wprowadzić w życie.

Pod wyraźnym wpływem Brzostowskiego reformował swoje dobra bp I. Masalski, wprowadzając częściowe czynszowanie i nakładając na plebanów obowiązek zakładania szkółek parafialnych³⁴. Ogarnięty chęcią podniesienia poziomu oświaty na wsi w 1770 r. na łamach „Monitora” zamieścił ankietę konkursową zawierającą pytanie, „Jakie nauki należałoby dawać kmiotkom, tej tak szacownej części społeczeństwa ludzkiego, a tak u nas upodłonej”? Nadeszła tylko jedna praca, ale wyczerpująca, autorstwa Antoniego Popławskiego³⁵. Aczkolwiek projekt Popławskiego jest bardzo wyważony pomiędzy tradycją a postępem, to w wielu miejscach jego poglądy są zgodne z działaniami Brzostowskiego. Uważał, że w pierwszej kolejności należy chłopom przyznać wolność i wprowadzić czynszowanie, aby tym sposobem zyskać ich zaufanie i stworzyć odpowiednią atmosferę dla rozwoju szkolnictwa³⁶. Identycznie rozwiązał ten problem Brzostowski rozpoczynając od reform społeczno-gospodarczych, a w dalszej kolejności oświatowych. Zbieżny jest także program kształcenia. Analogicznie jak zrobił to Brzostowski, proponował w szkółce parafialnej oprócz podstawowej wiedzy obejmującej czytanie, pisanie, religię i podstawy arytmetyki, wprowadzić wiedzę rolniczą połączoną z wiedzą o gospodarstwie domowym, systemie miar i wag, a także elementy medycyny oparte głównie na ziołolecznictwie.

Poglądy Brzostowskiego można bez trudy odnaleźć w pismach innych reformatorów, zwłaszcza tych, którzy utrzymywali z nim bezpośrednie kontakty. Spośród rozwiązań oświatowych, które wprowadził Brzostowski, szczególne uznanie zyskał program nauczania w szkole parafialnej przedmiotów użytecznych i jej oddziaływania wychowawcze oraz przysposobienie wojskowe uczniów, którzy w życiu dorosłym mieli służyć w milicjach ziemiańskich i wojsku.

Za wprowadzeniem do programu nauczania szkół parafialnych przedmiotów użytecznych, opowiadało się wielu projektodawców i reformatorów. Przedmiotem, który zyskał powszechne niemal poparcie była arytmetyka nauczana w zakresie wymaganym dla rolnika czy rzemieślnika³⁷. Natomiast bardzo istotne było wprowadzenie wiedzy rolniczej, która nawet w elementarnym zakresie przynosiła realne korzyści, co udowodnił Brzostowski w swoim eksperymencie w Pawłowie. Projektodawcy różnili się znaczenie, co do jej zakresu, jak też ulokowania jej na odpowiednim poziomie kształcenia. Popławski proponował, aby w początko-

³⁴ J. Lewicki, *Geneza Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1923, s. 13.

³⁵ A. Popławski, *Zdanie na podaną w roku 1770 do realizacji kwestię następującą: Jakie nauki należałoby dawać kmiotkom, tej tak szacownej części społeczeństwa ludzkiego, a tak u nas upodłonej*, [w:] A. Popławski, *Pisma pedagogiczne*, wstęp i objaśnienia S. Tync, Wrocław 1957, s. 104.

³⁶ Tamże, s. 109.

³⁷ Z. Iwaszkiewicz, *Nauczanie arytmetyki w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Epoka wielkiej reformy. Studia i materiały do dziejów oświaty w Polsce XVIII wieku*, pod red. S. Łempickiego, Lwów–Warszawa 1923, s. 29.

wym okresie nauki w szkole parafialnej wprowadzić elementy historii naturalnej, obejmujące wiedzę o zwierzętach domowych, ich hodowli oraz o sadownictwie i warzywnictwie. Dopiero w klasach wyższych wiedzę dotyczącą uprawy roli, buchalterii rolniczej i informacje dotyczące obopólnych zobowiązań, jakie wynikają z umów dzierżawnych lub czynszowych, co oznacza, że Popławski liczył na powszechne oczynszowanie chłopów³⁸. Bardzo podobny program nauki historii naturalnej i wiedzy rolniczej zgłaszał także Adolf Kamieński³⁹. F. Bieliński chciał wprowadzić także pewne przedmioty pod kątem młodzieży miejskiej, a mianowicie prawodawstwo miejskie, wiadomości o handlu i jego historii, o obrocie towarów i rozmieszczeniu manufaktur⁴⁰. Natomiast oryginalny pomysł zgłosił August Sułkowski. Proponował on, aby naukę rolnictwa wykładali duchowni w kościele. Po kazaniu miały być lekcje rolnictwa, w których mogłaby uczestniczyć cała ludność⁴¹. Projekt oryginalny, ale z pewnością trudny do zrealizowania. Wiemy, z jakim trudnościami borykał się Brzostowski, któremu zarzucano, że jako pleban nie powinien zajmować się oświatą rolniczą a jedynie duszpasterstwem⁴².

W jakim stopniu proponowane zmiany w programie nauczania szkoły parafialnej zostały uwzględnione przez KEN? Otóż okazuje się, że w niewielkim. *Przepis do szkół parafialnych* I. Massalskiego z 1774 r. uwzględnia generalnie naukę czytania i pisania oraz rachunki⁴³. W *Przepisach dla szkół parafialnych* z 1780 r. szczegółowo określono sposób uczenia czytania, pisania i rachunków, a z przedmiotów dodatkowych wprowadzono naukę języka niemieckiego i łaciny, co nadawało szkole charakter ogólnokształcący⁴⁴. Dopiero *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej...* z 1783 r. nadały szkole parafialnej po części charakter zawodowy. Wprowadzono bowiem wiedzę praktyczną stosowną dla dzieci wiejskich. Obejmowała ona

początki rozmiaru z wiadomością miar, wag i monet; nauka ogrodnicza i rolnicza, więcej przez okazywanie samych że robót niż przez mówienie i przepisy na pamięć; wiadomości zachowania zdrowia, leczenie bydła; handlu wewnętrznego w tej okolicy i sąsiedztwie; użycia tych rzeczy, które się częstokroć po wsiach

³⁸ A. Popławski, *Pisma pedagogiczne...*, s. 43–44.

³⁹ A. Kamieński, *Edukacja obywatelska...*, Warszawa 1774, s. 132 i n.

⁴⁰ F. Bieliński, *Sposób edukacji w XV listach opisany, które do Komisji Edukacji Narodowej od bezimiennego autora były przysłane, r. p. 1775*, (pierwodruk w zeszytach „Monitora”), Kraków 1888, s. 31 i 93.

⁴¹ A. Sułkowski, *Prospekt wszystkich akademii, gimnazjów, kolegiów, wielkich i małych szkół Polsce i na Litwie*, [w:] S. Truchim, *Szkice z historii szkolnictwa*, Warszawa 1935, s. 38.

⁴² P. Brzostowski, *Obrona plebana, czyli roztrząśnienie i zabicie zarzutu...*

⁴³ *Ustawodawstwo szkolne za czasów KEN (1773–1793)*, zebrał i zaopatrzył wstępem krytycznym, przepisami J. Lewicki, Kraków 1925, s. 17.

⁴⁴ T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne w czasach Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1964, s. 72.

i miasteczkach zaniedbuje, a użytecznymi być mogą, jako to np. różnych roślin przydatnych do farb, sierści bydła, kor różnych drzew, starych chust etc.⁴⁵

Należy zwrócić uwagę, że *Ustawy* dzieliły szkoły parafialne na większe i mniejsze. Większe były z reguły w miastach, mniejsze na wsi. „W mniejszych zaś szkołach, gdzie zwyczajnie sami wieśniacy uczyć się mają, w mniejszym określeniu nauki na okoliczności stosowane będą”. Ten zapis z *Ustaw* dawał nauczycielowi możliwości wprowadzani cięć programowych według własnego uznania. Za wprowadzeniem do szkół parafialnych nauki praktycznej opowiadał się także G. Piramowicz. Zachęcał on nauczycieli, aby wprowadzili do nauczania przedmioty użyteczne. Na pierwszym miejscu wymienił miernictwo, które jego zdaniem nie tylko w rolnictwie, ale i w rzemiośle i w dozorze gospodarskim jest niezbędne. Dalej wspominał o handlu i targach po wsiach i miasteczkach. Radził, aby nauczyciel zabrał uczniów na targ, nauczył ich pisać listy do handlujących z zapytaniem o cenę towarów i możliwości zbytu. Niezbędna jest także wiedza ogrodnicza i rolnicza, czerpana z dobrych podręczników i konsultowana na bieżąco z dobrymi gospodarzami i ekonomami⁴⁶.

Trzeba przyznać, że ten rozbudowany program kształcenia w szkołach parafialnych pod koniec istnienia Rzeczypospolitej został znacznie ograniczony. Powołanie w 1789 r. Komisji Rządowych Cywilno-Wojkowych i oddanie im nadzoru nad szkołami parafialnymi spowodowało zubożenie ich programu. W paragrafie oświatowym ustawy o komisjach, położono głównie nacisk na ich ilościowy rozwój. Co do programu litewska wersja ustawy mówi tylko o czytaniu i pisanu, w koronnej znalazły się jeszcze rachunki. Szkołka wiejska była dla oświecenia „ciemnej prostoty”, sporadycznie także dla uboższej szlachty⁴⁷.

Druga innowacja wprowadzona przez Brzostowskiego, czyli przysposobienie wojskowe uczniów uzyskała szersze poparcie i została także wprowadzona do nauki szkolnej. Jednym z pierwszych, który podniósł ten problem był F. Bieliński. Jak wspomnieliśmy wyżej, z wielkim zainteresowaniem zapoznał się z organizacją Rzeczypospolitej Pawłowski i utrzymywał kontakt z Brzostowskim. W cytowanym już projekcie, VI list poświęcił tym zagadnieniom pisząc:

Każdy obywatel Rzpltej powinien być Ojczyzny swojej obroną. Sztuka wojenna dzisiaj bardziej na porządnym wojsk obrocie, aniżeli na wrodzonej odwadze funduje się, a nie można by te rekreacji godziny na uczenie musztry, szykowanie etc. poświęcić? Mnie się zdaje, dzieci z ochotą taką woleliby zabawkę, aniżeli

⁴⁵ *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej pisane*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł*, zebr. i oprac. S. Tync, Wrocław 1954, s. 700.

⁴⁶ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełniania*. [w:] *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 280–285.

⁴⁷ T. Mizia, dz. cyt., s. 152.

w piłkę grać, albo za papierowym orłem uganiać się. Podobnie jak było to zorganizowane w Pawłowie, zdobyte umiejętności obywatele mieli prezentować i doskonalić na systematycznych popisach, co miało ich utrzymywać w pełnej gotowości i sprawności bojowej.

Kwestie wychowania fizyczno-wojskowego poruszał także w swoim projekcie *O rozporządzeniu i wydосkonaleniu edukacji obywatelskiej* A. Popławski⁴⁸. Powtórzył w nim i znacznie rozszerzył swoje poglądy przedstawione w *Zdaniu na podaną w roku 1770 do realizacji kwestię...* Wychowanie fizyczne uczynił podstawą całego procesu kształcenia i radził o nie zadbać już od urodzenia⁴⁹. W przeciwieństwie do Brzostowskiego, uważał, że w szkołach parafialnych nie ma potrzeby wprowadzać wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego ze względu na wiek dzieci. Mają one wiele okazji do podnoszenia swojej sprawności fizycznej, wykonując lżejsze prace w gospodarstwach domowych. Rozbudował natomiast program wychowania fizyczno-wojskowego w szkołach średnich. Miały się one odbywać trzy razy w tygodniu, przy wtórze pieśni patriotycznych. Młodzież miała się uczyć musztry, szermierki, zakładania obozów wojskowych, zdobywania pozycji wroga i obrony własnych umocnień. Tak wyszkolona młodzież, będzie ku „ubezpieczeniu całego narodu”. O konieczności wprowadzenia ćwiczeń wojskowych do szkół pisał także Ignacy Potocki⁵⁰. Proponował też, aby młodzież poza podstawowymi umiejętnościami żołnierskimi, zdobywała podstawy wiedzy o wojnie. Zajęcia te powinni prowadzić żołnierze, najczęściej weterani, dysponujący odpowiednią wiedzą i podejściem do młodzieży. Takie rozwiązanie podyktowane było dążeniem do podniesienia sprawności i gotowości bojowej narodu. Podobne intencje przyświecały francuskiemu fizjokracie, członkowi KEN Piotrowi Samuelowi Dupont de Nemours⁵¹. Nie wiemy jednak, czy w czasie swojego krótkiego pobytu w Polsce miał okazję poznać rozwiązania zastosowane w Pawłowie. Wszystko wskazuje, że jego propozycja wprowadzenia zajęć wojskowych do wszystkich szkół i stworzenie milicji ziemiańskich, nie była powiązana z poczynaniami Brzostowskiego i nie będziemy jej tu analizować. Natomiast nie ulega wątpliwości, że projekt Hugona Kołłątaja *O odnowieniu Szkoły Rycerskiej i wskrzeszeniu Milicji Wojewódzkich Roku 1784* pisany był na podstawie wiadomości o urządzaniu milicji i szkoleniu wojskowym w Pawłowie. Kołłątaj proponował przy szkołach wojewódzkich utworzyć klasy kadeckie, w których uczono by przedmiotów z zakresu sztuki wojennej, inżynierii i architektury. Przysposobienie wojskowe wprowadzić zaś do szkół podwydziałowych, aby upowszechnić

⁴⁸ A. Popławski, *Pisma pedagogiczne...*, s. 5–100.

⁴⁹ Tamże, s. 14.

⁵⁰ I. Potocki, *Myśli Ignacego Potockiego o edukacji i instrukcji w Polsce ustanowić się mającej*, [w:] *Epoka wielkiej reformy...*, s. 217–227.

⁵¹ J. Cytowski, *Wychowanie wojskowe w okresie Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 38.

go wśród młodzieży szlacheckiej. Tak przygotowana młodzież zasilaby szeregi milicji wojewódzkich. Na członkach tych milicji spoczywał z kolei obowiązek przysposobienia wojskowego chłopów⁵².

Echa reform Brzostowskiego możemy odnaleźć także w pismach Stanisława Staszica. Wychowanie fizyczne jest niezwykle ważne w rozwoju dziecka i, podobnie jak kiedyś J. Locke, stawiał je na drugim miejscu po wychowaniu moralnym. Wolny obywatel nie tylko powinien być przygotowany do tego, aby umiejętnie i skutecznie zabiegać wokół swoich interesów, „ale też powinien umieć zwyciężać, bić i gnębić nieprzyjacioły kraju swojego”⁵³. Można to osiągnąć poprzez wprowadzenie do wszystkich szkół elementów wychowania i kształcenia wojskowego. W szkołach niższych proponował wprowadzić naukę musztry i „wojskowych obrotów”, w szkołach średnich oprócz tego także jazdę konną i teoretyczną wiedzę z inżynierii wojskowej. Wszystkie zajęcia powinny być pogłębione ćwiczeniami praktycznymi.

Przysposobienie wojskowe zostało wprowadzone do szkół, w tym także parafialnych, przez Komisję Edukacji Narodowej. W pierwszym *Przepisie do szkół parafialnych* I. Massalskiego nie ma jeszcze mowy o ćwiczeniach wojskowych, ale autor zwrócił uwagę rodziców na starania wokół rozwoju fizycznego dzieci już w okresie przedszkolnym, aby w przyszłości wyrosły na ludzi „zdrowych, silnych i mężnych”⁵⁴. Szerzej na ten temat wypowiedział się Grzegorz Piramowicz w *Powinnościach nauczyciela...*⁵⁵, czyli w podręczniku dla nauczycieli szkół parafialnych. Piszząc o wychowaniu fizycznym stwierdził, że stanowi ono podstawę wychowania wojskowego. Dlatego zalecał nauczycielom umiejętne wygospodarowanie czasu, w którym uczniowie mogliby odbywać ćwiczenia na wolnym powietrzu. Proponował rozpoczynać od spacerów, biegów, skoków i pływania. Później zalecał szermierkę, jazdę konną i „obroty żołnierskie”. Nauczyciel powinien także zwracać uwagę na postawę uczniów, sposób chodzenia i zachowania⁵⁶. Naszkicowany przez Piramowicza plan ćwiczeń wojskowych był trudny do zrealizowania w szkołkach wiejskich. Zapewne Piramowicz miał na myśli większe szkoły, w których mogła się także uczyć szlachta, stąd też propozycja ćwiczeń szermierczych i jazdy konnej.

Piramowicz był zwolennikiem wprowadzenia ćwiczeń wojskowych na wszystkich szczeblach kształcenia, a w szczególności w szkołach średnich, co ostatecznie zostało wprowadzone przepisami i *Ustawami* Komisji Edukacji Narodowej.

⁵² J. Ryś, *Hugona Kolltąja wizja szkolnictwa i szkolenia wojskowego w Rzeczypospolitej Obojga Narodów*, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych 2013, t. LXVI, s. 5–14.

⁵³ S. Staszic, *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne*, oprac. i wstęp T. Nowacki, Wrocław 1956, s. 6.

⁵⁴ *Ustawodawstwo szkolne za czasów KEN (1773–1793)...*, s. 17.

⁵⁵ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełniania*, [w:] Tegoż, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, oprac. i wstęp K. Mrozowska, Wrocław 1959, s. 3–126.

⁵⁶ Tamże, s. 50.

Pierwszym krokiem było ogłoszenie w 1774 r. przepisów dla rektorów, prefektów i dyrektorów szkół, autorstwa I. Potockiego. Wśród wielu zaleceń znalazł się także zapis o obowiązku wyznaczenia odpowiednich dni i godzin na ćwiczenia fizyczno-wojskowe⁵⁷. Miały się one odbywać w polu i poza różnymi gramami i zabawami, obejmować także szermierkę i musztrę. Problem ten został również uwzględniony w *Ustawach* z 1783 r. Zalecano w nich, aby w czasie rekreacji wybierać takie ćwiczenia, „które naśladowując żołnierskie obroty, ku zręczności a szykowności ciała i ku zaprawieniu mocy a tęgłości duszy, natchnieniu punktu honoru zawsze pomóc mogą”. Ustawy szczegółowo precyzują zasady wychowania fizycznego poczynając od urodzenia do końca edukacji. W kwestii ćwiczeń wojskowych, poza przytoczonym fragmentem, zalecano także, zwłaszcza dla młodzieży szlacheckiej, „ćwiczenia takowe, które obrotów żołnierskich w ciągnięciu, szykowaniu, dobywaniu i bronieniu jakiego miejsca naśladowują”⁵⁸.

Rzeczpospolita Pawłowska zasługuje na szczególną uwagę, jeżeli mówimy o reformach oświatowych w Polsce w 2 połowie XVIII w., a także o genezie i działalności Komisji Edukacji Narodowej. Eksperyment Brzostowskiego był czymś wyjątkowym. W świecie feudalnym był on w stanie stworzyć „państwo” oparte na zasadach równości obywateli, wolności, samorządności i powszechności w dostępie do oświaty. Dla współczesnych był to namacalny dowód, że śmiałe projekty społeczne, polityczne i oświatowe nie są utopią, ale można je skutecznie wprowadzać w życie i tworzyć nowe społeczeństwo. Dodawało to odwagi reformatorom i pozwalało tworzyć wizję nowego urządzenia społeczeństwa polskiego. Można snuć przypuszczenia, jak dalej wyglądałby rozwój Rzeczypospolitej Pawłowskiej pod względem oświaty. Czy Brzostowski nie podjąłby myśli stworzenia szkoły średniej i opracowania dla niej oryginalnego programu? Bieg wypadków sprawił, że pozostał tylko w kręgu szkoły elementarnej i oświaty dorosłych, ale wprowadzone tu rozwiązania były nowościami, godnymi powielania. Rozumieli to przyjaciele i zwolennicy pawłowskiego reformatora. Starali się je propagować, modyfikować i wprowadzać w życie. Zwróciliśmy uwagę głównie na dwa rozwiązania Brzostowskiego, które zostały wprowadzone do praktyki edukacyjnej 2 połowy XVIII w., choć na innych poziomach kształcenia niż w Pawłowie. Nie udało się upowszechnić ćwiczeń wojskowych w szkołach parafialnych. Jedynie w 1792 r. Dominik Markiewicz wizytując szkołę w Wielkim Książu zaznaczył, że nauczyciel odbywa z uczniami ćwiczenia w polu obejmujące musztrę i obroty żołnierskie⁵⁹. Funkcjonowały jednak na wyższych poziomach nauczania. Wydarzenia polityczne sprawiły, że Rzeczpospolita nie doczekała się już pozytywnych efektów tych zmian. Nikt też nie podjął dzieła Brzostowskiego.

⁵⁷ *Ustawodawstwo szkolne...*, s. 44–63.

⁵⁸ *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej pisane*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 697, 722.

⁵⁹ J. Cytowski, dz. cyt., s. 61.

KAROL POZNAŃSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Wokół 150 rocznicy reformy szkolnej Aleksandra Wielopolskiego

Around the 150th anniversary of the school reform of Aleksander Wielopolski

The defeat of Russia in the Crimean War and the ascension to the throne of Alexander II brought hope for a change to the Poles in the Kingdom of Poland. The Warsaw Medical-Surgical Academy founded in 1857, woke an intellectual movement among the youth. Under the pressure of increasing revolutionary-patriotic turmoil among young people, the tsarist authorities agreed to make political concessions, including the ones regarding an education reform. The reform was prepared under the direction of Wielopolski. They started with the organization of the Government Commission for Religious Denominations and Public Enlightenment and with bringing discipline among the youth to break them from politics and, instead, force them to learn. *Ustawa o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim* [The Act on public education in the Kingdom of Poland], approved by the emperor on May 20, 1862 gave a fully Polish character to the educational system and introduced far-reaching organisational and curricular changes in every type of schools. However, the new school reform ordered by the Tsar in 1864, resulted in a return to the Russian system of organisation of the educational system and in Russification, which was practically accomplished by 1872.

Keywords: The Kingdom of Poland, Wielopolski, school reform, youth

W niniejszym artykule zamierzam skoncentrować uwagę nie na samej reformie szkolnej Aleksandra Wielopolskiego, ale na społeczno-politycznych warunkowaniach, w jakich pod naciskiem narastającego wrzenia rewolucyjno-patriotycznego wśród młodzieży, carskie władze zgodziły się na pewne ustępstwa polityczne, w tym również na reformę szkolnictwa w Królestwie Polskim.

Tymi ważnymi okolicznościami, które stworzyły korzystny klimat dla podjęcia przez całe społeczeństwo swoistej walki o powrót do porządku prawnego i swobód obywatelskich, jakie gwarantowała Królestwu Polskiemu nadana przez cara Aleksandra I w 1815 r. konstytucja, którą w 17 lat później, po zdławieniu powstania listopadowego car Mikołaj I odrzucił wprowadzając w jej miejsce „Statut Organiczny” ograniczając znacznie nadane przywileje i prawa oraz godząc się na zaprowadzony przez Paskiewicza stan wojenny, który odrzucając jakikolwiek udział w zarządzaniu krajem ciałom obywatelskim i samorządowym – pozostawił wprost nieograniczoną władzę generał-gubernatorom, naczelnikom wojennym i policji. Taka sytuacja trwała przez ponad 25 lat.

Dopiero klęska Rosji w wojnie krymskiej w 1856 r., która ujawniła jej słabość militarną, a śmierć dwóch głównych satrapów: cara Mikołaja I w 1855 i Paskiewicza w 1856 r. przyniosła nadzieję zmian, bo młody następca tronu, car Aleksandra II zaczął wprowadzać pewne reformy gospodarcze i finansowe w Rosji, które miały spowodować korzystne zmiany w polityce wewnętrznej i zagranicznej. Powszechnie spodziewano się pewnych zmian i reform w Królestwie¹.

Zapowiedziany w tej atmosferze przyjazd nowego cesarza do Warszawy pod koniec maja 1856 r. oczekiwany był z niecierpliwością. „Cały kraj – pisały dzienniki krakowskie o nastrojach w Królestwie Polskim – obiegały liczne wieści o zmianach i łaskach, jakie ogłoszone zostaną w czasie pobytu cesarza w Warszawie”. Wiele mówiło się również o zmianach, jakie nastąpić miały w oświacie. W „dobrze poinformowanych kołach” utrzymywano, iż w szkołach, w nauczaniu wszystkich przedmiotów, przywrócony będzie język polski i otwarte zostaną w Warszawie wydziały prawa i medycyny. Inni przypuszczali, iż łaski będą miały znacznie szerszy zasięg, że zostanie przeprowadzona całkowita reforma szkolnictwa i nastąpi reaktywowanie Warszawskiego Uniwersytetu².

Kilku czołowych przedstawicieli polskiej arystokracji, wychodząc naprzeciw rozpowszechnianym pogłoskom, opracowało nawet adres do tronu, zawierający prośbę o amnestię, samorząd i uniwersytet, i zamierzało wręczyć go cesarzowi w czasie jego pobytu w Warszawie³.

Przyjazd Aleksandra II do Warszawy spotkał się z entuzjastycznym przyjęciem ze strony szlachty i całego mieszczaństwa. Tłumy warszawiaków wyległy na ulice miasta wiwatując na jego cześć. Trasę przejazdu rzęsiście iluminowano, a arystokracja przygotowała wielki bal. Niestety, oczekiwanych łask nie ogłoszono. Adres do cara nie dotarł. Przeciwnie, w przemówieniu na Zamku do przedstawicieli szlachty, urzędników i duchowieństwa car zdecydowanie rozwiął nadzieje

¹ S. Kieniewicz, *Historia Polski 1795–1918*, wyd. ósme, Warszawa 1996, s. 224–225.

² „Czas”, nr 119 z 17 V 1856.

³ [H. Lisickij], *Aleksander Wielopolski 1808–1877*, Kraków 1878, t. I, s. 103.

na poważniejsze zmiany. „Żadnych marzeń, panowie! – powtarzał parokrotnie z naciskiem – to, co mój ojciec zrobił, dobrze zrobił”⁴.

Oświadczenie Aleksandra II ostudziło entuzjazm. Rychło zdano sobie sprawę z tego, że przyobiecane Francji i Anglii przez rosyjską dyplomację w Paryżu łaski dla Polaków nie będą zbyt odbiegały od polityki Mikołaja I, ale zmiany, jakie zaczęto wprowadzać w Rosji, choć z opóźnieniem i często w znacznie szerszym zakresie, docierały do Królestwa. Przy tym miejscowe czynniki rządowe hołdowały zasadzie, by wszelkie wprowadzane były powoli, stopniowo i by miały charakter cesarskich łask lub ulepszeń, a nie politycznych ustępstw. Pierwsze przejawy bardziej liberalnej polityki oświatowej caratu w stosunku do Królestwa Polskiego uwidoczniły się w toku prac nad powołaniem do życia Akademii Medyko-Chirurgicznej w Warszawie. Wprawdzie decyzje w sprawie jej utworzenia zapadły jeszcze w 1855 r., ale dyskusje nad jej kształtem, zakresem kształcenia i zasięgiem społecznym, chociaż miano ją urządzić według modelu petersburskiego, ciągnęły się miesiącami. Ale dopiero nowy minister oświecenia Awraam Norow wpłynął na przyspieszenie decyzji, połączenie ze Szkołą Farmaceutyczną oraz przekazanie jej należących do b. Wydziału Lekarskiego Warszawskiego Uniwersytetu pomieszczeń, laboratoriów, pomocy naukowych i biblioteki przy ul. Jezuickiej.

Podpisana przez cesarza Aleksandra II dnia 4 (16) czerwca 1857 r. „Ustawa Cesarsko-Królewskiej Warszawskiej Akademii Medyko-Chirurgicznej” była ważnym wydarzeniem⁵. Świadczyła bowiem, że powstaje w Królestwie Polskim pierwsza od upadku powstania listopadowego wyższa uczelnia, w której wszystkie wykłady prowadzone będą w języku polskim lub łacińskim. „Za pobieranie nauk lekarskich... uiszczaną być ma opłata po rs 25; za pobieranie zaś nauk farmaceutycznych, po rs. 15 rocznie, czyli znacznie niższa niż w starszych klasach warszawskiego gimnazjum, gdzie opłata wynosiła 45 rs.⁶, a liczby studentów nie ograniczono żadnymi limitami⁷. Nic więc dziwnego, że na I rok studiów przyjęto niespełna 250 studentów. Ich proveniencja była różna. Obok dominującej liczby synów szlachty i urzędników (122) byli synowie mieszczan i wojskowych, ale także chłopów i duchownych (protestanckich i unickich). Największą liczbę stanowili absolwenci gimnazjów filologicznych (123), ale i gimnazjów i wyższych szkół realnych, 5-klasowych szkół powiatowych, szkoły farmaceutycznej i seminariów duchownych.

⁴ S. Kieniewicz, *Warszawa w powstaniu styczniowym*, Warszawa 1983, s. 31–32.

⁵ Zob. *Ustawa Cesarsko-Królewskiej Warszawskiej Medyko-Chirurgicznej Akademii*, [w:] *Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego, Wydział Oświecenia*, Warszawa 1868, t. VI, s. 416–465.

⁶ Tamże, § 96, s. 453 oraz J. Kucharzewski, *Epoka paskiewiczowska. Losy oświaty*, Warszawa–Kraków 1914, s. 352.

⁷ Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego, t. IV.

Rektorem został, mianowany przez cara, profesor Uniwersytetu Kijowskiego, dr med. Fiodor Cycurny, a w uroczystości inauguracyjnej 1 października 1857 r., którą urządzono w odnowionym budynku po b. wydziale lekarskim UW, przy ul. Jezuickiej, uczestniczył m.in. namiestnik ks. Michał Gorczakow, minister – sekretarz stanu Królestwa Polskiego Józef Tymowski, arcybiskup metropolita warszawski Antoni Fijałkowski, kurator WON Paweł Muchanow oraz licznie zebrana publiczność. W parę tygodni później, ze względu na ciasnotę pomieszczeń, przeniesiono Akademię do adaptowanego w tym celu Pałacu Staszica na Nowym Świecie⁸.

Swoistym zaprzeczeniem tych warunków był świeżo wybudowany (w 1853), okazały gmach przy ul. Wiejskiej dla Warszawskiego Instytutu Szlacheckiego, za kwotę niespełna 300 tysięcy rubli, którego przepych w architekturze i wystroju wewnątrz wyraźnie oburzył zwiedzającego ten zakład, w listopadzie 1856 r. nowego ministra Oświaty Awraama Norowa⁹.

Tymczasem, stłoczeni w znacznie skromniejszym budynku studenci Akademii Medyko-Chirurgicznej, od początku stwarzali władzom Uczelni spore problemy. Zajęci zapewne wieloma różnymi sprawami, mieli kłopoty z dyscypliną szkolną, z terminowym zdawaniem egzaminów i z systematycznym uczęszczaniem na wykłady, bo chyba zbyt aktywnie angażowali się w tworzenie, na wzór rosyjskich studentów, „trojek” samokształceniowych, ale nie zawsze związanych ze studiami medycznymi. Trojki – zamieniły się w kółka, w których, na tajnych spotkaniach uzupełniali swoją wiedzę z historii i literatury polskiej. Z czasem kółka zaczęły łączyć się i poszerzać krąg swoich zainteresowań. Zbierając się w umówionych miejscach deklamowano wiersze polskich i obcych poetów romantycznych, śpiewano pieśni patriotyczne, czytano broszury emigracyjne i namiętnie dyskutowano na tematy polityczne i społeczne.

Niebawem wokół kółek samokształceniowych zaczęły się tworzyć rewolucyjno-powstańcze ośrodki myśli politycznej. Do najbardziej aktywnych „czerwonych” kółek należeli uczniowie Szkoły Sztuk Pięknych i Gimnazjum Realnego oraz słuchacze Instytutu Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa w Marymoncie. W 1858 r. studenci Akademii Medyko-Chirurgicznej utworzyli tajne Stowarzyszenie „Bratniej Pomocy”, które miało nawet własną kasę i bibliotekę¹⁰.

Mimo konspiracji, carska policja i władze oświatowe posiadały informacje o szerzącym się wśród młodzieży szkolnej ruchu. Kurator Muchanow żądał np. od dyrektorów i inspektorów zakładów naukowych zaostreżenia dyscypliny i dozo-

⁸ K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Wrocław 1968, s. 19–21 oraz S. Kieniewicz, *Akademia Medyko-Chirurgiczna i Szkoła Główna (1857–1869)*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1807–1915*, pod red. S. Kieniewicza, Warszawa 1981, s. 249–250.

⁹ K. Poznański, *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagania i nadziei*, t. 3, Warszawa 2004, s. 287–288.

¹⁰ W. Nagórska-Rudzka, *Młodzież Kongresówki w latach 1855–1861*, „Przegląd Historyczny”, t. XXXII, Warszawa 1935, s. 206–214.

ru nad uczniami. Nauczycielom wydano polecenie, aby „zwiedzali stancje uczniów nie tylko jak dotąd, wieczorem, ale często i w rannych godzinach”¹¹.

Znacznie ostrzejsze sankcje postanowiono zastosować wobec studentów Akademii Medyko-Chirurgicznej. Chcąc usunąć z niej w drodze legalnej tych studentów, którzy ściągnęli na siebie podejrzenie władz, w połowie lutego 1859 r., za zgodą ministra Norowa, wprowadzono na koniec roku dodatkowy egzamin „podlekarski”, warunkujący przejście na III rok studiów.

W pierwszych dniach czerwca, gdy zbliżał się termin egzaminu, zaczęły napływać do władz Akademii podania studentów o udzielenie im urlopu, a studenci zjednoczeni w „Bratniej Pomocy” wysłali do prezydenta Cypuryńa delegację z prośbą o odwołanie tego pozaregulaminowego egzaminu. Kiedy ich prośbę odrzucił, wtedy 214 studentów, na znak protestu, złożyło podania o zwolnienie ich z Akademii¹².

Zawiadomiona o incydencie policja, aresztowała 11 studentów. Innych starano się zastraszyć i zmusić do wycofania podań. Ugięło się 66. Pozostałych 148 zwolniono i wysłano do Petersburga informację o incydencie¹³. W czasie podjętego przez policję śledztwa, wykryto działalność Stowarzyszenia Bratniej Pomocy, ale ponieważ nie dopatrzone się wyraźnych akcentów politycznych, zrezygnowano z ostrzejszych sankcji. J. Kurzynę i W. Jaśniewskiego, jako przywódców zajścia, zesłano za karę do własnych domów i oddano pod nadzór policji, a 9 innych skreślono z listy studentów¹⁴. Pozostałych 121 proszących o zwolnienie załatwiono pozytywnie, więc odeszli, ale większość z nich z czasem podjęła studia w rosyjskich uczelniach¹⁵.

Incydent z egzaminami połówkowymi w Akademii ledwie się zakończył, gdy w innych szkołach warszawskich wyraźnie się ożywił ruch kółek samokształceniowych. Ich członkowie na tajnych spotkaniach chcąc pogłębić swoją wiedzę z historii i literatury polskiej chętnie organizowali śpiewanie pieśni patriotycznych, deklamowanie wierszy polskich i obcych poetów romantycznych oraz czytanie wydawanych na emigracji broszur politycznych mówiących np. o sukcesach Garibaldiiego w walce o zjednoczenie Italii, albo o planach Ludwika Mierosław-

¹¹ Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Lublinie, Gimnazjum Wojewódzkie Lubelskie, [dalej: WAPL, GWL], vol. 867, k. 33.

¹² *Szkola Główna Warszawska*, t. II, oprac. B. Bartkiewicz, Kraków 1900–1901, s. 56–58.

¹³ Zob. Centralne Państwowe Historyczne Archiwum w Petersburgu [dalej: CGIAP], f. 733, op. 77, d. 508, k. 32 pismo kuratora Muchanowa do ministra Norowa z 14/26 III 1859; tamże, k. 78–79, pismo Muchanowa do ministra Norowa z 4/16 VI 1859; k. 80, pismo namiestnika Gorczakowa do cara Aleksandra II z 13/25 VI 1859.

¹⁴ Tamże, k. 80–85, dwa pisma namiestnika do cesarza informujące o podjętych decyzjach z dn. 13/25 i 18/30 VI 1859.

¹⁵ AGAD, II Sekretariat Stanu Królestwa Polskiego, vol. 546/1860, k. 1–2 Raport kuratora WON z czynności za rok 1859 oraz Krótkie sprawozdanie z czynności Cesarsko-Królewskiej Warszawskiej Medyko-Chirurgicznej Akademii w ciągu pierwszych trzech lat istnienia, s. 20–21.

skiego związanych z przygotowaniami do podjęcia niebawem zbrojnej walki o niepodległą Polskę. W tej atmosferze toczyły się dyskusje i polemiki i radykalizowały podziały na białych i czerwonych, które przenosiły się do szkół i przenikały do społeczności ludzi dorosłych. Najdobitniej uwidoczniły się w czerwcu 1860 r., gdy w pogrzebie generałowej Sowińskiej wzięły udział tłumy mieszkańców Warszawy, które w dostojnym skupieniu modliły się i śpiewały pieśni patriotyczne. Teraz Jan Kurzyna z innymi rewolucyjnie nastawionymi działaczami kółek samokształceniowych warszawskich szkół i „Bratniej Pomocy” w 30 rocznicę wybuchu powstania listopadowego, a następnie za dusze wieszczów: Adama, Zygmunta i Juliusza zaczęli organizować w kościołach warszawskich nabożeństwa i religijno-patriotyczne uroczystości, połączone z procesjami po ulicach Starego Miasta i placu Zamkowego, w których zawsze uczestniczyły tłumy żałobnie ubranych warszawiaków, a carska policja, wspomagana przez stojących na warcie wokół Zamku kozaków wydawała się zupełnie bezsilna.

Te trwające od grudnia demonstracje doprowadziły do tego, że 27 lutego 1861 r. do manifestującego tłumu zgromadzonego na placu Zamkowym oddział kozaków oddał salwę z kilkunastu karabinów, w wyniku której padło 5 zabitych i kilkunastu rannych. Ten tragiczny incydent zaskoczył wszystkich.

W społeczeństwie polskim zapanowało wzburzenie, które mogło doprowadzić do otwartego antyrosyjskiego powstania. Spiskująca młodzież w ogóle nie była przygotowana do walki zbrojnej. W tej sytuacji, z inicjatywy warszawskiej burżuazji i Leopolda Kronenberga powołano do życia Delegację Miejską, która zwróciła się do namiestnika księcia Michała Gorczakowa z żądaniem ukarania sprawców i pozwolenia na uroczysty pogrzeb poległych oraz zgody na podanie adresu do cara.

Ziemiaństwo, które w Warszawie od kilku dni, pod przewodnictwem hr. Andrzeja Zamoyskiego obradowało w Towarzystwie Rolniczym nad sprawą zniesienia pańszczyzny, postanowiło włączyć się do protestu. Natomiast Aleksander margrabia Wielopolski proponował, by złożyć do cara adres z prośbą o przywrócenie Królestwu uprawnień, jakie gwarantowała mu konstytucja z 1815 r.¹⁶

Namiestnik Gorczakow Delegację Miejską przyjął i nie czekając na instrukcje z Petersburga, zgodził się na uroczysty pogrzeb poległych, wycofanie wojska i policji z ulic miasta i przekazanie jej nadzoru nad utrzymaniem porządku w mieście¹⁷. Obawiając się wybuchu powstania i nie chcąc dopuścić do całkowitej izolacji rządu od społeczeństwa, a nade wszystko wykorzystać do walki z ruchem

¹⁶ Wypadki te szczegółowo opisuje w swoich publikacjach m.in. S. Kieniewicz, *Warszawa w powstaniu styczniowym...*, s. 43–48 i w publikacji *Między ugodą a rewolucją. Andrzej Zamoyski 1861–62*, Warszawa 1962, s. 77–95; A.M. Skalkowski, *Aleksander Wielopolski w świetle archiwów rodzinnych*, Poznań 1947, t. III, s. 8–12 oraz [A. Kraushar], *Kartki z pamiętnika Alkara*, t. II, Kraków 1913, s. 27–28.

¹⁷ F. Ramotowska, *Rząd rosyjski wobec manifestacji patriotycznych w Królestwie Polskim*, „Kwartalnik Historyczny” R. LXIX, Warszawa 1862, s. 861–862.

rewolucyjnym zaniepokojone wydarzeniami warstwy arystokratyczno-burżuazyjne, niemal natychmiast, bo w pierwszych dniach marca, wysłał do Petersburga sekretarza stanu przy Radzie Administracyjnej Królestwa, Jana Karnickiego nie tylko z informacjami o sytuacji politycznej w Królestwie, ale i projektem proponowanych ustępstw, mieszczących się w ramach nie wprowadzonych dotąd niektórych postanowień „Statutu Organicznego” z 1832 r. w przekonaniu, że na tej drodze można będzie zyskać przychyłność przynajmniej części społeczeństwa. Wszedł jednocześnie w kontakt z Wielopolskim, który poprzez Juliusza Enocha, nadprokuratora warszawskich departamentów rządzącego senatu, wyraził gotowość wejścia do rządu pod warunkiem przywrócenia Królestwu instytucji, które gwarantowała konstytucja z 1815 r.

Na odcinku oświatowym margrabia domagał się powołania niezależnej od Ministerstwa Oświecenia – Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, przeprowadzenia całkowitej reformy szkolnictwa oraz utworzenia w Warszawie uniwersytetu¹⁸.

Żądania Wielopolskiego, zmierzające do przywrócenia Królestwu szerokiej autonomii oceniał namiestnik jako zbyt daleko idące i nie należące do jego kompetencji, ale ich nie odrzucał. Tymczasem w Petersburgu car, po jednej z narad odbytych z członkami Rady Państwa na temat zaistniałej w Królestwie sytuacji i wzięcia pod uwagę pomysłu zreformowania tamtejszego szkolnictwa, postanowił zwrócić się do przebywającego w tym czasie w Petersburgu Romualda Hubego, profesora prawa polskiego na Petersburskim Uniwersytecie i przewodniczącego Komisji Kodyfikacyjnej w Warszawie, by przedstawił mu projekt reformy wychowania publicznego¹⁹.

Tymczasem Gorczakow, zapewne dla zyskania społecznego poparcia, uwolnił znenawidzonego przez młodzież szkolną Pawła Muchanowa z obowiązków kuratora WON i czasowo powierzył ten urząd warszawskiemu gubernatorowi cywilnemu Jakubowi Łaszczyńskiemu²⁰.

Decyzje namiestnika społeczeństwo Warszawy przyjęło z wielkim zadowoleniem, upatrywało w nich bowiem zapowiedź niedalekich ustępstw carskiego rządu i rychłej reformy szkolnictwa. Spodziewano się, że pójdzie ona w kierunku

¹⁸ A.M. Skalkowski, dz. cyt., s. 14 i 21; H. Lisicki, dz. cyt., t. I, s. 168–169; Z.L.S. [W. Przyborski], *Historia dwóch lat 1861–1862*, t. I–V, Kraków 1892–1895, t. II, s. 122–124; W. Spasowicz, *Życie i polityka margrabiego Wielopolskiego*, [w:] *Pisma*, t. III, Petersburg 1892, s. 131; K. Poznański, *Reforma szkolna...*, s. 53 i 56–57.

¹⁹ *Korespondencja namiestników Królestwa Polskiego z 1861 roku*, Warszawa 1961, s. 29, Aleksander II do M. Gorczakowa 25 II/9 III 1861 i M. Gorczakow do Aleksandra II 26 II/10 III 1861, s. 38.

²⁰ Tamże, s. 54, M. Gorczakow do Aleksandra II 5/17 III 1861 r.; „Czas” nr 64 z 17 III 1861. Korespondent z Warszawy donosił: „Dziś na resursie [...] ogłoszonym zostało, że p. Muchanow wziął dymisję z kuratorii. Radość, którą to wywołało, nie jest do opisania, blisko przez kwadrans najhuczniejsze trwały oklaski”.

przywrócenia szkołom ducha narodowego, pełnego upowszechnienia oświaty elementarnej i przyniesie reaktywowanie uniwersytetu²¹.

Nastroje te, choć nie miały większego wpływu na całokształt sytuacji politycznej w Królestwie, to jednak odbiły się echem na Zamku i ostatecznie stały się jeszcze jednym motywem, który zdecydował o tym, że Gorczakow postanowił przyjąć warunki podyktowane przez Wielopolskiego. W tajnej korespondencji z carem prosił, by przed zapoznaniem się z nimi nie zatwierdzał dla Królestwa żadnych ulg. Wszelkie próby ulepszeń w ramach Statutu Organicznego, wyjaśniał, z uwagi na to, iż sama jego nazwa jest wśród Polaków bardzo niepopularna, mogą minąć się z celem²². Opowiadając się zdecydowanie za współpracą z Wielopolskim, wyrażał przekonanie, że powinna ona wywrzeć ten skutek, iż przyciągnie ku rządowi znaczną liczbę Polaków, zwłaszcza tzw. umiarkowanych. Wyjaśniał jednak, że margrabia zastrzegł się stanowczo, iż wstąpi do rządu tylko wtedy, kiedy projekt jego przyjęty zostanie w całości, bez jakichkolwiek zmian²³. Licząc się z ewentualnością zbytniego odwlekania przez Petersburg decyzji w sprawie przyznania Królestwu koncesji, Gorczakow dowodził, iż powinny one być ogłoszone jak najwcześniej. Jeżeli bowiem obecny kryzys zaostrzy się i

wywoła konieczność krwawej rozprawy, to reformy, które nastąpią po niej, już nie będą miały w oczach społeczeństwa, ani w oczach Europy charakteru wielkodusznych łask ze strony monarchy, a rząd znajdzie się w smutnym położeniu – zostanie mu możliwość liczenia tylko na siłę bagnetów, ażeby nieustannie ponawiać stale rodzącą się walkę²⁴.

Przesłany do Petersburga projekt ugody spotkał się z życzliwym przyjęciem. Jednakże w toku bardzo ożywionej nad nim dyskusji na posiedzeniu Rady Ministrów pod przewodnictwem cara, na którym rozpatrywano łącznie propozycje Wielopolskiego i propozycje przygotowane przez Sekretariat Stanu do Spraw Królestwa Polskiego, odrzucono zdecydowanie wszystko, co miało charakter konstytucyjny²⁵. Obawiano się bowiem, by przyznane Królestwu w ramach koncesji instytucje nie wywołały w Rosji chęci naśladownictwa i marzeń o konstytucji. W sumie więc idea przewodnia projektu Wielopolskiego upadła. Car Aleksander II, wyjaśniając namiestnikowi racje, dla których musiano odstąpić od pewnych propozycji Wielopolskiego, wyrażał nadzieję, że mimo to przyjmie udział

²¹ „Czas” nr 66 z 20 III i nr 70 z 24 III 1861; „Dziennik Poznański” nr 67 z 20 III i nr 72 z 26 III 1861; W. Przyborowski, dz. cyt., t. II, s. 236–237.

²² *Korespondencja namiestników...*, s. 48 i 52.

²³ Tamże, s. 63, M. Gorczakow do Aleksandra II 9/21 III 1861.

²⁴ Tamże, s. 66.

²⁵ Obszerną relację z niezwykle burzliwego przebiegu posiedzenia Rady Ministrów podaje w swoim dzienniku minister spraw wewnętrznych Piotr Walujew. Por.: *Dniewnik P.A. Walujewa ministra wewnętrzných dzieł w dwóch tomach*, t. I: 1801–1864 gg., Moskwa 1961, s. 83–87.

w rządzie. „Bezwzględne przyjęcie podobnych warunków, jak gdyby ultimatum, jest nie do pogodzenia z dostojnictwem rządu i dlatego, jeżeli odmówi, będę żałował, ale nie odstąpię od tego, co zdecydowałem”²⁶.

Wielopolski nie konsultując się z nikim z bliskich mu sfer miejscowej arystokracji, przystał na przyznane Królestwu Polskiemu koncesje. Dnia 27 marca 1861 r. lokalna prasa warszawska i obwieszczenia uliczne przyniosły wiadomość, że cesarz Aleksander II postanowił nadać Królestwu następujące koncesje: 1. W miejsce Warszawskiego Okręgu Naukowego i Wydziału Duchownego w Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych ustanowić: Komisję Rządową Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. 2. Dyrektorem głównym prezydującym w tej Komisji mianować Aleksandra hr. Wielopolskiego, margrabiego myszkowskiego, z miejscem w Radzie Administracyjnej Królestwa Polskiego. 3. Postanowiona została ogólna reforma szkół. 4. Ustanowienie zakładów naukowych wyższych, a między innymi i szkoły prawa. Wreszcie zapowiedziano także powołanie Rady Stanu, rad miejskich, powiatowych i gubernialnych²⁷.

Wbrew oczekiwaniom rządu zapowiedziane koncesje nie wywołały zamierzzonego skutku. Z pewną dozą zadowolenia przyjęło społeczeństwo jedynie zapowiedziane reformy na odcinku oświatowym. Tymczasem namiestnik niemal codziennie depeszował do Petersburga o dających się zauważyć korzystnych zmianach w nastrojach społeczeństwa po ogłoszeniu koncesji. Doniesienia te, oparto na pojedynczych odgłosach, odzwierciedlały jednak raczej jego życzenia niż rzeczywistość²⁸. W kołach umiarkowanych wstrzymywano się z oceną przyznanych Królestwu praw. Uważano, że wartość ich będzie zależała przede wszystkim od tego, czy i w jakim stopniu wejdą one w życie. „Każdy pojmuję – pisał do krakowskiego „Czasu” korespondent z Warszawy – że w rozwinięciu mogą być koncesje zwichnięte i punkta, na pierwszy rzut oka korzystnymi się być wydające, do nader małych zredukowane rozmiarów”²⁹.

Głównym motywem powszechnej niemal powściągliwości wobec ustępstw był ogólny brak zaufania do nawet najbardziej uroczystych oświadczeń caratu. Chociaż dawały one krajowi poważne możliwości rozbudowy wewnętrznego samorządu i szeroką autonomię w zakresie oświaty i wychowania, to jednak ogólnie przyjęte zostały przez społeczeństwo obojętnie, a w kręgach rewolucyjnych wprost niechętnie i wrogo. Poza tym przyszły one za późno. Gdy Wielopolski, wykorzystując trudną sytuację polityczną caratu, spowodowaną antyrządowymi

²⁶ *Korespondencja namiestników...*, s. 76, Aleksander II do M. Gorczakowa: W. Przyborowski, dz. cyt., t. II, s. 187–188 i 192–194; W. Spasowicz, dz. cyt., s. 137–138; A.M. Skałkowski, dz. cyt., t. III, s. 21.

²⁷ „Gazeta Rządowa”, nr 71 z 27 III 1861; „Dziennik Praw Królestwa Polskiego”, t. 57, s. 337, oraz H. Lisicki, dz. cyt., t. II, s. 58–61.

²⁸ *Korespondencja namiestników...*, s. 80, 82, 87 i 97, doniesienia Gorczakowa z 28 III, 30 III, 1 i 3 IV 1861.

²⁹ „Czas”, nr 76 z 31 III 1861.

wystąpieniami ludu Warszawy, pragnął stworzyć korzystniejsze warunki dla rozwoju życia wewnętrznego kraju z zachowaniem „wierności monarsze”, to partia „czerwonych” chciała przede wszystkim zerwania wszelkiej zawisłości od Rosji i odzyskania niepodległości³⁰. Prowadzona przez nią w tym duchu szeroką falą agitacja polityczna nawoływała do walki z rządem i do całkowitej negacji reform, „bez względu na zmiany, jakie w jego składzie i postępowaniu zachodziły”³¹.

Również bardzo sceptycznie przyjęło społeczeństwo wprowadzenie Wielopolskiego do rządu. Osoba jego nie cieszyła się sympatią³². Szerszemu ogółowi znany był głównie z wielu głośnych, niepopularnych procesów sądowych³³. I chociaż Wielopolski był w tym czasie jedynym człowiekiem, który posiadał jasny program walki o autonomię, to jednak nie znalazł poparcia ani wśród ziemiaństwa, ani wśród burżuazji³⁴.

Klasy posiadające, nie chcąc narazić się szerokiemu ogółowi i uniknąć zarzutu zdrady narodowej, przyjęły taktykę lawirowania. Nie opowiadając się otwarcie ani za ugodą, ani za rewolucją, czekały na dalszy rozwój wypadków. Kiedy zaś w początkach kwietnia rozwiązane zostało Towarzystwo Rolnicze i Delegacja Miejska, a do zebranych na placu Zamkowym bezbronnym tłumów wojsko oddało kilka salw karabinowych, zabijając kilkadziesiąt osób, Wielopolski wraz ze swoim programem politycznym znalazł się niemal w zupełnej izolacji. Polityka ugody stała się nie do przyjęcia nawet dla umiarkowanych. Obóz „białych” począł powoli przechylać się ku rewolucji i wspierać ideę bezpośredniej walki o niepodległość³⁵.

Wielopolski, mimo nie sprzyjającej mu atmosfery politycznej, z całą energią przystąpił do wcielania w życie nadanych Królestwu koncesji. Podjęte przez niego prace na odcinku oświatowo-wychowawczym zakrojone były bardzo szeroko. Chociaż głównym celem miała być reforma szkolnictwa, a zatem sprawa opracowania nowego ustawodawstwa szkolnego, to jednak zacząć musiał od spraw pod-

³⁰ *Pamiętniki Pawła Popiela (1807–1892)*, Kraków 1927, s. 148. Wg relacji Stanisława Rybickiego, studenta Akademii Medyko-Chirurgicznej, w kraju ogólnie sądzono, „że ustępstwa czynione przez cesarza Aleksandra zostały po prostu wymuszone na nim rozwojem wypadków krajowych [...] Wobec takich przekonań, ogólnie panujących, wszystko wydawało się za małym”. Zob. S. Rybicki, *Wspomnienia*, [w:] *Spiskowcy i partyzanci 1863 roku*, pod red. S. Kieniewicz, Warszawa 1967, s. 480.

³¹ *Pamiętniki Ignacego Baranowskiego (1840–1862)*, oprac. A. Wrzosek, Poznań 1923, s. 318–319 i 343.

³² S. Rybicki, dz. cyt., s. 456. Zob. też A. Żor, *Ropucha. Studium odrzucenia*, Toruń 2007, s. 115 i n.

³³ „Dziennik Poznański”, nr 78 z 3 IV 1861. Charakteryzując A. Wielopolskiego, m.in. pisał: „Znany jest wprawdzie z wielorakiej nauki, szerokiego umysłu itp., ale znany jest również z dumy wygórowanej, z arystokratycznych zasad, z zarozumiałej pogardy opinią publiczną, która u niego jest bezmyślną i przemijającą wrzawą motłochu”.

³⁴ S. Kieniewicz, *Adam Sapieha (1828–1908)*, Lwów 1939, s. 59.

³⁵ Tamże, s. 60; tegoż, *Miedzy ugodą a rewolucją...*, s. 139–141 i 145.

stawowych: od zorganizowania Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz od zaprowadzenia wśród młodzieży szkolnej dyscypliny, by oderwać ją od polityki i zmusić do nauki.

Do pełnienia swoich obowiązków przystąpił Wielopolski natychmiast. W dniu 28 marca przyjął prezydenta i profesorów Akademii Medyko-Chirurgicznej i przeprowadził z nimi rozmowę na temat możliwości ich pracy w mającej powstać Szkole Głównej. W dniu następnym zapoznał się z urzędnikami Zarządu Warszawskiego Okręgu Naukowego oraz z dyrektorami i nauczycielami szkół warszawskich, a wreszcie 30 marca dokonał oficjalnego utworzenia nowych władz oświatowych³⁶. W wygłoszonym z tej okazji okolicznościowym przemówieniu podkreślił, że powstająca KR WRiOP „głęboką zmianę rzeczy oznacza”. „Przez nią – mówił dalej – monarcha sprawę dla narodu najważniejszą, sprawę wiary jego i oświaty znowu, jak dawniej, na łono kraju zwraca”. Apelowal do zebranych, by w tej trudnej i ważnej dla kraju pracy, która ma przynieść „zupełną” reorganizację szkół i stworzyć podstawę dla innych ulepszeń, „podano sobie ręce”³⁷.

Przez pierwsze miesiące, aż do opracowania własnej organizacji wewnętrznej, Komisja pracowała według dawnych przepisów i przy niewielkich zmianach personalnych³⁸. Dymisję otrzymał jedynie wizytator szkół i członek Rady Wychowania Filip Stender, który nie znał polskiego języka³⁹. W niedługim czasie odszedł z Komisji, na własne żądanie, były pomocnik kuratora Muchanowa, dyrektor Wydziału Oświecenia Leopold Sumiński⁴⁰.

Dla nowo utworzonej KR WRiOP najistotniejszym problemem była sprawa przywrócenia dyscypliny wśród młodzieży szkolnej. W miarę jak krzepły koła rewolucyjne i potęgowały się manifestacje, w których młodzież szkolna odgrywała poważną rolę, a niejednokrotnie była nawet ich motorem, w szkołach załamywał się porządek i wzrastała anarchia. Autorytet przełożonych i nauczycieli, którzy nawoływali młodzież do uległości zarządzeniom władz, z dnia na dzień dewaluował się. Rozpolitykowani uczniowie, nawet ci najmłodsi, z trzecich i czwartych klas gimnazjalnych, nie myśleli o nauce. Gdy w dniu 2 marca w całym kraju odprawiane były nabożeństwa żałobne za poległych w Warszawie manifestantów, wszędzie uczestniczyli w nich uczniowie. Władze szkolne pod presją opinii publicznej w wielu miastach musiały nawet wyrazić na to oficjalną zgodę. Uczniowie szkół warszawskich wyjeżdżali na prowincję i prowadzili agitację, nawołując

³⁶ T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego (1807–1915)*, Warszawa 1929, s. 38; „Pszczola”, nr 84 z 30 III 1861; „Czas”, nr 77 z 3 IV 1861.

³⁷ H. Lisicki, dz. cyt., t. II, s. 75–76.

³⁸ T. Manteuffel, dz. cyt., s. 33.

³⁹ W. Przyborowski, dz. cyt., t. II, s. 65.

⁴⁰ Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie [dalej: AGAD], Protokoły Rady Administracyjnej Królestwa Polskiego [dalej: PRAKP], vol. 141, k. 40; T. Manteuffel, dz. cyt., s. 63, oraz „Dziennik Poznański”, nr 80 z 5 IV 1861.

młodzież do przywdziewania żałoby⁴¹. Nawet w Instytucie Wychowania Panien w Puławach, który w oczach opinii publicznej uchodził za jeden z głównych ośrodków procarskiego wychowania, uczennice odmówiły posłuszeństwa przełożonej i urządziły nabożeństwo żałobne za poległych. A kiedy próbowano je zmusić do zdjęcia żałoby, na znak protestu pomalowały sobie atramentem na szyi i rękach czarne pasy, nazywając je żałobą nie do zrzucenia⁴².

Dodatkowym motywem, który sprzyjał rozluźnieniu dyscypliny w szkołach, było postanowienie niewprowadzania zmian do dotychczasowych programów nauczania. Wielopolski, chcąc skoncentrować się na przygotowaniach do opracowania nowej ustawy szkolnej, zrezygnował z modyfikacji programów nauczania, zwłaszcza że do końca roku szkolnego pozostało zaledwie trzy miesiące. Tymczasem młodzież szkolna, po odejściu Muchanowa, pod wpływem narastających stale nastrojów patriotycznych zdecydowanie odmawiała uczenia się języka rosyjskiego, korzystania z podręczników do nauki historii, w których fałszywie przedstawiano dzieje Polski, oraz żądała usunięcia znienawidzonych wychowawców i nauczycieli. Gdy w połowie kwietnia, po przerwie wielkanocnej, gimnazja i szkoły powiatowe ponownie zapełniły się młodzieżą, wszystkie te problemy ujawniły się z całą ostrością.

Wielopolski, nie mając zbyt dobrego rozeznania w sytuacji, jaka wytworzyła się w szkołach, próbował zaprowadzić dyscyplinę środkami administracyjnymi, wywierając nacisk na zwierzchników szkół i nauczycieli, by – pod groźbą natychmiastowego zwolnienia z pracy – wykonywali ściśle nałożone na nich obowiązki⁴³.

Posunięcia Wielopolskiego nie przyniosły jednak oczekiwanych wyników. Nie wpływało to bynajmniej ze złej woli nauczycielstwa i próby sabotowania rządowych rozporządzeń, lecz po prostu z niemożności opanowania młodzieży. Nauczyciele, pozbawieni poparcia społeczeństwa, które sympatyzowało z ruchem rewolucyjno-patriotycznym, nie byli w stanie zmusić swoich wychowanków do posłuszeństwa. Niezależnie od podejmowanych wysiłków w celu opanowania sytuacji w szkolnictwie coraz częściej dochodziło do różnorodnych incydentów i rozruchów. I tak np. w Warszawie, w Gimnazjum Realnym, pewnego dnia we wszystkich klasach podarto książki rosyjskie, a kartkami z nich wysłano podłogę⁴⁴. W Szkole Powiatowej na Lesznie uczniowie w czasie lekcji porzucili klasy

⁴¹ Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Łodzi [dalej: WAPŁ], Dyrektor Gimnazjum Miejskiego w Piotrkowie [dalej: DGMP], vol. 195, k. 7, Dyr. gimn. w Piotrkowie do kuratora WON 19 II/3 III 1861.

⁴² F. Ramotowska, dz. cyt., s. 364; W. Przyborowski, dz. cyt., t. II, s. 272; „Czas”, nr 115 z 22 V 1861.

⁴³ WAPŁ, DGMP, ol. 195, k. 12 i 21, Dyr. gł. KR WRiOP do dyr. gimn. w Piotrkowie 5/17 IV 1861, oraz Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Lublinie [dalej: WAPL], GWL, vol. 867, k. 128 i vol. 106, k. 118–119.

⁴⁴ W. Przyborowski, dz. cyt., t. II, s. 413.

i udali się do kościoła na nabożeństwo⁴⁵. Uczniowie trzeciej klasy Gimnazjum Filologicznego, z zemsty za ukaranie kilku kolegów chłostą, wyprawili dyrektrowi „kocią muzykę” i wybili szyby w jego mieszkaniu⁴⁶. W Skierniewicach na dworcu kolejowym młodzież szkolna wracająca ze świąt wielkanocnych poturbowała policjantów⁴⁷. W Białej uczniowie miejscowej szkoły powiatowej odmówili zdjęcia żałoby, zniszczyli carskiego orła i przesłali kwaterującemu tam generałowi Mamajewowi list pełen przezwisk i pogroźek, do którego załączyli wycięte strony z podręcznika historii Rosji, z obelżywymi komentarzami pod adresem carów⁴⁸. W Krasnymstawie uczniowie szkoły rzemieślniczo-niedzielnej urządzili naczelnikowi powiatu „kocią muzykę”⁴⁹. W Lublinie niektórzy uczniowie gimnazjum i szkoły powiatowej zniszczyli rosyjskie podręczniki i zeszyty, a gdy ogłoszono zarządzenie, iż nie wolno chodzić wieczorem po ulicach bez latarni, wylegli na ulice z różnej wielkości latarniami „w rękach, na kijach i drągach”, ośmieszając polecenie władz⁵⁰. W Kielcach uczniowie wystąpili przeciwko nielubianemu nauczycielowi języka polskiego, w Kaliszu, w miejscowej szkole wyższej realnej, rzucili się na znenawidzonego przez nich inspektora szkoły Aleksandra Sawina i wypchnęli go za drzwi, a w Piotrkowie młodzież szkolna brała udział w manifestacjach religijno-patriotycznych i wznosiła okrzyki: „Niech żyje Polska!” Podobne zajścia miały również miejsce w gimnazjum w Płocku i w Radomiu⁵¹.

Czynnik policyjno-wojskowe, które najczęściej były bezradne wobec tych wystąpień, usiłowały nakłonić namiestnika do zamknięcia szkół. W tej sytuacji Wielopolski, nie chcąc dopuścić do tego, podjął bardziej zdecydowane kroki i w ostatnich dniach kwietnia 1861 r. wysłał do wszystkich wyżej wymienionych miejscowości wizytatorów, celem ukarania sprawców zająć i zaprowadzenia porządku. Do Radomia i Kielc udał się Józef Korzeniowski, do Lublina i Białej – Hieronim Krzyżanowski, a do Kalisza, Piotrkowa i Płocka – Jan Papłowski.

⁴⁵ „Czas”, nr 107 z 11 V 1861; AGAD, Sekretariat Stanu Królestwa Polskiego [dalej: SSKP], vol. 659/1861, k. 6, Raport namiestnika Kr. Pol. przedłożony Aleksandrowi II z 29 IV/5 V 1861.

⁴⁶ AGAD, tamże; W. Przyborowski, dz. cyt., t. II, s. 413; „Czas”, nr 96 z 26 IV i nr 98 z 30 IV 1861.

⁴⁷ AGAD, tamże, k. 5.

⁴⁸ Wojewódzkie Archiwum Państwowe w Kielcach [dalej: WAPK], Archiwum Ordynacji Myszkowskiej [dalej: AOM], vol. V/77a, k. 309, Górczakow do Wielopolskiego 22 IV/4 V 1861; AGAD, tamże, k. 4.

⁴⁹ WAPL, Rząd Gubernialny Lubelski [dalej: RGL]. Taj., vol. 16, k. 69, Naczelnik powiatu krasnostawskiego do gubernatora cywilnego lubelskiego 4/16 IV 1861.

⁵⁰ Tamże, k. 49–50; AGAD, tamże, k. 3; R. Bender, *Młodzież szkolna Lublina w akcji przedpowstaniowej 1861–1863*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, Warszawa 1962, z. 2, s. 224; AGAD, tamże, k. 1–6; W. Przyborowski, dz. cyt., t. II, s. 413; Z. Chądzyński, *Wspomnienia powstańca z lat 1861–1863*, oprac. i wstęp E. Halicz, Warszawa 1963, s. 24–25; *Ruch rewolucyjny 1861 roku w Królestwie Polskim*, pod red. S. Kieniewicza i I. Miller, Wrocław 1963, s. 29, 55 i 77.

⁵¹ K. Poznański, *Reforma szkolna...*, s. 65–69.

Podjęte przez wizytatorów sankcje karne były bardzo ostre. W Radomiu, z polecenia Korzeniowskiego, zamknięto natychmiast IV i V klasę gimnazjum oraz IV klasę szkoły powiatowej realnej, a uczęszczającym do nich uczniom zapowiedziano, że jeżeli z początkiem nowego roku szkolnego przedstawią świadectwa władz o dobrym zachowaniu się, wówczas będą mogli być dopuszczeni do egzaminu i po jego zdaniu, ponownie wpisani na listę uczniów. Niezależnie od tego wizytator oświadczył uczniom, iż wszelkiego rodzaju zuchwalstwo lub nieposłuszeństwo wobec władz pociągnie za sobą w konsekwencji zupełne zamknięcie szkół. Uznawszy przy tym, że dyrektor gimnazjum Wyrzycki swoim niewłaściwym zachowaniem sprowokował rozruchy w szkole, udzielił mu bezterminowego urlopu, a jego obowiązki przejął cieszący się dużym autorytetem dotychczasowy inspektor miejscowego gimnazjum Józef Żuchowski.

Ostre sankcje karne poskutkowały. Gdy po kilku dniach Korzeniowski, wracając do Warszawy, ponownie odwiedził Radom, we wszystkich szkołach panował wzorowy porządek⁵².

W Kielcach interwencja wizytatora okazała się zbędna. W miejscowej wyższej szkole realnej panował zadowalający porządek. Korzeniowski postanowił jedynie usunąć ze szkoły trzech uczniów, których uznano za głównych sprawców zajścia z nauczycielem Duchmowskim⁵³.

Bytność Krzyżanowskiego w Lublinie i Białej również przyniosła natychmiastową poprawę dyscypliny w tamtejszych szkołach. W Lublinie wydał polecenie, ażeby wszyscy uczniowie, którzy zniszczyli swoje zeszyty i książki, natychmiast zaopatrzyli się w nowe. Poza tym siedmiu uczniów, których uznano za głównych organizatorów zajścia, postanowiono usunąć z gimnazjum. Natomiast w Białej wizytator zażądał zdjęcia przez uczniów oznak żałoby. Gdy podporządkowali się jego wezwaniu, zaniechał prowadzenia dochodzeń, a w sprawozdaniu z wizytacji oświadczył, iż sprawcą zajścia nie była cała młodzież, lecz tylko pojedyncza osoba, której nie udało się ustalić⁵⁴.

Najtrudniejsze zadanie przypadło Papłońskiemu. Wprawdzie w czasie wizyty w Piotrkowie nie zauważył niczego w zachowaniu uczniów, co mogłoby budzić niepokój, jednakże dalsze losy miejscowych szkół były zagrożone, ponieważ od kilku tygodni zarówno dyrektor gimnazjum, jak i inspektor szkoły powiatowej byli chorzy, grono nauczycielskie zdekompletowane, a naczelnik wojenny, generał Wagner, nieustannie czynił insynuacje i składał namiestnikowi Królestwa raporty, w których domagał się zamknięcia szkół. Wykorzystując chorobę zwierzchników szkół, stwierdzał, że młodzież pozbawiona jest należytego nadzoru, a gdy dowiedziała się o zamierzonej reformie szkolnej, przestała się uczyć i obecnie zajmuje się jedynie polityką oraz rozgłaszaniem „fałszywych nowin, zwiększających tylko

⁵² AGAD, tamże, k. 1–3; „Pszczola”, nr 100 z 20 IV 1861.

⁵³ AGAD, tamże, k. 3.

⁵⁴ Tamże, k. 3–4.

nienawiść ku Rosjanom”. Byłoby rzeczą bardzo pożyteczną, pisał w raporcie do namiestnika, aby, tak dla dobra uczniów, jak i dla spokojności miasta, zaraz uwolnić ich do domu „na czas do rozpoczęcia nowego kursu nauk, tym bardziej iż z rozmowy z mieszkańcami [...] zauważył, iż sami pragną czasowego zamknięcia szkół i że ci rodzice, którzy rzeczywiście dbali o dobro swych dzieci, sami już odbierali ich do siebie do domu”⁵⁵.

Wrogi stosunek generała Wagnera do młodzieży szkolnej postawił Papłońskiego w trudnej sytuacji. Chociaż nie miał podstaw do stosowania restrykcji, bo zarzuty o udziale młodzieży szkół piotrkowskich w pobiciu policjantów na dworcu w Skierniewicach okazały się bezpodstawne, musiał jednak liczyć się z jego zdaniem. Ostatecznie w czasie narady z gronem nauczycielskim postanowił nie przerywać nauki, a władzę zwierzchnią nad obydwoma szkołami powierzył księdzu uczącemu w nich religii. Równocześnie, dla wdrożenia uczniów do nauki, polecił przeprowadzenie szczegółowych, indywidualnych egzaminów promocyjnych⁵⁶.

Wizytacja Papłońskiego w Kaliszu potwierdziła, że uczniowie tamtejsi rzeczywiście masowo uczestniczyli w zatargu z miejscowymi władzami szkolnymi. Wprawdzie według oceny wizytatora zastępca inspektora szkoły sam dał powody do rozruchów, niemniej jednak polecił zamknąć szkołę i rozpuścić uczniów. Niezależnie od tego postanowił usunąć ze szkoły 23 najbardziej krnąbrnych uczniów, a pozostałym, podobnie jak w Radomiu, oświadczone, że z początkiem nowego roku szkolnego będą mogli być ponownie wpisani na listę uczniów, ale pod warunkiem, iż okażą świadectwa dobrego sprawowania się i złożą przepisany egzamin. Równocześnie Papłoński wystąpił z wnioskiem, ażeby zarówno inspektora szkoły Sawina, jak i jego zastępcę, Przystanowskiego, do czasu reorganizacji szkół, zawiesić w obowiązkach⁵⁷.

Z Kalisza udał się Papłoński do Płocka. Tu młodzież szkolna wyprawiła mu pod hotelem, w którym się zatrzymał, „kocią muzykę”. Ten nowy incydent ujemnie odbił się na przebiegu wizytacji. W rezultacie zamknięto VI klasę gimnazjum i IV klasę szkoły powiatowej, usunięto z obydwu szkół 30 uczniów, zwolniono z pracy nauczyciela Bosackiego, a dyrektor gimnazjum i inspektor szkoły powiatowej otrzymali przeniesienia⁵⁸.

Ukazane wyżej represje nie przyniosły oczekiwanych wyników. Uczniowie w dalszym ciągu brali żywy udział w ruchu patriotycznym i w manifestacjach, a do KR WRiOP nieustannie napływały doniesienia o łamaniu przez młodzież dyscypliny szkolnej.

⁵⁵ WAPŁ, DGMP, vol. 195, k. 15 i 19, Kopia pisma namiestnika Królestwa Polskiego do dyr. gł. KR WRiOP z 15/27 IV 1861.

⁵⁶ Tamże, k. 13 i 20 oraz 16 i 18, Dyr. gimn. do KR WRiOP 18/30 IV 1861.

⁵⁷ AGAD, SSKP, vol. 659/1861, k. 4–5; „Pszczola”, nr 95 z 14 IV 1361; „Czas”, nr 98 z 28 IV 1861.

⁵⁸ AGAD, tamże, k. 5–6; W. Przyborowski, dz. cyt., t. II, s. 412–413.

Wszystkie te incydenty znalazły swój epilog w bezpośrednim zatargu młodzieży Gimnazjum Realnego w Warszawie z Wielopolskim. Przyczyną sporu był parkan, który zaczęto budować w ogrodzie należącym do Pałacu Kazimierzowskiego. Margrabia chciał wydzielić dla siebie część ogrodu, z którego korzystała ucząca się w Pałacu młodzież. Dnia 13 maja 1861 r., gdy murarze i cieśle przystąpili do pracy, niespodziewanie nadbiegli uczniowie i z okrzykami: „Nie ścierpimy ogrodu w ogrodzie!”, które były aluzją do znanego zwrotu z przemówienia Wielopolskiego do duchowieństwa, że „nie ścierpi rządu w rządzie”, rzucili się na nich; porabiali przygotowane na płot deski, a wapno i cegły wrzucili do stawu. Służba pałacu i woźni szkolni próbowali interweniować, lecz bezskutecznie, zaś wezwana policja uznała, że jest liczebnie za słaba, by mogła skutecznie przeciwstawić się rozzuchwalonej młodzieży.

Zajście to, chociaż było tylko jednym z bardziej drastycznych wybryków uczniowskich, świadczącym o silnym rozluźnieniu dyscypliny szkolnej, rozdrażniło Wielopolskiego. Nie bez racji zresztą uważał, że była to swoista manifestacja skierowana przeciwko jego osobie. Uznając sprawę za wykroczenie o posmaku politycznym, postanowił ukarać uczniów nie na drodze dyscypliny szkolnej, lecz na drodze sądowej. Jako dyrektor Komisji Rządowej Sprawiedliwości wezwał prokuraturę do wszczęcia śledztwa. Do składania zeznań polecił wciągnąć wszystkich nauczycieli Gimnazjum Realnego i w wypadku ujawnienia nawet najdrobniejszego przewinienia żądał stosowania kar administracyjnych. Niezależnie od tego polecił przenieść „dla dobra służby” dyrektora gimnazjum Łyszkowskiego do Łomży, a inspektora Pankiewicza do Szczeczeszyna.

Wszczęty przeciwko uczniom proces sądowy wywołał w kraju powszechne oburzenie. Ogół społeczeństwa uważał uczniów za bohaterów i cieszył się, iż w tak dotkliwy sposób dokuczili znieprawdzonemu, dumnemu magnatowi. W polskiej prasie zakordonowej rozpoczęły się jawne, napastliwe ataki na Wielopolskiego i jego metody zarządzania oświatą. Nawiązując przy okazji do podejmowanych przez wizytatorów, za jego zgodą, ostrych sankcji przeciwko „niewinnym wybrykom młodzieży”, podkreślano, że działał na szkodę społeczeństwa.

Nacisk opinii publicznej na sędziów był tak silny, że w ogłoszonym wyroku skazano jedynie ośmiu uczniów na jeden dzień aresztu i 400 zł grzywny tytułem odszkodowania za poniesione przez skarb straty. Od wyroku tego wnieśli apelację zarówno skazani, jak i prokurator. Sprawa zakończyła się dopiero w 1863 r. wyrokiem uwalniającym od winy większość oskarżonych⁵⁹.

Podjęmowane przez Wielopolskiego ostre represje przeciwko rozruchom młodzieży szkolnej, mimo iż stosowane były dość często i w stosunku do wielu szkół, miały jednak charakter doraźny. Właściwym środkiem zmierzającym do przywrócenia w szkołach dyscypliny i oderwania młodzieży od polityki były

⁵⁹ W. Przyborowski, dz. cyt., t. II, s. 414–418; J. Gościcki, *Wspomnienia 1859–1864*, Łuków 1928, s. 9–10; H. Lisicki, dz. cyt., t. I, s. 216.

próby zaostrenia wymagań w nauce. W rozesłanym do wszystkich zwierzchników szkół poleceniu Wielopolski żądał, ażeby nauczyciele – nie zaniedbując obowiązku czuwania nad zachowaniem się uczniów, tak w szkole, jak i poza szkołą – starali się jak najwięcej zajmować ich nauką. W ten sposób, pisał, uchroni się młodzież przed wszelkimi postronnymi wpływami⁶⁰. Równocześnie domagał się poinformowania uczniów, iż przepisane prawidła o egzaminach promocyjnych będą przestrzegane z całą surowością. Uczniowie kończący naukę mieli zdawać indywidualne egzaminy przed komisją, a pozostali – z każdego przedmiotu przed właściwym nauczycielem. Żądał przy tym Wielopolski od nauczycieli, by prowadzili je sprawiedliwie, ale zarazem surowo. Udzielane na podstawie egzaminów promocje miały być podawane uczniom do wiadomości dopiero w ostatnim dniu roku szkolnego. Chodziło bowiem o to, ażeby do ostatniej chwili zachować w szkołach porządek i zdyscyplinowanie wśród młodzieży⁶¹.

W myśl przepisów rok szkolny miał skończyć się w ostatnich dniach lipca. Jednakże stałe utarczki z uczącą się młodzieżą spowodowały, iż Wielopolski, pod pozorem zyskania na czasie w przygotowaniach do reformy szkolnictwa, polecił zakończyć naukę wcześniej, tzn. 10 czerwca⁶². W tej sytuacji we wszystkich szkołach niezwłocznie przystąpiono do egzaminowania uczniów. Ponadto, w obawie przed nowymi wykroczeniami uczniów, zrezygnowano z organizowania uroczystego zakończenia roku szkolnego, a tych, którzy zdali przewidziane egzaminy, niezwłocznie odsyłano do swoich domów rodzinnych na wakacje⁶³.

W tydzień po zakończeniu roku szkolnego Wielopolski ogłosił w prasie rozporządzenie, w którym zawiadamiał rodziców, iż „z powodu rozpoczętych prac nad organizacją zakładów naukowych” przedłuża się wakacje do końca września. Jednocześnie, chcąc uwolnić miasta, a zwłaszcza Warszawę, od młodzieży szkolnej, która w obecnej sytuacji, bez stałych zajęć i nadzoru nauczycieli mogła tym żywiej włączyć się do ruchu rewolucyjnego, nakazywał, ażeby uczniowie pozamiejscowi niezwłocznie wyjechali do swoich domów rodzinnych i pozostawali tam aż do nowego roku szkolnego. Radził przy tym uczniom, aby korzystając z przedłużonych wakacji, „w celu wynagrodzenia sobie czasu przez wielu z nich na marnych i dla nich na niewłaściwych zajęciach straconego”, przystąpili zaraz do samodzielnej nauki, a zwłaszcza do nauki języków starożytnych, które w myśl nowych programów będą wymagane od wszystkich uczniów ubiegających się

⁶⁰ WAPK, GMK, vol. 2, k. 1; WAPŁ, GMP, vol. 89, k. 1, Pismo dyr. gł. KR WRiOP z 24 IV/6 V 1861.

⁶¹ WAPŁ, GWL, vol. 867, k. 129–130; WAPŁ, DGMP, vol. 195, k. 17; AGAD, SSKP, vol. 659/1861, k. 7–8.

⁶² „Pszczola”, nr 113 z 7 V 1861; „Czas”, nr 107 z 11 V 1861.

⁶³ WAPŁ, DGMP, vol. 195, k. 60, Dyr. gimn. do gen. Sabaszynskiego 15/27 V 1861.

o przyjęcie do szkół filologicznych i na niektóre wydziały do mającej powstać Szkoły Głównej⁶⁴.

Równocześnie z opublikowaniem powyższego rozporządzenia władze policyjno-wojskowe przystąpiły do kontrolowania stancji celem upewnienia się, czy wszyscy zamiejscowi uczniowie podporządkowali się poleceniom władz szkolnych⁶⁵.

Posunięcie Wielopolskiego, patrząc na nie z politycznego punktu widzenia, zupełnie chybiło celu. Wprawdzie Warszawa, jak i kilka innych miast, uwolniła się od nadmiernej liczby młodzieży szkolnej, ale jednocześnie, rozjeżdżając się, rozniosła po całym kraju zarzewie rewolucji. O ile partia „czerwonych” nie miała dotąd dostatecznej liczby agitatorów, by zrewolucjonizować odległe od stolicy miasteczka, wsie i dwory, do których wątlm echem docierały odgłosy o wypadkach warszawskich i nieprzejednanej walce z caratem, o tyle obecnie wzięli na siebie tę rolę rozkochani w manifestacjach, w odgrywaniu roli patriotów udający się na wakacje uczniowie⁶⁶. A czasu do wypełnienia tego zadania mieli sporo, bo nowy rok szkolny, wbrew przewidywaniom Wielopolskiego, rozpoczął się dopiero pod koniec stycznia 1862.

Mimo braku społecznej akceptacji Wielopolski, jako rzecznik ugodowej polityki z caratem, natychmiast przystąpił do prac nad nową ustawą szkolną, która całemu szkolnictwu nadać miała w pełni polski, narodowy charakter.

Niebawem zamierzenia te znalazły odbicie w opublikowanym w warszawskiej prasie „projekcie” *Ustawy o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim*⁶⁷, którą wspólnie z Wielopolskim napisali generalni wizytatorzy szkół w Królestwie Polskim: Józef Korzeniowski i Stanisław Przysiański, a Maksymilian Vidal, doskonały ekonomista – opracował całą stronę finansową planowanego przedsięwzięcia⁶⁸.

Decyzja Wielopolskiego o wcześniejszym opublikowaniu „*Projektu ustawy szkolnej*” wraz z tzw. *Powodami*, czyli uzasadnieniem proponowanych zmian, miała, jak sądził, zjednać mu sympatię Polaków, ale pomylił się.

Natomiast nowy namiestnik Królestwa gen. Mikołaj Suchozanet uznał ten krok za samowolę i domagał się odsunięcia Wielopolskiego od udziału w reformie, bo w ten sposób stawiał cesarza pod prężierzem opinii publicznej, co w Rosji nigdy dotąd nie było praktykowane. Wezwany do Petersburga – wyjechał „w towarzystwie wojskowej asysty” 4 listopada 1861 r., gdzie przez kilka miesięcy

⁶⁴ „Gazeta Warszawska”, nr 145; „Kurier Warszawski”, nr 144; „Pszczola”, nr 144 z 17 VI 1861; „Czas”, nr 139 z 20 VI 1861.

⁶⁵ WAPŁ, GMP, vol. 89, Magistrat m. Piotrkowa do dyr. gimn. 3/15 VI 1861.

⁶⁶ „Czas”, nr 139 z 20 VI 1861; W. Przyborowski, dz. cyt., t. III, s. 19–21.

⁶⁷ „Dziennik Powszechny”, nr 24 z 28 X 1861.

⁶⁸ K. Poznański, *Reforma szkolna...*, s. 134–137.

czekał na audiencję u cesarza i okazję bezpośredniej rozmowy o swoich edukacyjnych pomysłach⁶⁹.

Projektowana *Ustawa* zakładała daleko idące zmiany organizacyjne i programowe we wszystkich typach szkół. Jej podstawowe założenia przewidywały szerokie upowszechnienie oświaty elementarnej i stworzenie takich warunków dalszego kształcenia, by wszyscy mieszkańcy kraju, bez względu na stan i wyznanie, mieli „ułatwione środki usposobienia się do rozmaitych powołań bądź w zakładach specjalnych, bądź wyższych zakładach naukowych”⁷⁰.

Projektowany był powszechny podatek na rzecz nauki elementarnej, wsparty zasiłkiem ze skarbu państwa, który miał zabezpieczyć środki na utrzymanie ponad 2800 takich szkół (a było ich ledwie ok. 1100). W miastach nadal miały działać szkoły rzemieślniczo-niedzielne i handlowe, a w Warszawie planowano założenie szkoły majstrów murarskich i ciesielskich.

Edukację na poziomie średnim miały krzewić 7-klasowe gimnazja i 5-klasowe szkoły powiatowe. Gimnazja – głównie o profilu humanistycznym – miały przygotowywać młodzież do studiów wyższych i doprowadzić ją do pełnej dojrzałości umysłowej pozwalającej także na dalsze samokształcenie. Natomiast 5-klasowe szkoły powiatowe – miały mieć cel dwójaki: przygotowywać uczniów do dalszej nauki w gimnazjach lub do pracy zawodowej. W związku z tym ostatnia klasa miała sposobić do zawodu w kierunku: pedagogicznym, agronomicznym, technologicznym, mechanicznym lub handlowym.

Szkolnictwo żeńskie zamierzano oddać w ręce prywatne, bo takie szkoły, zwłaszcza niezbyt duże pensje, dają gwarancję lepszego dozoru i „pieczołowitości macierzyńskiej” niż dopiero co założone w niektórych gubernialnych miastach, pełne uczennic, publiczne żeńskie szkoły rządowe. Planowano urządzenie dla dziewcząt tylko 2 rządowych szkół średnich w Warszawie, głównie dla kształcenia dobrze usposobionych guwernantek.

Szkolnictwo wyższe miały tworzyć:

a) Szkoła Główna Warszawska z czterema wydziałami: medyko-chirurgicznym, matematyczno-fizycznym, prawa i administracji oraz filologiczno-historycznym;

b) Instytut Politechniczny i Rolniczo-Leśny w Puławach z oddziałami: mechaników, inżynierów cywilnych, chemików–górników oraz rolników i leśników – urządzone w miejsce Gimnazjum Realnego w Warszawie i Instytutu Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa w Marymoncie;

⁶⁹ M.W. Berg, *Zapiski o powstaniu polskim 1863 i 1864 r. i poprzedzającej powstanie epoce demonstracji od 1856 r.*, Kraków 1898, t. II, s. 432–439; A.M. Skalkowski, dz. cyt., t. III, s. 81; „Dziennik Powszechny”, nr 28, z 2 XI 1861.

⁷⁰ AGAD, SSKP, vol. 697/1861/I Powody do projektu organizacji wychowania publicznego w Królestwie k. 265–342 oraz H. Lisicki, dz. cyt., t. II: *Projekt organizacji zakładów naukowych w Królestwie Polskim*, s. 275–349.

c) Szkoła Sztuk Pięknych z oddziałami: budownictwa, malarstwa, rzeźby i rytownictwa.

Zaproponowane zmiany wywołały żywe zainteresowanie. Na łamach prasy warszawskiej rozwinęła się interesująca dyskusja na temat organizacji publicznego szkolnictwa i wychowania młodzieży. Dla reformatorów, szczególną wartość miały przesyłane na adres Komisji lub na ręce Wielopolskiego tzw. memoriały (napłynęło ich 38), czyli obszernie udokumentowane projekty i propozycje zmian w przebudowie szkolnictwa, pisane najczęściej przez dyrektorów gimnazjów⁷¹.

Ostatecznie, mimo poważnych oporów, ze strony rosyjskiej biurokracji w Petersburgu, jak i krajowej różnorodnej opozycji, a zwłaszcza Romualda Hubego, który lansował swoje propozycje przygotowane na zlecenie cara, z dużym opóźnieniem, ale z niewielkimi zmianami, przedstawiona przez Wielopolskiego *Ustawa o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim* została przez cesarza 20 maja 1862 r. zatwierdzona.

Teraz cała energia Wielopolskiego, jako naczelnika rządu cywilnego i Kazimierza Krzywickiego, jako dyrektora głównego Komisji Rządowej WRiOP, skierowana została na realizację *Ustawy*, zwłaszcza na zabiegi wokół uruchomienia w pierwszej kolejności Warszawskiej Szkoły Głównej i na przeprowadzenie reformy szkolnictwa średniego.

W ciągu paru miesięcy zdołano w znacznym stopniu skompletować zespół profesorów dla Szkoły Głównej, przeprowadzić rekrutację młodzieży na studia, dla której już od roku w Instytucie Szlacheckim prowadzono kursy przygotowawcze, zwłaszcza w zakresie dostatecznego opanowania łaciny oraz przygotować pomieszczenia do nauki.

Na rektora powołany został prof. medycyny Józef Mianowski, uczony, cieszący się sławą jako znakomity lekarz na cesarskim dworze, przebywający już na emeryturze w Szwajcarii, który – jak się okazało, pozostawał na tym urzędzie do końca istnienia Szkoły Głównej, czyli do połowy 1869 r.

Wykłady rozpoczęto 25 listopada 1862 r. z udziałem dyrektora KR WRiOP Kazimierza Krzywickiego, który w okolicznościowym przemówieniu do ponad 720 studentów zebranych w obszernej auli po dawnej Szkole Sztuk Pięknych i w obecności arcybiskupa Zygmunta Szczęsnego Felińskiego, apelował do nich o poważne zajęcie się nauką, bo jej taki jest święty i patriotyczny obowiązek.

W tym samym czasie trwały intensywne przygotowania i egzaminy wstępne do uruchomianego Instytutu Politechnicznego i Rolniczo-Leśnego w Puławach. Tu uroczystość inauguracyjna, także z udziałem Krzywickiego odbyła się już 12 października 1862 r. Po zakończeniu egzaminów wstępnych, w kilka tygodni później, 4 listopada rozpoczęły się wykłady z udziałem 356 przyjętych na studia studentów.

⁷¹ K. Poznański, *Reforma szkolna...*, s. 76–77.

Z przebudową szkolnictwa średniego zdołano uporać się w ciągu miesiąca sierpnia i września 1862 r. W tym czasie dokonano we wszystkich szkołach niemal powszechnej translokacji nauczycieli. Przez ich przemieszczenie chciano doraźnie uzdrowić panujące (korupcjogenne) stosunki w zespołach zgromadzeń nauczycielskich oraz na nowych zasadach zorganizowano średnie szkolnictwo żeńskie.

Z 9 żeńskich szkół pozostawiono tylko 2; obie w Warszawie: Instytut Aleksandryjsko-Maryjski Wychowania Panien, który przeniesiono z Puław do pięknego gmachu Instytutu Szlacheckiego i Szkołę Wyższą Żeńską Rządową umieszczoną w gmachu b. II Gimnazjum na Lesznie. Zgodnie z *Ustawą*, cały system kształcenie dziewcząt miał być realizowany przez szkolnictwo prywatne.

Przebudowę Szkoły Sztuk Pięknych odłożono na rok następny, a prace nad reformą szkolnictwa elementarnego, które zamierzano oddać pod opiekę władz miejskich i rad powiatowych, niespodziewanie przerwano na skutek wybuchu powstania styczniowego (w nocy z 22 na 23 I 1863), co spowodowało załamanie się polityki ugody, a w dalszej konsekwencji – całkowite zahamowanie procesu reform i wszystkich planów przebudowy wychowania młodzieży w duchu nowej *Ustawy*.

W lipcu 1863 r. Wielopolski otrzymał urlop i wyjechał za granicę (do Drezną). W parę tygodni później nowym namiestnikiem Królestwa został gen. Fiodor Berg mający jak najszybciej stłumić powstanie. Pod pretekstem działań wojskowych, całą administrację cywilną podporządkowano naczelnikom wojennym, rozbudowano aparat policyjny, miasta terroryzowano publicznymi egzekucjami i wysokimi kontrybucjami, a pochwyconych powstańców masowo zsyłano na Sybir, szlachtę i Kościół nękano konfiskatą majątków i likwidacją klasztorów, a chłopom, za sprawą ukazu o ich uwłaszczeniu, rozdzielano dworską ziemię.

Utworzony w 1864 r. Komitet Urządzący do Spraw Królestwa Polskiego, pod kierunkiem Mikołaja Milutina, obok reformy uwłaszczeniowej, zajął się także reorganizacją szkolnictwa, która sprzyjać miała realizacji planów zniesienia odrębności administracyjnej Królestwa.

Niebawem zniesiono Radę Stanu i Radę Administracyjną, na wzór rosyjski urządzono lokalne władze administracyjne, skarbowe, pocztowe i szkolne. Z czasem zniesiono wszystkie ważniejsze urzędy przeniesiono z Warszawy do Petersburga, a Królestwo Polskie zaczęto nazywać „Przywiślańskim Krajem”. Reaktywowano Warszawski Okręg Naukowy, którego kuratorem został Teodor Witte. Zarządzona przez cara nowa reforma szkolna w 1864 r. spowodowała nawrót do rosyjskiego systemu organizacji szkolnictwa i wrócono do pełnej jego rusyfikacji, co praktycznie osiągnięto już w 1872 r.⁷²

⁷² Tamże, rozdziały X i XI poświęcone likwidacji reformy szkolnej A. Wielopolskiego, s. 279–327.

EWA BARNAŚ-BARAN

Uniwersytet Rzeszowski

Idee wychowawcze Komisji Edukacji Narodowej w świetle sprawozdań szkolnych polskich gimnazjów w Galicji doby autonomicznej

Guidance-related recommendations of The Commission of National Education in the light of school reports of Galician gymnasiums during 1860–1918

The article is a review of discussions contained in reports of Galician gymnasiums during 1860–1918. The analysis focused on guidance-related demands proposed in the times of The Commission of National Education which were evoked by the authors of these discussions. It was shown that in their discussions S. Stodolak, T. Czapczyński, S. Koprowicz and F. Bizoń referred to reforms introduced in the Polish educational system in the 1700s; they focused on issues related to moral education, emphasized the necessity for teaching youngsters to be kind and generous, so that they could act as models for other people. They recognized the need to continue conduct-related guidance in intellectual, moral and physical education. By pointing out the main assumptions proposed by S. Konarski, H. Kołłątaj, G. Piramowicz and The Commission of National Education, they emphasized the need to improve conduct-related guidance in Galician gymnasiums.

Keywords: school reports, moral education, Galician middle schools

Po utracie niepodległości realizacja procesu kształcenia w szkołach przebiegała w innych warunkach niż te, które stworzyła Komisja Edukacji Narodowej. Zdaniem Renaty Dutkovej, nawiązywanie w XIX w. do tradycji KEN bardziej przyjmowało formę poszukiwania potwierdzenia wartości, w które wierzone, niż naśladowania wzorów postępowania i przyjmowania konkretnych rozwiązań¹.

¹ R. Dutkova, *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*, Wrocław 1973, s. 104; Jak podkreśliła K. Bartnicka: „Ideal wychowawczy Komisji Edukacji Naro-

Idee Komisji stanowiły inspirację do prac realizowanych przez powołaną w Galicji w 1867 r. Radę Szkolną Krajową. Pamięć o jej osiągnięciach znalazła wyraz w publikacjach powstających w okresie autonomii galicyjskiej, w której zaistniały korzystniejsze warunki do funkcjonowania polskiej oświaty niż w pozostałych zaborach. W przedstawionym artykule podjęto analizę treści tych rozpraw naukowych zamieszczonych w sprawozdaniach dyrekcji gimnazjów galicyjskich, w których autorzy odwoływali się do osiągnięć reformatörów doby Komisji Edukacji Narodowej.

Sprawozdania szkolne były wydawnictwami ciągłymi, które redagowały dyrekcje szkół średnich². Zawierały one informacje z życia szkół w poszczególnych latach i składały się z dwóch części: z rozprawy naukowej i części urzędowej³. Większość sprawozdań zawiera rozprawy naukowe lub teksty o charakterze literackim. Sprawozdania szkolne za lata 1843–1998, znajdujące się obecnie w zbiorach Biblioteki Uniwersytetu Rzeszowskiego, zawierają 185 rozpraw, których tematyka związana jest z nauczaniem i wychowaniem⁴. W 20 autorzy

dowej – i dostosowany do niego program szkolny – powiązały pracę w szkole i wychowanie młodzieży z potrzebami państwa polskiego i narodu”, K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 291. Autorka zaznaczyła, że w szkołach KEN nie ograniczano wychowania obywatelskiego wyłącznie do wychowania moralnego, czy też politycznego, K. Bartnicka, *Koncepcje wychowania obywatelskiego i patriotycznego w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1973, t. 16, s. 62–65.

² Zdaniem A. Jagusztyna największy zbiór sprawozdań szkolnych posiada Biblioteka Narodowa w Warszawie. Rzeszowski zbiór tych sprawozdań, który stanowi podstawę źródłową niniejszego opracowania, w opinii historyków oświaty i bibliotekoznawców, jest czwartą co do wielkości tego typu kolekcją znajdującą się w Polsce. Dzieje tego zbioru sięgają okresu sprzed autonomii galicyjskiej. Pierwsze sprawozdanie roczne pochodzi z 1843 r., nosiły one tytuły *Programm, Jahres-Bericht i Sprawozdanie*. A. Jagusztyn, *Katalog sprawozdań szkolnych 1843–1995*, cz. I, *Polonica*, Rzeszów 1997, s. 9; A. Jagusztyn, *Zbiory specjalne Biblioteki Głównej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie*, [w:] *Rola i funkcje bibliotek wyższych szkół pedagogicznych w Polsce*, pod red. Z. Sokół, Rzeszów 1992, s. 112–115.

³ W pierwszej części sprawozdania zamieszczano prace z dziedziny filologii klasycznej i polskiej, historii, geografii, nauk ścisłych, znaczną część rozpraw poświęcono metodyce nauczania poszczególnych przedmiotów nauczanych w szkolnictwie średnim. Najwięcej rozpraw poświęconych było tematom z dziedziny nauk historycznych. W części urzędowej przytaczano ustawy, szkolne zarządzenia ministerialne i Rady Szkolnej Krajowej. Podawany był również skład imienny grona nauczycielskiego wraz z zakresem obowiązków każdego nauczyciela. Zamieszczano także informacje o różnych wydarzeniach związanych z funkcjonowaniem szkoły w danym roku. Ostatni fragment części urzędowej stanowiły zestawienia klasyfikacyjne uczniów poszczególnych klas, tematy egzaminów dojrzałości oraz wypracowań rocznych i egzaminów z poszczególnych przedmiotów nauczania, A. Jagusztyn, *Katalog sprawozdań szkolnych...*, s. 12.

⁴ Szkoły galicyjskie za ważną część zadania wychowawczego uważały moralne i religijne kształtowanie młodzieży. Nauka była głównym środkiem wychowania moralnego, źródłem sił moralnych była religia. *Ustawy i rozporządzenia obowiązujące w galicyjskich szkołach średnich*, zest. H. Kopia, Lwów 1910, s. 53–55. Zdaniem A. Puszkii: „Religia według ówczesnych teoretyków wychowania narodowego była olbrzymim, niewyczerpanym źródłem sił moralnych, niezbędnie

poruszali różnorodne zagadnienia, m.in. znaczenia ćwiczeń fizycznych dla wychowania, pisali o czynnikach wpływających niekorzystnie na zdrowie i życie uczniów, istotnej funkcji wychowawczej organizacji młodzieżowych, wychowaniu estetycznym młodzieży, lekturze dzieł starożytnych jako czynnika kształcącym w szkołach, poruszali temat współpracy domu ze szkołą oraz wiadomości społecznych i politycznych mogących stanowić przedmiot nauki. Przeprowadzona analiza rozpraw zawartych w sprawozdaniach szkolnych drukowanych w Galicji doby autonomicznej (124 rozprawy⁵) pozwala stwierdzić, że w czterech z nich autorzy przybliżają czytelnikom oraz podkreślają znaczenie osiągnięć reformatörów osiemnastowiecznego szkolnictwa polskiego oraz działalności Komisji Edukacji Narodowej.

W analizowanych rozprawach autorzy odwoływali się nie tyle do problemów organizacyjnych szkolnictwa, z których rozwiązaniem borykała się Komisja, ile do zagadnień kształtowania się koncepcji pedagogicznych, formowania się poglądów na cele i treści nauczania, związków pracy dydaktycznej z wychowawczą oraz działalnością mającą na celu przekształcenie świadomości społecznej i politycznej uczniów. Przyznawali oni, podobnie jak to czynili autorzy projektów reformy wychowania i kształcenia w XVIII w., że szkoły mają wielkie i odpowiedzialne zadanie kształtowania świadomości obywatelskiej i wychowania moralnego człowieka. W treści rozpraw zawarte zostały odwołania do podstawowych obszarów wymagających zmian, na jakie zwracali uwagę autorzy projektów przesyłanych Komisji Edukacji Narodowej: roli nauczyciela i jego przygotowania do misji pedagogicznej, konieczności dobrej organizacji jego pracy, przygotowania odpowiednich podręczników, zapewnienia w szkołach właściwych warunków do nauki i wychowania fizycznego.

Kamilla Mrozowska zaznaczyła pisząc wstęp do *Pism i projektów pedagogicznych doby Komisji Edukacji Narodowej*, że koncepcja wychowania Komisji Edukacji Narodowej, odpowiadała tendencjom oświecenia i opierała się na patriotycznym ideale wychowawczym. Uwzględniła również treści i zastosowania nowożytnej nauki⁶. W drukowanych i upowszechnianych materiałach ukazujących prace Komisji starano się w XVIII w., zdaniem autorki, trafić „do rozumu i do serca”⁷, pokazując sukcesy nowego systemu szkolnego niejednokrotnie w sposób wyolbrzy-

potrzebnym każdemu człowiekowi, każdemu społeczeństwu, a szczególnie takiemu jak polskie”. Władze szkolne autonomii galicyjskiej podzielały pogląd, że pielęgnowanie ducha religijnego w młodzieży stanowi formę krzepienia ducha narodowego. A. Puszcza, *Wychowane religijne i patriotyczne w gimnazjum państwowym w Mielcu w latach 1905–1939*, „Rocznik Mielecki” 2002, t. 5, s. 66.

⁵ Wśród 185 rozpraw wydanych w latach 1843–1998 znajduje się jedna rozprawa opublikowana w 1861 r., 57 w okresie międzywojennym, jedna w latach 50. XX w. oraz dwie w latach 80. XX w., pod uwagę wzięto więc 124 sprawozdania drukowane w okresie autonomii galicyjskiej.

⁶ K. Mrozowska, *Wstęp*, [do:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, wybr. i wstępem opatrzyła K. Morozowska, Wrocław 1973, s. LXIX.

⁷ Tamże.

miony. K. Mrozowska zwróciła uwagę, że działanie takie mogło stanowić element dokształcania społeczeństwa, zwłaszcza szlachty, w dziedzinie pedagogicznej, jak również budowania przekonania, że zmiany i realizacja reform była możliwa. Autorzy rozpraw naukowych zamieszczonych w sprawozdaniach szkolnych nawiązując w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku do dorobku Komisji Edukacji Narodowej mogli kierować się podobnymi motywami – chęcią inspirowania do zaangażowania nauczycieli szkół galicyjskich w prace na rzecz poprawy systemu kształcenia i wychowania oraz potrzebą utrwalania przekonania, że istotne było nawiązanie do tradycji oraz umiejętność wykorzystania doświadczeń.

W latach 80. XIX w. w Sprawozdaniu Dyrektora c.k. Gimnazjum św. Jacka w Krakowie zamieszczono rozprawę Stanisława Stodolaka poświęconą konieczności przeprowadzenia zmian w systemie kształcenia fizycznego i moralnego młodzieży w gimnazjach galicyjskich⁸. S. Stodolak wyraził aprobatę dla podjętej inicjatywy reformy gimnazjów, uznanie powinna była zdobyć, jego zdaniem, wszelka działalność, która służyła utrwalaniu dobrobytu moralnego⁹. Wykształcenie, jakie uzyskiwała młodzież gimnazjalna nazywał humanitarnym, jego zadaniem było ukazywanie uczniom świata duchowego, świata idealnego¹⁰. Zmiany, jakie należało wprowadzić powinny objąć również przygotowanie odpowiednich podręczników. Autor przypomniał, że gruntowna reforma wychowania realizowana przez Komisję Edukacji Narodowej obejmowała także wprowadzenie do szkół odpowiednich podręczników, ale nie zgadzał się ze stanowiskiem, że każdy obecnie istniejący należy zastąpić nowym, napisanym oryginalnie po polsku, a nie będącym tłumaczeniem z języka niemieckiego¹¹.

Obszarem, który, zdaniem autora, należało usprawnić było zaniedbane wychowanie fizyczne i niedostateczne, jak na potrzeby ówczesne wychowanie moralne¹². Wymieniając szereg państw, w których przyjęte rozwiązania szkolne mogłyby posłużyć za przykład, podawał, że już w przeszłości rozumiano znaczenie

⁸ S. Stodolak, *Wychowanie fizyczne i moralne wobec reformy gimnazjów*. Sprawozdanie Dyrekcji c.k. Gimnazjum św. Jacka w Krakowie za rok szkolny 1883, Kraków 1883.

⁹ Tamże, s. 3.

¹⁰ Taki kierunek odrywał wychowanka od „ciągłej, poziomej troski o dzisiaj, a przenosząc ich za pośrednictwem przestrzeni czasu w pomrokę przeszłości, stwarzają dla nich ponad tamten, jeszcze świat inny, nieskończenie obszerniejszy i wyższy, bo niezmierny, świat duchowy, świat idealny”. Tamże, s. 4.

¹¹ Odwołał się do broszurki Stanisława Zarańskiego pt. *Komisja Edukacji Narodowej, a Rada Szkolna Krajowa* (Kraków 1870), w której autor doradzał wzorowanie się na działalności KEN, zaś powielenie działań Komisji, przy zmienionych warunkach nie było, zdaniem S. Stodolaka, możliwe. Tamże, s. 7–8.

¹² Gimnazjum, według S. Stodolaka, powinno „wychowanków swoich zaopatrzyć nie tylko w wiedzę, na którejby szkoła zawodowa mogła budować, ale i w to wszystko, czego szkoła zawodowa już im dać nie może, a co im przecież w każdym zawodzie i w ogóle w przyszłym życiu nieodzownie będzie potrzebne; a więc winna wyrobić i wypielęgnować w nich na tę przyszłą drogę dostateczną ilość sił moralnych, fizycznych i umysłowych. Te trzy strony wychowania równe są co do

utrzymania równowagi pomiędzy aktywnością umysłową a fizyczną. Wprowadzenie gimnastyki w gimnazjach, jako przedmiotu nadobowiązkowego uważał nawet za lekceważenie osiągnięć i pracy Pestalozziego, Jahna, Gutsuthsa. Gimnastykę nie uważał za sztukę, ale za środek leczniczy, który służył każdemu – zdrowemu dla zachowania zdrowia, słabemu dla jego przywrócenia. Brak potrzebnego uczniom ruchu, lekcje odbywające się w nieodpowiednich warunkach (przepełnione klasy, niski poziom higieny pomieszczeń: kurz, zbyt wysoka temperatura dla uczniów siedzących w pobliżu pieca, zbyt niska i przeciągi szkodzące uczniom zajmującym miejsca przy drzwiach, ławki niedostosowane do wzrostu), krótkie przerwy, których w deszczowy dzień uczniowie nie mogą wykorzystać właściwie (idąc na zewnątrz budynku na dziesięć minut po dwóch godzinach ciężkiej pracy w deszczowy dzień narażają się dodatkowo na przeziębienie i katar oraz wnosząc błoto do i tak już brudnego pomieszczenia) należały do tych mankamentów, które powinno się usunąć jak najszybciej¹³. Jego zdaniem, warunki bytowe panujące w gimnazjach wraz z nieodpowiednią organizacją nauki nie motywowały do pracy intelektualnej, wywoływać natomiast mogły zniechęcenie i opór uczniów.

S. Sodołak przypominał, że w organizacji nauczania, egzaminowania i kontrolowania należało uwzględnić fakt różnicowania się potrzeb młodzieży. Konieczne było dzielenie przepełnionych, tj. mających ponad 50 uczniów, klas na oddziały, uwzględnienie faktu, że inne są potrzeby 53 uczniów klasy pierwszej, a inne klasy siódmej. Zadania dydaktyczne, jakie realizowali uczniowie również nie zawsze przyczyniały się do ich rozwoju. Wielokrotne pisanie wypracowań przez uczniów w języku greckim i łacińskim nie pogłębiało ich wiedzy, podobnie jak konieczność ich sprawdzania przez nauczyciela nie wpływała korzystnie na poczucie, że przyczynił się on do lepszego przygotowania ucznia. Uwolnienie jednej i drugiej strony od żmudnej, nierozwijającej pracy można było zastąpić inną aktywnością, jak wycieczka, spacer po mieście. W uzyskanym w ten sposób czasie realizowaliby zajęcia, który dla jednej i drugiej strony mogłyby być przyjemniejszymi i wartościowszymi wychowawczo¹⁴.

Wychowaniu moralnemu w gimnazjach należało, zdaniem S. Stodolaka, nadać charakteru narodowego poprzez wprowadzenie do nauki gimnazjalnej „żywiołu idealistycznego”. Wychowanie powinno się realizować z uwzględnieniem zreformowanych programów gimnazjów, ale ważnym jego czynnikiem były warunki lokalowe, w jakich młodzież miała przebywać. Nasycenie wychowania

ważności, żadna żadnej podporządkowaną być nie powinna, czyli żadnej z nich nie wolno kosztem drugih popierać”. Tamże, s. 11.

¹³ Tamże, s. 25. Autor apelując o zwiększenie troski o stan pomieszczeń, w których uczy się młodzież pisał: „W gimnazjach naszych zamiatają się podłogi 2 razy na tydzień, myją się 2 razy do roku, a prochy nie ścierają się nigdy. Jest to zanadto za mało. Stąd też pochodzi, że przy najniższym poruszeniu się w sali uczniów, ponad ich głowami tuman kurzu się wznosi, który następnie powoli na ich płucach osiada”. Tamże, s. 18.

¹⁴ Tamże, s. 32.

wartościami powinno być realizowane w odpowiednich warunkach szkolnych. Należało, jego zdaniem, zapobiegać przepełnianiu szkół klasami, a klas uczniami, podręczniki do nauki moralnej powinny być przygotowywane przez osoby kompetentne i rozumiejące potrzeby młodzieży. Niezbędne było wprowadzenie obowiązku kontaktowania się szkoły z domem ucznia oraz rodziców, opiekunów z nauczycielami. Istotnym działaniem było również podnoszenie autorytetu nauczyciela (jego wartości i poczucia własnej godności) w społeczeństwie oraz poprawa ich położenia finansowego i materialnego. Korzystne było wzbogacanie wiedzy nauczyciela na temat życia pozaszkolnego uczniów. Pomocną w planowaniu pracy wychowawczej byłaby większa świadomość, jaki wpływ wywierają na dziecko rodzice (czy normy, zasady głoszone w szkole nie pozostawały w sprzeczności z wzorcami, które uczeń obserwował w domu) oraz wzrost karności młodzieży (opierający się na stanowczości i przykładowej surowości)¹⁵. Uczniowie gimnazjalni mieli uważać za obowiązek szacunek rzeczy poważnych i poważnych ludzi¹⁶.

Na początku XX w. ukazały się kolejne rozprawy, w których autorzy nawiązywali do dorobku Komisji Edukacji Narodowej. Jednym z nich był Stanisław Koprowicz, który pisał o wychowaniu religijno-moralnym w szkołach Komisji¹⁷. Już w pierwszych słowach rozprawy podkreślił wartość działań podjętych przez reformatorów osiemnastowiecznych pisząc: „Wychowanie młodzieży przed reformą szkolnictwa, dokonaną przez Konarskiego, a uzupełnioną przez komisję edukacyjną znajdowało się w jak najbardziej opłakanym stanie”¹⁸. Po wstępnych rozważaniach ukazujących genezę przeprowadzonych w XVIII w. reform oraz powstanie i główne założenia pracy KEN autor napisał, że jej działalność uznać należało za wszechstronną, a zadanie, które miała do wykonania nie należało do łatwych. KEN dążyła do zmiany całego systemu wychowawczego, głównie zaś, pisał Koprowicz, wychowania ludzi, chrześcijan i obywateli¹⁹. Przywołując opinię Chmielowskiego napisał, że „Ustawy KEN dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane” określić można było jako „jeden z najświetniejszych zabytków, jakie historia pedagogiki nie tylko naszej, ale i ogólnej

¹⁵ Tamże, s. 48, 50–52.

¹⁶ Autor pisał: „Niechaj uczeń widzi i czuje, że się nie lekceważy ani jego nauki, ani też całego jego wychowania, ale przeciwnie, że się do tego pewną i to niepospolitą przywiązuje wagę, a wtenczas i on też podobnie na te rzeczy zacznie się zapatrywać; kiedy zaś ten sposób widzenia stanie się jego własnością, przeniesie takowy w dalszem życiu na wszystko co godne czci i poszanowania”. Tamże, s. 48.

¹⁷ S. Koprowicz, *Wychowanie religijno-moralne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, IV Sprawozdanie Dyrekcji c.k. Gimnazjum w Krakowie za rok szkolny 1905, Kraków 1905.

¹⁸ Odwołując się do słów Łukaszewicza Koprowicz napisał, że „anarchia, przesadzona dewocja i nieodłączna jej towarzysząca, ciemnota, zaległy wszystkie zakątki kraju, ogarnęły wszystkie strony”. Tamże, s. 7.

¹⁹ Tamże.

wykazać może”²⁰. Autor podając za Grzegorzem Piramowiczem pisał, że Komisja realizowała „pewne i porządne w edukacji obywateli postępowanie”²¹. Uważał, że przyjęcie kierunku wychowania narodowego obejmującego rozwój sił narodowych było zadaniem trudnym do realizacji, zwłaszcza w pokoleniu, w którym zakorzenione były negatywne opinie tak poszczególnych wychowawców, jak i całego społeczeństwa patrzącego z nieufnością na wprowadzane reformy. Przywołał określenie G. Piramowicza mówiące o tym, że na szkoły powinno się spoglądać jak na szkoły życia, na szkoły pocziwości i cnoty²². Ze szkoły, pisał autor rozprawki, miał uczeń wynieść „znajomość ojczyzny, w szkole zagrześć serce do jej miłości, w szkole przygotować się wcześniej do sprawowania urzędu i do rady, do winnego posłuszeństwa ku ustawom i rozkazom władz krajowych”²³. Cel ten miał być realizowany w ramach programu wychowania, który obejmował trzy działy: edukację rozumu, edukację moralną i chrześcijańską oraz edukację fizyczną. Wychowanie cnotliwego człowieka, dobrego obywatela pozostawało w ścisłym związku z wychowaniem religijno-moralnym. Religia, pisał S. Koprowicz (powołując się na Ustawy), i prawdziwa pobożność będąc zasadą chrześcijańskiego życia była najistotniejszą częścią edukacji. Podczas nauki religii podawano wyższe prawdy, realizacja nauki moralnej polegała na uświadamianiu młodym ludziom obowiązków względem rodziców i innych ludzi, starsi uczniowie mieli poznać na niej swoje relacje z pozostałymi członkami społeczeństwa, zwłaszcza osobami z niższego stanu. Kazania i nauki skierowane do młodzieży powinny się opierać na gruntownym poznaniu prawd wiary i motywować do kształtowania u siebie cnót człowieka i obywatela. Autor podkreślił, że oprócz nauki zwracano uwagę na praktyki religijne. Według autora: „Nauki te prowadziły do skupienia się w sobie, do przypomnienia powinności chrześcijańskich, do roztrząśnienia sumienia i poprawy życia”²⁴.

S. Koprowicz podał czytelnikom, chcącym poznać system wychowania religijno-moralnego w szkołach parafialnych doby Komisji Edukacji Narodowej, że źródłem pierwszorzędnej wartości był *Elementarz dla szkół parafialnych narodowych*²⁵. Więcej uwagi poświęcił w rozprawie nauce obyczajowej zawartej w trzeciej części *Elementarza*, która obejmowała 54 strony. W Nauce I podję-

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże, s. 8–9.

²² Tamże, s. 11.

²³ Tamże.

²⁴ W ramach praktyk religijnych uczniowie: mieli uczestniczyć w mszach św. odbywających się w uroczystych momentach życia szkolnego, codziennie rano o 7.00 – uczniowie mieli się modlić za żywych i zmarłych, którzy w jakikolwiek sposób przyczynili się dla dobra ich wychowania, w czasie adwentu i wielkiego postu oprócz słuchania zwykłych kazań uczniowie pobierali naukę katechizmu i nauk chrześcijańskich, w Wielkim Tygodniu odbywały się trzydniowe rekolekcje. Tamże, s. 13.

²⁵ Koprowicz zainteresowanych szczegółowymi treściami odsyłał do dzieła A. Karbowiaka, *O książkach elementarnych na szkoły wojewódzkie z czasów Komisji Edukacji Narodowej*, tamże.

to temat powinności dzieci ku rodzicom. Rodzice, jako zastępy Boga troszcząc się o wychowanie dzieci mieli być przez nie kochani, obdarzani wdzięcznością, posłuszeństwem, w starości natomiast powinni być szanowani i otoczeni opieką. Dzieci nieposłuszne, źle się zachowujące są jak „jakie straszidła, gorsze są od zwierząt”²⁶, a zdaniem autora, zagrożone były utratą błogosławieństwa bożego²⁷. Miłość i szacunek należał się również rodzeństwu i krewnym, zwłaszcza osobom starszym. Autor podkreślał, że miłość rodziców i przywiązanie do rodzeństwa i krewnych było źródłem miłości ojczyzny, dbałości o jej dobro. Zgadzał się z autorami reform, że wyższe wykształcenie nie powinno wywoływać pogardy dla osób z niższego stanu i nie posiadających takiego samego wykształcenia. Ponadto powinno ono motywować do intensywniejszej pracy na rzecz swojego kraju, a nie porzucania go i wyjazdu za granicę.

W Nauce II autor *Elementarza* pisał o pilności w naukach, szczególnie o pracy. Praca powinna być życiem i celem każdego człowieka, bez względu na wiek, stan i płeć²⁸. Dziecko ucząc się w szkole powinno wykonywać pracę polegającą na kształtowaniu rozumu, zdobywaniu wiedzy na temat wiary, pocziwości i dobrych obyczajów. Podjęcie obowiązku pracy pomaga odwdziżyć się rodzicom i stać się użytecznym dla społeczeństwa.

W Nauce III omówione zostały obowiązki uczniów względem nauczycieli, którzy zajmując miejsce rodziców mają prawo do wdzięczności, szacunku i posłuszeństwa w szkole i poza nią, tak podczas nauki szkolnej, jak i po jej zakończeniu. Nauka IV określała wzajemny stosunek współuczniów i zachowanie ucznia względem innych osób. Żądania stawiane wobec innych osób powinny być miarą i wskazówką własnych obowiązków: należało szanować innych w słowach i czynach, postępować tak, aby być przykładem dla innych, nie kpić z osób, które różnią się pod względem fizycznym i psychicznym, zawsze spieszyć z pomocą potrzebującym, ponadto powinno się okazywać wdzięczność dobroczyńcom, aby jej brak nie zniechęcił ich do następnych dobrych uczynków. Przypominał, że większą krzywdę od materialnej wyrządza się poprzez zniesławienie innych, opowiadanie cudzych win z zamiarem szkodenia. Nauka V, zdaniem autora rozprawy, zachęcała do kierowania się prawdą, a brzydzenia się fałszem. Autor uważał, że zawsze i wszędzie należy tak samo myśleć i mówić, w przeciwnym razie uznanym można być za kłamcę²⁹. Wskazówką do odpowiedniego postępowania względem

²⁶ Tamże, s. 17.

²⁷ Tamże, s. 16.

²⁸ S. Koprowicz pisał, że praca „daje zdrowie fizyczne, odpędza nudy, napęłnia serce radością, zapewnia spokojną starość, darzy szacunkiem i poważaniem u drugich, gdy przeciwnie lenistwo zakorzenione w młodości pogrąża człowieka w moralną i materialną nędzę i podaje na wzgardę światu”. Tamże, s. 17.

²⁹ Według S. Koprowicza: „Należy być zawsze i wszędzie uczciwym człowiekiem; lepiej nie przyrzekać, niż obietnic nie dotrzymywać; a kierować się zawsze poczuciem honoru i sumienia”. Tamże, s. 19.

drugiego człowieka powinna być miłość samego siebie – ta wyrażała się w trosce o zdrowie fizyczne i moralne, dzięki którym pozostajemy użyteczni dla siebie i pozostałych ludzi. Istotnymi były tutaj odpowiednie odżywianie się, ubieranie stosowne do okoliczności, unikanie sytuacji, które narażają na choroby.

Młodego człowieka powinny ponadto charakteryzować inne zalety, takie jak wstydlivość, unikanie ludzi zepsutych i gorszycieli. Szanując swój stan powinien kierować się zasadą, że „cnotliwy kmiołek więcej wart szacunku, niż nie poczyty pan i bogacz”, a na potępienie zasługują jedynie złoczyńcy, hultaje i pijacy³⁰. Przed złymi wpływami można się było uchronić odpowiednio dobierając sobie towarzystwo, ważną rolę w życiu ucznia autor przypisał przyjaźni. Szczęśliwe życie dla siebie i pożyteczne dla innych zapewnić mogło również bycie roztroptnym. Roztropność umożliwiała zapanowanie nad temperamentem i namiętnościami, uczyła obowiązkowości. W Nauce VII wpajano uczniom przekonanie o wartości cnoty wstrzemięźliwości i, zdaniem S. Koprowicza, odwozono młodzież od spożywania alkoholu „wykazując wszystkie złe strony tego dość powszechnie zakorzenionego nałogu”³¹.

Realizację przedstawionych nauk umożliwić miały odpowiednio przygotowane podręczniki. Przygotowanie ich, zdaniem autora, nie należało do zadań łatwych, ponieważ powinny one łączyć prostotę i łatwość, z dokładnością i zwięzłością, zaś „Starsi uczeni nie umieją zniżyć się do umysłu dzieci, a młodym brak doświadczenia”³².

Tematyka wychowania młodzieży podjęta została również w kolejnej rozprawie, której autorem był Tadeusz Czapczyński³³. Autor ukazał wkład Hugona Kołłątaja w reformowanie nauki moralnej uczniów, ukazał go jako postać wybijającą się ponad inne w działalności reformatorskiej w Polsce w ostatnich latach XVIII w. i pierwszego dziesięciolecia XIX w. Działalność wychowawcza H. Kołłątaja, zdaniem Czapczyńskiego, miała wymiar „budowy podwalin wychowania narodowego”³⁴, znamienne dla jego działalności było umieszczenie w planach nauk nowego przedmiotu, wprowadzonego przez Komisję – nauki moralnej.

Odwołując się do słów Kołłątaja, T. Czapczyński podkreślił rolę kształcenia moralnego pisząc, że od nauki moralnej „zależy charakter obywateli”³⁵, przypomi-

³⁰ Tamże, s. 20.

³¹ Tamże, s. 21.

³² Tamże, s. 22.

³³ T. Czapczyński, *Nauka moralna w systemie wychowawczym Kołłątaja (próba konstrukcyjna)*. Sprawozdanie Dyrekcji c.k. Gimnazjum I z polskim językiem wykładowym w Stanisławowie za rok szkolny 1909–1910, Stanisławów 1910.

³⁴ Tamże, s. 4; Działania H. Kołłątaja na polu reform szkolnych T. Czapczyński ukazał korzystając z dzieł J. Śniadeckiego, H. Szmitta, K. Mecherzyńskiego, R. Pilata, J. Łukasiewicza, W. Dropiowskiego, M. Rolle, W. Tokarza, S. Krzemińskiego, A. Karbowiaka.

³⁵ Tamże.

nał, że jej zasadami kierować się powinien każdy człowiek, zwłaszcza pracodawca, jak również ci, którzy te prawa przybliżają innym poprzez tłumaczenie i wyjaśnianie dzieł. Nauka moralna wskazując źródło moralności, umożliwiała kształtowanie umiejętności moralnych. Jako niewątpliwą zasługę H. Kołłątaja wymieniał Czapczyński powiązanie wychowania z całokształtem stosunków społecznych. Przytaczał za nim, że rozum sam nie jest wystarczający w życiu, niezbędnymi były również wiadomości. Przyznał, że myśl Kołłątaja nie była w zupełności oryginalna pisząc, że z zasadami fizjokratyzmu, istotnymi dla poszukiwań w tej dziedzinie, zapoznał zainteresowanych ks. A. Popławski i ks. H. Stojnowski oraz wskazując na te postaci, jako autorów podręczników. Podkreślił jednak, że Kołłątaj brał udział w pracach Komisji, podczas których mógł wystąpić jako projektodawca i obrońca nauki moralnej. Pozwoliło to na zaliczenie go do grona osób tworzących genezę nauki moralnej.

T. Czapczyński przypominał, że Kołłątaj w eklektyczny sposób zespolił wszystkie pożyteczne myśli poprzedników, takich jak: F. Bacona (chęć uwolnienia się od przesądów, uprzedzeń i złudzeń, nabytych przez nawyknięcia), Kartezjusza (umiłowanie czystości ducha i poznanie prawdy), J. Locka (*tabula rasa*), J.J. Rousseau, M. Montaigne. Należało pamiętać, jego zdaniem, iż istotnym założeniem przedstawionym we wstępie do *Porządku fizyczno-moralnego* było, że człowiek jest do dobrego skłonny, a dowodami tych skłonności jest cały szereg spraw dobrych: czyny sprawiedliwe, bohaterskie, dobroczynne. Przytaczał za Kołłątajem, że człowiek był cnotliwy i sprawiedliwy, zanim ukształtowało się pojęcie sprawiedliwości i cnoty, był ludzki i miłosierny wcześniej niż zaczęto mu mówić o dobroczynności. Nie natura ludzka, ale nieznanomość praw fizyczno-moralnych była przyczyną wielu negatywnych decyzji. Człowiek stał się zły, ponieważ uległ zgorszeniu, nałogom i złym przykładom.

Zgorszenie, które wprawia w zły nałóg pojmowania i sądzenia mogło przyczynić się do podejmowania niewłaściwych rozwiązań przez jednostki, małe grupy, ale również całe pokolenia. T. Czapczyński pisał, że „władza pojmowania i sądzenia, to główna podstawa spraw moralnych”³⁶, wprowadzenie zaś nauki moralnej do szkół wiązało się z potrzebą zapobiegania wpływom nałogu i dania możliwości wolnego działania. Nałóg działał siłą przyzwyczajenia, naśladowania innych. Człowiek miał możliwość pozostawania w towarzystwie ludzi będących dobrym lub złym przykładem, od których może przejąć dobre lub złe wzorce zachowania. W wychowaniu, podkreślał Czapczyński, „władza pojmowania” powinna była poprzedzać naśladowanie (realizujące się od najmłodszych lat), to zaś uchroniłoby od negatywnych nałogów. Przykład, pisał autor rozprawy, odgrywał ważniejszą rolę od teorii, refleksja stawała się następnym motywem działania. Nałóg naśladowania innych miał się stać konieczną potrzebą człowieka – dla tych przyczyn w przepisach Komisji Edukacyjnej wielokrotnie podkreślano duże zna-

³⁶ Tamże, s. 9.

czenie dobrego przykładu³⁷. Dobry nałóg i „wzwycajenie” były również podstawą kształcenia nauczycieli. Przy wyborze do tego zawodu należało zwracać uwagę nie tylko na „górującą zdatność”, ale również i na obyczaje kandydata.

T. Czapczyński zaznaczał, że Kołłątaj w trosce o wychowanie młodzieży i oddalenie od niej okazji do złego zwracał uwagę na pozornie tylko mało istotne szczegóły. Jako przykład podał realia życia internatowego, m.in. wspólne mieszkanie młodych ludzi z rodzinami żonatych profesorów i doświadczanie negatywnych wzorów zachowań małżeńskich, przypominał również o konieczności zapobiegania „wszelkim nieprzyzwoitościom”³⁸.

Przedstawiając kolejną kwestię autor rozprawy odwoływał się, tak jak poprzednio, do negatywnych doświadczeń Liceum Krzemienieckiego i pisał „Stosunki szkolne w gimnazjum krzemienieckim dają nam jeden znamieny dowód, w jak ostrożny a sumienny sposób zastanawiał się Kołłątaj nad sprawami, któreby w jakikolwiek sposób wszczepić młodzieży zły nałóg”³⁹. Podał przykład sądu uczniów wprowadzonego przez Tadeusza Czackiego. Czapczyński uważał, że Kołłątaj sprzeciwił się tej praktyce, ponieważ sądy nie dawały zrozumienia praw, jedynie pieniactwo, przed którym należałoby młodzież chronić. Zamiast sądów należało używać takich środków, które skłaniałyby do nałogu „łatwego pojednania się, darowania uraz, ustąpienia swojej krzywdy”⁴⁰. Przypominał, że H. Kołłątaj powoływał się na KEN, która nie wprowadzała sądów, ale kompromisy kończące się pogodzeniem stron, natomiast w przypadku niemożności osiągnięcia porozumienia, ze sprawą miał się zapoznawać nauczyciel prawa i uświadomić skonfliktowane strony w jakiej mierze ich zachowania nie pozostają w zgodzie ze sprawiedliwością. Zamiast sądów uczniów proponował Kołłątaj realizowanie się na innych posadach: cenzorów, marszałków ćwiczeń – godności te miały budzić w uczniach uczucia społeczne i wzmagać ich ambicję.

Ważnym czynnikiem, który miał kształtować zachowania uczniów miały być nagrody i kary. Przypominał, że nagradzać powinno się, w opinii Kołłątaja, aplikację i dobre obyczaje uczniów (w tym również kandydatów na nauczycieli), ale kontrolować należało czy nagrodą gospodarują w sposób właściwy. Nagradzana też powinna być oszczędność. Kary powinny wpływać zwłaszcza na ambicję, zawstydzają i „przynosić cierpienie umysłu”⁴¹. Autor zauważał, że poglądy Kołłątaja

³⁷ Dobre przykłady, podkreślał Czapczyński, odpowiadały „we wszystkim dobrej nauce moralnej”, były zarazem najlepszym środkiem przy pomocy którego uczniów wprowadzano do kierowania się przepisami prawa, wypełniania założeń regulaminów, ustaw oraz do bezkonfliktowego życia jednostek w społeczeństwie. Tamże, s. 9–10.

³⁸ Tamże, s. 14.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże, s. 15.

⁴¹ Tamże.

na system nagradzania i karania zbieżne były z teściami Ustaw KEN, na które, jego zdaniem, tenże często się powoływał.

T. Czapczyński kończąc rozważania dotyczące nauki moralnej Kołłątaja napisał, że „prace jego około odrodzenia oświaty narodowej, po tylu najfatalniejszych kolegiach podejmowane, zawsze wdzięczność każdego ku niemu wzbudzić muszą”⁴². Przytaczając uwagę Kołłątaja odnoszącą się do ponadczasowej prawdy o potrzebie zgodności norm ustanawianych przez rządzących z prawdami nauki oraz konieczności równowagi pomiędzy teorią przekazywaną w szkole (zwłaszcza w odniesieniu do zachowania) a postępowaniem w życiu napisał, że zbawienie Polski widział Kołłątaj w dobrym rządzie.

W kolejnym roku ukazała się rozprawa Franciszka Bizonia będąca tłumaczeniem fragmentu *Ustaw szkolnych* Stanisława Konarskiego, poprzedził ją wstęp autora nawiązujący do dorobku Konarskiego⁴³. F. Bizoń odwoływał się do koncepcji, która w reformie szkolnictwa średniego i wprowadzeniu modelu wychowania dobrego obywatela upatrywała nadzieję na poprawę funkcjonowania Rzeczypospolitej. Według poglądów przedstawicieli doby oświecenia, to właśnie szkolnictwo średnie miało decydujący wpływ na postawy młodzieży. Uczyńnię tematem rozprawy zawartej w sprawozdaniu gimnazjalnym mogło stanowić próbę przypomnienia o tych założeniach oraz podkreślenia rangi młodych osób w budowaniu przyszłości ojczyzny.

W przedmowie F. Bizoń napisał, że wychowanie należało do najlepszych i najpewniejszych środków prowadzących do szczęśliwej przyszłości, tak przynajmniej, podkreślił autor, brzmiało to w ustach i pismach teoretyków, w praktyce natomiast było i jest najpewniejszym środkiem do rządzenia i panowania nad ludźmi⁴⁴. Zdaniem autora, jedynym z pierwszych państw, które „stanęło uczciwie do pracy cywilizacyjnej pod tym nowym sztandarem, tak daleko odbiegającym od gwałtowności dawniejszych sposobów cywilizowania i rządzenia”⁴⁵ było państwo polskie i utworzona w 1773 r. Komisja Edukacyjna. Podjęty przez autora temat i tłumaczenie kilku ustępów z *Ustaw* Konarskiego miało przyczynić się do upowszechniania wiedzy na temat tej instytucji oraz poszerzenia materiału, który przybliżyłby jej osiągnięcia. Bizoń pisał, że nie można zrozumieć i sprawiedli-

⁴² Tamże, s. 37.

⁴³ F. Bizoń, *Konarskiego Stanisława Ustawy Szkolne (Ordinationes). Tłumaczenie wstępu paragrafu II i III zaopatrzone przedmową i zakończeniem*. Sprawozdanie Dyrekcji Prywatnego Gimnazjum Żeńskiego Zofii Strzałkowskiej we Lwowie za rok szkolny 1910–1911, Lwów 1911.

⁴⁴ Autor podkreślał, że w praktyce sprowadza się to do jednego. Niewątpliwie wychowanie należy do ważnych środków służących zdobyciu wpływu, znaczenia i siły społecznej. „To też w ciągu upłynionych, szczególnie stu kilkudziesięciu lat ostatnich ogłaszały rozmaite rządy państwowe głośno i uroczyście, w miarę jak się orientowały w swoim położeniu, że wychowanie jest «politicum». Czyniły to oczywiście zawsze z serdecznej troskliwości o dobro obywateli-poddanych: z deszczu pod rynnę ich prowadziły, ale to już natura rządów taka”. Tamże, s. 3.

⁴⁵ Tamże, s. 4.

wie ocenić osiągnięć Komisji, jeżeli nie zna się *Ustaw szkolnych* jej „największego poprzednika – reformatora”⁴⁶. Autor pisał, że materiały, które posiadał opracowując temat rozprawy nie pozwoliły mu na ustalenie, czy *Ustawy* były punktem wyjścia do prac Komisji, czy też materiałem twórczym, na którym pracowali jej członkowie. Dalsze poszukiwania nie zmieniłyby jednakże zależności prac Komisji od pracy Konarskiego. Przypominał również, że nie można pisać o wpływie przedstawicieli ówczesnej, osiemnastowiecznej myśli wychowawczej na poglądy Konarskiego, pomijając programowe myśli jego poprzedników: S. Marycjusza, E. Glicznera, S. Petrycego, K. Siemka. Podważał autor opinię historyografów piszących o Konarskim, że dopiero pobyt za granicą wpłynął twórczo na jego umysł, pomijając wpływ rodzimych przedstawicieli myśli pedagogicznej⁴⁷. Dorobek Konarskiego wpisywał się, zdaniem Bizonia, w ideową ciągłość i wspólność naczelných zasad wychowania w Polsce⁴⁸. Dwa wieki pracy pedagogicznej spowodowały, że to, co dla poprzedników Konarskiego było przypuszczeniem, czyli świadomość zmiany, jaka powinna powstać w człowieku pod wpływem wychowania, dla niego było już pewnością. Przekonanie o doniosłości społecznej wychowania przybrało u Konarskiego formę konkretnych rozwiązań i założeń w teorii i praktyce wychowawczej Collegium Nobilium.

Rolę S. Konarskiego w podjętym w XVIII w. procesie reformowania wychowania młodzieży szlacheckiej podkreślała Kamilla Mrozowska pisząc, że jedyną drogę ratowania kraju dostrzegł on w zapewnieniu mu rządów sprawowanych przez pokolenie, które będzie wychowane na zdrowych zasadach. Przyznała, że koncepcję przygotowania młodego pokolenia, mogącego wzmocnić Rzeczpospolitą, mógł czerpać z Collegium Nazarenum w Rzymie, częściowo z rozwijających się w całej Europie akademii szlacheckich, założonej w 1737 r. w Warszawie szkoły księży teatynów. Aczkolwiek, jak podkreśliła Kamilla Mrozowska, odnieść mógł się jedynie do programu nowych przedmiotów, natomiast zadania, jakie sobie stawiał były zupełnie odmienne⁴⁹. Założone przez niego Collegium miało ukształtować określoną osobowość wychowanków, wychowanie a nie nauczanie było celem głównym podjętej pracy z młodzieżą. Ideał wychowawczy został szerzej wyjaśniony w 1754 r. w „Mowie o kształtowaniu uczciwego człowieka i dobrego obywatela”. Do służby ojczyźnie, zdaniem Konarskiego, powinno się przygotowywać od najmłodszych lat i służyć jej można wszędzie, ale dobrym

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże, s. 5.

⁴⁸ „Wychowanie może każda indywidualność przysposobić do celów pożądaných, ma ono obejmować ogół ludności w państwie, a wszystkich prowadzić do szczęśliwości przez cnotę i wiedzę, ma być co do celu patriotyczne tj. kierować się względami na dobro ogólne, co do sposobu zaś postępowania – ludzkie i wyrozumiałe”. Tamże, s. 6.

⁴⁹ K. Mrozowska, dz. cyt., s. XXXIV.

obywatelem może być wyłącznie człowiek zdrowy moralnie. Warunkiem bycia w pełni uczciwym jest pamiętanie o obowiązkach względem ojczyzny.

F. Bizoń zaliczył *Ustawy szkolne* Konarskiego do najpoważniejszych „pomników pedagogiki polskiej”⁵⁰, przyznał jednak, że należą one do publikacji niemalże nieznanych ogółowi polskich nauczycieli. Zaznaczył, że było to dzieło o wychowaniu polskim w Polsce. Cele i zadania, jakie sobie stawiał Konarski oraz osoby z nim współpracujące dalece różniły się od „pedagogiki tumanienia”⁵¹. Wychowanie młodzieży odbiegało, pisał autor, od konieczności realizowania bezmyślnych i częstych praktyk religijnych, mechanicznych spowiedzi, miało doskonalić młodego człowieka i kształtować go na prawdziwego Polaka świadomego obowiązków. „Konarszczyków” nazwał F. Bizoń pierwszym polskim towarzystwem pedagogicznym, a *Ustawy* według niego były wspaniałym wizerunkiem ich pracy nauczycielskiej. W nich cała działalność pijarska, tj. rozkład ich zajęć gospodarczych, zakonnych, czynności kościelnych ogniskował się wokół nadrzędnego celu, jakim było wychowanie młodzieży⁵².

W zakończeniu F. Bizoń podkreślił, że zamieszczone tłumaczenie miało ukazać bogactwo materiału pedagogicznego zawartego w *Ustawach* oraz zainspirować do dalszych prac mających na celu przetłumaczenie i udostępnienie innym wychowawcom i nauczycielom. Znajomość dorobku pedagogicznego polskich przedstawicieli, zadaniem Bizonia, miała pomóc w adekwatnej ocenie znaczenia niemieckiej pedagogiki⁵³.

⁵⁰ F. Bizoń, dz. cyt., s. 8.

⁵¹ Tamże, s. 10. Należy wspomnieć, że F. Bizoń prowadził wieloletnie prace mające na celu stworzenie podręcznika polskiej historii wychowania (gromadził materiały, tłumaczył zapomniane druki, przekładał je i opracowywał) umożliwiającego przekazywanie rzetelnej wiedzy uczniom. W 1913 r. wydał własnym kosztem *Historię wychowania, ze źródeł czerpaną, dla użytku seminariów nauczycielskich, nauczycieli i ludzi zajmujących się wychowaniem*. Podręcznik był wykorzystywany przez patriotyczne nauczycielstwo, ale nie spotkał się z przychylnym przyjęciem galicyjskich władz szkolnych. E. Barnaś-Baran, *Bizoń Franciszek (1858–1921)*, [w:] *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, pod red. A. Meissnera i W. Szulakiewicza, Toruń 2008, s. 105–106.

⁵² W zamieszczonych na stronie 10 przypisach F. Bizoń napisał polemizując z istniejącą opinią, że Konarski nie zreformował pijarów. Uważa on, że nie zmienił pierwotnych reguł zakonu, ale dostosował je do potrzeb społeczeństwa polskiego. Zwrócił uwagę, że zakonnicy oprócz trzech pierwszych słubów: ubóstwa, czystości, posłuszeństwa, składali jeszcze czwarty, tj. nauczania dzieci. Zdaniem Bizonia, lektura *Ustaw* daje możliwość weryfikacji przyjętych opinii, nie zawsze słusznych. W celu ułatwienia nauczycielom zapoznania się z treścią oraz „zilustrowania ducha pedagogicznego” załączył do rozprawy tłumaczenie części IV „O szkołach”. Tamże, s. 10; O roli S. Konarskiego w przeprowadzeniu reformy szkolnej pisano już w oświeceniu sygnalizując jego wpływ na „przemiany edukacyjne nie tylko wśród pijarów, ale i u jezuitów”. J. Brynkus, *Bohaterowie dziejów polskich w podręcznikach szkolnych XIX wieku*, Kraków 1998, s. 193.

⁵³ Autor pisał: „Pozwoli ono, jako punkt zwrotny, i nauczy patrzeć z właściwej strony zarówno na historię wychowania w Polsce, jak i na działalność Konarskiego epokową, a dalej powściągnie przynajmniej może nieco, tę niegodną, uwłaczającą i w wysokim stopniu szkodliwą moralnie i ekonomicznie – dla życia narodowego reklamę, jaką się ciągle i ustawicznie czyni, a najniezasłużeniej dla cudzych, a w ostatnich czasach niemieckich produktów pedagogicznych”. F. Bizoń, dz. cyt., s. 37.

Podsumowując przedstawione treści rozpraw, odnoszących się do osiągnięć Komisji Edukacji Narodowej, można stwierdzić, że ich autorzy mieli świadomość doniosłości dzieła reform, które wprowadzane były w XVIII w. przez jej członków, oraz znaczenia troski Komisji o wychowanie młodzieży. W rozprawach podkreślano ponadczasowość wprowadzanych przez KEN rozwiązań i ich znaczenie dla pracy pedagogicznej w kolejnej epoce. Uznanie dla osiągnięć S. Konarskiego, H. Kołłątaja, reform wprowadzanych przez KEN oraz próba odwołania się do postulowanych i wprowadzanych wzorców pracy wychowawczej miała stanowić inspirację dla nauczycieli w Galicji do sięgania po wartościowe rozwiązania⁵⁴. Ponadto zaznaczyć należy, że:

- w rozprawach podobnie, jak w materiałach, które propagowały prace Komisji w XVIII w., ich autorzy odwoływali się do przykładów innych państw, opinii cudzoziemców, cytatów z dzieł starożytnych;
- informowano o dorobku KEN, ale pisano przede wszystkim o potrzebach, zamierzeniach i dokonaniach w ówczesnych szkołach;
- podobnie jak w czasach funkcjonowania Komisji, rozprawy miały pobudzać do refleksji, ale również ugruntowywać przekonanie, że reforma galicyjskiej szkoły średniej była możliwa;
- w rozprawach często nawiązywano do istotnej roli wychowania obywatelskiego, ale to uczucia religijne miały wydobywać z młodzieży pierwiastki kultury narodowej i zapobiegać zagładzie moralnej i kulturalnej⁵⁵;
- wskazywano na konieczność objęcia analizą całokształtu poczynąń edukacyjnych;
- nawiązując do dorobku Komisji eksponowano podjęte przez nią nie tylko zmiany w procesie kształcenia młodzieży, ale również działań wychowawczych, które przez S. Koprowicza zostały ujęte w następujący sposób: „Komisja Edukacji Narodowej postawiła sobie wśród potomności niepożyty pomnik zasługi i uzna-

⁵⁴ Należy jednakże zauważyć, że wśród 124 rozpraw drukowanych w okresie autonomii galicyjskiej, tylko cztery poświęcone były osiągnięciom reformatorów osiemnastowiecznych. Na skalę potrzeb w uzupełnianiu wiedzy i kształtowaniu umiejętności pedagogicznych nauczycieli wskazywał we wspomnieniach uczeń gimnazjum stanisławowskiego pisząc: „Ledwie kilka jednostek wzniosło się nad przeciętną miarę, które zrozumiały misję narodową szkoły polskiej, które zaszczyptały szczytne myśli Komisji Edukacyjnej, a ledwie kilka z nich zasługuje na wdzięczne wspomnienie w tutejszym gimnazjum”. J. Wierzbowski, *Klasyczne gimnazjum galicyjskie 1872–1880*, [w:] A. Knot, *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, Kraków 1955, s. 389.

⁵⁵ Wątek wychowania religijnego często pojawiał się we wspomnieniach uczniów szkół galicyjskich: „Obyczajowe wychowanie, z pociechą wyznać mogę, zasadzało się na wielkiej religijności. Nigdy nie opuszczaliśmy mszy świętej. Często przed rozpoczęciem lekcji śpiewaliśmy chórem godzinki, a prawie zawsze *Kto się w opiekę*, i *Przed oczy Twoje Panie*. Całą mszę klęczeliśmy, a pan profesor był nam tutaj najlepszym przykładem”. L. Powidaj, *Oblicze szkoły galicyjskiej w przededniu Wiosny Ludów 1837–1844*, [w:] A. Knot, dz. cyt., s. 133.

nia u najwybredniejszych nawet pedagogów dzisiejszych i niewątpliwie późniejszych czasów, bo naukę łączyła ściśle z wychowaniem”⁵⁶.

Stanisław Łempicki pisząc o dziedzictwie Komisji Edukacji Narodowej podkreślał, że jej tradycja to nie tylko postulaty wychowania świeckiego realizowanego w myśl ówczesnych wskazań europejskiej myśli pedagogicznej, ale przede wszystkim „tradycja wychowania świadomego swej odpowiedzialności za całość państwa i narodu obywatela polskiego”⁵⁷. Jego zdaniem, doświadczenia Komisji stanowiły podłoże do budowy wychowania polskiego w pierwszej połowie XIX w., zaznaczył również, że zaszły w tej epoce już zasadnicze zmiany w stosunku do tego, co przekazywała Komisja⁵⁸. Założenia programu wychowawczego Komisji powstawały w wolnej jeszcze Rzeczypospolitej, natomiast ich realizacja odbywała się w szkołach poddawanych procesowi germanizacji i rusyfikacji. Ideał wychowania nowożytnego Polaka–obywatela, jaki tworzyła Komisja, obowiązki jakie spoczywały na nim, miały być realizowane w wolnej ojczyźnie, jaką miano nadzieję zachować. Kolejne rozbioru, polityka zaborców oraz odbiór i reakcja na nią narodu polskiego stanowiły czynniki przemian ideału wychowawczego Polaka–bohatera na ideał Polaka–pracownika.

Autorzy rozpraw, zawartych w sprawozdaniach szkół, podkreślali znaczenie pracy z młodzieżą i dla młodych ludzi, uważali, że powinna ona być realizowana w oparciu o dorobek Komisji tworzenia im warunków do pracy w szkole oraz realizowania takiego ideału wychowawczego, który będzie podtrzymywał przywiązanie do religii katolickiej, obyczaju polskiego, nie nawoływali do burzenia zasad społecznych, ale realizowania funkcji obywatela w ramach niezmiennych pozycji społecznych oraz doskonalenia siebie poprzez wychowanie moralne.

⁵⁶ S. Koprowicz, dz. cyt., s. 36.

⁵⁷ S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, pod red. J.T. Lubomirskiego, E. Stawskiego, S. Przysiańskiego i J.K. Plebańskiego, t. III, Warszawa 1885, s. 1030.

⁵⁸ „Zaznacza się więc silniej idea zdemokratyzowania szkolnictwa, wciągnięcia w orbitę jednolitej edukacji wszystkich warstw narodu (przynajmniej w teorii), uobywatelnienia nie już tylko szlachcica, ale każdego Polaka, a nawet innych narodów, współżyjących z Polakami na tej samej ziemi (np. kwestia uobywatelnienia Żydów), zupełne zeświecczenie szkoły, całkowite unowocześnienie i zrationalizowanie nauczania, zaakcentowanie roli kształcenia ludu i upowszechnienia szkoły elementarnej – to były momenty, które w zarodku swojej leżały niewątpliwie w polityce oświatowej Komisji Edukacyjnej, ale dopiero przez inteligencję polską XIX wieku zostały podjęte jako hasła i były przez nią realizowane”. S. Łempicki, dz. cyt., s. 1030; E.J. Kryńska, *Ideał wychowania a wzór osobowy. Niektóre typy uznawanych wzorów osobowych w XIX i XX wieku*, [w:] *Ideały wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, pod red. E.J. Kryńskiej, t. 1, Białystok 2006, s. 27.

KRZYSZTOF JAKUBIAK

Uniwersytet Gdański

XIX-wieczne wzorce polskiej rodziny i wychowania rodzinnego dziecka oraz ich oświeceniowe inspiracje

19th Century Patterns of Polish Family and Family Education of a Child and their Enlightenment Inspirations

Polish pedagogical thought of the 19th century, open to the influence of western education, continued many topics concerning family education of children in the literature of the Enlightenment. It perpetuated the conviction of high social standing of the family as the educational environment, recognizing the role of both parents. The Enlightenment belief that education is a condition for the effectiveness of mutual love and respect for parents and children and the idea that the educational process should take into account the nature of the child were already widespread.

In the changed political circumstances of the Polish nation in the 19th century and in the course of the transformation of the socio-economic institution of the family, home began to play an almost vital and special role. The literature of the 19th century formulated a clearly defined ideology of the family, described the model of marriage and family as educational environment, not forgetting the Enlightenment civil and patriotic threads.

Keywords: child, family, family education, family ideology, educational environment

Zainteresowanie wychowaniem rodzinnym w osiemnastowiecznej Polsce miało swoje inspiracje w ukazujących się w XVII i XVIII w. na Zachodzie Europy, zwłaszcza we Francji, praktycznych poradnikach dla ojców. Również wydawane pod koniec XVII w. w Anglii prace na temat domowego wychowania dżentelmena Johna Gailharda (*Complete Gentleman*, 1678) i Johna Locke'a (*Myśli o wychowaniu* 1693) przełamywały wielowiekowe stereotypy w myśleniu o dzieciach

i uczyły traktować je z szacunkiem i miłością. Po wiekach milczenia na temat wychowania dziewcząt, w XVII w. pojawiły się francuskie rozprawy autorstwa Mme de Maintenon, Franciszka Fenelona i Klaudiusza Fleury im poświęcone. Obszernych i szczegółowych rad udzielał matkom Jan Amos Komeński w *Szkole dzieciństwa, czyli o przewidującym wychowaniu dzieci w pierwszych sześciu latach* (1633). Twórca idei macierzyńskiej był rzecznikiem wychowania łagodnego, liczącego się z naturą dziecka¹. Na fali krytyki tradycyjnej rodziny przez myślicieli francuskiego oświecenia szczególnie oryginalne i doniosłe były koncepcje Jana Jakuba Rousseau, którego powieści pedagogiczne, *Emil, czyli o wychowaniu* i *Nowa Heloiza*, inspirowały myślenie nie tylko ówczesnych elit społecznych i intelektualnych o nowym modelu rodziny, opartym już nie jak dotąd na posłuszeństwie i użyteczności społecznej, ale na uczuciu – afekcie. Popularyzował miłość macierzyńską i ojcowską oraz rodzinę, w której dzieci winne są rodzicom szacunek, a nie posłuszeństwo. Te głośne wówczas prace oraz zbliżone do nich tematycznie rozwiązania publikowane za granicą kierowały zapewne uwagę naszych myślicieli na atmosferę wychowawczą panującą w polskich domach.

W okresie oświecenia wielu naszych pisarzy i publicystów – Franciszek Biełliński, Adam Kazimierz Czartoryski, Ignacy Potocki, bp Ignacy Krasicki, Jędrzej Śniadecki, ks. Piotr Świtkowski i ks. Stanisław Staszic – dostrzegało już narodowe i ogólnospołeczne znaczenie rodziny jako środowiska wychowawczego. Redaktor „Magazynu Warszawskiego” P. Świtkowski pisał w nim m.in. o rodzinie jako „najszacowniejszym związku ludzkim”, w którym ludzie kierują się miłością, a znaczenie przykładu rodziców dla dzieci jest znacznie większe niż pięknych słów i pouczeń². Bliskie ideałom pedagogicznym J. Locke’a i J.J. Rousseau były poglądy i rady kierowane do rodziców dzieci wyrażone w pismach bp. Ignacego Krasickiego i Jędrzeja Śniadeckiego, profesora Uniwersytetu Wileńskiego. Biskup warmiński w *Panu podstolim* zalecał rodzicom oprzeć wychowanie na rozeznaniu upodobań dziecka i gruntownym poznaniu jego umysłu. Z kolei J. Śniadecki jako lekarz, z punktu widzenia wiedzy medycznej, informował rodziców w rozprawie pt. *O fizycznym wychowaniu dzieci* publikowanej na łamach „Dziennika Wileńskiego” (1805–1806) o tworzeniu korzystnych dla rozwoju fizycznego i umysłowego sytuacji³. Można stwierdzić, iż polskie „piśmiennictwo oświeceniowe obfituje w wypowiedzi dotyczące wzajemnych relacji między rodzicami a dziećmi, także

¹ J. Sobczak, *Warunki i przejawy rozwoju teorii wychowania rodzinnego i edukacji rodziców od czasów Odrodzenia*, [w:] *Rodzina. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, pod red. A. Tchorzewskiego, Bydgoszcz 1988, s. 48.

² „Magazyn Warszawski” 1785, t. 2, s. 289, za: E. Podgórska, *Zagadnienia pedagogiczne w polskim czasopiśmiennictwie drugiej połowy XVIII wieku*, „Studia Pedagogiczne”, t. 3, Wrocław 1956, s. 141.

³ J. Sobczak, *Przejawy zainteresowania wychowaniem rodzinnym w pracach niektórych polskich pisarzy i pedagogów u schyłku XVIII i w pierwszej połowie XIX wieku*, „Studia Pedagogiczne”, z. 18, pod red. J. Jundziłła, Bydgoszcz 1992, s. 96–97.

w takie, które poddawały krytycznej analizie ich stan i formułowały stosowne postulaty pod adresem rodziców"⁴. Ważne dla pisarzy i publicystów oświeceniowych było, by wychowanie domowe prowadzone pod okiem obojga rodziców dawało podwaliny „pod uformowanie postawy obywatelskiej i zaprawienie młodego pokolenia w zasadach niezbędnych do udziału w życiu publicznym”⁵.

W pisanim przez wiele lat swego życia *Rodzie ludzkim* ks. Stanisław Staszic stwierdzał, iż jeżeli prawodawca chce mieć w społeczeństwach ludzi moralnych „powinien starać się urządzić doskonałe rodziny”⁶, w których powinno odbywać się wychowanie, będące, według niego, jedną z dziedzin edukacji. Wyznaczając ojcu główną rolę w rodzinie, jej pełnienie traktował jako obowiązek obywatelski uczciwego człowieka. Ostrzegał jednocześnie przed zbytnim uzależnieniem od męża żony, jako matki wychowującej przyszłych obywateli⁷. Także I. Krasicki i Adam Kazimierz Czartoryski doceniali rolę wychowawczą matek, które, ich zdaniem, miały być przykładem dla córek⁸.

Idea macierzyństwa i rola matki znalazła znakomite rozwinięcie w piśmiennictwie pedagogicznym XIX wieku, a w szczególności w twórczości Jana Henryka Pestalozziego i Fryderyka Wilhelma Froebela. Akcentowali oni siłę miłości macierzyńskiej w wychowaniu i w ogóle znaczenie rodziny dla kształtowania osobowości dziecka. Dlatego też w 1819 r. J.H. Pestalozzi przekonywał, iż „każdy, któremu szczęście nadchodzącego pokolenia leży na sercu, powinien przede wszystkim za cel swój najwyższy uważać wychowanie matek”⁹. Także oświeceniowe inspiracje miało podobnie brzmiące przekonanie J.H. Pestalozziego i F.W. Froebela o przechodzeniu miłości z doznającego jej w rodzinie dziecka na „coraz większą liczbę osób, coraz szersze kręgi społeczne i na coraz wyższe wartości”¹⁰. Z tym przekonaniem immanentnie związana była myśl F.W. Froebela kierowana do rodziców, która stała się hasłem pedagogicznym XIX wieku: „Nie może na nas spływać znikąd większa radość, wyższe użycie, jak z obcowania z naszymi dziećmi, jak z tego, że żyjemy dla naszych dzieci”¹¹.

W XIX-wiecznej polskiej literaturze pedagogicznej model rodziny patriarchalnej był jeszcze sankcjonowany w twórczości Klementyny z Tańskich Hof-

⁴ I. Szybiak, *O rodzicielskich zaletach i wadach w oświeceniowej polskiej publicystyce edukacyjnej*, [w:] *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, pod red. K. Jakubiaka, A. Winiarza, Bydgoszcz 2004, s. 36.

⁵ Tamże.

⁶ S. Staszic, *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne*, oprac. i wstęp T. Nowacki, Wrocław 1956, s. 180.

⁷ J. Sobczak, *Przejawy zainteresowania...*, s. 97–98.

⁸ Tamże, s. 95–96.

⁹ J.H. Pestalozzi, *Matka i dziecko*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyboru dokonał i oprac. S. Wołoszyn, t. 2, Warszawa 1965, s. 48.

¹⁰ J. Sobczak, *Warunki i przejawy...*, s. 48.

¹¹ F. Froebel, *O znaczeniu zabawy*, [w:] *Źródła do dziejów...*, t. 2, s. 62.

fmanowej¹² i „Chowannie” (1842) Bronisława Ferdynanda Trentowskiego. Oboje uznawali przewodnią rolę męża w rodzinie. „Powinnością ojca jest kierować wychowaniem i nauką swoich dzieci – uważał Trentowski – powinnością matki jest wejść w plan ojca i dopomagać mu wszystkimi siłami”¹³. Zalecał jednak, by ojcowie znali przynajmniej najslawniejsze dzieła pedagogiczne i przemyślawszy je, włączyli do własnego systemu.

Ceniona przez B.F. Trentowskiego Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, podobnie jak cytowani tu wcześniej zachodnioeuropejscy prekursorzy idei wychowania rodzinnego, w swej twórczości akcentowała rolę miłości macierzyńskiej. Być może pamiętając o wskazaniach bp. I. Krasickiego i S. Staszica stwierdzała, iż to od starań matki zależą cnoty i oświecenie przyszłych członków społeczeństwa¹⁴.

Dziecko postrzegane w okresie oświecenia przede wszystkim w perspektywie jego przyszłego współudziału w życiu społecznym, obywatelskim, a nawet – ludzkości, w romantyzmie traktowane było już jako samoistna wartość¹⁵. Zwracano uwagę na bogactwo życia uczuciowego dziecka, potrzebę poznawania jego natury i konieczność liczenia się z nią. Wszyscy polscy filozofowie i pedagogowie połowy XIX wieku zgodnie podkreślali doniosłość wychowania rodzinnego. Szczególną cechą ich rozważań na ten temat było akcentowanie emocji, uczuć i roli obopólnej miłości rodziców i dzieci w wychowaniu rodzinnym jako warunku skuteczności w wychowaniu. W inspirowanych ideami romantyzmu pracach Karola Libelta, Edwarda Dembowskiego i Augusta Cieszkowskiego można zauważyć tendencje do przełamywania bezwzględności zwierzchnictwa ojca w rodzinie i przyznania matce większej samodzielności w decydowaniu o sprawach rodziny, a tym samym o sprawach wychowania dzieci¹⁶. Opowiadali się zatem za demokratyzacją stosunków wewnątrzrodzinnych. Podkreślali też wręcz fundamentalne znaczenie kobiecy polskiej jako matki i wychowawczyni¹⁷. W rozwijającej się w Galicji drugiej połowy XIX stulecia polskiej myśli pedagogicznej wysoko oceniano rolę matki i to nie tylko w opiece nad dzieckiem. Widziano ją wręcz jako centralną postać w życiu dziecka. Akceptując fakt, iż ojciec winien nadawać kierunek wychowaniu dzieci, jego realne zadania sprowadzano najczęściej do zapewnienia rodzinie bez-

¹² K. z Tańskich Hoffmanowa, *Pamiętka po dobrej matce*, Warszawa 1819: Taż, *Amelia matką*, t. 1–3, Warszawa 1822–1824: Taż, *O powinnościach kobiet*, Warszawa 1849.

¹³ B.F. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej*, t. 2, Wrocław 1970, s. 9.

¹⁴ K. z Tańskich Hoffmanowa, *O powinnościach kobiet*, [w:] Tejże, *Dzieła*, wyd. pod red. N. Żmichowskiej, t. 9, Warszawa 1876, s. 407.

¹⁵ J. Sobczak, *Przejawy zainteresowania...*, s. 102.

¹⁶ Tamże, s. 102–106.

¹⁷ K. Libelt, *O emancypowaniu się stosunków familijnych*, [w:] *Pisma o oświacie i wychowaniu*, oprac. i wstęp J. Szewczyk, Wrocław 1971, s. 103 i n.; J. Hellwig, *W kręgu refleksji nad wychowaniem w polskiej rodzinie w okresie zaboru pruskiego*, „Studia Pedagogiczne” z. 28: *Z dziejów życia i wychowania w rodzinie*, pod red. K. Jakubiaka, Bydgoszcz 1996, s. 106–113.

pieczeństwa materialnego. Idealizowana w galicyjskim piśmiennictwie rodzina miała być dla dziecka ostoją jego edukacji narodowej¹⁸.

Również czołowi twórcy myśli pedagogicznej pozytywizmu warszawskiego w swych pismach podnosili społeczne znaczenie i rangę rodziny, przede wszystkim jako instytucji najważniejszej w wychowaniu moralnym i patriotycznym dziecka oraz w jego rozwoju emocjonalnym i społecznym¹⁹. Zdaniem Aleksandra Świętochowskiego miała ona gwarantować prawa człowieka do własnego rozwoju, zabiegać o wolność sumienia i godność osobistą oraz zapewnić wychowanie w imię najwyższych wartości²⁰. Podkreślano jednocześnie, zgodnie z sugestiami Herberta Spencera, iż dziecko w rodzinie ma stać się szczególnym ośrodkiem świadomych zabiegów wychowawczych, opartych na znajomości zasad fizjologii, higieny, psychologii i pedagogiki. Od drugiej połowy XIX wieku, jak stwierdza Łucja Kabzińska, widoczna już była potrzeba opracowywania teoretycznych podstaw kierowania rozwojem i wychowaniem dziecka w rodzinie²¹. Prace takie zainicjowali w tym okresie m.in.: Aleksander Świętochowski, Henryk Wernic, Piotr Chmielowski, Stanisław Karpowicz, Iza Moszczeńska, Aniela Szycówna i Jan Władysław Dawid.

XIX-wieczna kultura polska doby zaborów wypracowała znamieny model domu. Ówczesne teksty literackie, pieśni, wiele wypowiedzi filozoficznych, publicystyka, w tym pedagogiczna oraz pamiętnikarstwo, przynoszą bogaty materiał zaświadczący o istnieniu refleksji nad koncepcją domu polskiego w sytuacji zagrożenia bytu narodowego i politycznego. Według tej koncepcji dom polski miał przyjąć na siebie funkcje obronne, utrzymywać „jestestwo familijne” i bronić idei moralnych wspólnoty narodowej²².

Pedagodowie XIX wieku, głównie autorzy licznych, szczególnie w drugiej połowie stulecia, poradników oraz publicyści pism rodzinnych, głosili wyraźnie sprecyzowaną ideologię, którą można nazwać rodzinną. Formułowano szereg poglądów na rodzinę – jej genezę i rolę w społeczeństwie. Zgodnie z ówczesnymi poglądami geneza rodziny była nadprzyrodzona, boska. Również główne elementy chrześcijańskiej koncepcji małżeństwa były ujmowane następująco: związek małżeński jest powołany przede wszystkim do prokreacji, jest węzłem nierozzerwalnym, obwarowanym nakazem wierności, żona winna jest mężowi

¹⁸ A. Kłis, *Rola rodziny w wychowaniu dziecka w galicyjskiej refleksji pedagogicznej*, [w:] *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, pod red. Z. Ruty, R. Ślęczki, Kraków 2003, s. 307–314.

¹⁹ Ł. Kabzińska, *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w pedagogicznych koncepcjach Królestwa Polskiego lat 1864–1918*, [w:] *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku*, pod red. K. Jakubiaka, A. Winiarza, Bydgoszcz 2000, s. 143.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże, s. 142, 160.

²² B. Jedynak, *Dom i kobieta w kulturze niewoli*, [w:] *Kobieta w kulturze i społeczeństwie*, pod red. B. Jedynak, Lublin 1990, s. 70–73.

posłuszeństwo, a mąż żonie opiekę. Każdy z małżonków ma swoje powołanie życiowe, mają oni wypełniać zadania odmienne, a zarazem wyraźnie uzupełniające się. Najważniejszym celem i zadaniem rodziny było wychowanie młodego pokolenia, w którym bardzo ważną rolę odgrywała tradycja. Rodziny zamożne i wykształcone, głównie ziemiańskie, miały dawać przykład swym życiem rodzinom uboższym, powinny je „umoralniać i oświecać”. Inne rodziny miały ten wzór naśladować, dostosowując go do własnych warunków życiowych²³.

Publicyści pism rodzinnych, szczególnie tych wydawanych w Królestwie – „Kółka Domowego” (1861–1876), „Kroniki Rodzinnej” (1867–1915), „Rodziny” (1865–1866), „Opiekuna Domowego” (1865–1877), „Ogniska Domowego” (1872–1876), a także najbardziej poczytnego i „długowiecznego” „Bluszczu” (1865–1939) – posługiwali się węższą i szerszą koncepcją rodziny. Do rodziny w ścisłym tego słowa znaczeniu zaliczano ojca, matkę, dzieci i krewnych mieszkających pod wspólnym dachem. Do rodziny pojmowanej w szerszym znaczeniu jako „dom” miała należeć także służba domowa, a na wsi również służba folwarczna. Ze względu na zajmowane stanowisko i pełnione obowiązki w rodzinie przyjmowano następującą hierarchię członków rodziny: ojciec – matka – dzieci – służba. Periodyki te przedstawiały swoim czytelnikom wzór idealnej rodziny katolickiej, w tym szczegółowo określone wzory osobowe jej poszczególnych członków. Ukazywały wzory zachowania się – stosunków wewnątrz rodziny, a także wzory prac, czy też spędzania czasu wolnego²⁴. Wzory te zawarte były nie tylko w specjalnie poświęconych tej tematyce artykułach, ale także w wielu materiałach poruszających pozornie odległe od zagadnienia rodziny tematy. Można je znaleźć w utworach literackich, powieściach, wierszach i ilustracjach.

Ideologia rodzinna odnosiła się do kwestii narodowej, przede wszystkim w aspekcie przechowywania i przekazywania polskich tradycji, wychowania, prowadzenia akcji oświatowej wśród ludu i szerzenia kultu bohaterów narodowych. Przejawiała się także w licznych aluzjach do aktualnych wydarzeń życia narodowego. W dodatku do periodyku „Moda” w okresie żałoby narodowej po powstaniu styczniowym zachęcano kobiety do noszenia czarnych sukien²⁵. Publicyści pism rodzinnych wyobrażali sobie wskrzeszoną Polskę jako szlachecką i katolicką. A ich program w kwestii narodowej eksponował hasła przetrwania i zachowania kultury oraz odrębności narodowej. Widziano w rodzinie komórkę społeczną,

²³ K. Lutyńska, *Ideologia czasopism rodzinnych Królestwa Polskiego w latach 1860–1880*, „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych” 1956, t. VII, Łódź 1958, s. 289–329.

²⁴ Np.: *Pogadanki prawne. Opieka*, „Opiekun Domowy” 1865, nr 13; Z. z Brzozówki, *Matężństwo*, tamże, 1869, nr 18; A. Dzieduszycka, *Garwedy o wychowaniu*, „Kronika Rodzinna” 1874, nr 4, 5, 23; A. Goltz, *Jak pojmować i wykonywać miłosierdzie*, „Kronika Rodzinna” 1873, nr 7; T.Z., *Wady w dzieciach i sposoby ich usuwania*, „Opiekun Domowy” 1876, nr 1; Z. z Brzozówki, *Miłość macierzyńska*, „Opiekun Domowy” 1869, nr 24; *Żona i matka*, tamże, 1873, nr 19; H. Struve, *O emancypacji kobiet*, „Kronika Rodzinna” 1867, nr 4.

²⁵ K. Lutyńska, dz. cyt., s. 321.

która przekazuje wartości niezniszczalne, takie jak tradycja narodowa, język i wiara, które traktowano jako ostoję polskości przed rusyfikacją i germanizacją.

Również pisma codzienne, choćby ukazujące się na Pomorzu: „Gazeta Toruńska”, „Gazeta Grudziądzka” i „Pielgrzym”, czy też przeniesiony z Pomorza na Górny Śląsk „Katolik”, konsekwentnie popularyzowały pożądane wartości społeczne, moralne, patriotyczne, a także wzory postaw i zachowań rodziców godne do naśladowania przez dzieci. Z uporem eksponowały szczególnie rolę matki-Polki – ówczesną konstrukcję wzoru wchłaniającego tradycje kultury dworku szlacheckiego, religii chrześcijańskiej konfesji katolickiej i kultury ludowej. Przed matką-Polką stawiano zadanie ochrony rodziny przed wynarodowieniem poprzez zachowanie tradycyjnego polskiego stroju, polskiej obyczajowości i języka. Religijność i więź z Kościołem katolickim stanowiła nieodłączny atrybut tego wizerunku.

Pedagogowie i publicyści drugiej połowy XIX wieku swoje wypowiedzi i wskazania wychowawcze kierowali przede wszystkim do rodzin wykształconych, wywodzących się z bogatego mieszczaństwa, inteligencji, burżuazji i ziemiaństwa. Mimo tego faktu, najczęściej nie rozróżniano specjalnie funkcji wychowawczych, jakie miały spełniać rodziny przynależne do różnych warstw społecznych. Sądzono, że każda rodzina bez względu na jej status społeczny jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym dziecka. Już wówczas bowiem twierdzono, że rodzina kształtuje osobowość dziecka całokształtem organizacji swego życia, to znaczy przejawianymi wartościami, stosowanymi wzorcami zachowań, układem stosunków panujących w rodzinie oraz organizacją życia i działalności ogółu domowników²⁶. Przez dom utożsamiany z rodziną ówczesna pedagogika rozumiała całokształt stosunków, wśród których człowiek się rodzi i wychowuje. Dom, w szerokim tego słowa znaczeniu, był traktowany jako miejsce szczególne, w którym przechowywało się wiarę ojców, cnoty, tradycje oraz pamiątki rodzinne i narodowe²⁷.

W ponad stu zwartych publikacjach popularnonaukowych, najczęściej o charakterze poradnikowym, upowszechniających wiedzę o wychowaniu w rodzinie, we wskazanych tu wcześniej czasopismach rodzinnych, a także kilku pedagogicznych publikowanych w Warszawie, takich jak: „Przegląd Pedagogiczny” (1882–1905), „Wychowanie w Domu i Szkole” (1909–1916), „Dziecko” (1913–1915) oraz we Lwowie – „Rodzina i Szkoła” (1896–1913), oprócz licznych porad dotyczących praktyki wychowania, wypracowywano i prezentowano spójny wzorzec funkcjonowania małżeństwa i rodziny. Obejmował on wymagania wobec nowożeńców, wzorce żony i męża, funkcje wychowawcze rodziny w ogóle i jej poszczególnych członków, a także cele, dziedziny i metody wychowania rodzinnego. Przed wychowaniem domowym stawiano kilka celów. Zdaniem XIX-wiecznych

²⁶ Z. Bujakowski, *Dom czy szkoła?*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909, nr 10, s. 932–933.

²⁷ *Dom*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, oprac. J.T. Lubomirski, t. II, Warszawa 1885, s. 283.

pedagogów, zadaniem rodziców było wykorzenienie wszelkich negatywnych cech charakteru właściwych wiekowi dziecięcemu oraz rozwinięcie w dziecku poczucia odpowiedzialności i obowiązkowości. Środowisko rodzinne miało służyć przekazywaniu tych wszystkich wartości, których dziecko nie było w stanie odnaleźć w szkole publicznej.

Pedagodzy i publicyści, przedstawiając rolę rodziców w wychowaniu dziecka, szczególne powinności w zakresie realizacji zadań wychowawczych przypisywali matce. Często nazywano ją pierwszą przewodniczką dziecka na drodze życia. Do szóstego roku życia dziecka matka, oprócz czynności pielęgnacyjno-opiekuńczych, troski o zdrowie i higienę, miała kształcić jego zmysły i umysł, rozwijając uwagę i umiejętności oraz kierować wolą dziecka. Zadaniem matki było również nauczanie dziecka posługiwania się mową ojczystą oraz rozwijanie wyobraźni²⁸. W następnym okresie życia dziecka (od 7 do 15–16 roku życia), zdaniem ówczesnych pedagogów, wpływ matki nie był już tak doniosły. W tym czasie nie miała ona już kształcić, lecz chronić, nie pobudzać, ale raczej powstrzymywać popędy dziecka. Z przyjściem jednak chłopca i dziewczynki do wieku młodzieńczego znów wzrastała rola matki. Dla syna miała stać się ideałem kobiety, a dla córki wzorem, z którego powinna brać przykład.

Zgodnie z przyjętą we dworach praktyką, wychowaniem córek i synów do lat ośmiu miały zajmować się matki. One również miały bywać w wielu mniej zaможnych rodzinach pierwszymi nauczycielkami swych dzieci. Dopiero po okresie nauczania początkowego mogły przekazać to zadanie angażowanym specjalnie guwernantkom czy nauczycielom domowym. Córkami od chwili narodzin do ich zamążpójścia opiekowała się matka, ojciec zaś miał poświęcać więcej uwagi chłopcom po ukończeniu przez nich dziesięciu lat. Wpływ ojca nie miał ograniczać się do wychowania umysłowego dzieci, lecz podobnie jak matka, miał on uczestniczyć w ich wychowaniu moralno-religijnym i patriotycznym. Wzory kulturowe regulujące podział pracy i kompetencji w rodzinie były zarazem wzorcami wychowawczymi. W popularyzowanych wówczas wzorach osobowych, ojca przedstawiano jako głowę rodziny. Do jego obowiązków należało troszczyć się o dobro moralne rodziny i zapewnienie jej bytu materialnego. W rodzinie miał reprezentować silną wolę, stanowczość i rozum. Wymagano od niego surowości, zaradności, gospodarności i pracowitości. Mężczyzna–ojciec miał być w rodzinie głównym autorytetem, kobieta–matka zaś jej „sercem i duszą”. Jako żona miała dbać o męża, wspierając go moralnie, troszczyć się o dom i domowników, być wreszcie organizatorką ich życia towarzyskiego i rozrywek. Jako matka miała obowiązek wychowywać dzieci wpajając w nie zasady etyki chrześcijańskiej oraz miłość ojczyzny. Kobieta–matka w rodzinie szlachecko-ziemiańskiej miała być

²⁸ A. Jeske, *Pedagogika obejmująca zasady i metody moralnego, fizycznego i naukowego wychowania dzieciątek ze szczególnym względem na potrzebę wychowania domowego*, Warszawa 1875, s. 46–48.

także opiekunką służby domowej, a jeśli mieszkała na wsi – ludu²⁹. Z racji na swą pozycję społeczną i sytuację materialną miała należeć do towarzystw dobroczynnych, opiekować się ubogimi rodzinami, chorymi, a także spółkami wiejskimi oraz pomagać w upowszechnianiu oświaty. Do prac obywatelskich zaliczano ponadto wzorowe prowadzenie gospodarstwa domowego, które obok materialnych korzyści miało służyć przykładem i zachętą innym do pomnażania krajowego bogactwa. Tym samym matka miała dawać dzieciom przykład pracy społecznej³⁰. Oczekiwano od matki, by reprezentowała w rodzinie uczucie, tliłość, dobroć, wdzięk, zaradność i gospodarność. Te wzorce bardzo bliskie były fizjokratycznym postulatom oświecenia. Formułowano także wzory „pobożnego dziecka” – panny i młodzieńca. Dziewczynie poświęcano więcej uwagi niż chłopcu. Rekonstruowany tu model małżeństwa i rodziny był nie tylko przedmiotem popularyzacji w ówczesnym piśmiennictwie rodzinnym i pedagogicznym, miał on także swoje odzwierciedlenie w ówczesnych kodeksach cywilnych, jakie obowiązywały na ziemiach polskich, gdyż i one odwoływały się do koncepcji i wartości chrześcijańskich.

Upowszechniany w piśmiennictwie wzorec rodziny jako środowiska wychowawczego adresowany był do rodziców wywodzących się z różnych warstw społecznych. Miał wiele analogii z rzeczywistością życia rodzinnego. W pierwszej połowie XIX wieku redaktorzy i autorzy ówczesnych wydawnictw kierowali je przede wszystkim do rodzin szlachecko-ziemiańskich, później pisano także z myślą o rodzinach mieszczańskich, głównie burżuazyjnych, inteligenckich i drobnomieszczańskich, a nawet rodzin z tzw. ludu. Dla ludu przeznaczony był m.in. „Opiekun Domowy”. Można było znaleźć zarówno w nim, jak i wcześniej, od lat 40. w pismach poznańskich – „Dzienniku Domowym” i „Przyjacielu Ludu” – artykuły, w których stwierdzano, że rodziny chłopsko-wyrobnicze mogą służyć swoim dzieciom dobrym przykładem, tak w domu, jak i poza nim³¹. Należy tu przypomnieć, że wizerunek ojca-wieśniaka, dobrze spełniającego swe obowiązki rodzicielskie kreślony był już w literaturze oświeceniowej³². Upowszechniany wzór rodziny i wychowania rodzinnego był jednak na tyle uniwersalny, by mógł być atrakcyjny i przyjmowany przez rodziny różnych warstw społecznych. Podlegał on zmianom i bywał wzbogacany wraz z przemianami cywilizacyjnymi i społeczno-ekonomicznymi mającymi miejsce w pierwszych dekadach XX wieku.

Ze względu na szczególną sytuację, w jakiej znaleźli się Polacy w okresie zaborów, bardzo istotną rolę w wychowaniu dzieci odgrywało nauczanie domowe. Miało ono rozpoczynać się począwszy od spełnienia przez rodziców obowiązku

²⁹ K. Lutyńska, dz. cyt., s. 307–309.

³⁰ Z. Kowerska, *O wychowaniu macierzyńskim*, Warszawa 1881, s. 109.

³¹ B. Pleśniarski, *Poglądy Wielkopolan na sprawy wychowawcze i oświatowe w świetle prasy Wielkiego Księstwa Poznańskiego 1815–1847*, Wrocław 1962, s. 117.

³² I. Szybiak, dz. cyt., s. 44.

rozwijania mowy dziecka, oddziaływania na jego zmysły i pamięć oraz pomnażanie zasobu pojęć³³. W poradach kierowanych do warstw biedniejszych, głównie do rodzin chłopskich, proponowano, by trudu nauczania domowego podjęli się sami rodzice lub korzystali z pomocy osób z najbliższego środowiska. Mieli oni nauczyć swoje dzieci poprawnej wymowy, czytania i pisania, liczenia przynajmniej do dziesięciu oraz podać im elementarną wiedzę o religii i gospodarstwie³⁴. Podobne wskazania formułował w ostatnich dekadach XVIII w. A. Czartoryski, pisząc w *Początkowym obrysie do planu edukacji publicznej*, iż rodzice stanu chłopskiego powinni być pierwszymi nauczycielami zasad religijno-moralnych i nauczyć dzieci katechizmu, pacierza i przestroąg moralnych³⁵.

Do rodziców zamożnych, w rodzinach ziemiańskich i bogatego mieszczaństwa, zatrudniających nauczycieli domowych, kierowali swe poradniki m.in.: K. Lutosławski³⁶, J.L. Czerwiński³⁷, a w drugiej połowie XIX wieku Z. Kowerska³⁸, A. Dygasiński³⁹, H. Wernic⁴⁰ i A. Szycówna⁴¹. Zgodnie zalecano, aby w domu dzieci uczyły się tego, czego im szkoła rządowa dać nie chciała, a prywatna często dać nie mogła; poznawały język ojczysty, literaturę i historię narodową, na przekór wszelkim zakusom wynaradawiania. Choć cele nauczania domowego nie ograniczały się jedynie do realizacji zadań wychowania patriotycznego, to służyło ono jednak, głównie od lat 70. XIX w., pod zaborem rosyjskim i pruskim, kształtowaniu świadomości narodowej młodego pokolenia Polaków⁴².

Twórcy dziewiętnastowiecznych poradników uprzystępniali rodzicom także wiedzę na temat czynników wpływających na rozwój potomstwa, czynności higieniczno-pielęgnacyjnych, problemów opieki, celów i metod wychowania moralnego oraz sposobów przygotowania dzieci do podjęcia nauki szkolnej. Problem edukacji rodzicielskiej w XIX wieku wynikał z pozytywistycznej ufności w zbawienne dla ludzkości efekty naukowej podbudowy różnych dziedzin działalności

³³ T. Sierociński, *Wypisy z pedagogiki*, Warszawa 1846, s. 63–66.

³⁴ A. Brykczyński, *O małżeństwie i wychowaniu dzieci. Uwagi praktyczne dla ludu*, Warszawa 1902, s. 73.

³⁵ I. Szybiak, dz. cyt., s. 44.

³⁶ K. Lutosławski, *Uwagi o wychowaniu. Nowe zasady pedagogiczne w wychowaniu domowym*, Lwów 1848.

³⁷ J.L. Czerwiński, *Syn cnotliwy, czyli nauki zatrudnienia i zabawy dla końca władzy ojca*, Przemysł 1817.

³⁸ Z. Kowerska, *O wychowaniu macierzyńskim*, Warszawa 1881.

³⁹ A. Dygasiński, *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole*, Warszawa 1882.

⁴⁰ H. Wernic, *Praktyczny przewodnik wychowania*, Warszawa 1891.

⁴¹ A. Szycówna, *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców*, Warszawa 1895.

⁴² Zob.: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku...*; *Źródła do dziejów nauczania domowego dzieci polskich w XIX i początku XX wieku z bibliografią adnotowaną pamiętników i wyborem literatury pedagogicznej*, pod red. K. Jakubiaka, G. Karłowskiej, M. Nawrota, A. Winiarza, Bydgoszcz 2005.

ludzkiej, w tym także życia i wychowania w rodzinie⁴³. W związku z tym uważano, że w organizowaniu środowiska rodzinnego, małżonkom potrzebna jest określona wiedza, zawarta w odpowiednim programie kształcenia.

Edukacja rodzicielska stała się też aktualnym problemem ówczesnej publicystyki politycznej. Wiedzę z zakresu „filozofii, higieny i pedagogii” usiłowano przybliżać rodzicom także na łamach pism będących organami partii politycznych⁴⁴. Rodzina była przedmiotem szczególnych zainteresowań ówczesnych orientacji ideowo-politycznych i ich ideologii wychowawczych. Jej rolę w sposób szczególny podkreślały te spośród nich, które stały na stanowisku, iż przeobrażenia społeczne powinny być poprzedzone ewolucyjną przemianą świadomości zbiorowej. Cechą wspólną wypowiadanych poglądów było podkreślanie, chociaż w różnym stopniu, roli rodziny jako środowiska wychowania patriotycznego i religijnego, które uważano za decydujące o tożsamości i sile narodu. W konsekwencji główne orientacje ideowe, w szczególności ruch narodowy i ludowy, zwracały uwagę na potrzebę zapewnienia jej trwałości⁴⁵. Również Kościół katolicki, zwłaszcza od czasów papieża Leona XIII i jego encyklik, a szczególnie *Rerum Novarum* z 1891 roku, kiedy rozpoczął formułowanie swej doktryny społecznej, a później – w okresie pontyfikatu Piusa XI, stale podkreślał wartość i rolę rodziny jako środowiska wychowawczego, a także strzegł prawa rodziny do wychowania potomstwa.

Problematyka wychowania rodzinnego w pierwszych latach i dekadach XX wieku była nadal bardzo aktualna w polskim piśmiennictwie pedagogicznym. Stała się już nie tylko przedmiotem zainteresowań publicystów pism rodzinnych i pedagogicznych oraz autorów bardzo licznie wówczas wydawanych poradników wychowawczych, ale także systematycznych badań o charakterze empirycznym i opracowań naukowych reprezentantów nie tylko pedagogiki, ale w większej mierze także psychologów i socjologów. Znalazła również swoje miejsce w ówczesnych podręcznikach pedagogiki⁴⁶. Otwierająca wiek XX książka Ellen Key *Stulcie dziecka* (1900), popularna także wśród polskich pedagogów, zawierała nie tylko przypomnienie i odnowienie idei J.J. Rousseau, m.in. szacunku dla dziecka i jego indywidualności, ale była zarazem ostrzeżeniem przed wychowaniem zbiorowym oraz ukazaniem niezastąpionych wartości wychowawczych środowiska rodzinne-

⁴³ K. Jakubiak, *Edukacja rodziców w polskiej refleksji i praktyce pedagogicznej XIX i XX wieku – do 1939 roku*, [w:] *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku...*, s. 113–132.

⁴⁴ W. Jamrożek, *Idee edukacyjne polskiej Socjalnej Demokracji w Galicji do 1918 roku*, Poznań 1994, s. 169–186.

⁴⁵ M. Strzelecki, *Rodzina w koncepcjach polskich orientacji politycznych od końca XIX wieku do 1939 r.*, [w:] *Wychowanie w rodzinie polskiej...*, s. 180.

⁴⁶ D. Drynda, *Rodzina w badaniach pedagogicznych II Rzeczypospolitej. Owocność poznawcza i aktualność dorobku*, [w:] *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, pod red. J. Jundziłły, Bydgoszcz 1994, s. 393–406; K. Jakubiak, *Rodzinne środowisko wychowawcze jako przedmiot badań naukowych w II Rzeczypospolitej*, „Studia Pedagogiczne”, z. 28 ..., s. 141–154; K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997, s. 139–152.

go. Nasilały się wówczas udane próby tworzenia międzynarodowych organizacji zajmujących się edukacją pedagogiczną rodziców oraz uczestnictwo rodziców w ruchu stowarzyszeniowym. Przedsięwzięcia o takim charakterze miały swoje źródło w popularnej wówczas, po I wojnie światowej, idei „odrodzenia społeczeństwa przez rodzinę”, wyrażanej w formule „silne rodziny tworzą silne narody”⁴⁷. Jednakże ówczesnej, powszechnej już świadomości i przekonaniu o zasadniczym wpływie środowiska rodzinnego na rozwój dziecka, towarzyszyła konstatacja przemian zachodzących w rodzinach i odnotowywanie przejawów wyraźnego osłabienia ich funkcji wychowawczej w warunkach gospodarki przemysłowej⁴⁸.

Podsumowując przedstawione tu ustalenia można stwierdzić, iż polska myśl pedagogiczna XIX wieku, otwarta na wpływy pedagogiki zachodniej, kontynuowała wiele wątków dotyczących wychowania rodzinnego dzieci z piśmiennictwa oświeceniowego. Utrwalała wyrażane wtedy przekonanie o wysokiej randze społecznej rodziny, jako środowiska wychowawczego, doceniając w nim rolę obojga rodziców i każdego z nich z osobna. Rozwinięto i urzeczywistniono postulat Ignacego Potockiego, członka Komisji Edukacji Narodowej i prezesa Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, edukacji pedagogicznej rodziców płynący z jego uwagi, iż „reformowanie oświaty w państwie należy zacząć od rodziców”⁴⁹. Niezwykle aktualna była również oświeceniowa idea, by w procesie wychowawczym brać pod uwagę naturę dziecka, którą należy wciąż poznawać i liczyć się z nią. Powszechna już była świadomość i oświeceniowe przekonanie, iż warunkiem skuteczności wychowania jest obopólna miłość oraz szacunek rodziców i dzieci.

W zmienionych warunkach politycznych bytu narodowego Polaków w XIX wieku i w toku ówczesnych przemian społeczno-ekonomicznych, w tym postępującej industrializacji i urbanizacji, instytucja domu rodzinnego zaczęła odgrywać rolę wręcz szczególną i wyjątkową. XIX-wieczne piśmiennictwo sformułowało wyraźnie sprecyzowaną ideologię rodzinną, opisało wzór małżeństwa i rodziny jako środowiska wychowawczego, nie zapominając o eksponowaniu w nim oświeceniowego wątku obywatelskiego i patriotycznego.

⁴⁷ M. Sadzewiczowa, *O potrzebie organizacji rodziców*, „Rodzina” 1922, z. 3–4, s. 3.

⁴⁸ Np.: F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, Warszawa 1928, s. 87.

⁴⁹ I. Szybiak, dz. cyt., s. 40.

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Edukacja jako wspólne dobro niespełnionym przesłaniem KEN dla potomnych

Education as a common good is like unfulfilled KEN message for posterity

The title of my article exposes education as a common good with reference to The Commission of National Education and its policy initiatives for democratization of education. I wonder how this idea and associated with it different structural solutions, like axiological and normative, have changed school educational systems. How they were marginalized and even destructed in these parts of the contemporary reform efforts that were associated with the creation of the unity of the Polish society. It is worth to ask – how were taken root and to what extent have been lost key, timeless ideas and values of past generations to build a democratic society and civil society. How these ideas were uniquely used into the establishment of Europe's first ministry of education? The scientific debate, which took place in the building of Pedagogical University in the 240 anniversary of The Commission of National Education and named after the Commission, is of particular importance for the Polish education and modern science education.

Keywords: education, the school system, the history of education, The Commission of National Education, the common good, democracy, education reforms

*Nauczycielom powierza Ojczyzna z zaufaniem swoje dzieci,
im też wszyscy cześć i poważanie okazywać winni¹.*

W tytule mojego artykułu eksponuję edukację jako dobro wspólne, nawiązując w nim do Komisji Edukacji Narodowej i jej inicjatyw politycznych na rzecz demokratyzacji edukacji. Zastanawiam się nad tym, jak owa idea i związane z nią różne rozwiązania strukturalne i aksjonormatywne zmieniających się ustro-

¹ F. Majchrowicz, *Historja Pedagogii ze szczególnem uwzględnieniem dziejów wychowania i szkół w Polsce*, wyd. czwarte, Warszawa 1922, s. 275.

jów szkolnych ulegała zacieraniu, marginalizowaniu, a nawet destrukcji w tej części ówczesnych reformatorskich dążeń, które wiązały się z tworzeniem jedności polskiego społeczeństwa. Jak zakorzeniły się, ale i w jakim stopniu zostały zmarnotrawione kluczowe, ponadczasowe idee, wartości na rzecz budowania społeczeństwa demokratycznego, obywatelskiego, które tak wyjątkowo wpisały się w powołanie pierwszego w Europie ministerstwa oświaty?

Kiedy mówimy o edukacji jako dobru wspólnym, to możemy potraktować ją dwojako: albo akcentując „wspólność” edukacji jako dobra, albo postrzegając ją jako samo dobro, które ma stać się dla członków danego społeczeństwa dobrem rzeczywistym, dostępnym, w którym i przez które każdy człowiek staje się lepszy lub przynajmniej ma możliwość takim się stać². Mnie interesuje ten drugi aspekt postrzegania edukacji jako szczególnego dobra wspólnego, by móc ocenić, w jakiej mierze stawalo się ono czymś wspólnym i przyczyniało się przez to do tworzenia wspólnoty. Natomiast nie zajmuję się w tym miejscu edukacją jako dobrem samym w sobie, gdyż akurat tej kwestii poświęcono wystarczającą liczbę badań i mamy na ten temat wiele publikacji³. Inna rzecz, że niezwykle ważne jest w tym przypadku ustalenie, co jest źródłem tego dobra?

Edukacja jako dobro wspólne może być bowiem pochodną państwa, nakazów lub przywilejów ustanowionych przez władzę, elity rządzące, a człowiek może stać się „właścicielem” owego dobra wspólnego, kiedy albo spełni ów nakaz (powszechny obowiązek uczęszczania do szkoły) albo uzyska do niego prawo do nabycia w wyniku niezależnej od państwa aktywności (np. edukacja domowa, szkolnictwo niepubliczne). Edukacja jako dobro wspólne wynika zatem z prawa członków społeczeństwa do niej, do zorganizowanego (indywidualnego i/lub in-

² M.A. Krapiec, *Dobro wspólne*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2: C-D, Lublin 2001, s. 628.

³ Zob.: D. Benner, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, tłum. D. Stępkowski SDB, Warszawa 2008; J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Kraków 2006; K. Denek, K. Przyszczykowski, R. Urbański-Korż, *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań-Toruń 2001; *Dylematy współczesnej edukacji*, pod red. J. Górniewicz, Toruń 2007; *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2013; *Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85 rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza*, Sosnowiec 2009; *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, pod red. D. Klus-Stańskiej, D. Bronk, A. Malendy, Warszawa 2011; J. Piaget, *Dokąd zmierza edukacja*, Warszawa 1977; R. Piwowarski, *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*, Warszawa 2006; K. Przyszczykowski, *Polityczność (w) edukacji*, Poznań 2012; *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, pod red. M. Dudzikowej i K. Knasieckiej-Falbierskiej, Kraków 2013; *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, Warszawa 1995; M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, wydanie drugie poszerzone, Kraków 2002; tenże, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2008; B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993; tenże, *Edukacja autorska*, Kraków 1996; tenże, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001; L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998; I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Warszawa 2008; M. Zemło, *Norwa socjologia edukacji*, Białystok 1996.

stytucjonalnego) uczenia się oraz z obowiązku (powinności) państwa do uprzyśpieszenia owego dobra na zasadzie przymusu lub wolności wyboru.

Edukacja jest jednym z licznych dóbr wspólnych społeczeństw, a więc takim, które jest dobrem wszystkich ludzi i każdej jednostki ludzkiej z osobna. To dzięki niej każdy może żyć i rozwijać się jako człowiek, jako podmiot żyjący w danej społeczności, aktualizujący swój ludzki status bytowy. Edukacja jest dobrem wspólnym każdej osoby i całego społeczeństwa, jeśli osiągnięcie tego dobra, jego spożytkowanie jest racją nie tylko jednostek ludzkich, ale i całego społeczeństwa, a tym samym praw, które w nim obowiązują. Powszechny, a najczęściej też obowiązkowy dostęp dzieci i młodzieży, a nawet dorosłych do bezpłatnej edukacji zapewnia w każdym państwie ustrój szkolny, który – jak pisał przed laty Bogdan Nawroczyński – jest czymś więcej niż tylko zbiorem instytucji typu przedszkola i szkoły⁴.

W sensie prawnym placówki te tworzą ustrój szkolny, jeśli ich powoływanie do życia, działanie czy wygaszanie są regulowane prawodawstwem szkolnym, a to jest pochodną przyjętych w wyniku ustaleń politycznych wspólnych zasad ustrojowych, ożywionych jedną myślą przewodnią. W tym przypadku polska oświata podporządkowywana jest ideologii, filozofii społecznej, w jej ramach idei demokracji.

Polityk powie: Szkoły stają się szkolnictwem, gdy urabiają dobrych obywateli, służących państwu w czasie pokoju pracą zawodową, a w czasie wojny sprawnością bojową i techniczną. Pedagog powie: Szkoły to tylko formy organizacyjne. Ze szkolnictwem mamy do czynienia dopiero wówczas, gdy w tych formach zatętni praca pedagogiczna, ożywiona jednym duchem, realizująca wspólne ideały⁵.

Socjolodzy upelnomocnią szkolnictwo tym, że postrzegają i opisują je jako wtórne środowiska socjalizacyjne, instytucje społeczne, których celem jest uspołecznienie ich członków zgodnie z oczekiwaniami władzy państwowej, filozofowie zaś oświetlą tę kategorię taką myślą: „szkoły wtedy stają się szkolnictwem, gdy poczynają stanowić całość wyższego rzędu. Wzięte razem nie są one wówczas tylko sumą szkół, lecz strukturą nastawioną na jakieś cele”⁶.

Od ponad dwóch wieków jesteśmy świadomi tego, że nie ma innej drogi do wyrównywania szans życiowych obywateli i zapewnienia im możliwości korzystania z przysługujących im praw, jak danie im szansy na zdobycie najlepszego i najwyższego wykształcenia. Każdy sam powinien dzięki oświeconemu umysłowi rozstrzygać o tym, co jest prawdą, w czym tkwi błąd, gdyż władze państwowe zawsze będą miały skłonność do tego, by ją fałszować we własnym interesie. Jak

⁴ B. Nawroczyński, *O szkolnictwie francuskim*, Warszawa 1981.

⁵ Tamże, s. 11–12.

⁶ Tamże, s. 12.

pisał Condorcet: „Żadna władza publiczna nie powinna mieć ani prawa, ani nawet możliwości hamowania rozwoju prawd nowych, przeszkadzania wykładowi teorii niezgodnych z jej kursem politycznym lub jej chwilowymi interesami”⁷.

Dociekam zatem, czy ustanawiane w toku dziejów polskiej oświaty od powołania KEN społeczne formy nadzoru nad szkolnictwem mogły wiązać jednostki w toku edukacji i poprzez nią od wewnątrz, w ich sumieniu, postawach wobec siebie, innych i wobec świata. „Rolą społeczności jest takie wychowanie człowieka do rozumnej wolności, by mógł on sam od wewnątrz dojrzeć i dobrowolnie ukochać dobro wspólne i siebie jako uczestnika. Inna droga związania jednostki ze społecznością prowadzi do przekreślenia osoby”⁸. Najpierw powstawały szkoły, a dopiero później pojawiały się władze szkolne, i to w tych państwach, które dążyły do monopolu szkolnego. Nadzór szkolny pojawiał się w miarę organizowania szkół przez państwo, tworząc wyodrębnione, ogólnokrajowe władze szkolne, co zapoczątkowała m.in. rewolucja francuska w XVIII w. Jednym z teoretyków władz szkolnych tego czasu był fizjokrata i pedagog ks. Antoni Popławski, który uważał, że „władze edukacyjne są niezbędne, ale ich władztwo w stosunku do szkół nie powinno być zbyt duże”⁹. Proponował, by podlegały one Komisji Edukacji Narodowej „tylko na tyle, «aby w niczym od pożytków narodowych odchodzić nie mogły», a jednocześnie powinny mieć swój autonomiczny, «wewnętrzny» rząd”¹⁰. Jakże jest to bliskie temu, co dzisiaj określane jest zasadą pomocniczości państwa.

Podkreślenie w mowie sejmowej w 1773 r. przez młodego posła Feliksa Orzechewskiego (w związku z projektem Edukacji Krajowej) roli edukacji narodowej i obywatelskiej zarazem, gdyż w „rządach rzeczypospolitej potrzebna jest najwięcej cała moc edukacji, która powinna czynić Polaka Polakiem”¹¹, w pewnym sensie przypomina współczesną nam sytuację, w wyniku której różne żywioły wykorzystują oświatę do realizacji egoistycznych interesów, zapomniawszy o edukacji jako dobru wspólnym. To twórcy KEN zadbali o publiczną oświatę i jej organizację w takim stopniu, by odpowiadała ona potrzebom kraju, dzieciom, ich rodzicom i nauczycielom jako obywatelom w służbie ojczyźnie oraz by wykorzystywała najnowsze osiągnięcia nauki, a co najważniejsze, by odrodziła kraj moralnie włączając edukację w kształtowanie szczerego narodowego charakteru Polaków.

W szkolnictwie pod zaborem rosyjskim wyeliminowano wszelką autonomię szkół. W Galicji natomiast Józef Dietl propagował ideę szkoły autonomicznej,

⁷ J.A. Condorcet, *Projekt organizacji wychowania publicznego*, oprac. B. Suchodolski, tłum. C. Jastrzębiec-Kozłowski, Warszawa 1948, za: B. Nawroczyński, dz. cyt., s. 20.

⁸ M.A. Krąpiec, *Człowiek. Kultura. Uniwersytet*, wybór i oprac. ks. A. Wawrzyniak, Lublin 1982, s. 145.

⁹ A. Smołalski, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce. Zagadnienia administracji edukacyjnej*, t. 3, Kraków 1999, s. 7.

¹⁰ Tamże.

¹¹ S. Kot, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Kraków 1923, s. 392.

uznając jej zależność od państwa tylko w zakresie ogólnego celu działania. Uważał, że „szkolnictwem powinni kierować fachowcy, a nie czynniki polityczne czy duchowne”. Zamiast „żarłocznej centralizacji, która może pochłaniać najszlachetniejsze siły narodu i trzymać je w mocnym uwięzieniu na zgubę kraju i państwa”, proponował, by o głównych sprawach szkolnictwa nie decydowała administracja, lecz sejm spełniający dwie funkcje: ustawodawczą i kontrolną¹². To właśnie w zaborze austriackim powstała w 1867 r. polska autonomiczna władza oświatowa – Rada Szkolna Krajowa, której podlegały szkoły ludowe i średnie. Tym kolegialnym organem zależnym od sejmiku krajowego kierował namiestnik cesarski lub jego zastępca. W regionie istniały rady powiatowe i rady szkolne miejscowe.

Są pewne podobieństwa w wydarzeniach historycznych i nieustanna tęsknota do zmian, które początkowo wydawały się utopijnymi, a z biegiem czasu nie nadążały już za zmianami społeczno-politycznymi wielu państw nie tylko naszego kontynentu. Rozbiory Polski zniszczyły dziedzictwo Komisji Edukacji Narodowej. Po I wojnie światowej został zwołany z inicjatywy ministerstwa 14 kwietnia 1919 r. w Warszawie Ogólnopolski Zjazd Nauczycielski, określany też jako Sejm Nauczycielski¹³. W trakcie jego obrad Władysław Radwan postulował, by ustanowić na każdym szczeblu organizacyjnym szkolnictwa dwie równoległe władze – administracyjną i społeczną. W kilka lat później, w 1926 r., Stefan Bogusławski z kolei proponował dwustopniową władzę szkolną – centralną i powiatową, przy czym na szczeblu centralnym powinien działać Pedagogiczny Sejm Zawodowy, a jego wykonawcą być Ministerstwo Oświaty i Kultury. Przy nim powinna być także powołana Naczelna Rada Pedagogiczna¹⁴. Bronisław Ferdynand Trentowski uważał, że władze państwowe powinny sprawować opiekę nad szkolnictwem, by służyło ono całemu narodowi, ale zarazem był przeciwny monopolowi państwowemu w dziedzinie szkolnictwa. Nie godził się też na ingerencję państwa w szkolnictwo prywatne.

W okresie międzywojennym Stefania Sempołowska domagała się utworzenia obok ministerstwa – Rady Wychowania Narodowego, która byłaby ciałem kolegialnym, pochodzącym z wyboru, a mającym charakter najwyższej instancji w sprawach pedagogicznych, a „ministerium oświaty nie powinno skupiać w swych rękach całej władzy nad szkolnictwem”¹⁵. Jak pisała:

Oddawanie całej władzy w ręce ministra, zmieniającego się z każdym nowym ustosunkowaniem partii politycznych, naraża pracę wychowawczą na wahania i zmiany, zależne od każdorazowej zmiany politycznej. Dla zabezpieczenia prac wychowawczych i oświatowych od zależności od polityki partyjnej należałoby

¹² Tamże, s. 12.

¹³ S. Mauersberg, *Program Praussa i Sejm Nauczycielski*, [w:] *Historia wychowania wiek XX*, pod red. J. Miąso, Warszawa 1984.

¹⁴ Tamże, s. 17.

¹⁵ Tamże, s. 15.

usunąć je od wszelkich wpływów władz administracyjnych, kierownictwo pedagogiczne oddać w ręce ciała kolegialnego złożonego z fachowców niepolityków, wreszcie przez obieralność kierowniczych czynników zabezpieczyć szkołę od systemu protekcji partyjno-politycznej¹⁶.

W oświacie powinny obowiązywać trzy zasady:

1. Niezależność władz szkolnych od administracji ogólnej.
2. Niezależność szkoły od partii politycznych.
3. Wybieralność kierownictw instytucji edukacyjnych.

Jak widzimy do dzisiaj jest to projekt niemożliwy do spełnienia. Sempołowska była zwolenniczką samowładztwa urzędów oświatowych i wprowadzania czynnika społecznego do władz edukacyjnych wszystkich szczebli. Przy Ministerstwie Oświaty miałyby powstać Rada Pedagogiczna, w skład której weszliby teoretycy pedagogiki, nauczyciele praktycy, rzeczoznawcy, lekarze, psychologowie i higieniści oraz przedstawiciele rodziców i społeczeństwa. To nauczycielskie środowisko powinno wyłaniać kierowników szkół, inspektorów szkolnych, dyrektorów okręgowych władz szkolnych oraz członków rady wychowania i innych funkcjonariuszy oświatowych.

Do powoływania rady szkolnej zachęcała w 1930 r. Emilja Szteinbokówna – dyrektorka Gimnazjum Państwowego im. E. Plater w Warszawie w jednej ze swoich publikacji poświęconej współpracy domu ze szkołą. Przywoływała doświadczenia i korzyści takiego rozwiązania w szkolnictwie austriackim i niemieckim, francuskim i brytyjskim. Nie chodziło w tych organizacjach o mieszanie się rodziców do kompetencji władz szkolnych i politycznych, ale o podejmowanie zadań, których celem miało być:

- a) utrzymywanie porozumienia rodziców z gronem nauczycielskim, b) urządzanie wspólnych narad rodziców i nauczycieli w sprawach nauczania i wychowania, c) zwalczanie szkodliwych wpływów wychowawczych pozaszkolnych, wywieranych przez kina i literaturę sensacyjną, d) uświadamianie opieszałych rodziców o niepożądanych skutkach nieregularnego uczęszczania dzieci do szkoły, e) popieranie wycieczek młodzieży i innych przedsięwzięć pożytecznych dla duchowego i fizycznego rozwoju młodzieży, f) opieka nad dzieckiem¹⁷.

Okres dwóch wojen światowych, dwóch totalitaryzmów – jak pisał Aleksander Kamiński – bestii faszyzmu i komunizmu – niszczył polski naród i kraj. Ratowały go okresy wolności i odnowy społeczeństwa polskiego w okresie międzywojennym oraz chronienia jego szeroko pojmowanej kultury w tzw. drugim nurcie, tajnym nauczaniu w okresie okupacji i opozycyjnym ruchu czasów PRL. Nic dziwnego, że odzyskiwanie wolności politycznej wymagało determinacji lu-

¹⁶ Tamże, s. 16.

¹⁷ E. Szteinbokówna, *Współpraca domu ze szkołą*, Lwów–Warszawa 1930, s. 17.

dzi i walki rodzącej się „Solidarności” w latach 1970–1989. To ona doprowadziła do radykalnego zrekonstruowania ustroju państwa w duchu demokratycznych praw. Odrodziła się nadzieja, wyzwalamą ogromną energię społeczną, by po kilku latach zacząć ponownie słabnąć w wyniku restytucji w III RP centralizmu i nakładania na polską oświatę: na środowisko nauczycielskie, rodzicielskie i uczniowskie ideologicznego oraz ekonomicznego gorsetu.

Problemem demokratyzacji oświaty zajął się także I walny Zjazd NSZZ „Solidarność” we wrześniu 1981 r., postulując likwidację hierarchizacji decyzji i przedsięwzięć oświatowych na rzecz upodmiotowienia nauczycieli, uczniów i ich rodziców, poprzez umożliwienie im realnego, symetrycznego wpływu na współzarządzanie szkołami oraz na współkreowanie procesów kształcenia i nauczania. Zastanawiano się także nad tym, jak zmienić model funkcjonowania szkoły oraz zakres wpływu na nią i odpowiedzialności nie tylko nauczycieli, ale i uczniów wraz z ich rodzicami. Szkoły miały zyskać dzięki uspołecznieniu większe możliwości realizowania celów społecznie oczekiwanych i uprawnień wszystkich jej podmiotów, by tworzone przez nie organy społecznej kontroli czy opinii nie były jedynie „ciałami ozdobnymi” władzy. Zgodnie z propagowaną wówczas ideą Polski „samorządnej” praktyka szkolna miała stanowić wypadkową postanowień demokratycznie wybranej Rady Oświatowej, samorządów terytorialnych, nauczycielskich, rodzicielskich i uczniowskich, które by wzajemnie wpływały na ostateczne decyzje programowe i finansowe, wzajemnie się kontrolując i ograniczając.

Początkowo chodziło o to, by tak szkoły, jak i Ministerstwo Oświaty przestały być bastionami partyjniackich czy partykularnych interesów, służąc przede wszystkim kształceniu i wychowaniu młodego pokolenia. Postulowano, by nie trwoniono publicznych pieniędzy na utrzymanie przy tej okazji rozbudowanej maszyny pseudooświatowej władzy. Planowano także tworzenie rad społecznej kontroli na niższych szczeblach terytorialnych. Zimą 1981 r. NSZZ „Solidarność” tworzył zespoły programowo-przedmiotowe, które przygotowywały pakiety rozwiązań prawno-pedagogicznych dla uspołecznienia szkół. Miano wówczas na myśli z jednej strony przejęcie kontroli nad treściami kształcenia tak, aby były one wreszcie zbliżone do tradycji i prawdy historycznej oraz by odwoływały się do najnowszej (nie cenzurowanej) wiedzy, z drugiej zaś strony chodziło o uzyskanie społecznego wpływu na rozdział środków finansowych w oświacie i o kontrolę wydatków. Żądano także wówczas powołania Społecznej Rady Edukacji Narodowej, by wyjąć oświatę spod centralistycznego zarządzania państwowego i zapewnić społeczeństwu realny wpływ na koncepcje wychowania i nauczania.

W 1987 r. Zespół Oświaty Niezależnej wielomiesięcznika „Edukacja i Dialog” powołał do życia Radę Edukacji Narodowej, której przewodniczył pedagog Julian Radziewicz¹⁸. Krytykowano w niej dominującą w oświacie PRL „samo-

¹⁸ J. Radziewicz, *Samorządność przeciw samorządności*, „Edukacja i Dialog” 1988, nr 7.

rządność przeciw samorządności” albo pseudosamorządność czy samorządność pozorującą samorządność.

„Złoty wiek” dla polskiej szkoły, systemu oświatowego, w tym dla nauczycieli w okresie III Rzeczypospolitej trwał bardzo krótko, bo od 1989 r. do uchwalenia pierwszej, postsocjalistycznej ustawy o systemie oświaty w 1991 r. Wówczas to, wraz z przełomem społeczno-politycznym zrodził się ruch autentycznej odnowy polskiej szkoły we wszystkich koniecznych obszarach dla jej funkcjonowania w ostatniej dekadzie XX wieku. To był okres romantycznej, ale też pełnej, bo danej przez pierwszego ministra detotalitaryzowanej edukacji – prof. Henryka Samsonowicza, nadziei na odzyskanie przez społeczeństwo edukacji nie dla kolejnej władzy, partyjnych stronnictw i sporów o możliwą indoktrynację narodu, ale dla młodych pokoleń, ich nauczycieli i rodziców. Dopiero wyzwolenie z gorszego stanu niewoli politycznej i etatyzmu w zarządzaniu szkolnictwem mogło owocować tworzeniem właściwych warunków w skali makro dla rozwoju szkoły i wartościowej w niej edukacji. Szybko okazało się, że proces tworzenia przez administrację oświatową przepisów na rzecz uspołecznienia szkół wprawdzie znalazł swoje odzwierciedlenie w nowej ustawie o systemie oświaty w 1991 r., ale – ograniczając uprawnienia możnowładcze nadzoru pedagogicznego czy dyrektorów szkół – został bardzo szybko wyhamowany i ograniczany przez nich.

Zwolennikiem demokratyzacji systemu szkolnego był w 1 połowie lat 90. XX w. twórca programu rządowego „Dobra i nowoczesna szkoła” Kazimierz Marcinkiewicz z ówczesnego Zjednoczenia Chrześcijańsko-Narodowego. W swoich wypowiedziach publicznych podkreślał, że to właśnie wojewódzkie rady oświatowe, reprezentujące rodziców, uczniów i nauczycieli, powinny być przeciwwagą dla związków nauczycielskich. Niestety, w tym czasie nie powstała jeszcze żadna terenowa rada oświatowa, a działające w szkołach rady rodziców nie były – jak twierdził – ciałami autentycznymi. Już jako opozycyjny poseł apelował w 1994 roku do rodziców i samorządowców: „Jesteśmy zdania, że sprawy polskiej oświaty nie wolno pozostawiać jedynie rządowi [...]. Oświata jest sferą, w której społeczna solidarność jest dziś najbardziej potrzebna”¹⁹. Zadziwiające jest to, jak w krótkim czasie zmienił się stosunek Marcinkiewicza do idei uspołecznienia szkoły. W grudniu 1997 r., jako były wiceminister edukacji, apelował, że skoro litera prawa pozostała w zakresie uspołecznienia szkół martwa,

to [...] warto znowelizować ustawę w taki sposób, aby wykorzystać polityków i ekspertów oświatowych, zarówno na poziomie centralnym, jak i lokalnym do przeprowadzenia reformy oświaty. W gronie – nazwijmy to – Komisji Edukacji Narodowej, powołanej przez Premiera RP powinni znaleźć się politycy i eksperci oświatowi różnych opcji politycznych, reprezentanci samorządów terytorialnych i stowarzyszeń prowadzących szkoły niepubliczne oraz reprezentanci dużych stowarzyszeń nauczycielskich i związków zawodowych. Podobne ciało

¹⁹ W. Staszewski, *Przymierze ze szkołą*, „Gazeta Wyborcza” 1994, nr 218, s. 3.

powinni powołać kuratorzy oświaty na terenie województw. Jeśli w kompetencjach takich komisji znajdzie się opiniowanie i promowanie kierunków reformy, a także wpływanie na bieżącą politykę oświatową państwa (finanse, programy, doskonalenie nauczycieli), to uzyskamy szerokie i merytoryczne, a jednocześnie pozapolityczne wsparcie dla zmian w edukacji²⁰.

Wywodząca się z ruchu „Solidarności” władza w MEN sama doprowadziła do zlikwidowania tego, co miało się stać przełomem na drodze do demokratyzacji polskiej oświaty. W znowelizowanej 25 lipca 1998 r. ustawie o systemie oświaty wprowadzono w art. 48 zasadę, że organy stanowiące jednostki samorządu terytorialnego „mogą” powoływać rady oświatowe, ale nie są do tego zobowiązane, tym samym z art. 48.2 usunięto dotychczasowe prawo wojewódzkiej rady oświatowej do występowania „z umotywowanym wnioskiem o odwołanie kuratora oświaty oraz do występowania z wnioskami w sprawach dotyczących oświaty do Krajowej Rady, kuratora oświaty lub organów gmin”²¹. Zastąpiono dotychczas demokratycznie wybieralnych i delegowanych do Krajowej Rady Oświaty przedstawicieli rad wojewódzkich – powoływanymi przez MEN reprezentantami (funkcjonariuszami) strony samorządowej Komisji Wspólnej Rządu i Samorządu Terytorialnego, krajowych struktur związków zawodowych zrzeszających nauczycieli, ogólnopolskich stowarzyszeń szkolnictwa niepublicznego, stowarzyszeń i fundacji czy innych osób cieszących się autorytetem w dziedzinie oświaty i wychowania. Był to ewidentny powrót do tzw. ciał ozdobnych, w których nominowani przez ministra przedstawiciele nie będą zainteresowani sprawowaniem społecznej kontroli i podejmowaniem inicjatyw na rzecz polepszenia oświaty.

Zlikwidowano też oddolny proces tworzenia Krajowej Rady Oświatowej na wniosek wojewódzkich rad oświatowych reprezentujących co najmniej 1/4 województw na rzecz powoływania tego organu przez ministra edukacji narodowej „w drodze rozporządzenia” oraz ogólnego określenia liczby członków Krajowej Rady, a także trybu ich powoływania i odwoływania. Był to ewidentny powrót do centralistycznego i woluntarystycznego powoływania takiej rady oraz jej składu osobowego.

Po powrocie do władzy lewicy, która absolutnie nie była zainteresowana jakąkolwiek demokratyzacją oświaty publicznej, a tym bardziej upomnieniem się o obywatelskie prawa do oddolnego uspołeczniania szkolnictwa, ówczesny Rzecznik Praw Obywatelskich prof. Andrzej Zoll wraz z zespołem współpracującym w ramach programu jego Biura „Edukacja dla Rozwoju”, podjął w 2003 r. inicjatywę na rzecz przygotowania założeń do powołania i zasad działania – Rady Edu-

²⁰ K. Marcinkiewicz, *Odpolitycznić reformę*, „Życie” z 16.12.1997, s. 9.

²¹ B. Śliwerski, *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Kraków 2002, s. 75.

kacji Narodowej²². Podstawowy dokument z założeniami jej powołania zawierał następujące uzasadnienie:

Dwieście trzydzieści lat temu powstała Komisja Edukacji Narodowej. Jej członkowie dwadzieścia jeden lat pracowali nad reformą szkolnictwa w Polsce. Osiągali sukcesy działając w warunkach zagrożenia i stopniowej utraty bytu państwowego. Dzisiaj sytuacja państwa jest bez porównania lepsza, lecz potrzeby edukacyjne społeczeństwa i zadania systemu edukacji równie wielkie (a być może większe). Komisja Edukacji Narodowej jest uważana za pierwszą państwową władzę oświatową. W warunkach nowoczesnego państwa demokratycznego i społeczeństwa obywatelskiego wielkie zadanie zreformowania systemu edukacji wymaga włączenia przedstawicieli społeczeństwa, którzy będą pracować na rzecz dobra wspólnego, jakim jest wykształcenie młodego pokolenia gotowego podejmować wyzwania przyszłości i przywiązanego do najlepszych tradycji przeszłości²³.

Dziesięć lat temu upomniano się o powołanie Rady Edukacji Narodowej jako reprezentacji obywatelskiej, która działając w zgodzie z ideałami demokracji, przyczyniłaby się swoimi pracami do „realizacji oświeceniowego marzenia naszych poprzedników z Komisji Edukacji Narodowej o ludziach wolnych, mądrych oraz potrafiących z wolności i mądrości korzystać dla dobra wszystkich obywateli”²⁴.

Postulowana Rada Edukacji Narodowej miała być organem niezależnym od politycznej koniunktury i wpływów. W jej składzie miało się znaleźć 18 niezależnych osób zaufania publicznego w sferze edukacji, wskazanych przez Prezydenta RP, ministra edukacji narodowej, Rzecznika Praw Obywatelskich, Rzecznika Praw Dziecka, Przewodniczącego Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Prezesa Polskiej Akademii Nauk, Prezesa Polskiej Akademii Umiejętności, przedstawicieli strony samorządowej w Komisji Wspólnej Rządu i Samorządu oraz przedstawicieli związków zawodowych i pracodawców w Komisji Trójstronnej. Każdy z tych podmiotów miałby prawo nominować po dwóch kandydatów, a ci wybraliby spośród siebie dwóch kandydatów na przewodniczącego REN. Ostatecznego wyboru dokonałby na tę funkcję Prezydent RP. Zadaniem Rady, która przygotowywałaby raporty i rekomendacje w oparciu o jawnie zamawiane w kraju oraz poza granicami i dostępne zainteresowanym ekspertyzy, miało być m.in. sprawdzanie, w jakiej mierze postawione przed polską edukacją cele są realizowane. Do powołania niezależnej od rządu Rady, która miała dysponować wyodrębnionymi na realizację statutowych celów w budżecie państwa środkami, nigdy nie doszło.

²² *Obywatelska odpowiedzialność za edukację narodową. Program „Edukacja dla Rozwoju”. Założenia powołania i zasad działania Rady Edukacji Narodowej. Uwagi szczegółowe do dokumentu „Zasadnicze cele polskiej edukacji”, oprac. K. Pietrzyk i A. Sieprawska, Warszawa 2003.*

²³ Tamże, s. 7.

²⁴ Tamże.

Po dwóch latach autorytarnego zarządzania oświatą i doprowadzenia do samorozwiązania Sejmu przez siły polityczne w 2007 r. Rzecznik Praw Obywatelskich Janusz Kochanowski upomniął się o zwiększenie uprawnień rad rodziców, możliwości pobudzenia rozwoju edukacji narodowej, a co najważniejsze – o rzeczywiste uspołecznienie całego systemu oświatowego.

Postulat uspołecznienia szkoły musi być wolny od ideologii. Szkoła nie może stać się miejscem agitacji dla programów, które mają na celu zastępowanie rodziców w ich odpowiedzialności za wychowanie dzieci; nawet gdy programy te są formułowane w imię najbardziej szlachetnych idei. Z kolei proces uspołecznienia zarządzania edukacją nie może być rozumiany jako forma przeciwstawiania tego, co tworzy się przy udziale podmiotów społeczeństwa obywatelskiego z państwem czy strukturami samorządu terytorialnego. [...] Szkoła nie może być miejscem realizacji interesów partyjnych czy społecznych, które mają na celu oddziaływanie na świadomość dziecka w celu pozyskania jego sympatii czy zainteresowania dla określonej ideologii lub określonego programu politycznego²⁵.

Niestety, Katarzyna Hall – piętnasta od 1989 r. i jej partyjna następczyni – Krystyna Szumilas minister edukacji narodowej w III RP zlekceważyły społeczeństwo obywatelskie, wspierając jedynie tę jego część, która angażowała się w przejmowanie kolejnych obszarów działań oświatowych przynależnych dotychczas władzy państwowej (formy wychowania przedszkolnego, niepubliczne szkolnictwo), a zarazem zbagatelizowała głos ludu (rodziców w ich naturalnych prawach do samostanowienia o drodze edukacyjnej własnych dzieci!), tworząc dworskie formy nadzoru centralnego nad oświatą, pozorujące jakiegokolwiek jej uspołecznienie. Najlepszym tego przykładem było powołanie przez K. Hall w styczniu 2008 r. Rady Edukacji Narodowej, który to organ kompromituje ideę demokracji i uspołecznienia oświaty publicznej. Do dziś centralistycznie powołana Rada ani razu nie zajęła stanowiska w sprawach zmian czy reform oświatowych, nie wspominając o bieżącej polityce władzy. Na wzór Komitetu Centralnego z okresu PRL ministra Hall „ozdabiała” nominacjami w tej Radzie zasłużonych w minionych latach wiceministrów, ale skłóconych, z przeciwnymi sobie opcji, a więc niezdolnych do jakiegokolwiek współdziałania na rzecz dobra wspólnego.

Ostatnią z inicjatyw obywatelskich nawiązującą do dorobku KEN stała się oddolnie powołana w naszym kraju w 2012 r. Obywatelska Komisja Edukacji Narodowej w Krakowie. Powodem jej zaistnienia nie była jednak potrzeba demokratyzacji polskiej oświaty, ale zaprotestowania przez środowisko historyków przeciwko wprowadzonej od 23 grudnia 2008 r. reformie programowej. Jak napisali w dokumencie końcowym członkowie zespołu eksperckiego:

²⁵ J. Kochanowski, *Oddajmy szkołę rodzicom*, „Rzeczpospolita” z 3.09.2007, s. A10.

Pierwszą pobudką naszego działania były zmiany ograniczające nauczanie historii i rozbijające wspólny jej kanon w dwóch ostatnich klasach szkół ponadpodstawowych. Protesty przeciw tym zmianom, jednoczące przedstawicieli środowisk akademickich, nauczycielskich i rodzicielskich, trwają od stycznia 2009 roku²⁶.

Na zaproszenie do wzięcia udziału w zwołanym przez OKEN kongresie odpowiedział publicznie b. prezes Społecznego Towarzystwa Oświatowego Wojciech Sarzyński, zwracając uwagę na to, że niniejsza inicjatywa powinna objąć szersze spektrum problemów zarządzania oświatą w naszym kraju. Jak napisał:

Zauważanym przeze mnie i dalece niepokojącym zjawiskiem jest postawa ministra edukacji narodowej, który na skutek szeregu nieprzemyślanych i nie konsultowanych ze społeczeństwem działań ogranicza zakres nauczania historii w szkołach ponadgimnazjalnych i wyklucza praktykę dialogu ze społeczeństwem dotyczącego istotnych, dla przyszłości kraju spraw. Niczym nieuzasadnione, szkodzące budowaniu tożsamości narodowej, zmiany w programie nauczania historii stanowią tego najlepszy przykład. Co w tej sytuacji należy robić? Przede wszystkim uznać, że uczestnictwo w obywatelskich inicjatywach jest najlepszą drogą do naprawy sytuacji, przy czym bardzo ważną rzeczą jest, by nie poprzestać na aktach protestu, lecz proponować i zabiegać o realizację własnych projektów rozwiązań, ustalać nowe płaszczyzny do dyskusji, w tym również nad rozwiązaniami ustawowymi. Wiele działań tego rodzaju z zadowoleniem znajduję patrząc na Państwa inicjatywę.

Doświadczenia środowisk rodzicielskich i sektora oświaty niepublicznej pokazują, że sam sprzeciw w stosunku do kontrowersyjnych pomysłów decydentów nie przynosi efektów. Należy przedstawiać własne propozycje, wprowadzać je do debaty publicznej, zachęcać polityków do podejmowania działań legislacyjnych (w formie np. inicjatyw poselskich), stale monitorować działania władz (w naszym przypadku szczególnie MEN) i jak najszerzej nagłaszać istotne problemy w mediach. Jestem przekonany, że jest to droga do sukcesu, co, między innymi, potwierdzają rozwiązania ustawowe – dotyczące miejsca i roli rodziców w polskim systemie edukacji oraz usytuowania oświaty niepublicznej – wprowadzone do polskiego ustawodawstwa przez zainteresowane tym środowiska²⁷.

Rzeczywiście, na kolejnym już, bo II Kongresie OKEN, który został zorganizowany 14 listopada 2012 r. w gmachu Sejmu, podjęto dyskusję nad koncepcją oświaty w przyszłości w związku z nadchodzącymi wyzwaniami, uspołecznieniem oświaty, modelem finansowania szkolnictwa, opiniowaniem podręczników zale-

²⁶ Co ustaliła Obywatelska Komisja Edukacji Narodowej, http://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/co-ustalila-obywatelska-komisja-edukacji-narodowej,32942_1.html [data dostępu: 21.05.2012].

²⁷ W. Starzyński, *List do Kongresu Organizacyjnego Obywatelskiej Komisja Edukacji Narodowej*, <http://wpolityce.pl/depesze/28925-list-do-kongresu-organizacyjnego-obywatelskiej-komisja-edukacji-narodowej> [data dostępu: 21.05.2012].

canych przez MEN, a także nad stworzeniem zespołów wypracowujących modele funkcjonowania, które można by w przyszłości wdrożyć do praktyki oświatowej²⁸. Niestety, nie ma publicznie dostępnych materiałów, które potwierdzałyby przyjęcie określonych rozwiązań w powyższym zakresie. Okres minionego niemalże dwudziestopięciolecia w nowym, demokratycznym ustroju III RP nie wyszedł poza deklaracje i prawne gwarancje jedynie możliwej ich realizacji, w zależności od własnej woli samych zainteresowanych.

Resort edukacji narodowej wpisał się w projekt partii wodzowskiej, dla której demokratyczne jest to, co władza uważa za słuszne. Platforma Obywatelska nie tylko zapomniała o idei społeczeństwa obywatelskiego, o wartościach solidarności, a więc o konieczności rozwijania i pomnażania dzięki edukacji kapitału społecznego, ale co gorsza, także zdradziła ustrojową zasadę pomocniczości państwa. Ministra Hall zapomniała się w swojej fascynacji władzą i możliwości odgórnego sterowania oświatą, odrzucając wszystko to, z czym jej pokolenie szło po wolność w 1989 r. Zatrzymanie centralizmu dla siebie jest niczym innym jak rozpaczliwą, postsocjalistyczną próbą zachowania możliwości manipulowania środowiskiem oświatowym przez przekazywanie niskich dotacji finansowych ze środków unijnych na akcje, których zakres i treść wyznacza władza centralna, nie licząc się zupełnie z potrzebami i interesami samych środowisk. To Donald Tusk odwoływał się do etosu obywatelskiego, kiedy krytykował dyktatorskie zapędy PiS-u, ale po objęciu władzy jego entuzjazm do budowania społeczeństwa obywatelskiego osłabł na rzecz dopuszczania nielicznych (jako podmiotów wolnego rynku) do zagospodarowania własnymi inicjatywami zadań, które powinno realizować państwo.

Konstruowany w toku minionych wieków hierarchiczny system zarządzania oświatą przez władze państwowe ugruntował nie tylko model dyrektywnego, autorytarnego kierowania instytucjami oświatowymi, ale i utrwalił ich formalno-organizacyjny charakter. W tak hierarchicznie pojmowanym systemie oświatowym, w którym występuje pionowa i o zróżnicowanym terytorialnie zasięgu stopniowość całego układu i jego subsytemów sprawia, że wszelkie formy samorządności powoływane są w nim odgórnie, a jeśli nawet dopuszcza się możliwości ich oddolnego tworzenia, to i tak zakres ich zadań oraz funkcji określany jest przez centralne władze. W sposób niezgodny z ideą demokracji upowszechniło się w naszym społeczeństwie przekonanie, że wzajemne stosunki władz oświatowych z dyrektorami szkół, dyrektorów z nauczycielami oraz tych ostatnich z uczniami i ich rodzicami muszą być oparte na autorytecie wyżej usytuowanej w społecznej hierarchii władzy, wobec której ma być okazywane niemalże bezwarunkowo posłuszeństwo i podporządkowanie. W autorytarnym społeczeństwie można jednakże kształcić jedynie autorytarne osobowości.

²⁸ <http://www.liceumlochow.pl/pl/p/ii-kongres-obywatelskiej-komisji-edukacji-narodowej-ii-kongres-obywatelskiej-komisji-edukacji-narodowej> [data dostępu: 10.10.2013].

Z moich już ponad dwudziestoletnich badań nad demokratyzacją polskiej oświaty publicznej²⁹ wynika, że z każdym rokiem neoliberalnej transformacji władze coraz silniej odchodzą od idei dobra wspólnego rozumianego jako podstawowy czynnik życia społecznego i podejmowanych na jego rzecz działań przez każdego człowieka. Jak mamy dzisiaj budować narodową wspólnotę w kraju, który – w wyniku wieloletniej już walki politycznej – radykalnie został podzielony na połowę między główne stronnictwa: konserwatywne – PiS i neoliberalną – PO, z poszukującymi na obrzeżach innymi frakcjami lewicowymi i nacjonalistycznymi? Wielokrotnie ich liderzy mówili Polakom nie tylko o tym, kto jest prawdziwym Polakiem, ale także o tym, jaką rolę ma odgrywać w naszym kraju edukacja oraz która pedagogika i jaka edukacja jest właściwa, a która w tym kraju jest niepożądana. Może jednak trzeba wrócić do czasów sprzed ponad dwustu lat, by dostrzec nie tylko powody narodowych dramatów, ale i przesłań ówczesnych humanistów, które po dzień dzisiejszy stanowią istotny warunek do budowania silnej i suwerennej Rzeczypospolitej.

Szkoła III RP nadal jest organizowana i prowadzona na wzór biurokratycznych instytucji państwowych przełomu XIX i XX w., by realizować w niej cele zgodnie z zasadą administracyjnej racjonalności, a więc przy stosowaniu tych samych środków, w tym samym czasie i względnie tych samych warunkach określanych przez centralistyczną władzę. W państwie transformacji ku demokracji w szkolnictwie niewiele zmieniło się na lepsze. Od 1992 r. wszyscy, kolejno obejmujący władzę w resorcie edukacji narodowej urzędnicy, zawłaszczali polską oświatę dla realizacji partykularnych celów politycznych stronnictwa czy koalicji, która wyniosła ich do władzy. Zawsze w takiej sytuacji przegrywa społeczeństwo, gdyż musi być dzielone na dwa czy więcej obozów zwolenników i przeciwników proponowanych rozwiązań, które podporządkowane programom partyjnym, stają się przedmiotem stałego konfliktu.

Jak w takiej sytuacji, nieustannej wojny, politycznej gry prowadzonej z poprzednikami, a zarazem umocowanymi w opozycji parlamentarnej i pozaparlamentarnej przeciwnikami, można cokolwiek w tym kraju budować w kategoriach DOBRA WSPÓLNEGO? Nie można, bo edukacja jest kartą przetargową właśnie dla partyjniackich i związkowych walk socjotechnicznych, w ramach których albo można coś swoim konkurentom zepsuć, zagrać im na nosie (por. wstrzymywanie decentralizacji systemu oświatowego, przyspieszanie lub wstrzymywanie samorządności, wprowadzanie lub wstrzymywanie egzaminów państwowych, gry w obszarze „podstaw programowych kształcenia ogólnego”, wydłużanie lub

²⁹ Zob. B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków 1996; tenże, *Edukacja autorska*, Kraków 1996; tenże, *Jak zmieniać szkołę?* Kraków 1998; tenże, *Edukacja pod prąd...*; tenże, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001; tenże, *Rada szkoły...*; tenże, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009; tenże, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012; tenże, *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013.

skracanie obowiązku szkolnego itp.), albo można ich zmusić do realizowania po dojściu do władzy czegoś, co jest sprzeczne z ich ideologią, a zatem będą musieli najpierw zrobić wszystko, by to ZŁO wycofać lub zreorientować.

Musimy zatem powrócić do kluczowych pytań: Czy możliwa jest organizacja szkół publicznych i ich wspieranie w taki sposób, by podtrzymywały idee i poszerzały przestrzeń demokratycznego sposobu życia? Czy możliwe jest powołanie niezależnej od sił politycznych w strukturach władzy ustawodawczej i wykonawczej III RP Komisji Edukacji Narodowej, by edukacja stała się wreszcie dobrem wspólnym, ponadpartyjnym, ogólnonarodowym? Mogę jedynie wyrazić nadzieję, że rocznica powstania Komisji Edukacji Narodowej powinna wywołać wśród badaczy współczesnej oświaty oraz polityków oświatowych i rządzących w naszym kraju refleksję nad tym, jak bardzo staraliśmy się w naszym społeczeństwie dokonać demokratyzacji publicznej oświaty, ale w rzeczywistości przegraliśmy o nią walkę odchodząc od ideałów, które od co najmniej 240 lat były dla Polaków źródłem tęsknot, solidarności i inicjatyw pedagogicznych.

KAZIMIERZ KORAB

Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego w Warszawie

Stereotypy Komisji Edukacji Narodowej i sposoby ich przezwyciężania

Stereotypes of The Commission of National Education and ways of overcoming them

The Commission of National Education is one of the most studied public institutions in Polish history. It would seem that we know everything about it, and our knowledge is true. It turns out, however, that the description of its origin and its achievements is full of stereotypes that, with their simplifications and an unwarranted certainty, limit the freedom of research and portraying the greatness of the Commission compared with its actual achievements. The study of stereotypes are most appropriately carried out by the methods used for the social sciences. The sociological approach to the subject opens up new possibilities of interpretation while maintaining respect for the existing results source research.

Keywords: stereotype, people of KEN, secularization

Chcąc przedstawić motyw napisania tego artykułu, muszę nawiązać do wydarzenia, które miało miejsce pod koniec lat 70. XX wieku, ponieważ ma ono ważne znaczenie metodologiczne. Podjąłem wówczas decyzję o przystąpieniu do pisanie pracy doktorskiej. Dwu profesorów doradziło mi, abym nie zajmował się wybranym przeze mnie zagadnieniem patriotyzmu społeczeństwa polskiego, lecz żebym przeniósł się o kilka wieków w przeszłość, co nie było wówczas czymś wyjątkowym. Wyruszyłem więc w przeszłość i postanowiłem zatrzymać się w drugiej połowie XVIII wieku. Zawsze interesowały mnie sprawy szkolne, a KEN była najjaśniejszą gwiazdą na firmamencie polskiej edukacji. Po wstępnym zapoznaniu się ze stanem badań (liczonych na poziomie 1847 książek i artykułów¹) miałem poczucie, że z pewnością nie ma już żadnego niezbadanego zagadnienia dotyczącego tej znanej i cenionej instytucji. Pomyślałem jednak,

¹ *Komisja Edukacji Narodowej. Bibliografia przedmiotowa*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1979.

że powinienem szukać swojej szansy w zastosowaniu podejścia właściwego dla socjologicznych metod, pojęć i teoretycznych linii interpretacyjnych. Czułem się outsiderem wobec głównego nurtu badaczy rekrutujących się spośród historyków, szczególnie historyków oświaty, ale nie wykluczałem, że spojrzenie z zewnątrz na znany temat może się okazać atutem. Wybrałem do badań socjologiczny problem etosu nauczycieli okresu KEN.

Na podstawie analizy kilku książek² sporządziłem listę twierdzeń odnoszących do etosu i szeroko rozumianej problematyki moralnej. Następnie wykonałem podobny spis twierdzeń na podstawie źródeł pierwotnych. Porównanie obu list i odpowiadających sobie twierdzeń wykazało, że tylko częściowo sobie odpowiadają, często są rozbieżne, a nawet wzajemnie sprzeczne. Przegląd kolejnych publikacji doprowadził mnie do sformułowania hipotezy, że mamy do czynienia ze stałymi liniami interpretacyjnymi, których śledzenie musi być odłożone do osobnych badań. Pracę nad etosem nauczycieli KEN oparłem wyłącznie na źródłach wytworzonych w okresie istnienia tej instytucji³. Jedynie brak czasu nie pozwolił mi na realizację tego wielkiego przedsięwzięcia, które ciągle zaliczam do swoich zadań do wykonania. W tym krótkim artykule ograniczam się do opisu swojego punktu wyjścia dla takiej analizy, to znaczy do sformułowania hipotez badawczych, które mogą pomóc w wyjaśnieniu genezy, mechanizmów tworzenia i treści stereotypów Komisji.

Stereotypy Komisji Edukacji Narodowej

Wydaje się, że stereotypy na temat KEN występują najczęściej w świadomości zbiorowej. Ich źródłem były i są teksty propagandowe i polityczne, opracowania popularno-naukowe, niektóre podręczniki szkolne i akademickie oraz media. Pochodzą także, niestety, z części tych opracowań naukowych, które były obciążone ideologicznymi interpretacjami. Należy jednocześnie podkreślić, że znaczna część badań spełnia najwyższe standardy badawcze, chociaż bardziej w opisie faktów, niż w interpretacjach i emocjonalnych komentarzach autorów.

Na tym poziomie rozważań posługuję się terminem stereotyp w ogólnym jego znaczeniu odpowiadającego intuicji zawartej w greckich pochodnych: στερεός (*stereos*) – pewny, solidny oraz τύπος (*tipos*) – wrażenie. Chodzi zatem o uproszczoną i traktowaną jako pewną wizję określonej rzeczywistości. Jedną z negatywnych funkcji stereotypu jest zamykanie badań i weryfikacji uzyskanych efektów poznawczych.

² W szczególności S. Tync, *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1922.

³ *Projekt. Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, Warszawa 1781; *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1785*, oprac. M. Mitera-Dobrowolska, Wrocław 1973; *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1786–1794*, oprac. T. Mizia, Wrocław 1968.

KEN to Kołłątaj i Staszic czy ks. prymas Kościoła katolickiego?

Pierwszy stereotyp dotyczy tego, kto przez dwa stulecia był promowany jako twarz KEN. Dla ilustracji odwołam się do dwu przypadków. Po pierwsze od kilkunastu lat studenci proszeni o wymienienie nazwiska chociaż jednego członka KEN z reguły nie pamiętają nikogo, albo wymieniają niezmiennie Hugona Kołłątaja (1750–1812) i Stanisława Staszica (1755–1826)⁴. Każdy może zadać takie pytanie komukolwiek i łatwo potwierdzi sobie istnienie takiego stanu wiedzy. Za przykład drugi może posłużyć hasło KEN zamieszczone w Wikipedii, w której czytamy:

Głównym inicjatorem i architektem powstania Komisji był ksiądz Hugo Kołłątaj. Ponadto w pierwszym składzie Komisji był biskup płocki Michał Poniatowski oraz August Sułkowski i Antoni Poniński. Jednak od samego początku faktycznymi pracownikami Komisji była grupa uczonych i artystów skupiona wokół Hugona Kołłątaja, który nadawał cały czas ogólny kierunek jej działaniom⁵.

Jest to oczywista nieprawda, która wpisuje się w fałszywy stereotyp i podważa wiarygodność Wikipedii jako encyklopedii swoiście demokratycznej, czyli pisanej przez wszystkich. Ta metoda pisania przez wszystkich umożliwia powielanie stereotypów.

Omawiany stereotyp przemilcza rolę faktycznego przewodniczącego Komisji, a także jej członków oraz przenosi uwagę z Komisji na jednego z jej współpracowników. Biorąc pod uwagę fakt, że z jednej strony chwalimy się, że KEN jest pierwszym ministerstwem edukacji w świecie, a jednocześnie fałszujemy jej obraz; że upowszechniany obraz KEN jest wewnętrznie sprzeczny i oparty na fałszu, świadczy, że prawda nie jest dla nas najwyższym nakazem poznawczym.

Dla wszystkich rzetelnych badaczy jest oczywiste, że inicjatorem powołania Komisji nie był Hugo Kołłątaj. Za katalizator zmian edukacyjnych należy bowiem uznać wydarzenie, a nie osobę. Było nim ogłoszenie wydanego 16 sierpnia 1773 przez papieża Klemensa XIV brewe *Dominus ac Redemptor*, które po spełnieniu kilku warunków, rozwiązywało zakon jezuitów i likwidowało domy zakonne. Była to jednak sprzyjająca okoliczność, a nie przyczyna. Rozwiązanie zakonu jezuitów mogło prowadzić do wielu możliwych skutków. W żadnym państwie, w którym ogłoszono bullę, nie powstała tym samym podobna komisja. Jeśli już szukać osobowych autorów pomysłu komisji, to wymienić można kilku posłów (Kurzeniecki, Oraczewski), ale kluczową rolę odegrał król Stanisław August Poniatowski. Tym bardziej że zadbał o skuteczną realizację tego projektu, proponując członków

⁴ Pytanie takie zadawałem w związku z omawianiem tzw. polskiego oświecenia w ramach wykładu z historii myśli socjologicznej.

⁵ *Komisja Edukacji Narodowej*, hasło w Wikipedii (polska wersja językowa) [data dostępu: 10.02.2014].

Komisji i wykładając pieniądze „z własnej szkatuły” na wypłatę wynagrodzenia dla nauczycieli w pierwszym okresie jej istnienia. Król zadbał także, aby członkami Komisji były możliwie najlepsze osoby, co nie do końca mu się udało. Sejm powołał jako członków Komisji 4 senatorów i 4 posłów z Korony i Litwy: biskupa wileńskiego Ignacego Massalskiego, Adama Kazimierza Czartoryskiego, Joachima Chreptowicza, bp płocki Michała Poniatowskiego, Antoniego Ponińskiego, Ignacego Potockiego, Augusta Sułkowskiego i Andrzeja Zamoyskiego.

Hugo Kołłątaj nie był ani inicjatorem, ani członkiem Komisji (nawet później w gronie 38 członków pracujących w Komisji w latach 1773–1794). Nie mógł być ani jednym, ani drugim, ponieważ w czasie jej powoływania przebywał za granicą. Przypomnijmy, że urodził się w 1750 roku. W 18 roku swego życia został doktorem filozofii w Akademii Krakowskiej. W latach 1770–1774 kontynuował swoje studia w Wiedniu, po czym wyjechał do Włoch. W Rzymie uzyskał doktorat prawa i teologii oraz w 1775 roku przyjął święcenia kapłańskie. Po powrocie do kraju objął kanonię krakowską, pracując jednocześnie w parafiach w Pińczowie i Krzyżanowicach Dolnych. Członkiem Komisji nie był, natomiast został członkiem Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Zaistniał jako 28-letni reformator i rektor Akademii Karkowskiej.

Omawiany stereotyp pomija lub deprecjonuje rolę samej Komisji, która była realnie funkcjonującym ciałem, niezwykle sprawnie zarządzającym sprawami edukacji w Polsce.

Laicyzacja szkolnictwa czy zasada integralności?

Drugi stereotyp głosi, że największą zasługą Komisji Edukacji Narodowej było to, że przeprowadziła laicyzację polskiego szkolnictwa. Wynika stąd pośrednio, że na potrzeby laicyzacji został stworzony pierwszy, wyżej omówiony stereotyp. Jeśli bowiem w publikacjach zarówno naukowych, jak i propagandowych głoszona powszechnie była teza, że największym dziełem KEN była laicyzacja szkolnictwa, to musiała być ukrywana przecząca temu informacja, że przewodniczącym KEN był prymas Kościoła katolickiego w Polsce.

Stereotyp laicyzacyjny KEN jest jednym z najbardziej rozpowszechnionych, więc ograniczmy się do jednego przykładu. Według encyklopedii *Wiedza* portalu Onet.pl: „Przejawszy sieć szkół jezuickich i opierając się na ich funduszach KEN przeprowadziła zeświecczenie szkolnictwa, zarówno w doborze zespołu nauczającego, jak i przedmiotów nauczania”⁶. Do rozpowszechnienia tego stereotypu przyczynił się najbardziej PRL.

Mając na uwadze obraz KEN wytworzony na podstawie źródeł pierwotnych, odnoszę wrażenie, że Komisja przewyższa pod względem roztropności i mądrości wszystkich późniejszych badaczy i interpretatorów jej dokonań. Komisja nie

⁶ Por. *KEN*, http://portalwiedzy.onet.pl/57155,komisja_edukacji-narodowej,haslo.html [data dostępu: 10.02.2014].

była bowiem ani skrajna, ani jednowymiarowa; nie dążyła ani do laicyzacji szkolnictwa, ani do jego klerykalizacji. Stosowała podejście integralne, łącząc wymiar duchowy i świecki w spójną całość. Byłaby fałszowaniem stanowiska KEN próba dowodzenia, że w stanie nauczycielskim tamtego okresu więcej było elementów właściwych dla duchowieństwa niż dla świeckich, ale nawet dla tej tezy nietrudno byłoby znaleźć dowody, skoro na wzór duchownych nauczyciele KEN prowadzili wspólne życie oraz obowiązywała ich wspólnota mieszkania, stołu, kasy, stroju i bezżenność. Musieli między innymi ubierać się na sposób duchownych: „Ubiór, którego nauczyciele przy dawaniu lekcji i innych odprawach szkolnych używać mają, taki będzie: Nauczyciel oduczający lat sześć z obowiązku nosić będzie togę mniejszą; ci zaś, którzy po sześcioletnim biegu w stanie akademickim zostaną, nosić będą togę większą. Prócz szkół – ubiór akademików klerycki będzie”⁷. Co więcej, nauczyciele i uczniowie byli zobowiązani do cotygodniowego uczestnictwa we mszy św. oraz przystępowania do comiesięcznej spowiedzi.

Wielkość KEN polega na dążeniu do zajmowania we wszystkich sprawach edukacyjnych rozwiązań wszechstronnych, integralnych, syntetycznych. Wyrazem tego podejścia jest zasada, aby w całej działalności edukacyjnej pamiętać o powinnościach wobec Boga, innych ludzi i samego siebie. Komisja dała temu wyraz np. w dewizie programowej dla Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych w 1775 roku: „Komisja Edukacji żąda programatów do ksiąg elementarnych, mających służyć tym, co w szkołach wojewódzkich uczą się. W rozporządzeniu nauk zaleca się pamięć na potrzeby każdej osoby jako chrześcijanina, jako człowieka, jako obywatela”⁸. W podobnym duchu pisze Grzegorz Piramowicz: „Podłego i ciemnego umysłu nauczyciele, rozumiejąc, że całe oświecenie dzieci w szkole jest na czytaniu i pisaniu, takowe nauki, byle zbyć, odprawują, jakoby nie najistotniejsza powinność edukacji była nauczyć co jest dobrego, co złego w życiu ludzkim, jak jedno czynić, a drugiego chronić się mamy”⁹. Nawet matematyka powinna służyć „wydoskonaleniu rozumu”¹⁰, a nawet całego człowieka¹¹.

Sprowadzanie wielkości KEN do laicyzacji jest metodologicznym błędem ideologicznego redukcjonizmu i nie odpowiada prawdzie. Wprost przeciwnie, to nie dzięki jednostronności, ale integralności podejścia doszła do swoich epokowych osiągnięć.

⁷ *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, t. VI, p. 6.

⁸ *Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774–1794*, Wrocław 1976, s. 118.

⁹ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, oprac. K. Mrozowska, Wrocław 1958, s. 51.

¹⁰ Por. *Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie*, [w:] *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*, wyd. Z. Kukulski, Lublin 1923.

¹¹ Por. *Raporty szkoły wydziałowej poznańskiej składane Szkole Głównej Koronnej w latach 1777–1789*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie 1773–1794*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1901–1915, z. 7, s. 151.

Źli jezuici, dobrzy pijarzy, znakomici świeccy nauczyciele KEN?

Od dwu stuleci utrzymuje się czarna legenda szkolnictwa jezuickiego z okresu poprzedzającego powstanie KEN. „Złym” szkołom jezuickim przeciwstawiane bywają zreformowane przez ks. Stanisława Konarskiego, „dobre” szkoły pijarskie jako ogniwo pośrednie w stosunku do cudownych szkół KEN. Jest to stereotyp fałszywy. Jak dalece rozmija się on z prawdą, widać w świetle stwierdzenia, że to nauczyciele eksjezuiccy stanowili główny trzon nauczycieli Komisji, ponieważ szkoły pijarskie zachowały względną autonomię w ramach KEN. Jak zatem ci sami nauczyciele mogli być źli jako jezuici i stawali się dobrzy, kiedy pracowali w nowym systemie? To oni są cichymi wielkimi nieznanymi bohaterami KEN. Nie mówiąc o udziale wielu eksjezuitów w organach zarządzających KEN (czego znakomitym przykładem był ksiądz Grzegorz Piramowicz, sekretarz KEN i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych). To przeciwstawianie miało podłoże ideologiczne i nie jest wyrazem obiektywizmu naukowego.

Symbolem KEN jest Akademia Krakowska, a nie Akademia Wileńska?

Jest rzeczą ciekawą, że to Akademia Krakowska (Szkola Główna Koronna) stała się symbolem KEN, a nie Akademia Wileńska (Szkola Główna Litewska). Ten fakt może dziwić, ponieważ Szkoła Główna Litewska zawsze uzyskiwała najwyższe oceny wizytatorów Komisji. Jej rektorem i reformatorem był ks. Marcin Poczobut-Odlanicki (1728–1810), matematyk, wybitny astronom, poeta, eksjezuita. Stworzone przez siebie obserwatorium astronomiczne o europejskiej renomie przekazał Janowi Śniadeckiemu. Nie jest zatem rzeczą przypadku, że w tej szkole wyższej będą działać filomaci i filareci. Dlatego właśnie Akademia Wileńska powinna być traktowana jako jedno z największych osiągnięć.

Tymczasem z Komisją kojarzona jest Akademia Krakowska, która w okresie poprzedzającym znajdowała się w stanie upadku, a nauczyciele akademicki na próby reform odpowiadali buntem. Reformę z ramienia Komisji przeprowadzał w latach 1777–1780 Hugo Kołłątaj, który następnie od 1782 do 1786 roku pełnił funkcję rektora. Jak już o tym pisałem:

Uniwersytet krakowski zbyt długo cieszył się niezależnością, aby łatwo pogodzić się z tak szeroką podległością jakiegokolwiek władzy. W 1789 roku profesorowie Kolegium Fizycznego wyłamali się z posłuszeństwa Komisji, ponieważ nie dopuścili do urzędu wyznaczonego przez nią Trzecińskiego na prezesa Kolegium, lecz wybrali własnego kandydata na to stanowisko. Komisja w specjalnym piśmie broni swych prerogatyw władzy, potępia bezprawny czyn i ducha nieposłuszeństwa, wytyka niewłaściwe motywy i wskazuje cele, którymi winni mają się kierować¹².

¹² K. Korab, *Powinności i zadania nauczycieli w okresie Komisji Edukacji Narodowej*, Poznań 2002, s. 151.

Po reformie Kołłątaja Szkoła Główna Koronna składała się z Kolegium Fizycznego i Kolegium Moralnego i jest rzeczą znamionną, że bunt zrodził się właśnie w Kolegium Fizycznym.

KEN – pierwszym ministerstwem edukacji w świecie czy autonomią stanu nauczycielskiego pod nadzorem państwa?

Ostatni z prezentowanych stereotypów, których można wyliczyć więcej, bardzo się rozpowszechnił, ponieważ łączy dumę narodową. Zgodnie z zawartą w nim tezą Komisja Edukacji Narodowej była pierwszym w świecie ministerstwem edukacji. Kłopot w tym, że ministerstwem formalnie rzecz biorąc nie była. Natomiast żałować należy, że ten szczególny twór prawno-organizacyjny nie został poddany pogłębionej analizie, która powinna wychodzić od faktów, a nie od jednej z idei oświeceniowych. Z centralnymi organami państwa łączyły ją tylko powołanie do istnienia oraz okresowa kontrola Sejmu. W zakresie władzy wykonawczej i sądowniczej nie podlegała bezpośrednio nikomu. Król był patronem, pomysłodawcą, opiekunem i wszystkim, ale nie władzą w stosunku do Komisji. Skoro nie posiadała żadnych atrybutów typowych dla ministerstwa, to czym była? Wydaje się, że to czym była w rzeczywistości jest bardziej doniosłe, niż stanie się ministerstwem. Stała się prawnie i faktycznie – jeśli można tak to zdefiniować – autonomiczną organizacją stanu nauczycielskiego pod nadzorem państwa (żeby nie użyć mylącego w tym przypadku słowa korporacja). W tym tkwi wielkość i na skalę światową oryginalność Komisji. Ta autonomia wyrażała się we wszystkim: w wydawaniu aktów prawnych (w tym ustaw dotyczących oświaty), w tworzeniu systemu oświaty, w projektowaniu działalności programowej oraz we wprowadzeniu zasad wspólnotowego życia i niezależnego sądownictwa dla nauczycieli. Dzięki autonomii Komisji można mówić o stanie nauczycielskim w pełnym tego słowa znaczeniu. Wynikały stąd liczne skutki o niezwyklej doniosłości.

Pierwszy z nich polegał na tym, że dzięki tej autonomii Komisja stała się płaszczyzną harmonijnej współpracy między duchownymi i świeckimi, Kościoła i Państwa, eksjezuitów, pijarów i świeckich. Poziom i wzorowy charakter tej współpracy stanie się aż do naszych czasów niedościgłym ideałem, którego wartość dla każdego narodu jest nieoceniona, a jego realizacja w systemie upaństwowionej oświaty – niemożliwa.

Drugi efekt autonomii Komisji polega na tym, że – ujmując rzecz negatywnie – edukacja nie została potraktowana instrumentalnie jako narzędzie w realizacji celów politycznych, ideologicznych i partyjnych kolejnej ekipy, która sprawuje władzę. Chore państwo stworzyłoby chorą edukację. Tymczasem Komisja, wprost przeciwnie, dzięki swej niezależności politycznej, mogła ulokować moralne cele edukacji niejako ponad władzami państwowymi, wyjmując je i chroniąc przed naciskami bieżącej polityki. Dzięki temu zdrowe moralnie nowe pokolenie uczniów,

którzy ukończyli szkoły KEN, mogło zająć się uzdrawianiem chorego państwa. W tym sensie Konstytucja 3 maja była dziełem absolwentów szkół KEN.

Działanie trzeciego efektu można było obserwować w okresie po rozwiązaniu KEN. Jej postrzeganiem przez pryzmat upaństwowienia oświaty jako zasługi byli zainteresowani zaborcy. Tymczasem względna polityczna niezależność edukacji była w interesie społeczeństwa polskiego w okresie rozbiorów.

Źródła stereotypów KEN

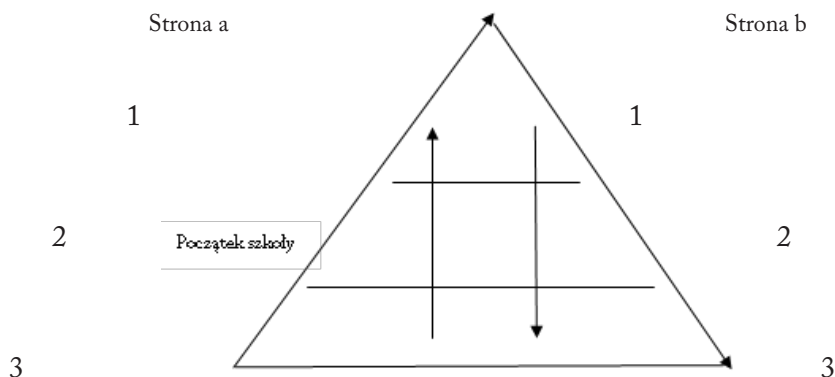
Kategoria stereotypu należy do nauk społecznych. Przedstawiona wyżej analiza ma charakter socjologiczny. Socjolog musi czuć się outsiderem w stosunku do głównego nurtu badaczy, którzy rekrutują się spośród historyków oświaty. Zobowiązany jest do szukania nie tylko prawidłowości i trendów, ale ich źródeł oraz mechanizmów. Dlatego musi zainteresować się tendencją do utrzymywania się sprzeczności między źródłami i opartymi wyłącznie na nich pracami naukowymi a obiegowym obrazem Komisji. Wiele przemawia za tym, że tworzenie i upowszechnianie fałszywego obrazu było działaniem świadomym i celowym. Dlaczego ustaliła się stała tendencja interpretacyjna? Jaki był mechanizm utrzymywania się tej stałej tendencji? Aby odpowiedzieć na te pytania, trzeba by przeprowadzić analizę gigantycznej liczby książek i artykułów. Taka praca powinna powstać. Zanim to nastąpi, warto sformułować hipotezy, które będą mogły być poddane weryfikacji w toku badań z zakresu socjologii nauki i historii wiedzy.

Przypuszczam, że poszukiwanie wyjaśnień utrzymujących się stereotypów należy zacząć od Hugona Kołłątaja i to co najmniej z dwu powodów. Na wizji KEN zaważył Kołłątaj zarówno jako działacz i badacz oświatowy, jak i jako polityk i swoisty założyciel lewicowej inteligencji polskiej; jako współpracownik KEN i jako twórca Kuźnicy. Swoją wizją stanu oświaty w XVIII wieku, w tym zasług KEN wytyczył kierunek interpretacji jej dzieła. W przyszłości w opracowaniach naukowych powielane będą nie tylko jego interpretacje, ale emocje, obawy, niechęci i nadzieje. Zgodnie z drugą częścią tej hipotezy autorytet edukacyjny Kołłątaja został powszechnie zaakceptowany z racji na jego autorytet polityczny, ideologiczny i kulturowo-społeczny. Kołłątaj stworzył środowisko intelektualne o dużej sile oddziaływania, którego najwybitniejszym przejawem była tzw. Kuźnica Kołłątajowska (1789–1792). Kołłątaj wywarł istotny wpływ nie tylko na bieg wydarzeń politycznych (powstanie Konstytucji 3 maja), ale przyczynił się do powstania polskiej świeckiej lewicowej inteligencji, która traktując go jako swego ojca założyciela i dominując w XIX i XX wieku, podążała wytyczonymi przez niego drogami m.in. w zakresie interpretacji dokonań KEN.

Zgodnie z drugą hipotezą stereotypy KEN wynikały z tendencji do zaliczania jej do osiągnięć oświeceniowych. Nie można się z tym zgodzić, a przynajmniej nie w pełni odpowiada to prawdzie. Stereotyp oświeceniowej maski narzucanej

Komisji wziął się prawdopodobnie stąd, że powstała ona i działała w czasie oświecenia. Ale przecież nie oznacza to, że musiała tworzyć w duchu oświecenia. Jeśli nawet odróżnić, jak to się zwykle czyni, oświecenie francuskie (niemieckie, szkockie) w Polsce od oświecenia oryginalnie polskiego, to i tak w dziele KEN dostrzeżemy więcej różnic niż podobieństw w stosunku do tendencji oświeceniowych. Dzieło KEN jest tworem oryginalnym, opartym na wielu filarach, wśród których za szczególnie ważne należy uznać chrześcijaństwo, klasyczne idee wychowania (starożytność), koncepcja prawa natury (XVI–XVII w.) oraz osiemnastowieczny fizjokratyzm i utylitaryzm. Komisja dążyła do wykorzystania tego, co dobre było w przeszłości i dokonała ponadczasowej syntezy i chociażby to podejście pozostaje w sprzeczności z nadrzędną oświeceniową ideą krytyki przeszłości i kultu postępu lokowanego w przyszłości.

Oświeceniowa maska narzucana KEN utrudniała dążenia do rekonstrukcji programowych jej osiągnięć. Tytułem przykładu przytoczę własną próbę rekonstrukcji modelu oryginalnej koncepcji działalności programowej Komisji, który szerzej przedstawiłem i omówiłem w pracy *Powinności i zadania nauczycieli w okresie Komisji Edukacji Narodowej*. Najkrócej ujmując to zamieszczony poniżej schemat.



1. Poziom (a) teorii i (b) użytecznych zasad.
2. Poziom (a) ćwiczeń w oparciu o modele i (b) ćwiczeń w formie doświadczeń w terenie.
3. Poziom życia: (a) pierwszych doświadczeń i (b) samodzielności mierzonej zdolnością do wyznaczania sobie zadań w konkretnej sytuacji.

Powyższy schemat stanowi rekonstrukcję modelu drogi pedagogicznego postępowania nauczyciela dokonany na podstawie analizy dostępnych źródeł. Model ten nie został w żadnym tekście dotyczącym KEN przedstawiony w całej rozciągłości i złożoności. Daje się on jednak stosunkowo łatwo zbudować jako rozwinięcie i uogólnienie twierdzeń szczegółowych. Ten model znajduje swoje odzwierciedlenie w logice etapów kształcenia od pierwszej do ostatniej klasy, ale także w idei przewodniej nauczania w obrębie każdego roku, a w pewnym sensie jako inspiracja w każdej formie pracy edukacyjnej [...].

Poziom pierwszy oznacza sferę teorii i zasad, domenę nauczania; poziom drugi obejmuje ćwiczenia praktyczne w oparciu o modele; poziom trzeci reprezen-

tuje życie. Strona „a” ukazuje kierunek postępowania nauczyciela: od własnych doświadczeń uczniów do prawd ogólnych. Strona „b” wskazuje, w jaki sposób winien on zmierzać w kierunku odwrotnym, od zasad – do życia. Dlatego każdy poziom dzieli się na stronę „a” i „b”.

W pierwszym etapie (strona „a”) nauczyciel przystosowuje przekazywaną wiedzę do pojętności dziecka. W początkach wychowania i nauczania odwołuje się do osobistych doświadczeń dzieci, do ich wiedzy potocznej. Wskazuje na korzyści i szczęście, jakie wyniknąć mogą dla nich i dla innych z dobrego postępowania i z nauki. Szczególnego znaczenia nabiera w tym okresie jasność i zmysłowa uchwytność przekazywanych treści, odpowiednia kolejność omawianych zagadnień, kroczenie po drodze stopniowych uogólnień.

Punkt 2a oznacza, że nauczyciel ma zmierzać do tego, aby uczniowie w swoich umysłach wytwarzali sobie etapowe syntezy. W nauczaniu może nauczyciel tworzyć nieskomplikowane modele. W wychowaniu natomiast, mając na uwadze ochronę dzieci przed zgorszeniem, powinien przedstawiać wyłącznie pozytywne modele, a więc moralne wzory osób godnych naśladowania.

W punkcie 1 można także rozróżnić stronę „a” i „b”. Szkoła bowiem z jednej strony powinna *otwierać* ucznia na świat wiedzy ogólnej o rzeczywistości (1a), z drugiej strony ma nauczyć go zdolności do selektywnego *wyboru* wiedzy ogólnej (1b) potrzebnej dla praktycznego przekształcania zastanej rzeczywistości zgodnie z zasadami moralnymi. Punkt 1 ma więc charakter dwukierunkowy, obejmując drogę ku teorii i zwrot ku praktyce; łączy budzenie zainteresowań całym światem z umiejętnością myślenia sytuacyjnego i użytkowego. Nauczyciel nie wprowadza ucznia w świat wiedzy ogólnej po to, aby go tam pozostawić, lecz w tym celu, aby uczeń umiał się w nim poruszać i czerpać z niego potrzebne wiadomości do rozwiązywania zadań w konkretnym miejscu i czasie. Nie chodzi o to, aby poznawać cały świat i wszystkie wyjaśniające go teorie, lecz o to, aby w ich ramach znaleźć najważniejsze zasady, które dadzą się zastosować w tej rzeczywistości społecznej, w której prawdopodobnie dany uczeń będzie żył. Nauczyciel ma pewien udział w wyborze tych zasad, których zasadniczy zręb wskazuje zwykle podręcznik.

O ile na drodze „ku wiedzy ogólnej” (strona „a”) nauczyciel najpierw upraszcza rzeczywistość i przedstawia ją w postaci wzorów, aby następnie w oparciu o zasady indukcjonizmu i sensualizmu stopniowo doprowadzać ucznia do poznania teoretycznego, o tyle na drodze „ku życiu” (strona „b”) uczy on uczniów na wszystkie sprawy spoglądać w kontekście danej sytuacji i krytycznie, aby nabyli umiejętność rozróżniania w przyszłości słabych i mocnych stron każdego przedsięwzięcia i potrafili zmieniać na lepsze, to co zastaną w danych okolicznościach.

Punkt 2b wskazuje z kolei, że nauczyciel ma porównywać wraz z uczniami faktyczny stan rzeczywistości w jakiejś dziedzinie z jej stanem idealnym. Stawiając uczniów wobec typowych sytuacji i zdarzeń, które faktycznie mają miejsce w danej okolicy, ma sprawić, aby uczniowie nauczyli się krytycznie je oceniać i projektować pożądane zmiany. Nauczyciel może poddawać uczniów kontrolowanej próbie, prowadząc z nimi różne ćwiczenia. Uczniowie mają pod nadzorem nauczyciela starać się samodzielnie stosować poznane zasady w życiu.

Punkt 3b oznacza obowiązek stawiania ucznia w niekontrolowanej (ale tylko do granic bezpieczeństwa czy zgorszenia) rzeczywistej sytuacji danej społeczności. Uczeń, biorąc udział w autentycznym wydarzeniu lub przedsięwzięciu lokalnym, powinien się wykazać się znajomością teoretycznych zasad, umiejętnością ich aplikacji w warunkach prawie niekontrolowanych, zdolnością liczenia się z układami społecznymi, odpowiednią postawą moralną i psychiczną. Dopiero ten trzeci i ostatni etap ukazuje w pełni potrzebę wyznaczenia szkole celów o charakterze publicznym, to znaczy religijno-moralno-społecznym. Punkt ten oznacza przede wszystkim ideę przygotowania ucznia do życia. Zadanie to nauczyciel powinien mieć przed oczyma przez cały czas pobytu ucznia w szkole, lecz skupiać się na nim ma w szczególności w ostatnim okresie edukacji. Dzięki temu końcowy okres nauki staje się naturalnym przejściem do czynnego życia w społeczeństwie.

Przedstawiony schemat uwidacznia zakres zjawisk wchodzących do programu wychowania i nauczania na każdym poziomie. Od życia się wychodzi w wychowaniu oraz do życia powraca. Nie oznacza to jednak pomniejszenia rangi wiedzy teoretycznej, chociaż jej omawianie uległo redukcji. Uczniowie bowiem, wychodząc od rzeczywistości, nie wracają do niej tacy sami po ukończeniu szkoły. Dzięki odpowiedniemu przygotowaniu przez nauczycieli wracają do życia po to, aby je zmieniać na lepsze zgodnie z poznanymi właśnie zasadami¹³.

W sumie wychodzi na to, że zachowuje aktualność obowiązująca rzetelnych badaczy stara zasada *sine ira et studio*, ponieważ pozwala w zarodku uchronić się przed stereotypami i otwiera na nowe możliwości interpretacyjne.

¹³ Tamże, s. 47–50.

DANUTA APANEL

Akademia Pomorska w Słupsku

Droga do zawodu nauczycielskiego w dobie KEN i dziś – różnice i podobieństwa

The path to teaching profession in the decade of The Commission of National Education and today – similarities and differences

The study presented hereby reveals legal, economic, organizational and substantive considerations, which accompanied and accompany the way of gaining teacher profession in the decade of The Commission of National Education and nowadays. It also raises issues of educational contents executed during teaching studies – necessary in the process of preparation to perform a role of a teacher. Finally, this study is an attempt to indicate differences and similarities in the process of educating teachers, because standards generated by The Commission of National Education are the basis of many dimensions of educational reality nowadays.

Keywords: Teacher, education, The Commission of National Education, comparative research

Nie ma rozumieć nauczyciel, że na to jest tylko wezwany, aby nauczyć dzieci czytać i pisać i jako tako zbywać czas szkolny.

Cel jego jest bardzo szlachetny, przykładać się do szczęśliwości ludu, przez dobre wychowanie co do zdrowia, co do wiary i cnoty, co do nauki potrzebnej ku dobremu odbywaniu powinności i spraw życia każdego przyzwoitych.

Co czynić powinien nauczyciel, aby stał się zdolnym do zadość uczynienia urzędowi swemu i wykonał swój obowiązek?

Podejmujący się nauczycielstwa powinien odprawić *examen*.

Jakie przysposobienie z natury rozumu jest do tego urzędu potrzebne? Jakie książki czytać? Jakie obyczaje, jakie przymioty duszy?

Jak sobie ma nauczyciel zjednywać miłość i poważanie u uczniów swoich?¹.

¹ G. Piramowicz, *O powinnościach nauczyciela*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, Warszawa 1965, s. 684.

Minęło już wiele lat od czasów kiedy Grzegorz Piramowicz i inni wielcy działacze Komisji Edukacji Narodowej próbowali znaleźć odpowiedzi na pytania zawarte w *Powinnościach nauczyciela*. Na przestrzeni dwustu czterdziestu lat od tamtego okresu, w licznych rozprawach, debatach, w teorii i praktyce poszukiwano wzorów nauczyciela. Poszukiwano dróg kształcenia dobrych nauczycieli.

Dzisiaj w warunkach postmodernistycznego świata to poszukiwanie, społeczna dyskusja wokół ról, zadań i funkcji nauczycieli nieustannie trwa, a pytań, na które próbujemy znaleźć odpowiedzi jest znacznie więcej. Współczesne społeczeństwa bowiem cechuje gwałtowna zmiana, a jej symptomy są łatwo dostrzegalne nie tylko w różnicach pokoleniowych, ale nawet na przestrzeni kilku lat. Dotyczy to zmian w produkcji i komunikacji, jak i zmian we wzorach kulturowych oraz obyczajowości.

Współczesna szkoła wciąż jeszcze nie potrafi sobie poradzić z nowymi wyzwaniami odzwierciedlającymi przemiany stosunków społecznych. Znacznie trudniejsza jest także sytuacja wychowanków, którzy od najwcześniejszych okresów życia poddawani są natłokowi informacji i norm, najczęściej pozostających ze sobą w sprzeczności. Rodzi to chaos informacyjny i aksjologiczny, w którym nasilają się konflikty pokoleniowe zarówno w środowiskach rodzinnych, jak i w szkole. Współcześni nauczyciele w poczuciu odpowiedzialności za swoich uczniów pozostają często bezradni wobec złożoności i dynamizmu problemów, które im zagrażają, a także w obliczu uwarunkowań legislacyjnych i organizacyjnych, którym podlegają.

W atmosferze 240 rocznicy powołania KEN warto zastanowić się nad uwarunkowaniami, które towarzyszyły i towarzyszą drogom prowadzącym do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich wówczas i dzisiaj. Prezentowane opracowanie stanowi jeden z wielu głosów we wciąż trwającej społecznej dyskusji dotyczącej drogi wiodącej do zawodu nauczycielskiego. Jest próbą porównania problemów towarzyszących kształceniu nauczycieli w dobie KEN i obecnie oraz udzielenia wstępnej odpowiedzi na pytania:

- W jaki sposób uzyskiwano kompetencje formalne do sprawowania zawodu nauczyciela w okresie KEN, a w jaki sposób uzyskuje się dzisiaj?
- Jakie treści w procesie edukacyjnym wpajano kandydatom na nauczycieli w dobie KEN, a jakie dzisiaj?
- Czy warunki ekonomiczne, polityczne, społeczne, kulturowe wywierały realny wpływ na kształcenie nauczycieli w czasach KEN i czy wywierają dzisiaj?

2 października 1780 r. zostało uroczyste otwarte seminarium dla nauczycieli przy Szkole Głównej Krakowskiej kierowane przez Antoniego Popławskiego. Później kierowali nim m.in.: ksiądz Bonifacy Garycki i Jan Śniadecki.

Projekt organizacji pracy i kształcenia nauczycieli przedstawił Komisji Antoni Popławski w grudniu 1776 r., a także Hugo Kołłątaj, który przygotował koncepcję kształcenia w trakcie prac nad reformą Akademii Krakowskiej. Te dwie propozycje przyczyniły się do wydania *Ustaw Komisji Edukacji Narodowej na*

szkoły w krajach Rzeczypospolitej i dla stanu akademickiego w 1783 r. oraz powołania stanu akademickiego jako zrzeszenia nauczycieli.

Koncepcje A. Popławskiego i H. Kollątaja nie były formalnie rozpatrywane przez komisję do kwietnia 1779 r. Dopiero wówczas wyłoniono delegację, do której weszli: Joachim Chreptowicz i Ignacy Potocki, którzy doprowadzili do powstania *Ustaw fundamentalnych dla stanu akademików*². Zawierały one przepisy dotyczące organizacji stanu akademickiego i wewnętrznych spraw zgromadzeń szkolnych.

W Szkole Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego kształcenie nauczycieli rozpoczęło się w roku 1783/84. „Zostało ono zorganizowane stosownie do przepisów Ustaw i nie podlegało żadnym zmianom, nawet kiedy Komisja dokonała reorganizacji kształcenia nauczycieli w Szkole Głównej Koronnej, tworząc departament regencji kandydatów”³. Kształceniem nauczycieli kierowali Hieronim Strojnowski, Korneliusz Pocolajewski, Dawid Pilchowski, Szymon Malewski. Wiele uwagi kształceniu nauczycieli poświęcał Marcin Poczubutt.

Wielki szacunek okazywał zawodowi nauczycielskiemu oczywiście Grzegorz Piramowicz. W mowie sprawozdawczej w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych w 1788 r. powiedział: „Co za wielki obowiązek, jak święty urząd być nauczycielem ludu, to jest swą nauką i staraniem służyć szczęśliwości milionów bliźnich swoich”⁴, dlatego miał wobec niego wysokie wymagania.

Aby zapobiec przenikaniu do zawodu nauczycielskiego ludzi przypadkowych, o niewiadomej przeszłości, nie sprawdzonych co do wiadomości, umiejętności i postawy etycznej – zalecał poddanie każdego kandydata egzaminowi przed odpowiednią instancją edukacyjną. Egzamin przebiegałby w dwóch etapach. Pierwszy etap obejmowałby: zbadanie życiorysu i postawy moralnej kandydata na podstawie zaświadczeń od plebana, dziedzica, albo z miejscowego urzędu; sprawdzenie w trakcie rozmowy jego rozsądku, swobody wypowiedzi; sprawdzenie, czy zdaje sobie sprawę z roli nauczyciela, z funkcji wychowywania i uczenia dzieci; zaznajomienie egzaminatorów z dotychczasowym przebiegiem przygotowywania się do zawodu przez kandydata; sprawozdanie z poznanej lektury o wychowaniu i nauczaniu; sprawdzian z opanowania sztuki czytania, pisania, rachunku oraz gotowości przyswajania sobie umiejętności praktyczno-zawodowych potrzebnych w pracy nauczycielskiej. Kończyłby się on przekazaniem kandydatowi *Powinności* do przestudiowania. W drugim etapie egzaminu sprawdzano by opanowanie *Powinności* w konfrontacji z własną praktyką szkolną kandydata⁵.

² I. Szybiak, *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1980, s. 53.

³ I. Szybiak, *Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim*, Wrocław 1973, s. 182.

⁴ G. Piramowicz, *Mowy miane w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych w latach 1776–1788*, Kraków 1788, s. 149.

⁵ Tamże, s. 81–82.

Na kandydatów do stanu nauczycielskiego zgłaszali się uczniowie poprzez zgromadzenia wydziałowe lub aktualni studenci Szkoły Głównej. W rozdziale V Ustaw szczegółowo opisano tryb przyjmowania kandydatów na nauczycieli na studia w Szkołach Głównych. W ogólnym zarysie określano również tok ich kształcenia. Szczególny nacisk położono na zdobycie przez nich praktyki pedagogicznej. Ustalono także ich obowiązki.

Kandydaci mogli być zgłaszani przez rektorów wydziałowych, bądź też mogli być dobierani spośród słuchaczy Szkoły Głównej. Kandydat musiał mieć skończone 18 lat, przedstawić opinię swoich nauczycieli o postępach w nauce, o obyczajach, a także o stanie zdrowia. Przed przyjęciem do stanu kandydat był obowiązany złożyć przyrzeczenie odpracowania w swoim wydziale sześciu lat po ukończeniu studiów i zobowiązać się do posłuszeństwa rektorowi Szkoły Głównej. Po pierwszym próbnym roku nauk otrzymywał tzw. *prima laurea* i od tej pory nie mógł dobrowolnie opuścić stanu akademickiego, chyba że za zwrotem kosztów kształcenia. Ustawy nie precyzował jednak, jakich wykładów kandydaci powinni słuchać. Pozostawiały to do rozstrzygnięcia radom Szkół Głównych, które indywidualnie z każdym kandydatem miały ustalać plan zajęć. Praktykę nauczycielską kandydaci zdobywali przy pełnieniu funkcji dyrektorskich, czyli opiekunów szkół średnich lub zastępując nauczycieli w szkołach przyglównych. Oprócz wiedzy z zakresu poszczególnych przedmiotów i umiejętności praktycznych młodzi nauczyciele powinni byli wynieść ze studiów w Szkole Głównej dobrą znajomość przepisów Komisji⁶.

Zgromadzenia szkolne według *Ustaw fundamentalnych* dzieliły się na większe i mniejsze. Do zgromadzeń szkół większych należeć mieli również profesorowie przynależnych do nich szkół mniejszych, a także profesorowie zasłużeni. Tworzyli oni wspólnotę zależną wprost od Komisji. Zgromadzenia większe miały się zajmować kształceniem nowych kadr i zgodnie z ideą A. Popławskiego – miałyby samorząd wewnętrzny. *Ustawy fundamentalne* przewidywały, że część nauczycieli będzie zatrudniana na zasadzie „powinności”. Dotyczyło to osób wykształconych na koszt Komisji, zobowiązanych do odpracowania 6 lat, w tym pierwsze trzy lata w klasach niższych. Młodzi nauczyciele mieli jedynie prawo głosowania w czasie obrad zgromadzeń nauczycielskich, natomiast nie mogli być obierani na urzędy szkolne.

Podlegali oni ostrej selekcji ze względu na stan zdrowia, obyczaje, dykcję i poziom wiedzy. Studia trwały 5 lat i obejmowały 3 lata nauki i 2 lata praktyki szkolnej. Z czasem zmniejszono okres nauki do 4 lat. Studenci pobierali stypendium 300 zł rocznie w pierwszym roku nauki i 400 zł rocznie w drugim i kolejnych latach nauki. Niektórzy kształcili się na koszt własny. Obok obowiązkowych wykładów, studentów obowiązywały cotygodniowe popisy, które pełniły rolę seminariów. Nauczyciele kształcili się w duchu fizjokratyzmu. Toteż w programie

⁶ I. Szybiak, *Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 94–95.

kształcenia dominowały przedmioty matematyczne i przyrodnicze. Nie zaniebawiano także nauk humanistycznych: historii powszechnej, prawa naturalnego, literatury.

Obecnie kształcenie nauczycieli odbywa się zgodnie z wytycznymi zawartymi w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁷.

Od 1 października 2012 r. wszystkie uczelnie wyższe, publiczne i niepubliczne realizują nowy model kształcenia nauczycieli przewidziany w powyższym rozporządzeniu. Od kilku lat obserwuje się postępujące upowszechnienie możliwości zdobycia kwalifikacji nauczycielskich. Od kandydatów do tego zawodu, podczas rekrutacji, nie wymaga się zazwyczaj zaświadczeń o przeciwwskazaniach (np. zdrowotnych), a inne wymogi określone są w uchwałach rekrutacyjnych ustanowionych przez poszczególne uczelnie. Jednak na specjalności nauczycielskie przyjmowani są często kandydaci z niezbyt imponującymi wynikami egzaminu maturalnego.

Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela określają ogólne i szczegółowe efekty kształcenia w zakresie specjalizacji nauczycielskiej⁸. Ogólne efekty kształcenia określają, iż po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, absolwent posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się. Posiada również wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu oraz umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów.

Wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów. Potrafi umiejętnie komunikować się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces. Charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności. Jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela.

⁷ Na podstawie art. 9c ustawy z dnia 27 VII 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. nr 164, poz. 1365, z późn. zm).

⁸ Tamże.

Natomiast szczegółowe efekty kształcenia wskazują, iż po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent posiada wiedzę na temat rozwoju człowieka w cyklu życia, zarówno w aspekcie biologicznym, jak i psychologicznym oraz społecznym, poszerzoną w odniesieniu do odpowiednich etapów edukacyjnych. Dysponuje także wiedzą na temat procesów komunikacji interpersonalnej i społecznej, w tym w działalności pedagogicznej oraz ich prawidłowości i zakłóceń. Zna teoretyczne podstawy wychowania i kształcenia, w tym ich filozoficzne, społeczno-kulturowe, psychologiczne, biologiczne i medyczne uwarunkowania. Posiada wiedzę na temat głównych środowisk wychowawczych, ich specyfiki i procesów w nich zachodzących. Jest przygotowany do projektowania i prowadzenia badań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej, z uwzględnieniem odpowiednich etapów edukacyjnych i specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z zaburzeniami w rozwoju.

Posiada również wiedzę na temat struktury i funkcji systemu edukacji – celów, podstaw prawnych, organizacji i funkcjonowania instytucji edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych oraz podmiotów działalności pedagogicznej (dzieci, uczniów, rodziców i nauczycieli) i partnerów szkolnej edukacji (np. instruktorów harcerskich) oraz specyfiki funkcjonowania dzieci i młodzieży w kontekście prawidłowości i nieprawidłowości rozwojowych. Zna podstawy metodyki wykonywania zadań – normy, procedury i dobre praktyki stosowane w wybranym obszarze działalności pedagogicznej. Posiada wiedzę na temat bezpieczeństwa i higieny pracy w instytucjach edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, a także na temat projektowania ścieżki własnego rozwoju i awansu zawodowego oraz etyki zawodu nauczyciela.

W zakresie umiejętności, potrafi dokonywać obserwacji sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, wykorzystywać wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz psychologii do analizowania i interpretowania określonego rodzaju sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, a także motywów i wzorów zachowań uczestników tych sytuacji. Potrafi posługiwać się wiedzą teoretyczną z zakresu pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki i metodyki szczegółowej w celu diagnozowania, analizowania i prognozowania sytuacji pedagogicznych oraz dobierania strategii realizacji działań praktycznych na poszczególnych etapach edukacyjnych. Potrafi także samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje profesjonalne umiejętności związane z działalnością pedagogiczną, korzystając z różnych źródeł i nowoczesnych technologii.

Absolwent posiada umiejętności diagnostyczne pozwalające na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowywanie wyników obserwacji i formułowanie wniosków, a także rozwinięte kompetencje komunikacyjne pozwalające na porozumiewanie się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej. Potrafi dialogowo rozwiązywać konflikty i konstruować dobrą atmosferę w klasie szkolnej.

Ocenia przydatność typowych metod, procedur i dobrych praktyk do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych związanych z odpowied-

nimi etapami edukacyjnymi. Dobiera i wykorzystuje dostępne materiały, środki i metody pracy w celu projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych oraz wykorzystuje nowoczesne technologie do pracy dydaktycznej.

Kieruje procesami kształcenia i wychowania oraz posiada umiejętność pracy z grupą, tj. zespołem wychowawczym czy klasowym. Potrafi animować prace nad rozwojem uczestników procesów pedagogicznych, wspierać ich samodzielność w zdobywaniu wiedzy oraz inspirować do działań na rzecz uczenia się przez całe życie. Pracując z uczniami, indywidualizuje zadania i dostosowuje metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) oraz zmian zachodzących w świecie i w nauce.

Potrafi posługiwać się zasadami i normami etycznymi w wykonywanej działalności, pracować w zespole, pełniąc różne role. Umie podejmować i wyznaczać zadania. Posiada elementarne umiejętności organizacyjne pozwalające na realizację działań pedagogicznych oraz umiejętność współpracy z innymi nauczycielami, pedagogami i rodzicami uczniów. Analizuje własne działania pedagogiczne i wskazuje obszary wymagające modyfikacji. Potrafi eksperymentować i wdrażać działania innowacyjne, a także zaprojektować plan własnego rozwoju zawodowego.

Studia nauczycielskie przygotowują również absolwentów w zakresie kompetencji społecznych. Po ich ukończeniu absolwent ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności. Rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego. Dokonuje oceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności w trakcie realizowania działań pedagogicznych.

Jest przekonany o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym, a także gotowy do podejmowania nowych wyzwań zawodowych. Wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w realizacji indywidualnych i zespołowych zadań zawodowych wynikających z roli nauczyciela.

Ma świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz świadomość znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne i przestrzegania zasad etyki zawodowej. Wykazuje cechy refleksyjnego praktyka. Ma również świadomość istnienia etycznego wymiaru diagnozowania i oceniania uczniów oraz odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, projektuje i wykonuje działania pedagogiczne. Jest gotowy do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły.

W przypadku gdy język obcy jest specjalnością kształcenia, posiada umiejętności językowe w zakresie języka obcego, do nauczania którego uzyskuje przygotowanie, zgodne z wymaganiami określonymi dla poziomu C1 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego oraz w zakresie języka obcego nie będącego specjalnością kształcenia, zgodne z wymaganiami ustalonymi dla określonego obszaru i poziomu kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Natomiast gdy język obcy nie jest specjalnością kształcenia,

ma umiejętności językowe zgodne z wymaganiami ustalonymi dla określonego obszaru i poziomu kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

W zakresie technologii informacyjnej – posiada podstawową wiedzę i umiejętności w zakresie technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych, korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwania i przetwarzania informacji oraz umiejętność zróżnicowanego wykorzystywania technologii informacyjnej w pracy pedagogicznej.

W zakresie emisji głosu – posiada podstawową wiedzę o funkcjonowaniu i patologii narządu mowy oraz wykształcone prawidłowe nawyki posługiwania się narządem mowy. Natomiast w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy – posiada niezbędną wiedzę z zakresu zasad bezpieczeństwa, udzielania pierwszej pomocy i odpowiedzialności prawnej opiekuna.

Uczelnie wyższe prowadzą kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz studiach podyplomowych w ramach modułów kształcenia. Kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek.

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach obejmuje obowiązkowe przygotowanie w zakresie:

- merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 1;
- psychologiczno-pedagogicznym – moduł 2;
- dydaktycznym – moduł 3.

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach może zostać poszerzone o przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu – moduł 4 oraz w zakresie pedagogiki specjalnej – moduł 5.

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach podyplomowych może być prowadzone w zakresie:

- przygotowania do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 4;
- przygotowania w zakresie psychologiczno-pedagogicznym oraz dydaktycznym dla absolwentów studiów posiadających przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu a nieposiadających przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego – moduły 2 i 3, z tym że w przypadku absolwentów studiów pierwszego stopnia może ono obejmować wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych;
- pedagogiki specjalnej dla osób, które posiadają przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela – moduł 5.

Realizacja każdego z modułów, zarówno na studiach pierwszego stopnia, drugiego stopnia, jak i na studiach podyplomowych, prowadzi do uzyskania takich samych efektów kształcenia.

Realizacja modułu 2 i 3 powinna trwać łącznie nie mniej niż 3 semestry. Moduł 3 jest realizowany po module 2. Kształcenie w zakresie modułu 4 jest podejmowane przez studentów lub absolwentów studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, którzy zamierzają uzyskać przygotowanie do nauczania więcej niż jednego przedmiotu. Komponenty 2 i 3 modułu 4 mogą być realizowane równolegle, albo po zakończeniu realizacji modułu 3.

Kształcenie w zakresie modułu 5 jest podejmowane przez studentów lub absolwentów studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, którzy zamierzają uzyskać przygotowanie do nauczania określonego przedmiotu w przedszkolach, szkołach i placówkach specjalnych lub integracyjnych oraz oddziałach specjalnych lub integracyjnych.

Przygotowanie merytoryczne do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu oraz do nauczania w klasach I–III szkoły podstawowej (I etap edukacyjny) jest realizowane na studiach w zakresie pedagogiki lub innych zapewniających przygotowanie do pracy w obszarze edukacji elementarnej, których efekty kształcenia uwzględniają nabycie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu języka polskiego, matematyki oraz przyrody (w tym umiejętności tworzenia tekstów, prowadzenia rozumowań matematycznych, ilustracji zjawisk przyrody za pomocą doświadczeń). Nabycie tych kompetencji jest warunkiem przystąpienia do przygotowania dydaktycznego do realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego. Kształcenie obejmuje jednocześnie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu oraz do nauczania w klasach I–III szkoły podstawowej.

Przygotowanie merytoryczne do wykonywania zawodu nauczyciela w szkole podstawowej (II etap edukacyjny), gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej i do kształcenia w zawodzie (III i IV etap edukacyjny), w zakresie przedmiotu jest realizowane zgodnie z opisem efektów kształcenia dla kierunku studiów właściwego dla przedmiotu. Przygotowanie takie obejmuje także działy dyscypliny naukowej, do której należy przedmiot, np. geometria elementarna w ramach matematyki, w zakresie umożliwiającym przygotowanie merytoryczne do realizacji szczegółowych wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub w podstawie programowej kształcenia w zawodzie, odpowiednio dla danego przedmiotu.

Treści kształcenia określone są w programie kształcenia dla danego kierunku studiów i specjalności.

Przygotowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego odbywa się zgodnie z założoną polityką oświatową, którą wytycza wiele czynników charakterystycz-

nych dla kraju w odpowiednim okresie rozwoju. Zależy zatem od jego sytuacji politycznej, ekonomicznej, społecznej i kulturowej.

Treści kształcenia na studiach nauczycielskich dostosowane są do potrzeb i aktualnych problemów. W dobie KEN wiele miejsca poświęcano m.in. oświacie ludu, dziś wiele miejsca poświęca się problemom edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, edukacji międzykulturowej, znajomości języków obcych oraz kompetencjom w zakresie technologii informacyjnych.

W trakcie studiów kształtowano wówczas i kształtuje się dziś ideał człowieka pożytecznego dla swego regionu, ojczyzny, znającego swoją tożsamość. Wówczas były to cnoty: ekonomiczne, społeczne, polityczne, dziś poszerzone o tożsamość Europejczyka, obywatela świata.

Funkcjonowały i nadal funkcjonują określone przepisy regulujące przyjęcia na studia. W owym czasie określone były one przez działaczy KEN, a obecnie znajdują się w uchwałach rekrutacyjnych uczelni. Są to określone zasady przyjęć na studia nauczycielskie oraz standardy kształcenia nauczycieli z 17 stycznia 2012 r.

Kształcenie i doskonalenie się przez cały okres pracy zawodowej to również czynnik upodabniający. Wówczas proces ten odbywał się głównie poprzez samokształcenie, do którego przygotowywały studia. Dziś poprzez samokształcenie i kształcenie formalne – studia pozwalające doskonalić swój warsztat pracy lub dające nowe kwalifikacje.

Wówczas i obecnie duże znaczenie miało i ma przygotowanie do wychowania fizycznego i szerzenia szeroko rozumianej kultury fizycznej, w tym w zakresie profilaktyki i udzielania pierwszej pomocy.

Istotnym czynnikiem była i jest praktyka pedagogiczna, którą określono ogólnie w przepisach KEN, a dziś w ramach poszczególnych modułów:

- moduł 2 – przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym – 30 godz.;
- moduł 3 – przygotowanie w zakresie dydaktycznym – 120 godz.;
- moduł 4 – przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu – 60 godz.;
- moduł 5 – przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej – 120 godz.

Bardzo istotnym aspektem przygotowania do zawodu nauczyciela było i pozostaje dziś przygotowanie w zakresie obowiązków opiekuńczo-wychowawczych. W dobie KEN treści te określał rozdział II *Powinności – O rządzie szkoły o obchodzeniu się z dziećmi, co do napominania, strofowania, kar, pochwał i nagród*. Dziś w dużym zakresie treści te określone są w module 2 i 3 – *Szkoła jako instytucja wychowawcza, Profilaktyka w szkole, Adaptacja dziecka w szkole, Praca opiekuńczo-wychowawcza z dziećmi w przedszkolu i szkole – I etap edukacyjny*, oraz *Dojrzałość szkolna, Praca opiekuńczo-wychowawcza nauczyciela na II etapie edukacyjnym*, a także *Współpraca szkoły ze środowiskiem i nauczyciela z rodzicami dzieci; Poradnictwo edukacyjno-zawodowe; Praca opiekuńczo-wychowawcza nauczyciela na III i IV etapie edukacyjnym*.

Kolejnym ważnym elementem studiów było i pozostaje do dziś przygotowanie do współpracy z domem rodzinnym ucznia i ze środowiskiem zewnętrznym. Grzegorz Piramowicz pisał:

Niech się nie zraża grubością, wieśniactwem, nieumiejętnością rodziców. Z prawdziwej miłości bliźniego ma się nad nimi litować, że nie mieli ani przyzwoitego nawet stanowi swemu wychowania. Ma sobie bardzo łagodnie i po przyjacielsku postępować [...] Pocziwość i cnotę najwięcej w każdym stanie szanować należy⁹.

Dziś ma miejsce przygotowanie do szerokiej współpracy z rodzicami w zakresie norm i wartości wychowania, ustalania indywidualnych programów kształcenia i wychowania, organizowania procesu opiekuńczo-wychowawczego i dydaktycznego.

W dobie KEN w założonym programie edukacyjnym określono kształtowanie znajomości metod czytania i pisanie, kompetencji w zakresie nauki rachunków, mierzenia i budowania wiejskiego, nauki rzemiosł, handlu, ogrodnictwa i rolnictwa „uczyć dzieci wybierania i sadzenia płonek, szczepienia i oczkowania, innych robot około drzewek, około jarzyn i innych ogrodowin”¹⁰.

Dziś uczelnie prowadzą kształcenie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz studiach podyplomowych w ramach modułów kształcenia. Kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek. Przygotowanie do nauczania pierwszego przedmiotu obejmuje przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania przedmiotu oraz przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym, jak również przygotowanie w zakresie dydaktycznym. W dzisiejszych czasach programy kształcenia tworzone są przez uczelnie (zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji). Są zatwierdzane są przez różne komisje: wydziałowe, uczelniane, a także przez rady instytutu, rady wydziałów, senat uczelni, a nawet przez ministerstwo. W tworzeniu programów uczestniczą również tzw. interesariusze zewnętrzni – np.: pracodawcy, którzy wskazują potrzeby rynku pracy.

W czasach KEN miało miejsce zróżnicowanie w kształceniu dziewcząt i chłopców. Program dostosowany do biologicznie i społecznie wyznaczonej roli, również w odniesieniu do zawodu nauczyciela.

Mistrzynie nie tylko uczyć będzie czytać i pisać i rachować, ale bardziej jeszcze różnych robót gospodarskich, zwłaszcza niewiastom właściwych jako około na-

⁹ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, Lwów 1894, s. 23.

¹⁰ Tamże, s. 25.

biału, chleba, napojów, soków i octów różnych; szycia, przędzenia, tkania i tym podobnych, a to wszystko lepiej i doskonale niż gnuśne i niewiadome kobiety czynić zwykły; służyć chorym¹¹.

Dziś nie obowiązuje ta zasadnicza różnica w programie kształcenia, a po-
bożnym życzeniem społecznym pozostaje zdecydowanie większa maskulinizacja
zawodu nauczycielskiego i przywrócenie mu wysokiego statusu społecznego.

¹¹ Tamże, s. 26.

BEATA TOPIJ-STEMPIŃSKA

Akademia Ignatianum w Krakowie

Jezuici i Komisja Edukacji Narodowej w polskiej historiografii XX wieku i początkach XXI wieku

Jesuits and The Commission of National Education in the Polish Historiography of the 20th and the Beginnings of the 21st Century

The problematic aspects of research on relations between the Society of Jesus and The Commission of National Education (KEN) undertaken in historical papers can be analysed by taking into consideration three criteria: the origins of KEN connected with the cassation of the Jesuit Order; the history of the assets after the order's dissolution; the problem of ex-Jesuits (not)participating in the process of the Polish education reform implemented by KEN. The achievements of the Commission were usually remembered on the anniversaries of its founding. At that time, numerous scientific and popular papers familiarizing the society with the history of the Commission were prepared. The review of these papers devoted to The Commission of National Education indicates that most of them were created under the influence of ideology which was obligatory at that time. Therefore the papers which are ideologically encumbered as well as such issues which were not thoroughly researched like the ex-Jesuits' participation in the work of the Commission require re-evaluation.

Keywords: The Commission of National Education, the Society of Jesus, ex-Jesuits, educational reforms, the 18th century, the Polish education

Pierwsi jezuici przybyli do Polski w grudniu 1564 roku. Sprowadzeni przez kardynała Hozjusza mieli zająć się organizacją szkolnictwa. Po początkowych sukcesach, pod koniec XVII wieku szkoły prowadzone przez Towarzystwo pod-

upadły. Reformę swoich szkół rozpoczęli polscy jezuici w pierwszej połowie XVIII wieku. Wydawało się, że po przeprowadzonej reformie szkolnictwa jezuici odbudują swój prestiż. Jednak starania Towarzystwa o poprawę stanu własnych szkół zakończyło *breve* kasacyjne papieża Klemensa XIV. Ta decyzja papieża pomogła zwolennikom reform w Rzeczypospolitej w podjęciu decyzji o „upaństwowieniu” polskiego systemu szkolnego i powołaniu Komisji Edukacji Narodowej. Wszystkie szkoły prowadzone przez jezuitów oraz cały posiadany przez Towarzystwo majątek przekazane zostały do dyspozycji Komisji Edukacji Narodowej. Zakon tuż przed kasatą posiadał ponad 60 szkół¹. Można stwierdzić, że od tego momentu losy jezuitów i dzieje Komisji Edukacji Narodowej zostały ze sobą powiązane. Nakreślenie tych związków nie jest łatwe, ponieważ materiał źródłowy jest niekompletny, brakuje wielu źródeł². Jezuita Stanisław Załęski w dziele *Historia zniesienia zakonu jezuitów i jego zachowanie na białej Rusi* (Lwów 1874 i 1875) przyznaje, że przygotowując się do pisania historii kasaty zakonu w Polsce, „nie mało napotkał trudność”, w bibliotekach krajowych bowiem nie znalazł żadnych źródeł, a materiał źródłowy znajdujący się w Archiwum Prowincji Polskiej musiał nie tylko przeglądać „dokument po dokumencie”, ale i uporządkować³. Natomiast informacje podane w literaturze przedmiotu przez badaczy często są sprzeczne, a nawet wręcz (czasem ze względu na określony światopogląd) zatajane czy przekłamywane. Niewątpliwie dzieło Załęskiego może stać się punktem odniesienia dla współczesnych badaczy ze względu na wykorzystany przez autora materiał źródłowy.

Podjęmowaną w piśmiennictwie historycznym problematykę badań nad związkami Towarzystwa Jezusowego i Komisji Edukacji Narodowej (KEN) można analizować biorąc pod uwagę trzy kryteria:

- dotyczącą genezy KEN, a związaną z kasatą zakonu;
- losów majątku po zniesionym zakonie;
- problem (nie)włączenia się eksjezuitów w proces reformy szkolnictwa polskiego pod przewodnictwem KEN.

W przypadku pierwszego kryterium informacje znajdziemy w opracowaniach dotyczących historii powszechnej – w tym historii Kościoła czy historii kultury i edukacji. Można tu wymienić prace: Władysława Chotkowskiego z 1909 roku *Historia polityczna Kościoła w Galicyi za rządów Maryi Teresy*, w której autor zwraca uwagę na polityczne tło kasaty zakonu. Chotkowski przybliży sytuację

¹ Stanisław Bednarski w publikacji pt. *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce*, Kraków 1933, podaje, że w roku kasaty jezuici posiadali 66 kolegiów, a liczba uczniów jak przypuszcza przekroczyła 16 000.

² *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564–1995*, oprac. L. Grzebień, Kraków 1996, <http://www.jezuici.krakow.pl/cgi-bin/rjbo?b=enc&q=KASATA+ZAKONU&f=1> [data dostępu: 7.09.2013].

³ S. Załęski, *Wstęp*, [w:] *Historia zniesienia zakonu jezuitów i jego zachowanie na białej Rusi*, t. II, Lwów 1875, b.s.

i los jezuitów po ogłoszeniu papieskiego *breve* oraz sposób przekazania majątku zakonu. Informacje podane przez Chotkowskiego są cenne ponieważ miał możliwość skorzystania z archiwalnych źródeł austriackich, a współcześnie wiele z nich nie istnieje. W tym okresie na łamach prasy toczył się spór o „legalność pobytu” jezuitów w Prusach czy na Białorusi⁴.

W innych publikacjach historycznych pierwszej połowy XX wieku o kasacie i powstaniu KEN wspomina m.in. Jan Dąbrowski, *Historja powszechna, t. 3, Czasy nowożytne z 310 ilustracjami w tekście*. Zaznacza on, że zniesienie zakonu jezuitów spowodowane było „dążeniami oświeconego absolutyzmu do ograniczania wpływów Kościoła, a także i do oddania wychowania młodzieży, [...] państwowym szkołom świeckim”⁵. Zdaniem Franciszka Majchrowicza „pobudką bezpośrednią do rozpoczęcia reformy edukacji narodowej było zniesienie zakonu jezuitów, bullą z dnia 21-go lipca roku 1773 *Dominus ac Redemptor Noster*”⁶. Podobne stanowisko zajmują inni autorzy tego okresu. Większość publikacji ukazała się w związku ze 150 rocznicą powstania Komisji Edukacji Narodowej i nie nawiązują one w sposób szczególny do kasaty czy wkładu jezuitów w dzieło Komisji Edukacji Narodowej.

Po II wojnie światowej również niewiele się zmieniło. Autorzy na marginesie większych opracowań czasem wzmiankują o kasacie i powołaniu KEN, m.in. Kazimierz Piwarski w *Historii powszechnej nowożytnej (1640–1789)*⁷ oraz Adam Kersten w *Historii powszechnej 1648–1789, cz. I: Zmierzch feudalizmu*. W rozdziale poświęconym reformom ustrojowym Kersten jedynie pisze, że „postanowiono dobra jezuickie przeznaczyć na oświatę powszechną i powołano do życia nowy organ państwowy, który miał nią zawiadywać. Powstała w ten sposób Komisja Edukacji Narodowej (1773)”⁸. W 1949 roku nakładem Polskiej Akademii Umiejętności ukazała się osiemdziesięciostronicowa książka autorstwa Łukasza Kurdy-

⁴ Spór w latach 1910–1912 dotyczący bezprawnego pobytu jezuitów na Białej Rusi: M. Loret, *Kościół katolicki a Katarzyna II (1772–1784)*, Kraków 1910. Książka tego autora, wywołała dyskusję na łamach prasy. W „Przeglądzie Powszechnym” w 1911 r. ksiądz Józef Sas opublikował artykuł *W sprawie jezuitów na Białej Rusi* z wymownym podtytułem *Z okazji książki M. Loreta, Kościół katolicki a Katarzyna II*. Spór toczyli jeszcze w 1912 r. (M. Loret, *Kwestia legalności bytu oo. Jezuitów na Białej Rusi*, „Kwartalnik Historyczny”; J. Sas, *W odpowiedzi p. Loretowemu w kwestii jezuitów białoruskich*, „Przegląd Powszechny”). Jednak nie uzyskano żadnego rozwiązania w spornych kwestiach. (Szerzej spór obu autorów omawia A. Demkowicz, *Stan badań nad kasatą jezuitów w Polsce*, „Prace Humanistyczne. Komisja Historycznoliteracka, Seria I, nr 31, Rzeszów 2004; zob. też B. Topij-Stempińska, „Kasata zakonu jezuitów w polskiej historiografii XX wieku” [w druku]).

⁵ J. Dąbrowski, *Historja powszechna, t. 3, Czasy nowożytne z 310 ilustracjami w tekście*, Lwów 1932, s. 260.

⁶ F. Majchrowicz, *Wielka reforma szkolna ks. Stanisława Konarskiego i Komisji Edukacji Narodowej*, Lwów–Warszawa 1923, s. 19–20.

⁷ K. Piwarski, *Historia powszechna nowożytna (1640–1789)*, Warszawa 1958, s. 117–119.

⁸ A. Kersten, *Historia powszechna 1648–1789, cz. I: Zmierzch feudalizmu*, Warszawa 1971, s. 494.

bachy pt. *Kuria Rzymska wobec Komisji Edukacji Narodowej w latach 1773–1783*. Autor przybliży stosunek do jezuitów w Rzeczypospolitej tuż przed i po kasacie zakonu na podstawie korespondencji pomiędzy nuncjuszem a Kurią. Kurdybacha sugeruje, że to opieszałość i niezdecydowanie nuncjusza Garampiego zaprzepaściła szansę Kościoła na przejście dóbr pojezuickich. Pozycja ta jest cenna, przybliży bowiem kontekst polityczny i społeczny, w którym doszło do rozwiązania zakonu jezuitów i powstania Komisji Edukacji Narodowej⁹ oraz dyskusji wokół spraw majątku pojezuickiego – zachowania go dla duchowieństwa czy w końcu próby ratowania majątku przed grabieżą. Tym zagadnieniom poświęca cały rozdział trzeci pt. *Sprawa dóbr pojezuickich*¹⁰.

Wielu badaczy podkreśla, że kasata zakonu przerwała w Europie dynamiczny rozwój szkolnictwa jezuickiego¹¹. Emanuel Rostworowski stwierdza, że w większości państw majątki pojezuickie zostały przejęte przez monarchów, a dawne szkoły jezuickie stawały się szkołami świeckimi. Zwraca uwagę na fakt, że

wśród wszystkich krajów katolickich Polska obok Austrii najlepiej wykorzystała zniesienie zakonu jezuitów [...]. W 1773 roku nie tylko fundusze i szkoły jezuitów przeszły pod zarząd państwa, ale utworzonej Komisji Edukacji Narodowej podporządkowano, poza seminariami duchownymi i Szkołą Rycerską, wszystkie szkoły w Koronie i na Litwie¹².

Kontynuowały one po kasacie – jak piszą Andrzej Paweł Bieś, Ewa Dybowska i Ludwik Grzebień – „tradycje jezuickie i prezentowały nurt chrześcijańskiego oświecenia, a nie były, jak to chciała przedstawić ideologia marksistowska, instytucjami laickimi”¹³. Natomiast dla Tadeusza Mizi właśnie jezuita byli „najpoważniejszą przeszkodą w dokonaniu reformy szkolnictwa”¹⁴, a decyzja papieża „zmobilizowała ludzi z otoczenia królewskiego do walki”¹⁵ o nowy kształt szkolnictwa polskiego.

W 1773 roku w granicach okrojonego państwa polskiego pozostało ponad 100 jezuickich placówek różnego typu. Cała baza materialna (i niematerialna)

⁹ Ł. Kurdybacha, *Kuria Rzymska wobec Komisji Edukacji Narodowej w latach 1773–1783*, Kraków 1949, s. 1 i n.

¹⁰ Tamże, s. 35–42.

¹¹ S. Litak, *Historia wychowania. Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2004, s. 135. Od powstania pierwszej szkoły w Messynie w 1548 r. zakon posiadał na całym świecie, tuż przed kasatą, 1538 kolegiów, a „niektóre z nich miały nawet do 3000 uczniów”.

¹² E. Rostworowski, *Historia powszechna wiek XVIII*, Warszawa 1994, s. 509–510.

¹³ A.P. Bieś, E. Dybowska, L. Grzebień, *Pedagogia jezuitów (ignacjańska) [Towarzystwa Jezusowego]*, [w:] *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, pod red. J. Kostkiewicz, Kraków 2012, s. 23.

¹⁴ T. Mizia, *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972, s. 11.

¹⁵ Tamże, s. 12.

Towarzystwa została przekazana na użytek Komisji. O losach i dziejach dawnych budowli jezuickich, także szkół i kolegów pisał m.in. Jerzy Paszenda czy Andrzej Betlej. Pięciotomowe dzieło autorstwa Jerzego Paszendy *Budowle jezuickie w Polsce* jest bez wątpienia najobszerniejszym opracowaniem, dotyczącym dziedzictwa pojezuickiego na ziemiach polskich, natomiast Andrzej Betlej przypomina o budowlach pojezuickich na terenie dawnego województwa ruskiego¹⁶. W lipcu 2013 roku miała miejsce konferencja poświęcona losom i znaczeniu dziedzictwa po klasztorach jezuickich skasowanych na obszarze Rzeczypospolitej Obojga Narodów oraz jego znaczenia dla powstania i działalności KEN (w 240 rocznicę kasaty zakonu jezuitów i powstania KEN). Mam nadzieję, że publikacja wyników badań uczestników konferencji przyczyni się do ukazania bazy materialnej „na jakiej przyszło KEN pracować”¹⁷.

Inne spojrzenie na majątek pojezuicki prezentuje Władysław Maria Grabski w pracy *U podstaw wielkiej reformy. Karta z dziejów Komisji Edukacji Narodowej*. Zajął się problemem polityki finansowej KEN, jej wpływu na upowszechnienie oświaty i wzmocnienie zreformowanego systemu. Autor przedstawia stan majątkowy jezuitów przed kasatą oraz spory wokół majątku pojezuickiego¹⁸. Wskazuje na niegospodarność osób odpowiedzialnych za przekazanie majątku oraz przemożną chęć przywłaszczenia dla siebie „sum lokacyjnych uzyskanych ze sprzedaży pojezuickich kosztowności kościelnych, nieruchomości i ruchomości”¹⁹. Ponadto autor rozprawy zwraca uwagę na „projezuickie akcje sejmikowe przypadające na lata Sejmu Czeroletniego” i związaną z nią aktywizację sił projezuickich i „zestarażonego eksjezuickiego środowiska” marzących o obronie interesów nieistniejącego już zakonu. Wskazuje tym samym, że jezuici polscy nie pogodzili się z decyzją papieża, ani do końca nie zaakceptowali postanowień sejmu rozbiorowego. Grab-

¹⁶ J. Paszenda, *Budowle jezuickie w Polsce*, t. 1–5, Kraków 1999–2013; A. Betlej, *Dawny kościół p.w. Niepokalanego Poczęcia Najśw. Panny Marii i Św. Alojzego Gonzagi (obecnie cerkiew katedralna p.w. Zmartwychwstania Pańskiego) oraz kolegium Jezuitów w Stanisławowie*, [w:] *Kościół i klasztory rzymskokatolickie dawnego województwa ruskiego*, t. 14, oprac. A. Betlej, M. Biernat, R. Brykowski i in., Kraków 2006; tenże, *Kościół p.w. Św. Stanisława Kostki i rezydencja ks. Jezuitów w Stanisławowie*, [w:] *Kościół i klasztory...*

¹⁷ W Jarosławiu w dniach 11–14 lipca 2013 r. miała miejsce konferencja pt. „Losy dziedzictwa po klasztorach jezuickich skasowanych na obszarze Obojga Rzeczypospolitej Narodów oraz jego znaczenie dla powstania i działalności Komisji Edukacji Narodowej (w 240 rocznicę kasaty zakonu jezuitów i powstania KEN)” zorganizowana w ramach projektu „Dziewictwo kulturowe po klasztorach skasowanych na ziemiach dawnej Rzeczypospolitej oraz na Śląsku w XVIII i XIX w.: losy, znaczenie, inwentaryzacja”. Zob. więcej <http://www.ihpan.edu.pl/?id=877> [data dostępu: 6.11.2013].

¹⁸ W.M. Grabski, *U podstaw wielkiej reformy. Karta z dziejów Komisji Edukacji Narodowej*, Łódź 1984. Problem nadużyć przy przekazaniu majątku pojezuickiego Komisji przypomniany został w popularnym opracowaniu przygotowanym przez CBA. Autorzy opracowania stwierdzili, że sprawa majątku po jezuitach to pierwsza afera korupcyjna w I Rzeczypospolitej. Zob. *Korupcja na przestrzeni wieków*, Warszawa 2012.

¹⁹ W.M. Grabski, dz. cyt., s. 406.

ski powołuje się m.in. na polemikę wokół wymowy artykułu Stefana Łuskiny²⁰ *Ofiara eksjezuitów* – ogłoszonego drukiem na łamach „Gazety Warszawskiej” 10 października 1790 r.²¹

Trzecie najistotniejsze kryterium dotyczy problemu włączania się lub nie jezuitów w dzieło Komisji. Problematyką tą zajmował się m.in. Władysław Smoleński, który odnosił się niechętnie do Towarzystwa Jezusowego. W *Żywiołach zachowawczych i Komisji Edukacyjnej* (Kraków 1901) stwierdził, że po kasacie jezuitów nie włączyli się w dzieło reformy szkolnictwa zapoczątkowane przez KEN, a wręcz sabotowali prace Komisji²². Zdaniem Bronisława Natońskiego, Smoleński „sąd swój oparł na kilku wypadkach wyjętych z dziejów trzech szkół zakonnych” i „przypisał wszystkim jezuitom w Koronie i na Litwie”. Jak wspomina Natoński, Smoleńskiego poparł Stanisław Kot, trzymając się „wiernie treści stronniczego raportu F.S. Jezierskiego”²³. S. Kot stwierdził, iż „wielu exjezuitów umyślnie szkoły dezorganizowało, w przekonaniu, że szlachta widząc fatalne skutki kasaty, będzie zmuszona do przywrócenia zakonu w jakiejś formie”²⁴. Inne spojrzenie na związek eksjezuitów z KEN prezentuje Stanisław Bednarski. Stwierdza on, że jezuitów „posłuchali głosu Piramowicza, posłuchali wezwania króla i Komisji Edukacji Narodowej, zostali w wielkiej liczbie na swoich stanowiskach, pracowali dla Polski i jej młodzieży”²⁵. Bednarski skorzystał z badań Załęskiego, ale przeprowadził także własne badania. Jego dysertacja dotycząca upadku i reformy szkół została wysoko oceniona przez Stanisława Kota.

O dziele Komisji zazwyczaj przypominano sobie z okazji jubileuszu jej powstania. W tym czasie przygotowywano wiele prac naukowych i popularnych przybliżających historię Komisji społeczeństwu. Podobnie było w przypadku obchodów 200-lecia powstania KEN. To co odróżnia literaturę tego czasu od poprzedniej to jej nacechowanie ideologiczne. „Obchodzone w 1973 roku uroczystości 200-lecia istnienia KEN przebiegały – jak pisze L. Grzebień – w atmosferze ścierania się [...] dwóch tendencji – kościelnej i laickiej”. W jubileuszowym klimacie udało się jezuitom zdobyć pozwolenie cenzury na wydanie książki Jana Poplatka pod ogólnym tytułem *Komisja Edukacji Narodowej*, ale z wymownym

²⁰ Stefan Łuskina (1725–1793). „Po kasacie zakonu przekazał królowi swój gabinet fizyczny, za co uzyskał przywilej na wydawanie «Gazety Warszawskiej», którą redagował od 1773 do 1793. Propagował w niej idee oświecenia i reformy szkolne KEN, ale zwalczał poglądy filozofów zachodnich i idee rewolucji francuskiej. Żył nadzieją na wskrzeszenie zakonu i utrzymywał kontakty z jezuitami białoruskimi”. *Encyklopedia wiedzy o jezuitach...*

²¹ W.M. Grabski, dz. cyt., s. 422, 429.

²² W. Smoleński, *Żywioły zachowawcze i Komisja Edukacyjna*, [w:] W. Smoleński, *Pisma historyczne*, t. 2, Kraków 1901.

²³ B. Natoński, *Jezuici a Komisja Edukacji Narodowej*, [w:] *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce. Wybór artykułów*, oprac. J. Paszenda, Kraków 1994, s. 211.

²⁴ S. Kot, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Kraków 1923, s. 15.

²⁵ S. Bednarski, dz. cyt., s. 465.

podtytułem *Udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej*. Książka ta powstała jeszcze w latach 50. XX wieku, ale chociaż została opracowana przez autora z wykorzystaniem metod statystycznych, wydać jej nie mógł. Popłatek wykazał m.in. „ilu jezuitów w KEN pracowało, jakie pełnili oni funkcje, jaką szkoły KEN miały pojezuicką bazę wydawniczą, lokalową i finansową”. Zdaniem L. Grzebień „tylko metodą statystyczną mógł wykazać, że w początkowym okresie działalność KEN (lata 70. XVIII w.) oparta była na osobowej i materialnej bazie jezuickiej”²⁶. Praca Popłatka oraz jego następców B. Natońskiego *Jezuici a Komisja Edukacji Narodowej* i L. Grzebień *Jezuici i Komisja Edukacji Narodowej*²⁷ ukazują wkład materialny i osobowe zaangażowanie jezuitów w dzieło Komisji i nie chodzi tu jedynie o Grzegorza Piramowicza czy Marcina Poczubutta.

L. Grzebień zauważa, że

reprezentantem nurtu laickiego w badaniach nad KEN była, może nie ze złej woli, ale krytycznie nastawiona do szkolnictwa kościelnego, głównie jezuickiego, i zauroczona planami i wizjami czołowych działaczy KEN, przede wszystkim Kamilla Mrozowska z Uniwersytetu Jagiellońskiego. W swoich licznych publikacjach przygotowanych z okazji wspomnianego jubileuszu podkreślała z naciskiem, że KEN stanowiła początek nowoczesnego i laickiego polskiego szkolnictwa. Jej publikacje stanowiły zarówno wydawnictwa źródłowe²⁸ jak i popularne opracowania²⁹.

Inni autorzy tamtego okresu najczęściej nie wspominają o wkładzie jezuitów w dzieło KEN, wzmiankując jedynie, że w 1773 roku powstanie KEN zbiegło się w czasie z kasatą zakonu jezuitów³⁰. Jako ciekawostkę można przytoczyć zdanie Stefana Wołoszyna, który w podręczniku dla przyszłych nauczycieli pt. *Historia wychowania, cz. 1. Historia szkolnictwa. Dla klasy trzeciej liceum pedagogicznego* stwierdza, że Komisja Edukacji Narodowej powstała „jako naturalna konsekwencja rozwoju ekonomicznego i ideologicznego Polski XVIII wieku”³¹.

²⁶ L. Grzebień, „Refleksje nad historiografią KEN w ostatnich 50 latach” (komunikat), [w druku].

²⁷ B. Natoński, *Jezuici a Komisja Edukacji Narodowej*, „Roczniki Humanistyczne” 1977, z. 2; L. Grzebień, *Jezuici i Komisja Edukacji Narodowej*, „Przegląd Powszechny” 1975, nr 3/4.

²⁸ *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, oprac. K. Mrozowska, Kraków 1973.

²⁹ K. Mrozowska, *Komisja Edukacji Narodowej (1775–1794)*, Kraków 1973; Taż, *Jezuici i Komisja Edukacji Narodowej*, [w:] *Wiek Oświecenia*, t. 2, Warszawa 1978, s. 109–134; Taż, *L'héritage des jésuites en Pologne dans l'activité de la Commission de l'Éducation Nationale, 1773–1794*, „Rassegna di Pedagogia” 45 (1987), s. 269–277.

³⁰ Zob. m.in.: Ł. Kurdybacha, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 43; T. Mizia, dz. cyt., s. 11; R. Dutkova, *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*, Wrocław 1973, s. 14.

³¹ S. Wołoszyn, *Historia wychowania, cz. 1. Historia szkolnictwa. Dla klasy trzeciej liceum pedagogicznego*, Warszawa 1967, s. 109.

W tamtym czasie byli jednak i tacy, którzy chociaż jednym zdaniem przypominali o związkach między kasatą a jezuitami i tak: Bogdan Suchodolski wspomina, że jezuici chętnie włączyli się w dzieło KEN, a Irena Szybiak podkreśla, że w chwili ogłoszenia *breve* zadbano o to, aby przekonać „jezuitów o ich niezbędnosci w życiu szkół”³². O zaangażowaniu eksjezuitów w działalności KEN świadczą również, może trochę wbrew woli niektórych autorów, prace poświęcone osobie Grzegorza Piramowicza czy Marcina Poczobutta³³.

Dokonując przeglądu rozpraw poświęconych Komisji Edukacji Narodowej w 200 rocznicę jej powstanie trudno oprzeć się wrażeniu, że w większości prace te powstawały pod wpływem obowiązującej ideologii. Przemawia za tym także analiza prasy polskiej tego okresu przeprowadzona przez Agatę Wdowik. Autorka artykułu „Edukacja – laicyzacja – polskość. Wokół dwusetnej rocznicy kasaty zakonu jezuitów i powstania Komisji Edukacji Narodowej na łamach prasy w roku 1973” stwierdza, że „głównym wyznacznikiem interpretacji tych wydarzeń był wydzźwięk ideologiczny, który miał być przypisany danemu artykułowi”, a „propagandowe antagonizowanie oświatowych działań zakonu jezuitów i jego kasaty oraz Komisji Edukacji Narodowej przyczyniono się do zniwelowania, a nawet zaniknięcia w świadomości narodowej wpływu Towarzystwa Jezusowego oraz eksjezuitów na rozwój systemu edukacji w Polsce”³⁴.

W kolejnych dziesięcioleciach XX wieku powstało niewiele prac dotyczących samej Komisji Edukacji Narodowej. Niekiedy badacze zajmujący się „czasami nowożytnymi” przypominali o Komisji i wkładzie jezuitów w jej dokonania. W 2007 roku ukazała się monografia szkół jezuickich autorstwa Kazimierza Puchowskiego. Autor na łamach rozprawy, przypominając słowa Henryka Rzewuskiego, stwierdza że „najwybitniejsi nauczyciele jezuickiego Collegium Nobilium w Warszawie twórczo włączyli się w prace Komisji Edukacji Narodowej, a owoce ich działalności wpłynęły na niezłomność postaw patriotyczno-obywatelskich w nieszczęśliwych czasach po utracie niepodległości”³⁵. K. Puchowski zwraca uwagę na osobę rektora jezuickiego Collegium Nobilium

³² B. Suchodolski, *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju polski*, Warszawa 1972, s. 120–121; I. Szybiak, *Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim*, Wrocław 1973, s. 24.

³³ I. Szybiak, *Praktyka stanu nauczycielskiego w świetle instrukcji dla wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1977, t. XX, s. 85.

³⁴ A. Wdowik, „Edukacja – laicyzacja – polskość. Wokół dwusetnej rocznicy kasaty zakonu jezuitów i powstania Komisji Edukacji Narodowej na łamach prasy w roku 1973”, [w druku]. Referat wygłoszony na konferencji pt. „Losy dziedzictwa po klasztorach jezuickich skasowanych na obszarze Obojga Rzeczypospolitej Narodów oraz jego znaczenie dla powstania i działalności Komisji Edukacji Narodowej (w 240 rocznicę kasaty zakonu jezuitów i powstania KEN)” w Jarosławiu w dniach 11–14 lipca 2013 r.

³⁵ K. Puchowski, *Jezuickie Kolegia Szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów*, Gdańsk 2007, s. 485.

w Warszawie – Karola Wyrwicza, który był orędownikiem oddania szkoły i wychowania „w ręce królewskie”. Niewątpliwie jednak najwybitniejszym działaczem KEN był inny jezuita, wspomniany już wcześniej, Grzegorz Piramowicz. Z okazji 200 rocznicy jego śmierci ukazała się niewielka książka pt. *Grzegorz Piramowicz i jego epoka*. Obok artykułów poświęconych osobie Piramowicza, jeden dotyczy losów innych jezuitów polskich po kasacie. Autor zaznacza, że jezuita stanowili podstawową, „a na pewno dużą grupę” osób zaangażowanych w prace Komisji Edukacji Narodowej³⁶.

Warto zwrócić uwagę na prace Stanisława Janeczka. W książce poświęconej oświeceniu chrześcijańskiemu autor w rozdziale pt. *Jezuici a KEN* przedstawia proces reformowania się osiemnastowiecznego jezuickiego myślenia filozoficznego i zasługi jezuitów na polu krzewienia nauki dotyczące nie tylko zmiany sposobu myślenia o filozofii czy innych naukach, ale przede wszystkim propagowania nowego sposobu ich wykładania w czasie działania szkół KEN³⁷. O związkach jezuitów z KEN wspomina S. Janeczek w dwóch artykułach: *O stereotypie szkoły jezuickiej. Uwagi komparatystyczne i „Świecki” charakter Komisji Edukacji Narodowej? Uwagi na marginesie lektur z historii szkolnictwa*³⁸. W artykułach tych autor ponadto zwraca uwagę na źródła „czarnej legendy jezuitów”. Powołując się na prace wybitnych badaczy wskazuje, że narodziła się ona już w XVIII wieku, a „którą kontynuowano, mniej lub bardziej zgodnie z faktami, w liberalnej, antyklerykalnej mieszczańskiej historiografii XIX w., a której tendencje przejęte zostały na przełomie XIX/XX wieku przez historiografię lewicową”³⁹. Szczególnie jezuitom przysłużyły się opinie wygłaszane m.in. przez Stanisława Staszica czy Hugo Kołłątaja⁴⁰.

Genezie i działalności Komisji Edukacji Narodowej na przestrzeni XX wieku i początkach XXI wieku poświęcono wiele prac. Opisano genezę, etapy działalności, podejmowane reformy, najwybitniejsze postacie, działalność wizytatorów czy sytuację nauczycieli KEN. Należy wspomnieć o pracach m.in. Teodora Wierzbowskiego czy Stanisława Tynca, dzięki którym współcześni badacze mają możli-

³⁶ J. Flaga, *Losy jezuitów polskich po kasacie zakonu w 1773 roku*, [w:] Grzegorz Piramowicz *i jego epoka*, Kurów 2001, s. 39.

³⁷ S. Janeczek, *Oświecenie chrześcijańskie z dziejów polskiej kultury filozoficznej*, Lublin 1994, s. 69–74.

³⁸ Tenże, *O stereotypie szkoły jezuickiej. Uwagi komparatystyczne*, [w:] *In Christo Redemptore. Księga pamiątkowa ku czci księdza profesora Jerzego Misurka*, pod red. J.M. Popławskiego, Lublin 2001; Tenże, „Świecki” charakter Komisji Edukacji Narodowej? *Uwagi na marginesie lektur z historii szkolnictwa*, [w:] *Divina et Humana. Księga jubileuszowa w 65. rocznicę urodzin księdza profesora Henryka Misztala*, pod red. A. Dębińskiego, W. Bara, P. Stanisza, Lublin 2001.

³⁹ S. Janeczek, „Świecki” charakter Komisji Edukacji Narodowej? ..., s. 745.

⁴⁰ Tenże, *O stereotypie szkoły jezuickiej*..., s. 365.

wość zapoznać się z materiałem źródłowym⁴¹. Jeśli nie zbadano już wszystkich zagadnień związanych z Komisją, to na pewno zbadano ich wiele, najwięcej bowiem prac powstawało z okazji kolejnych rocznic. Wydawać by się mogło, że „wszystko zostało już napisane”. Jednak nic bardziej mylnego. Przewartościowania wymagają te prace, które obciążone są „ideologicznie”, czy te kwestie, które zbadane zostały niezbyt rzetelnie, jak problem udziału eksjezuitów w pracach Komisji. Należy mieć nadzieję, że prace podejmowane w ostatnich latach przez badaczy z różnych ośrodków naukowych przyczynią się do obiektywnego ukazania nie tylko genezy i działalności Komisji Edukacji Narodowej, ale i związków jezuitów z Komisją Edukacji Narodowej, nawet jeżeli będzie to tylko przyczynek w szerszych badaniach dotyczących dziejów tej ważnej w polskiej historii instytucji.

⁴¹ Np. *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1777*, wydał T. Wierzbowski, Warszawa 1910; *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł*, zebrał i oprac. S. Tync, Wrocław 1954.

HENRYK PALKIJ

Uniwersytet Jagielloński

Idea KEN w podręcznikach i systemie szkolnym po 1945 roku

The idea of The Commission of National Education in textbooks and school system after 1945

The aim of the paper is showing the idea of The Commission of National Education as one of the elements existing in historical narration in the school system after the World War II. It is not my intention to describe either the changes going in the system of education in Poland or the changes in the historical education as it is a separate research problem. The descriptions presented in the paper are not sufficient to exhaust the problem as it will require extending them with the decision making process influencing a particular inscription in the course book. It was different in Stalin times and it was dramatically different at the end of the 20th century. Developing those issues extends the frames of the paper. Similarly, the same refers to the problem of the origins of course book authors, publishers' policy, etc., which have great influence on the final look of the book.

Keywords: The Commission of National Education, enlightenment ideas, syllabuses, education system, education ideas, civic education

Celem szkicu jest pokazanie idei Komisji Edukacji Narodowej jako jednego z elementów występujących w narracji historycznej w systemie szkolnym po II wojnie światowej. Nie jest moim zamiarem opis przemian zachodzących w systemie oświaty w Polsce, ani przemian w edukacji historycznej, bo jest to osobny problem badawczy¹. Chciałbym tylko przyjrzeć się sposobowi prezen-

¹ Istnieje na ten temat obszerna literatura, by wymienić przykładowo: S. Mauersberg, *Rozwój oświaty w Polsce Ludowej*, [w:] *Historia wychowania. Wiek XX*, cz. 1, Warszawa 1980; W. Pomykało, *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944–1976*, Warszawa 1977; B. Jakubowska, *Przeobrażenia szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944–1952*, Warszawa 1986; *Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1978*, pod red. T. Wróbla, War-

tacji, funkcjonowania lub wykorzystania idei KEN w systemie szkolnym. Najlepiej można to pokazać na przykładzie podręczników historii przygotowanych do odpowiednich klas w zmieniającym się systemie szkolnym. Zastrzegam, że w tak krótkim artykule trudno będzie o uwzględnienie wszystkich podręczników². O ile w przypadku podręczników pokazanie sposobów prezentacji idei KEN jest stosunkowo proste, o tyle analiza pojawiania się tej idei w różnych obszarach systemu oświatowego jest bardziej skomplikowana, gdyż wymaga odwołania się do wielu zjawisk z zakresu praktyki funkcjonowania systemu oświaty, polityki oświatowej, czy idei i mitów funkcjonujących w zakresie edukacji szkolnej³. Artykuł ten pozwala tylko zasygnalizować różne aspekty opisywanego problemu.

Okres przejściowy 1944–1947

Od 1944 roku Resort Oświaty PKWN rozpoczął formowanie systemu nauczania w oparciu o ustawę z 1932 roku. Później wychodziły kolejne regulacje określające sposób działania oświaty w okresie przejściowym, pojawiały się nowe plany i programy nauczania⁴. Problematyka Komisji Edukacji Narodowej znalazła się już w wytycznych PKWN dla klasy VI⁵. W pierwszym planie godzin z 1945 roku dla klasy VI pod nr 50 znalazł się temat „Pierwszy rozbiór Polski i dzieło Komisji Edukacji Narodowej”, a w nim hasło „Powstanie i działalność Komisji Edukacji Narodowej”⁶. W projekcie programu ośmioletniej szkoły podstawowej, w klasie 8 w temacie „Ostatnie lata Rzeczypospolitej. Walka o reformę ustroju. Upadek Państwa” znalazło się hasło „Działalność Komisji Edukacji Narodowej”⁷.

Masową produkcją podręczników zajęły się utworzone specjalnie Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych oraz wydawnictwo Nasza Księgarnia. Dopusz-

szawa 1985; W. Szulakiewicz, *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*, Kraków 2006; Z. Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989. Uwarunkowania organizacyjne oraz ideologiczno-polityczne*, Lublin 2010.

² Poza tym w wielu z tych, których tutaj nie omawiam idea KEN została przedstawiono krótko oraz w podobny sposób, jak w tych wybranych do prezentacji.

³ Różne aspekty tego problemu przedstawione zostały w podręcznikach dydaktyki historii m.in. J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1993; W. Choraży, D. Konieczka-Słowińska, S. Roszak, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2003; J. Ronikier, *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*, Kraków 2002.

⁴ Z. Osiński, dz. cyt., s. 14–19; K. Trzebiatowski, *Cele i zadania szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1975* [w:] *Idee przewodnie...*, s. 17 i n.

⁵ Tamże, s. 140–141.

⁶ *Plan godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945/46 dla szkół powszechnych i I klas gimnazjów*, Warszawa 1945, s. 106; Z. Osiński, dz. cyt., s. 145–150 autor dokładnie omawia następne plany godzin i zachodzące w nich zmiany.

⁷ *Program nauki w 8-letniej szkole podstawowej. Projekt. Historia*, Warszawa 1947, s. 31; Z. Osiński, dz. cyt., s. 155 i n.

czono do użytku niektóre podręczniki przedwojenne. Namiastką podręcznika była broszura Wandy Moszczeńskiej, będąca rozwinięciem tymczasowego programu⁸. Pierwszy podręcznik W. Hoszowskiej, T. Szczechury, W. Tropaczyńskiej-Ogarkowej, *Było to dawno. Opowiadania z dziejów ojczystych dla klasy IV szkoły powszechnej* pojawił się w 1946 roku i ze zmianami obowiązywał do 1949 roku⁹. Tutaj w rozdziale 67 *O dobrą szkołę dla polskich dzieci* autorki zamieściły opowieść o Grzegorzku Piramowiczu (podkreśliły jego zasługi: sekretarzowanie KEN i napisanie podręczników dla dzieci wiejskich) i Ignacym Potockim, która stanowiła wprowadzenie do utworzenia KEN. W drugiej części podrozdziału w opowieści o młodym nauczycielu Janie Wilczku opisały metody nauczania Komisji. Młody nauczyciel uczył dzieci rozumieć świat, zapoznawał z historią kraju, pokazywał, jak pracuje rzemieślnik i „dobry gospodarz”. Pamiętał, aby nigdy uczniów nie karać różgą. Tłumaczył prawa i obowiązki, uczył samorządu, aby wyrobić poczucie obywatelskości u dzieci (poprzez praktykę sądu koleżeńkiego). Autorki przypominały też, że Komisja zajęła się wychowaniem dzieci. W podsumowaniu zwracały uwagę na świeckość nauczycieli i stworzenie systemu szkół¹⁰. Te same autorki wydały w 1946 roku inny podręcznik *O wolność narodu i człowieka. Opowiadania z dziejów ojczystych dla klasy VI szkoły powszechnej*, w którym powtórzyły powyższe opowiadanie o szkole¹¹.

W 1946 roku inny podręcznik opracowała M. Dłuska, *Z naszych dziejów. Podręcznik historii dla szkoły powszechnej*¹². Jej opis Komisji Edukacji Narodowej może stanowić bardzo dobry punkt odniesienia do dalszych podręczników. Autorka zauważyła, że KEN „zostawiła po sobie piękną pamięć i dokonała ogromnej pracy”. Uznała, że „było to właściwie ministerstwo oświaty, pierwsze w Europie, bo w innych krajach nauczanie było wtedy w ręku albo zakonów, albo osób prywatnych”. Następnie opisała wiele dziedzin pracy KEN: opracowanie planów nauczania, w których zarezerwowano dużo miejsca dla matematyki, przyrody oraz podręczników (dobrego elementarza, gramatyki polskiej, wypisów łacińskich, w których „zamiast bajeczek o bożkach i boginiach były ciekawe czytanki o roślinach i zwierzętach”), w których język polski zajął należne miejsce oraz odrodzenie szkół wyższych. Dłuska podkreślała, że w pracach KEN udział wzięli „ludzie światli i mądrzy”, z których wielu było uczniami S. Konarskiego.

⁸ Z. Osiński, dz. cyt., s. 222 i n.; W. Moszczeńska, *Materiały do nauczania historii w klasie V na rok szkolny 1945–1946*, cz. I, Warszawa 1945, cz. II, Warszawa 1946.

⁹ W. Hoszowska, T. Szczechura, W. Tropaczyńska-Ogarkowa, *Było to dawno. Opowiadania z dziejów ojczystych dla klasy IV szkoły powszechnej*, Warszawa 1946; Z. Osiński, dz. cyt., s. 223 i n.

¹⁰ Z. Osiński, dz. cyt., s. 207–212.

¹¹ W. Hoszowska, T. Szczechura, W. Tropaczyńska-Ogarkowa, *O wolność narodu i człowieka. Opowiadania z dziejów ojczystych dla klasy VI szkoły powszechnej*, Warszawa 1946, s. 26–32, rozdział 8; Z. Osiński, dz. cyt., s. 224 i n.

¹² M. Dłuska, *Z naszych dziejów. Podręcznik historii dla szkoły powszechnej*, Warszawa 1946; Z. Osiński, dz. cyt., s. 226 i n.

Wskazywała na nowe metody nauczania i dążenie nauczycieli, aby uczeń zrozumiał materiał, a nie uczył się go na pamięć oraz podkreślała organizację zajęć z uwzględnieniem wycieczek, gier i zabaw.

Dłuska podkreślała społeczną misję KEN. Jej elementem było wprowadzenia nauki moralnej, której celem było nauczanie obowiązków, „jakie każdy człowiek ma do spełnienia wobec siebie i ludzi”. Temu celowi miała służyć też organizacja sieci szkół. Podkreślała chęć utworzenia świeckich szkół dla dziewcząt, w których wychowywano by je „na pożyteczne i dzielne Polki, a nie na modne panie umiejące tylko paplać po francusku” oraz troskę o wykształcenie ludu, dla którego opracowano plan nauki w szkołach parafialnych. KEN domagała się, by w każdej wiosce była tablica do nauki czytania, wychodząc z założenia, że gdyż „jak jedno dziecko się wyuczy, to pokaże innym”. Przy tym wskazywała na zalecenie KEN, by dzieci w szkołach były jednakowo traktowane, „bo dziecko szlacheckie czy chłopskie jest tylko dzieckiem”. Na koniec autorka podsumowała swój wywód stwierdzeniem: „Komisja Edukacyjna działała bardzo wiele, w szkołach jej wychowało się nowe pokolenie Polaków, którzy chcieli zerwać z błędami przeszłości. Słusznie nazwano później tę komisję «kotwicą, na której zatrzymał się tonący okręt ojczyzny»”¹³.

Okres 1948–1956

Po wyborach do Sejmu Ustawodawczego (I 1947) rozpoczął się okres wielkich zmian ideologicznych. Zrezygnowano z tworzenia szkół ośmioklasowych, a system szkolny został oparty na obowiązkowej siedmioklasowej szkole podstawowej¹⁴. Stopniowo dostosowywano program do koncepcji szkoły jedenastoletniej¹⁵. W 1951 roku wydano projekt¹⁶, a w 1952 właściwą *Instrukcję programową dla 11-letnich szkół ogólnokształcących*¹⁷. W następnych latach częściowo powtarzano zapisy wprowadzając zmiany, które stały się podstawą do napisania podręczników¹⁸. Hasło poświęcone KEN w najszerszym zakresie przyjęło opis, który na wiele lat określił obszar opisu i charakterystyki: „Komisja Edukacyjna, dzieło Komisji w zakresie szkolnictwa: reforma organizacji szkół, programów i metod nauczania; szkolnictwo elementarne; reforma Akademii; zeświecczenie naucza-

¹³ M. Dłuska, dz. cyt., s. 207–208, podrozdział 78: *Komisja Edukacyjna*.

¹⁴ S. Mauersberg, dz. cyt.; B. Jakubowska, dz. cyt.; Z. Osiński, dz. cyt., s. 28–44, 140 i n.

¹⁵ Z. Osiński, dz. cyt., s. 158 i n.; K. Trzebiatowski, dz. cyt., s. 20.

¹⁶ *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Historia*, Warszawa 1951.

¹⁷ *Instrukcja programowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1952–53*, Warszawa 1952.

¹⁸ *Instrukcja programowa i podręcznikowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1954/55*, Warszawa 1954; *Instrukcja programowa i podręcznikowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1955–56*, Warszawa 1955.

nia, udział w reformie Kołłątaja, Piramowicza, Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych. Pierwsze polskie podręczniki”¹⁹.

Wśród podręczników na uwagę zasługuje podręcznik pod redakcją M. Siuchnińskiego wydany właściwie jako materiał pomocniczy²⁰. Tutaj w rozdziale 59: *Przezwrot umysłowy w Polsce w drugiej połowie w. XVIII* znalazł się podrozdział *Zmiany kulturalne*. Podkreślono, że „wśród postępowej części społeczeństwa” nie brakowało ludzi myślących o zmianach, jak np. S. Konarski. Następnie krótko, w kilku zdaniach, opisano w nim reformę KEN, podniesienie poziomu nauczania. Podkreślono, że „do komisji weszli przeważnie ludzie o poglądach postępowych, a duszą jej stał się radykalny działacz Hugo Kołłątaj”²¹.

Trochę pełniej – w syntetyczny, spokojny sposób – opisały KEN w swym podręczniku Gryzelda Missalowa i Janina Schoenbrenner, *Historia Polski*²². Autorki podkreśliły, że utworzone przez KEN szkoły parafialne „po raz pierwszy dostępne dla dzieci chłopskich, stanowiły wielki postęp”, a wychowanie dziewcząt miało im uświadomić, że „kobieta nie na to jest stworzona, aby być nieczynną częścią narodu”²³. Wskazały na państwowy charakter szkół, w których uczyli świeccy nauczyciele przygotowani do zawodu w seminariach nauczycielskich. Swój opis zakończyły uwagą: „Dawni jezuici i reakcyjna szlachta z całą zaciętością wystąpili przeciwko szkołom Komisji Edukacji. Ciemna szlachta nie posyłała swych synów do szkół Komisji. Wolała, aby potajemnie kuli łacinę pod okiem ukrywających się jezuitów”²⁴.

Okres 1956–1970

W 1956 roku podjęto ważne decyzje dla funkcjonowania systemu szkolnego. Wydłużono obowiązek szkolny do 16 roku życia i jednocześnie stworzono obowiązek ukończenia 7 klas szkoły podstawowej. Dyskusje w następnych latach doprowadziły do nowej reformy w 1961 roku, która przedłużyła obowiązek szkolny do 17 roku życia. Ta reforma szkoły podstawowej i średniej stworzyła system oświaty funkcjonujący w latach 1962–1971²⁵. Musiały także zmienić się

¹⁹ Np. *Instrukcja programowa... na rok 1954/55*, s. 41.

²⁰ B. Baranowski, H. Katz, S. Krakowski, M. Siuchniński, B. Zwolska, *Historia dla klasy VI*, Warszawa 1950.

²¹ Tamże, cz. II, s. 51–53.

²² G. Missalowa, J. Schoenbrenner, *Historia Polski*, Warszawa 1951, rozdział: *Komisja Edukacji Narodowej*, s. 106–108.

²³ Tamże, s. 107.

²⁴ Tamże, s. 108.

²⁵ S. Mauersberg, dz. cyt.; B. Jakubowska, dz. cyt.; Z. Osiński, dz. cyt., s. 45–60, 158 i n.; K. Trzebiatowski, dz. cyt., s. 21 i n.

częściowo programy do szkoły podstawowej i liceum²⁶. W podręczniku Stanisława Szostakowskiego dla klasy szóstej, który służył dla tej klasy przez długie lata, było niewiele informacji o KEN²⁷.

W 1958 roku ukazało się pierwsze wydanie książki pomocniczej dla uczniów klas VIII i IX Heleny Michnik, Ludwika Mosler, *Historia Polski do roku 1795*²⁸. W rozdziale XXXI: *Walka o reformę oświaty* autorki szeroko omówiły wydarzenia poprzedzające utworzenie KEN. Następnie omawiały działalność Komisji i reformę szkół wyższych. Autorki podkreślały nowatorskie osiągnięcia i metody nauczania KEN. Opisywały jej zalecenia, że należy uczyć dzieci przystępnie „od rzeczy łatwiejszych przechodzić do trudniejszych, do samodzielnej pracy je przyuczać” oraz zerwanie z monopolem łaciny i wdrażanie do poszanowania pracy. W kolejnych wydaniach usunięto ilustracje, mapę z zaznaczonymi szkołami oraz niektóre sformułowania. Na przykład fragment w opisie działań KEN „Instrukcja ta świadczyła, że już przeżywały się wsteczne poglądy feudalne o przywileju urodzenia, o uprzywilejowanej roli szlachty”, czy określenie, że KEN dążyła do „zerwania z dotychczasową metodą bezmyślnego kucia na pamięć”²⁹.

Wkrótce ta sama książka przeznaczona została jako podręcznik dla uczniów klas IX i X, w której autorki pisały o KEN zdecydowanie lepiej, dając najpełniejszą charakterystykę jej działalności³⁰. Dokładniej opisały okres poprzedzający utworzenie Komisji. Podkreśliły, że KEN „przystąpiła do budowy nowej, postępowej, świeckiej szkoły narodowej. Konserwatywna, ciemna szlachta, podjudzana przez eksjezuitów, zajęła zdecydowanie wrogą postawę wobec nowej szkoły”. Następnie dość szczegółowo opisały jednolitą organizację szkolnictwa i osiągnięcia KEN w tym zakresie (zamieszczono odpowiednią mapę): utworzenie 300 szkół (w 1777), reformy akademii, położenie nacisku na rozwój szkół parafialnych wiejskich i miejskich. Szczególnie dużo uwagi poświęciły autorki programowi nauczania. Wskazały, że Ustawy Komisji miały przygotować obywateli ojczyzny oraz tak przygotować uczniów, aby w życiu prywatnym i publicznym wykonali to, „co powinien człowiek, chrześcijanin i obywatel, aby i sobie i drugim stał się pożytecznym”. Uwypuklały wychowanie przez pracę, humanizm, równe podejście do wszystkich dzieci, łączenie teorii z praktyką, dbałość o zdrowie i higienę, wpro-

²⁶ Ich liczba rośnie i nie ma tutaj sensu wymienianie ich wszystkich, m.in. *Program nauczania w szkole podstawowej. Historia*, Warszawa 1959; *Program nauczania dla szkoły podstawowej*, Warszawa 1963; *Program nauczania liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1966; *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Historia klasy V–VIII*, Warszawa 1970.

²⁷ S. Szostakowski, *Historia dla klasy VI*, Warszawa 1964; Z. Osiński, dz. cyt., s. 249 – był wznawiany do roku szkolnego 1974/75.

²⁸ H. Michnik, L. Mosler, *Historia Polski do roku 1795*, Warszawa 1958, wyd. drugie w 1959 r.

²⁹ Tamże, s. 303.

³⁰ H. Michnik, L. Mosler, *Historia Polski do roku 1795*, Warszawa 1965. W podrozdziale: *Oświecenie w Polsce w drugiej połowie XVIII wieku*, s. 383–389 znalazło się: *Ustanowienie i działalność Komisji Edukacji Narodowej*.

wadzenie nauki moralności zamiast religii. Wskazały na znaczenie tworzonych seminariów nauczycielskich oraz opracowanie nowych podręczników. Ich zdaniem, KEN wprowadziła rewolucję w nauczaniu i jako pierwsza w Europie wcieliła idee pedagogiczne oświecenia i wychowała nowy typ Polaka–obywatela³¹.

Dzieje KEN krótko omówiono w podręczniku Adama Kerstena i Tadeusza Łepkowskiego wydawanym od 1968 roku. W rozdziale X: *Próby reform Rzeczypospolitej. Przemiany gospodarcze. Życie umysłowe* autorzy stwierdzili, że „poważnym osiągnięciem sejmu [rozbiorowego] było powołanie Komisji Edukacji Narodowej. Na utrzymanie Komisji przeznaczono dobra pojezuickie”. Natomiast w podrozdziale *Działalność Komisji Edukacji Narodowej, pierwszego Ministerstwa Oświaty* opisano przełom w szkolnictwie spowodowany działalnością KEN oraz zamieszczono mapę sieci szkolnej³². Bardzo podobnie o KEN w podręczniku dla II klasy technikum napisali Adam Galos, Józef Gierowski, Józef Leszczyński. Upraszczając informacje, które znalazły się w podręczniku do liceum, omówili działalność KEN, szkoły główne³³.

Okres 1971–1990

W 1971 r. zmodyfikowano dotychczasowe programy i rozpoczęto prace nad wprowadzeniem powszechnego wykształcenia średniego. W 1973 r. zapowiedziano utworzenie jednolitej programowo dziesięcioletniej szkoły średniej, ale z powodu licznych trudności w 1981 zaniechano zmian i wprowadzono tylko korekty do planów nauczania³⁴. W tym okresie funkcjonowało wiele programów w szkołach podstawowych i średnich, a historię wprowadzono także do szkół zawodowych³⁵.

W szkole podstawowej nowy podręcznik napisał Marceli Kosman, w którym znajdujemy podstawowe informacje o KEN. Podręcznik ten był używany do roku

³¹ Należy podkreślić, że swoistą kontynuacją tej książki, służącej jednak głównie kształceniu nauczycieli, a w której znalazł się rozbudowany opis działań KEN, była książka H. Samsonowicza, *Historia Polski do 1795 roku*, Warszawa 1967, wielokrotnie potem wznawiana.

³² A. Kersten, T. Łepkowski, *Historia dla klasy II liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1968, s. 156, 168–169.

³³ A. Galos, J. Gierowski, J. Leszczyński, *Historia dla klasy II technikum*, Warszawa 1969, wyd. 2 – 1970.

³⁴ S. Mauersberg, dz. cyt.; B. Jakubowska, dz. cyt.; Z. Osiński, dz. cyt., s. 61–90, 192 i n.; K. Trzebiatowski, dz. cyt., s. 29–35.

³⁵ Np.: *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Historia klasy V–VIII*, Warszawa 1970; *Program nauczania historii w klasach IV–X. Wstępna wersja programu dziesięcioletniej szkoły średniej opracowana w Instytucie Programów Szkolnych*, „Wiadomości Historyczne” 1976, nr 1; *Program powszechnej szkoły średniej. Historia klasy IV–X*, Warszawa 1977; *Program szkoły podstawowej. Historia klasy V–VIII*, Warszawa 1981; *Program nauczania szkoły podstawowej. Historia klasy IV–VIII*, Warszawa 1984; *Programy szkół ponadpodstawowych*, pod red. S. Fryciego, Warszawa 1987.

1983/84³⁶. Potem podobnie opisano KEN w nowym podręczniku M. Kosmana, który był wielokrotnie wznawiany i wymieniany³⁷.

W drugiej klasie liceum od 1971 roku stosowany był podręcznik, który napisali Józef Gierowski i Józef Leszczyński, wznawiany następnie przez kilkanaście lat³⁸. W podrozdziale *Komisja Edukacji Narodowej* napisali oni, że: „Komisja, słusznie nazwana pierwszym na świecie ministerstwem oświaty, przeprowadziła trudne dzieło zeświecczenia szkolnictwa, zwłaszcza, jeśli chodzi o program nauczania”. Opisali działalność KEN, wskazali na znaczenie szkół średnich (utworzono 74) i głównych. Podkreślili, że KEN silnie wpłynęła na ukształtowanie się nowoczesnej polskiej świadomości narodowej i konkludowali, że „Reformy Komisji Edukacji Narodowej spotkały się z krytyką konserwatystów szlacheckich. Nie udało się jednak przekreślić jej dzieła, które stanowiło jedną z największych zdobyczy polskiego oświecenia”³⁹.

Szeroko o KEN pisali w podręczniku dla drugiej klasy technikum Albin Koprukowniak, Tadeusz Mencil. Opisali jej powstanie i przedstawili skład. Scharakteryzowali KEN jako centralny organ szkolny, opisali organizację świeckich szkół opartych na nowych programach. Pierwsi podkreślili, że wzorem były programy encyklopedystów francuskich, osiągnięcia przyrodników angielskich oraz częściowo doświadczenia austriackiej komisji szkolnej. Wskazywali na nowatorskie cechy programu, propagowanie metod doświadczalnych, wychowania obywatelskiego, rolę nowych podręczników i reformy uniwersytetów. Autorzy wskazali, że KEN była jednym z pierwszych (po Austrii) ministerstw oświaty w Europie⁴⁰.

Bardzo dużo informacji o KEN znalazło się też w podręczniku do zasadniczych szkół zawodowych napisanym przez Janusza Adamskiego, Lecha Chmiela, Andrzeja Sytę⁴¹. Autorzy podkreślili, że KEN była organem świeckim, znaczenie kształcenia kadr i szeroko opisali program nauczania. Silnie odróżniali działalność KEN od działalności jezuitów pisząc np. „Porzucono całkowicie stosowane w szkołach jezuickich kary cielesne oraz wzajemne szpiegowanie i donosicielstwo, a w uczniach wyrabiano ambicję, poczucie obowiązku i poszanowania godności osobistej”. Wskazali na jednakowe traktowanie wszystkich dzieci, położenie nacisku na obowiązki oraz zasadę, aby „młodzieży było dobrze i z młodzieżą in-

³⁶ M. Kosman, *Historia dla klasy VI*, Warszawa 1975, s. 170–173; Z. Osiński, dz. cyt., s. 255–256.

³⁷ M. Kosman, *Wielkość i upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej. Podręcznik dla klasy VI szkoły podstawowej*, Warszawa 1984; Z. Osiński, dz. cyt., s. 261.

³⁸ J. Gierowski, J. Leszczyński, *Historia dla klasy II liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1971. Miał 17 wydań.

³⁹ Tamże, s. 327–328 (w wydaniu z 1970).

⁴⁰ A. Koprukowniak, T. Mencil, *Historia dla klasy II technikum*, Warszawa 1985, wyd. 2 – 1986 poprawiono, liczne wznowienia. O KEN w podrozdziale 5: *Pierwsze reformy i pierwszy rozbiór Polski*.

⁴¹ J. Adamski, L. Chmiel, A. Syta, *Czasy ludzie wydarzenia. Część 1 do roku 1795. Książka pomocnicza do historii dla zasadniczych szkół zawodowych*, Warszawa 1981.

nym było dobrze”. Docenili znaczenie powstania nowych, lepszych podręczników. W konkluzji stwierdzili: „Komisja Edukacji Narodowej przyczyniła się bardzo do umysłowego i moralnego odrodzenia Polski. Wychowała nowe pokolenie, które rozumiało konieczność dokonania w Polsce zasadniczych zmian”⁴². Podobne informacje o KEN znalazły się w innej wersji tego podręcznika⁴³.

Okres 1991–1998

Był to okres przechodzenia od starego ustroju do nowego. Od 1991 r. wdrażano program oszczędnościowy, zmniejszano liczbę godzin lekcyjnych i wprowadzono minimum programowe⁴⁴. Pojawiło się wiele nowych programów nauczania zatwierdzanych przez MEN⁴⁵. Jednocześnie rozpoczął się proces przejmowania szkół przez samorządy, a na mocy nowej konstytucji wydłużono obowiązek szkolny do 18 roku życia.

W szkole podstawowej informacje o KEN znalazły się w podręczniku Stanisława Szostakowskiego wydawanym od roku 1992⁴⁶. Autor opisał jednolitą organizację szkolnictwa (załączono odpowiednią mapę) i program, który uwolnił oświatę spod wpływów Kościoła, kształtował przyszłych obywateli i chciał nauczyć uczniów żyć tak, aby „jemu było dobrze i z nim było dobrze”. Pokreślił zalecenie równego traktowania dzieci różnych stanów. Wskazał na znaczenie opracowania nowych podręczników i kształtowanie kadr nauczycielskich⁴⁷. W 1998 roku wyszedł inny podręcznik dla klasy szóstej autorstwa Jerzego Kluska⁴⁸. Autor opisał rolę „świątłych i mądrych ludzi”, którzy doprowadzili do powstania KEN i wchodzili w jej skład. Scharakteryzował system szkolny niezależny od Kościoła. Podkreślił znaczenie programu nauczania, jego praktyczny charakter i dążenie do wychowania świadomego obywatela. Wskazał na rolę szkół parafialnych i stosunek do dzieci z różnych stanów oraz na znaczenie nowych podręczników⁴⁹.

⁴² Tamże, s. 252–255.

⁴³ L. Chmiel, A. Syta, *Historia dla ZSZ, Część 1*, Warszawa 1990, w serii: Dawne i Nowe Czasy, s. 247–249.

⁴⁴ Zarządzenie nr 23 MEN z dnia 18 VIII 1992 w sprawie minimum programowego obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących.

⁴⁵ Np. *Historia. Program nauczania dla szkoły podstawowej*, Warszawa 1998.

⁴⁶ S. Szostakowski, *Historia 6. Polska w latach świetności i upadku (XIV–XVIII w.)*, Warszawa 1992, wyd. 1.

⁴⁷ Tamże, s. 151–155. W rozdziale *Kultura polskiego Oświecenia* trzy podrozdziały: *Kultura polskiego oświecenia*, *Szkoła Rycerska*, *Komisja Edukacji Narodowej*.

⁴⁸ J. Klusek, *Historia 6. Polska Jagiellonów i królów elekcyjnych w Europie i świecie*, Warszawa 1998.

⁴⁹ Tamże, s. 366–368.

W szkole średniej w 1991 roku pojawił się nowy podręcznik Tadeusza Cegielskiego i Katarzyny Zielińskiej⁵⁰. Autorzy ogólnie opisali dzieje KEN i jej osiągnięcia. Skupili się na charakterystyce struktury szkolnictwa (podali liczbę 74 szkół wydziałowych i podwydziałowych oraz ok. 17 000 uczniów). Krótko opisali program KEN, wskazując na praktyczne podejście i wprowadzenie etyki świeckiej. Podkreślili znaczenie Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych i dążenia do podniesienia rangi zawodu nauczyciela⁵¹. W mutacji tego podręcznika autorstwa Katarzyny Zielińskiej i Zofii Kozłowskiej problem KEN potraktowany został jeszcze bardziej skrótowo⁵². W podobny sposób opisano dzieje KEN w podręczniku Krzysztofa Pietkiewicza⁵³.

Okres 1999–2008

W 1998 roku MEN wprowadziło projekt zmian w systemie edukacji, po którym w 1999 wdrożono zmianę systemu szkolnego na etapy edukacyjne, wprowadzenie nowego ustroju szkolnego oraz egzaminów powszechnych⁵⁴. Podstawy programowe kształcenia ogólnego określiły warunki dla tworzenia programów⁵⁵. W konsekwencji nastąpiły znaczne zmiany wśród podręczników. Wzrosła ich liczba i różnorodność oraz systematycznie pojawiały się ich recenzje⁵⁶. Kontynuowano dawne wydawnictwa, oczywiście po wprowadzeniu koniecznych zmian oraz tworzone nowe⁵⁷. Z tego względu możliwe jest tutaj wskazanie tylko wybranych przykładów.

W związku ze zmianami programowymi w szkole podstawowej w przedmiocie *Historia i społeczeństwo* znalazło się niewiele informacji o KEN. Jeśli się one pojawiały, to najczęściej pisano o założeniu Komisji i jej programie. Informacje

⁵⁰ T. Cegielski, K. Zielińska, *Historia. Dzieje Nowożytnie. Podręcznik dla szkół średnich klasy II liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1991.

⁵¹ Tamże, s. 312–315: *Rzeczpospolita w dobie upadku* w rozdziale III: *Odrodzenie w upadku*, podrozdział 2: *Reformy szkolne i Komisja Edukacji Narodowej*.

⁵² K. Zielińska, Z. Kozłowska, *Historia 2. Dzieje nowożytne 1492–1815. Podręcznik dla klasy II liceum ogólnokształcącego*, Warszawa 1994, s. 264–265.

⁵³ K. Pietkiewicz, *Historia czasów nowożytnych (do 1815 r.) podręcznik dla szkoły średniej*, Warszawa 1998, s. 324–325 w rozdziale VI: *Czasy Stanisławowskie*, podrozdział 6: *Rozwój nauki i oświaty*.

⁵⁴ *Reforma Sytemu Edukacji. Projekt*, Warszawa 1998.

⁵⁵ Dziennik Ustaw z 2001 poz. 625. Rozporządzenie MEN z dnia 21 V 2001 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych. Później wprowadzano dalsze zmiany.

⁵⁶ Recenzje są opublikowane w rocznikach czasopisma „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych” od 2002 r. (wcześniej Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych).

⁵⁷ MEN po 10 marca 1999 dopuściło do użytku, np. w szkole podstawowej 59 podręczników, do gimnazjum 74, do liceum w zakresie podstawowym 66, w zakresie rozszerzonym 16.

te umieszczano w szerszym kontekście treści o zmianach cywilizacyjnych, jak np. w podręczniku Grzegorza Wojciechowskiego dla klasy szóstej⁵⁸.

W gimnazjum funkcjonowały stare i nowe podręczniki, w których KEN opisywano najczęściej krótko, a nawet zdawkowo. Janusz Ustrzycki tylko o niej wspomniał⁵⁹, a w podręczniku Grzegorza Szymanowskiego i Witolda Bobińskiego napisano, że KEN było pierwszym ministerstwem oświaty i zreformowało system szkolny oraz załączono schemat szkół⁶⁰. W podręczniku wydawnictwa Rożak wspomniano, że KEN była pierwszą w Polsce i Europie świecką władzą oświatową, opisano organizację szkół, wprowadzenie języka polskiego jako języka nauczania i przygotowanie młodzieży dla dobra kraju⁶¹. Dariusz Bąkowski w swoim podręczniku stwierdził tylko, że „Sejm powołał również Komisję Edukacji Narodowej, która miała zająć się prowadzeniem szkół, wykorzystując przejęte przez państwo majątki zlikwidowanego przez papieża zakonu jezuitów”⁶². Klusek właściwie powtórzył to, co było w poprzednich wydaniach jego podręcznika⁶³. Niewiele więcej informacji znalazło się w innych podręcznikach. Wojciechowski poświęcił KEN niewielki podrozdział⁶⁴. Podobnie uczynili Tomasz Małkowski i Jacek Rzeźniowski, którzy wskazali na niezaprzeczalne osiągnięcia KEN, jej programy i niewielki zakres oddziaływania społecznego⁶⁵. Nawet w bardzo rozbudowanym podręczniku, łączącym kilka przedmiotów, mamy typowe informacje o KEN⁶⁶.

W liceum sprawa komplikuje się ze względu na podział podręczników na poziom podstawowy i rozszerzony. Często jednak nie ma prawie różnic między nimi, jeśli chodzi o treści związane z KEN. Nie zawierają też więcej informacji od podręczników gimnazjalnych, jak np. w podręczniku Michała Kopczyńskiego

⁵⁸ G. Wojciechowski, *Historia i społeczeństwo. Człowiek i jego cywilizacja. Poznaję cię historio!* Klasa 6, Poznań 2000, s. 74–75.

⁵⁹ J. Ustrzycki, *Historia. Podręcznik do gimnazjum. Klasa 2*, Gdynia 2007, s. 169.

⁶⁰ G. Szymanowski, przy współpracy W. Bobińskiego, *Historia ludzi. 2 klasa gimnazjum. Od renesansu do rewolucji październikowej*, Kraków 2001, s. 144–145.

⁶¹ K. Polacka, M. Przybylski, S. Roszak, J. Wendt, *Historia. Podręcznik dla klasy II gimnazjum*, Gdańsk 2000, s. 136–137. Także w kolejnych wznowieniach.

⁶² D. Bąkowski, *Historia 2. Podręcznik dla uczniów gimnazjum*, Gdynia 2003, s. 147.

⁶³ J. Klusek, *Historia. Polska i świat w dobie królów elekcyjnych XVI–XVIII wiek. Podręcznik do gimnazjum*, Warszawa 2000, s. 170–171.

⁶⁴ G. Wojciechowski, *Historia. Podręcznik do gimnazjum. Razem przez wieki, zrozumieć przeszłość II*, Poznań 2001, s. 156–157.

⁶⁵ T. Małkowski, J. Rzeźniowski, *Historia II, podręcznik dla klasy II gimnazjum*, Gdańsk 1999, s. 224 jedno zdanie, s. 225–226 podrozdział o KEN i w kolejnych wydaniach w serii: *Podróże w Czasie*.

⁶⁶ K. Starczewska, A. Dzierzgowska, P. Laskowski, K. Makowiecka, M. Ługowska, K. Chmielewski, *Podręcznik do gimnazjum. Świat Człowieka. Świat Nowożytny. Oświecenie, Romantyzm. Klasa II, część II*, Warszawa 2001, s. 91.

go⁶⁷. Poza tym mamy przekazywanie tylko podstawowych informacji⁶⁸, lub jak w podręczniku Jolanty Choińskiej-Miki i Katarzyny Zielińskiej, które napisały o powstaniu KEN i odniosły się do ogólnych przemian kulturowych⁶⁹. Inne podręczniki tylko wzmiankują o KEN⁷⁰. Także tutaj pojawili się autorzy dawnych podręczników, jak np. K. Zielińska i Z.T. Kozłowska, które zwróciły uwagę na sposób powstania Komisji, organizację szkolnictwa, nowoczesne programy i podręczniki nauczania i skonkludowały swój wywód stwierdzeniem, że „Reformy miały przygotować nowe pokolenie, zdolne do przebudowy państwa”⁷¹.

Podobnie typowy zakres informacji mamy w podręcznikach wydawnictwa Operon, gdzie znajdujemy podstawowe informacje, chociaż na poziomie rozszerzonym ich ilość powiększono⁷², czy też podręczniku Marka Kamińskiego i Roberta Śniegockiego, gdzie opisano: reformy szkolnictwa, powstanie KEN, jej działalność oraz sieć szkół (tutaj z mapą)⁷³. Jan Wróbel podkreślał natomiast, że „szkoły stały się polem bitwy między zwolennikami «dawnej» i stronnikami «nowoczesnej» edukacji propagowanej zwłaszcza przez Komisję Edukacji Narodowej (ustanowioną przez sejm w 1773 roku), zakon pijarów i królewską Szkołę Rycerską (założoną w 1765 roku)”. Zauważył przy tym, że w pasji unowocześniania Polaków „zachowano zbawienny umiar, zwłaszcza w delikatnej sprawie wiary w Boga [...] Drastyczne ataki na wiarę katolicką zdarzały się niezmiernie rzadko”⁷⁴.

⁶⁷ M. Kopczyński, *Poznać przeszłość zrozumieć dziś. Historia czasy nowożytne, część 2: 1697–1871, poziom podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2005, s. 57.

⁶⁸ H. Manikowska, A. Manikowski, W. Mędrzecki, E. Wipszycka, *Historia dla każdego. Podręcznik*, t. 1: *Do rewolucji francuskiej*, Warszawa 2002, s. 358.

⁶⁹ J. Choińska-Mika, K. Zielińska, *Ludzie, społeczeństwa, cywilizacje. Historia nowożytna do 1815 roku. Cz. II: Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Warszawa 2002, s. 182, 217.

⁷⁰ B. Popiołek, *Historia z pegazem, Ludzie i epoki. Klasa 2. Podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum, w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym*, Kraków 2003, s. 181.

⁷¹ K. Zielińska, Z.T. Kozłowska, *U źródeł współczesności. Czasy nowożytne, Historia 2. Podręcznik*, Warszawa 2000, s. 293–294.

⁷² B. Burda, B. Halczak, R.M. Józefiak, A. Roszak, M. Szymczak, *Czasy nowożytne. Historia 2. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Gdynia 2004, s. 242; oraz ich autorstwa: *Czasy nowożytne. Historia 2. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, Gdynia 2003, s. 169–173.

⁷³ M. Kamiński, R. Śniegocki, *Historia od renesansu do czasów napoleońskich. Podręcznik dla II klasy liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, cz. 1. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, Warszawa 2003, s. 262–265.

⁷⁴ J. Wróbel, *Odnaleźć przeszłość. Historia od starożytności do 1815 roku. Cz. 1. Kształcenie w zakresie podstawowym. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Warszawa 2002, s. 347–349.

Okres po 2008

Po raz kolejny w 2008 roku do polskich szkół weszła nowa reforma programowa kształcenia ogólnego. Stopniowo wdrażana zmieniała sposób nauczania historii na wszystkich etapach edukacyjnych. O ile w szkole podstawowej nie było wielkich zmian, o tyle w gimnazjum, a zwłaszcza w liceum są one dość znaczne, gdyż wyraźnie rozdzielono cele kształcenia i treści nauczania na poziomie podstawowym i rozszerzonym⁷⁵. Stopniowo publikowane są podręczniki do klas, w których wdrażana jest reforma⁷⁶.

Najczęściej mamy do czynienia z kontynuacją dawnych podręczników, nieraz znacznie zmienionych i dostosowanych do nowej *Podstawy programowej*. Przegląd podręczników dopuszczonych do szkoły podstawowej, gimnazjum nie upoważnia do zmiany dotychczasowych wniosków. Mamy kontynuację dotychczasowych sposobów prezentacji informacji o KEN, tym bardziej że często zachowano dotychczasowe serie, poprawiając jakość wykonania, jak na przykład podręczniki Stanisława Roszaka⁷⁷.

Można podać kilka przykładów podręczników gimnazjalnych dotąd nie wymienianych. Grzegorz Kucharczyk, Paweł Milcarek, Marek Robak w rozdziale *Po pierwsze edukacja* opisali program KEN zmierzający do wychowania dobrego człowieka, wprowadzenie nowych przedmiotów, nauczania historii, znaczenie Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Podkreślili, że nowy system szkolny przygotował „nowe świadome swoich obywatelskich obowiązków, pokolenie”⁷⁸. Maria Jadczak, Małgorzata Meissner-Smoła, Stanisław Zajac poświęcili podrozdział działalności KEN, skupiając się na organizacji sieci szkół, programie i podręcznikach⁷⁹. Podobnie postąpiły Zofia Bendkowska-Sztonyk i Edyta Wach, które więcej uwagi poświęciły postaciom i skutkom działalności KEN⁸⁰.

⁷⁵ Rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008, Dz.U. z dn. 15 stycznia 2009 nr 4, poz. 17; *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4 *Edukacja historyczna i obywatelska*, MEN 2009, s. 34–48.

⁷⁶ Według wykazu dopuszczonych podręczników MEN zatwierdziło dopiero 10 podręczników do szkoły podstawowej i gimnazjum oraz 12 do liceum; www.men.gov.pl/podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php [data dostępu: 20.12.2013].

⁷⁷ Chodzi mi o serię: *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum*, cz. 1 i 2, pod red. S. Roszaka, Straszyn 2009; S. Roszak, *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum*, Straszyn 2011; S. Roszak, A. Łaskiewicz, *Śladami przeszłości 3. Podręcznik do historii dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa 2012.

⁷⁸ G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Historia przez Tysiąclecia i wieki klasa 2*, Warszawa 2010, s. 310–312.

⁷⁹ M. Jadczak, M. Meissner-Smoła, S. Zajac, *Poznajemy przeszłość. Czasy nowożytne do 1815 roku. Historia 2*, Toruń 2010, s. 205–206.

⁸⁰ Z. Bendkowska-Sztonyk, E. Wach, *Człowiek i jego cywilizacja, podręcznik dla klasy 2*, Wrocław 2010, s. 252–253.

Ten dość pobieżny przegląd informacji zawartych w podręcznikach do szkół wszystkich typów pozwala stwierdzić, że przez cały okres funkcjonowało kilka modeli pisania o KEN. W pierwszym z nich informacje o KEN ograniczano do wzmianek przy okazji sejmu rozbiorowego, przemian kulturowych. W drugim opisywano genezę, działalność, program działania i skutki, jakie on spowodował. Proporcje zawartych informacji w tym zakresie różniły się. Często informacje te opatrzone były ilustracjami (osoby, gmachy szkół, strony podręczników), rzadziej odpowiednimi mapami. Stosunkowo niewiele jest podręczników, w których informacja o KEN została rozbudowana.

Zauważamy wyraźne zmiany w podejściu do oceny KEN. Z jednej strony wynikają one z wątków ideologicznych zmieniających się okresów historycznych, widocznych i podkreślanych zwłaszcza w początkach omawianej epoki. Z drugiej strony zmieniające się oceny, a właściwie akcentowanie zmian, jakie niosła KEN wynikało ze sposobu przedstawienia jej na tle epoki oświecenia. Wówczas oceny celów, działalności i jej skutków wiązane były z oceną całej epoki. Daje się zauważyć tendencja do informacyjno-syntetycznego podejścia do prezentacji KEN, i wyboru niektórych wątków. Tylko w rozbudowanych opisach rozwija się różne aspekty działalności KEN.

Należy podkreślić, że przedstawione tutaj opisy nie wyczerpują problemu, gdyż wymagałyby rozbudowania o proces decyzyjny wpływający na konkretną formę zapisu w podręczniku. Inny on był w okresie stalinowskim, a zdecydowanie inny jest w końcu XX wieku. Rozwinięcie tych wątków wychodzi poza ramy artykułu. Podobnie ma się rzecz w odniesieniu do problemu pochodzenia autorów podręczników, polityki wydawnictw itp., które to elementy mają wpływ na ostateczną treść książki.

Na zakończenie chciałbym zasygnalizować jeszcze inne elementy, które wiążą się z KEN, a które wychodzą poza zakres tego artykułu, ale pokazują znaczenie idei KEN w systemie szkolnym. Chodzi mi o zjawisko nadawania szkołom i innym placówkom oświatowym patrona Komisji Edukacji Narodowej, o Dzień Edukacji Narodowej i Medale Komisji Edukacji Narodowej. Te elementy wychodzą poza podręczniki, kotwiczą, utrwalają pamięć i świadomość znaczenia Komisji Edukacji Narodowej.

MARIA RADZISZEWSKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Problematyka KEN w programach i podręcznikach historii dla szkół stopnia podstawowego w latach 1944–1989

Problems of The Commission of National Education in school curricula and history school-books at primary schools level between the years 1944 and 1989

The contents concerning foundation and activity of The Commission of National Education in curricula and history school-books prepared for elementary schools in the period of the People's Republic of Poland were the main goal of presented article. Between the years 1944 and 1989, the mentioned problems were present in curricula and school-books contents, confirmed by the proper Minister of Education.

Because everything, what was going on at school area, had to be connected with authorities' ideology, curricula and school-books were full of Marxism and Leninism ideology. In that period the issues of The Commission of National Education were interpreted in accordance with proper ideology, either.

Keywords: learning program, handbook, primary school and its organizational levels, the People's Republic of Poland

Z okazji obchodów 240 rocznicy powołania KEN warto zainteresować czytelników treściami prezentowanymi w programach i podręcznikach do historii w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Poczynając od 1944 roku, a kończąc na 1989 roku, w wyniku reform oświatowych, zmieniał się stopień organizacyjny szkół, a to z kolei warunkowało, w której klasie uczeń będzie poznawał dzieło Komisji Edukacji Narodowej. O ile program nauczania odnosił się jedynie do materiału nauczania i uwag szczegółowych dla nauczyciela, o tyle większe możliwości dydaktyczne dawał podręcznik. Opowiadanie, teksty źródłowe, źródła iko-

nograficzne, materiał kontrolno-utrwalający to niektóre z form prezentacji treści kształcenia za pomocą podręcznika do historii. Chociaż w okresie PRL zmieniali się programy nauczania, jak również pisane pod dyktando podręczniki szkolne to wciąż za obowiązujące uznawano ideologię marksizmu-leninizmu, zgodnie z którą wyznaczano cele, treści, formy kształcenia i wychowania. Przyjmuje się zatem, że niezależnie od rozmiarów polityczno-ideologicznej propagandy zagadnienie przybliżające okoliczności powstania i działalności KEN na kartach podręczników i programów nauczania było stale obecne w edukacji historycznej w latach 1944–1989.

W okresie powojennym budowanie podstaw nowego systemu szkolnego należy wiązać z działalnością Resortu Oświaty Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego pod przewodnictwem Polskiej Partii Robotniczej. Ludzie skupieni w tej partii wywodzili się z ugrupowań marksistowskich podporządkowanych Związkowi Radzieckiemu i mieli decydujący wpływ na problemy polskiej oświaty. Nowa władza „nosiła się z zamiarem szybkich i gruntownych zmian w oświacie”¹, które jednak pod pozorem wielopartyjności trwały do 1948 roku². Na stanowisko kierownika resortu oświaty powołano Stanisława Skrzyszewskiego, czyli osobę mianowaną przez PKWN, co w praktyce oznaczało eliminację z życia politycznego osób wysuwanych przez Delegaturę Rządu Polskiego na emigracji. Nowe władze oświatowe już w wytycznych na rok szkolny 1944/45 twierdziły, że:

postulatem pracy organizacyjnej w szkołach powszechnych w roku b. będzie [...] złagodzenie skutków wadliwego systemu przedwojennego. [...] Poprawę tego systemu można dokonać przez taką organizację nauczania, w której wszystkie szkoły posiadałyby jednakowy program, a wszystkie klasy obejmowałyby tylko pojedyncze roczniki, uczące się oddzielnie³.

Zgodnie z zapowiedzią kierownika resortu oświaty S. Skrzyszewskiego w szkołach nie zamierzano wprowadzić żadnych zasadniczych zmian w stosunku do obowiązującego ustawodawstwa szkolnego z okresu międzywojennego, chciano jedynie dokonać demokratyzacji szkoły. Pierwsze decyzje Ministerstwa Oświaty przeorganizowanego z resortu oświaty w styczniu 1945 roku półoficjalnie dawały do zrozumienia, że „szkolnictwo polskie zostanie zorganizowane na sowiecką ortodoksję ideologiczną, jawnie niechętną polskiej tradycji edukacyjnej”⁴. Reformę nowej szkoły zgodnie z zapowiedzią premiera Rządu Tymczasowego

¹ L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1945–1956*, Lublin 2002, s. 88.

² J. Wrona, *System polityczny w Polsce w latach 1944–1948*, „Pamięć i Sprawiedliwość” 2005, nr 2(8), s. 68–69.

³ Resort Oświaty PKWN, *Wytyczne organizacji publicznych szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/45*, Lublin 1944.

⁴ S. Gawlik, *Budowanie podstaw nowego ładu szkolnego (1944–1948)*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989)*, pod red. R. Grzybowskiego, Toruń 2004, s. 30.

wego E. Osóbki-Morawskiego: „należy prowadzić w takim kierunku, aby nowa w treści i formie wychowywała w duchu demokratycznym zastępy przyszłych budowniczych kraju”⁵.

W okresie pionierskim organizacji szkolnictwa wszystkich szczebli obowiązywał przedwojenny program nauczania historii⁶. W stosunku do nauczania historii w szkole powszechnej odrzucono przedwojenny program szkoły powszechnej I i II stopnia, nakazano jedynie realizować program III stopnia szkoły powszechnej⁷. Cały cykl historii w szkole powszechnej wynosił 2,5 roku i odbywał się w klasach V i VI oraz w drugim półroczu klasy VII. W praktyce nauczyciele szkół powszechnych posługiwali się też podręcznikami przedwojennymi⁸, o ile mieli do nich dostęp. W zasadzie w roku szkolnym 1944/45 nie wprowadzono zmian związanych z materiałem nauczania w zakresie problematyki KEN. Uczniowie klas VI w dziale „Czasy odrodzenia się i upadku państwa polskiego” szkoły powszechnej poznając dzieje Polski w XVIII wieku dowiadywali się też o powołaniu Komisji Edukacji Narodowej⁹.

W opinii nowych władz oświatowych przedwojenny program nauczania historii ograniczał się do dziejów Polski i nie obejmował historii powszechnej należało zatem przystąpić do wprowadzania zmian¹⁰. W kraju rozpoczęły się intensywne prace nad opracowywaniem nowego systemu oświatowo-wychowawczego i przygotowaniem nowego programu nauczania historii obejmującego dzieje ojczyste i dzieje powszechne. Z inicjatywy KC PPR w dniach od 18 do 22 czerwca 1945 roku odbywał się w Łodzi Ogólnopolski Zjazd Oświatowy. Koncepcje nowej rzeczywistości oświatowej znalazły odzwierciedlenie w projekcie Ministerstwa Oświaty, który przewidywał utworzenie szkoły 11-letniej, podzielonej na trzy cykle edukacyjne (propedeutyczny – klasy I–V, średni niższy gimnazjalny – klasy VI–VIII i średni wyższy licealny – klasy IX–XI). Natomiast ZNP opowiadało się za utworzeniem 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniej szkoły średniej. Sporo uwagi poświęcono wytycznym projektowanych zmian programowych. Odnosnie nauczania historii zakładano „przywrócenie historii należnego jej miejsca,

⁵ Przemówienie E. Osóbki-Morawskiego z posiedzenia KRN, z sesji VII obradującej w dniach 3–6 maja 1945 roku, za: L. Szuba, dz. cyt., s. 95.

⁶ E. Czubaszek, *Ewolucja programów historii w latach 1945–1970 w Polsce Ludowej*, [w:] *Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1978*, pod red. T. Wróbla, Warszawa 1985, s. 135.

⁷ Wytyczne organizacji publicznych szkół powszechnych w roku szkolnym 1944–45, Dz.U. R.O. PKWN, 1944, nr 1–4.

⁸ H. Pohoska, M. Wyszynacka, *Z naszej przeszłości. Podręcznik do nauki historii dla klasy VI szkół powszechnych*, Warszawa 1934.

⁹ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem wykładowym*, Warszawa 1934.

¹⁰ Z. Osiński, *Nauczanie historii w szkołach podstawowych w Polsce w latach 1944–1989. Uwarunkowania organizacyjne oraz ideologiczno-polityczne*, Lublin 2010, s. 143.

samodzielnej dyscypliny poznawczej i operującej swoistą metodą badania naukowego, przy uwolnieniu historii od służebności na rzecz celów dydaktycznych i pozanaukowych i szerszym uwzględnieniu historii gospodarczej, społecznej i kulturalnej”¹¹. Osiągnięciem organizatorów Zjazdu było opracowanie przez przedstawicieli Ministerstwa Oświaty i Związku Nauczycielstwa Polskiego rezolucji, w której podkreślono potrzebę jak najszybszego zorganizowania wszystkich istniejących szkół na zasadach powszechności, bezpłatności, publiczności i jednolitości. Szkoła powszechna miała być 8-letnia i 8-klasowa, obowiązkowa i jednolita pod względem organizacyjnym i programowym na wsi i w mieście¹².

Zgodnie z zapowiedzią nowego ministra oświaty C. Wycecha rozpoczęto reformę szkolną od zmiany struktury szkolnictwa i programów nauczania¹³, których realizację rozłożono na wiele lat¹⁴. W roku szkolnym 1945/46 dążono w kierunku upowszechniania szkoły siedmioletniej i likwidowania szkół niżej zorganizowanych. Również wprowadzono pierwsze zmiany programowe w zakresie nowych planów godzin i materiałów programowych dla szkół powszechnych¹⁵. Zmiany w programie nauczania dotyczyły głównie tematyki z języka polskiego i historii jako odrębnego przedmiotu nauczania od klasy V. Nadal za obowiązujący, do czasu wprowadzenia nowych programów, uważano przedwojenny program nauczania. Natomiast poważne zmiany wprowadzono w planach godzin. Zwiększono wymiar godzin nauki ze 183 do 193 tygodniowo w siedmiu klasach. Dodatkowe 4 godziny tygodniowo w klasach VI–VII przeznaczono na wprowadzenie nauki języków obcych (język rosyjski, angielski, francuski, niemiecki)¹⁶. Od 1 lipca 1945 roku, czyli z chwilą uruchomienia Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych, rozpoczęło się wydawanie nowych podręczników i książek.

W kolejnym roku szkolnym nowy program nauczania uległ zmianie pod względem pedagogicznym i politycznym, a także został poszerzony o treści nauczania dla klasy VIII (zwłaszcza o historię społeczno-gospodarczą uwzględniającą przejawy walki klasowej). W rozkładzie materiału nauczania poszczególnych przedmiotów dokonano zmian na zasadzie poprawek w doborze lektur, eliminacji lub przesunięcia niektórych treści nauczania do klas niższych (historia). Jako nowy przedmiot nauczania w klasie VIII wprowadzono naukę o Polsce i świe-

¹¹ S. Skrzyszewski, *Podstawowe zagadnienia wychowania i oświecenia publicznego w nowej Polsce*, [w:] *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi, 18–22 czerwca 1945 r.*, pod. red. S. Świdwińskiego, Warszawa 1945, s. 48–49.

¹² *Ogólnopolski Zjazd...*, s. 247.

¹³ S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa–Radom 2005, s. 53.

¹⁴ L. Szuba, dz. cyt., s. 107.

¹⁵ *Plany godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945/1946 dla szkół powszechnych i I klasy gimnazjów ogólnokształcących*, Warszawa 1945.

¹⁶ Okólnik nr 47 z dnia 31 sierpnia 1945 r. w sprawie wprowadzenia języka obcego, Dz.U. MO 1945, nr 3, [w:] S. Mauersberg, M. Walczak, dz. cyt., s. 98.

cie współczesnym, do którego również opracowano wskazówki metodyczne¹⁷. W roku szkolnym 1946/47 nastąpiło przesunięcie treści programowych nauczania historii z klas V–VII do klas IV–VI. Zagadnienia poświęcone KEN znalazły się w programie nauczania w klasie IV. Omawiano je przy okazji tematu dotyczącego próby reform ustrojowych w Rzeczypospolitej oraz rozwoju kultury i oświaty w czasach Stanisława Poniatowskiego¹⁸.

Na początku lutego 1947 roku ministrem oświaty został ponownie S. Skrzyszewski. Nowo mianowany minister oświaty zalecił dokonanie zmian treści programowych w podręcznikach. W tym celu ukazały się drukiem programy nauki zawierające, obok materiału i wyników nauczania, szczegółowe uwagi metodyczne do poszczególnych przedmiotów w szkole powszechnej¹⁹. Uaktualniono program nauczania, uwspółcześniono treści o bieżącą tematykę w zakresie kształtowania się Polski Ludowej i zmieniających się stosunków społeczno-politycznych. Za ogólny cel nauczania uznano „najogólniejsze podstawy myślenia naukowego, wierność dla zasad demokracji ludowej i sprawiedliwości społecznej”.

Projekt ośmioletniej szkoły podstawowej przewidywał ukształtowanie wychowanków na:

świadomych szermierzy wolności, demokracji, postępu i humanitaryzmu, budzić cześć dla bohaterów walki o te ideały w przeszłości, kształtować kult społecznie użytecznej pracy we wszystkich jej przejawach, [...] [kształtować – M.R.] oporny stosunek względem wszelkiego rodzaju pasożytnictwa społecznego, głęboki szacunek do zbiorowego wysiłku i chęć aktywnego w nim udziału²⁰.

Nauczyciel zaś w procesie dydaktycznym „unikać będzie [...] wszelkiego upraszczania, wulgaryzowania, sztucznego aktualizowania, wszelkiego moralizowania, kaznodziejstwa i agitacyjnego apostołstwa”²¹.

W roku szkolnym 1947/48 i 1948/49 problematyka KEN pozostała w nauczaniu historii w klasie IV²². Taki stan rzeczy utrzymywał się do 1951 roku, do czasu wprowadzenia programu szkoły jedenastoletniej. Chociaż w roku szkolnym 1948/49 wprowadzono koncepcję szkoły jedenastoletniej, to w zakresie nauczania historii w szkole podstawowej podstawa programowa obowiązywała z roku szkolnego 1947/48. W kolejnych latach program nauczania historii poddawano ścisłym kryteriom selekcji i oceny materiału programów nauczania, tak aby „każdy przedmiot nauczania [mógł] bezpośrednio lub pośrednio oddziaływać ideologicznie na

¹⁷ *Plany godzin i programy przejściowe na rok szkolny 1946/1947 dla szkół powszechnych*, Warszawa 1946.

¹⁸ Tamże, s. 37–205.

¹⁹ *Program nauki w ośmioletniej szkole podstawowej. Projekt*, Warszawa 1947.

²⁰ Tamże, s. 8.

²¹ Tamże.

²² *Projekt nauki w 8-letniej szkole podstawowej. Projekt. Historia*, Warszawa 1947, s. 25.

młodzież”²³. Na łamach prasy pojawiały się głosy, aby historia była nauką o masach ludowych i walkach klasowych, historią pracy i ludzi pracy²⁴, aby treści napełniać ideologią materializmu historycznego oraz wzbogacać problematyką dotyczącą Związku Radzieckiego, a zwłaszcza jego przodującą rolę w walce o pokój i demokrację²⁵.

1 marca 1948 r. KC PPR podjął decyzję o reformie strukturalnej, która polegała na powołaniu 11-letniej szkoły ogólnokształcącej²⁶. 1 września 1948 r. państwowe gimnazja i szkoły ogólnokształcące z odpowiednią liczbą szkół powszechnych przekształcono w szkoły ogólnokształcące: stopnia podstawowego i licealnego (klasy I–XI); stopnia licealnego (klasy VIII–XI); stopnia podstawowego, realizujące przy jednym nauczycielu 4 klasy programowe, przy dwóch nauczycielach najwyżej 6 klas programowych, przy trzech nauczycielach 7 klas programowych²⁷. Ukształtowana w ten sposób struktura szkolna została zmieniona w 1961 r.²⁸

W związku z reformą strukturalną szkolnictwa w listopadzie 1948 r. Ministerstwo Oświaty zobowiązało zespoły pracujące nad przygotowaniem nowych programów nauczania do uwzględnienia „Wytocznych dla pracy nad programami nauczania”. W Wytocznych podkreślono, że w nowym programie nauczania historii „musi ulec całkowitej, bezkompromisowej zmianie dotychczasowy, z gruntu fałszywy, pokutujący i w naszych programach stosunek do tzw. kultury zachodniej, jakoby przodującej i do tzw. kultury wschodniej, jakoby uboższej i zacofanej”²⁹. Zgodnie z nimi ogólny cel nauczania historii sprowadzał się do poznania dziejów według marksistowskiej periodyzacji. Stąd cele wychowawcze/propagandowe „Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej” opracowane miały dać „możliwie pełne i naukowe poznanie przez uczniów przeszłości świata i Polski, przede wszystkim od strony poznania rozwoju pracy ludzkiej, życia mas ludowych, klas pracujących i ich walki o postęp i sprawiedliwość społeczną w oparciu o metodę materializmu historycznego i dialektycznego”³⁰.

²³ J. Barbag, *Zagadnienia programów szkolnych i wyników nauczania*, Warszawa 1949, za: S. Mauersberg, M. Walczak, dz. cyt., s. 206.

²⁴ J. Schoenbrenner, *Nowy program historii. Klasy III i IV*, „Wiadomości Historyczne” 1948, nr 4, s. 41–46.

²⁵ *Rezolucja Krajowej Rady Aktywu Oświatowego PPR*, „Wiadomości Historyczne” 1948, nr 4, s. 2.

²⁶ Instrukcja z dnia 4 maja 1948 roku w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/1949 w szkolnictwie ogólnokształcącym. Dz.U. MO 1948, nr 5, poz. 86.

²⁷ Tamże.

²⁸ Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Dz.U. 1961, nr 32, poz. 160.

²⁹ Wytoczne dla pracy nad programami nauczania, AAN, MO, sygn. 108/4.

³⁰ *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Historia*, PZWS, Warszawa 1950, s. 3.

Tak określony cel należało realizować w dwóch cyklach kształcenia. Pierwszy cykl nauki historii w klasach kl. III i IV [IV–128 lekcji]³¹ obejmował historię Polski, zaś drugi cykl realizowany w klasach V, VI, VII – historię powszechną i historię Polski. Zagadnienia poświęcone KEN upowszechniano uczniom w klasie IV i VI szkoły jedenastoletniej stopnia podstawowego. W klasie IV materiał nauczania historii obejmował 4 godziny tygodniowo, zaś w klasie VI – 3 godziny. Zgodnie z nową periodyzacją dziejów (epoka wspólnoty pierwotnej, wytwarzanie się stosunków feudalnych, epoka feudalizmu, formowanie się kapitalizmu, kapitalizm, imperializm, czasy wiodące „ku socjalizmowi”), opierającą się na rozwoju form produkcji, w programie nauczania dla klasy IV w dziale D zatytułowanym „Kształtowanie się kapitalizmu”, w rozdziale VI Upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej” znalazły się treści dotyczące problematyki KEN. Szczegółową ich tematykę prezentował temat 43 pt. „W walce z ciemnotą”. Oto ich zakres: „Szkoły Komisji Edukacyjnej, szkoły parafialne. W szkole wydziałowej. Świecki nauczyciel. Nowe polskie podręczniki. Hugo Kołłątaj”³². Uczeń klasy VI mógł pogłębić swą dotychczasową wiedzę o działalności KEN przy okazji tematu „Reformy sejmku wielkiego”³³.

Powyższy program nauczania wprowadziła „Instrukcja programowa i podręcznikowa Ministerstwa Oświaty na rok szkolny 1951–1952 w szkołach ogólnokształcących”³⁴. Zgodnie z instrukcją nauczyciel historii w omawianiu historii Polski, dotyczącej też powstania KEN, powinien oprzeć się na wypowiedziach Stalina oraz na materiałach VI Plenum KC PZPR w interpretacji procesów historycznych. Natomiast w zespole opracowującym program nauczania historii znalazły się Zofia Podkowińska, Weronika Gostyńska, Maria Turlejska, Gustaw Markowski oraz Janina Schoenbrenner³⁵ – autorka wzorcowych podręczników do historii³⁶.

Z chwilą powstania Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych, zaczęto wydawać nowe podręczniki szkolne, gdyż te dotychczasowe nie spełniały przyjętych przez decydentów kryteriów³⁷. Przez podręczniki szkolne w dobie PRL rozumie się te książki, które bezpośrednio przekazywały uczniom cele i treści nakreślone programem nauczania³⁸. W okresie powojennym za główne zadanie

³¹ Tamże, s. 190.

³² Tamże, s. 20.

³³ Tamże, s. 61.

³⁴ Instrukcja programowo-podręcznikowa Ministerstwa Oświaty na rok szkolny 1951/52 w szkołach ogólnokształcących, Dz.U. MO, 1951, nr 11, poz. 135.

³⁵ Z. Osiński, dz. cyt., s. 163.

³⁶ A. Glimos-Nadgórska, *Podręczniki do historii – 50 lat zmian*, „Klio” 2012, t. 21, s. 4.

³⁷ Tamże, s. 232.

³⁸ *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*, pod red. B. Koszewskiej, Warszawa 1980, s. 3.

podręcznika uważano przekazywanie przez niego nowych treści³⁹. Jedynie podręczniki szkolne z lat 1946–1947 nie były zakłámane, pozbawione ideologicznych naleciałości i dostosowane do poziomu intelektualnego uczniów. Kolejne ukazywały się z roku na rok, co było spowodowane też częstymi zmianami programów nauczania oraz naciskiem władz na uwypuklanie treści ideologicznych, stąd podlegały szczególnej cenzurze⁴⁰. Jako przykład podręcznika napisanego zgodnie z zaleceniem władz partyjnych był podręcznik do nauki historii autorstwa Marii Dłuskiej dla uczniów klasy IV⁴¹. Tom zawierał 91 tematów. Temat 76 poświęcono Komisji Edukacyjnej, który omówiono na stronach 232–233. W podręczniku znalazło się 118 rycin, z czego jedna rycina przedstawiała Kartę tytułową elementarza wydanego przez Komisję Edukacyjną⁴². Tekst główny w formie opowieści dotyczącej KEN opatrzony został fragmentami cytatów pochodzących z ustawodawstwa KEN. Niestety cytaty nie zawierały odsyłaczy bibliograficznych. Podręcznik ten nie cieszył się dobrą opinią, wycofano go z użytku w roku szkolnym 1950/52⁴³. Analizując fakty i zjawiska historyczne poświęcone KEN w podręczniku M. Dłuskiej to uzależnione były one od zasad ideologii marksistowskiej. Autorka przytaczając, że „W pracach Komisji Edukacyjnej brali udział ludzie światli i mądrzy. Wielu z nich było niegdyś uczniami ks. Stanisława Konarskiego”⁴⁴, daje do zrozumienia, że tylko jednostki opowiadające się po stronie ludu, za jaką uważano Konarskiego, są przydatne w socjalistycznym państwie. Czytając kolejne wątki uczeń klasy IV powinien nabrać przekonania, że wszystko co pochodzi z Zachodu Europy jest złe: [Komisja Edukacyjna] „Było to właściwe ministerstwo oświaty, pierwsze w Europie, bo w innych krajach nauczanie pozostawało wtedy w rękach albo zakonów, albo osób prywatnych”⁴⁵. W kształceniu dziewcząt – jak pisała M. Dłuska – Komisja stawiał sobie za cel zakładanie świeckich szkół dla dziewcząt, w których „pragnęła wychować polskie dziewczęta na pożyteczne i dzielne Polki, a nie na modne panie umiejące tylko paplać po francusku”⁴⁶. Ponadto autorka zgodnie z przyjętą ideologią propagowała równość twierdząc, że Komisja zakładała szkoły parafialne: „by dzieci w szkołach były jednakowo traktowane, «bo dziecko, szlacheckie czy chłopskie, jest tylko dzieckiem!»”⁴⁷

³⁹ A. Glimos-Nadgórska, dz. cyt., s. 9.

⁴⁰ Tamże, s. 14.

⁴¹ M. Dłuska, *Z naszych dziejów. Podręcznik dla IV kl. szkoły jednolitej*, wyd. II zmienione, Warszawa 1948 [Zatwierdzony do użytku szkolnego pismem Ministra Oświaty nr VI Oc-1563/48 z dnia 27 lipca 1948 r., jako podręcznik do nauki historii dla klasy IV].

⁴² Tamże, s. 233.

⁴³ Z. Osiński, dz. cyt., s. 227.

⁴⁴ M. Dłuska, dz. cyt., s. 232.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże, s. 233.

⁴⁷ Tamże.

W kolejnych latach wciąż modyfikowano programy nauczania (np. w roku szkolnym 1953/54 w klasie IV, gdzie omawiano temat poświęcony KEN zmniejszono nauczanie historii z czterech na trzy godziny w tygodniu, w kolejnym roku uszczuplono program nauczania w kl. VI⁴⁸, zaś w roku 1955/56 w klasie IV zmniejszono tygodniowy wymiar godzin z trzech na dwie, oraz zredukowano hasła z 74 na 52, ale nie usunięto wiadomości o KEN) oraz dostosowywano do nich treść podręczników. Zgodnie z programem nauczania przedstawiał się obowiązujący od roku szkolnego 1953/54 podręcznik M. Dłuskiej i Janiny Schoenbrenner⁴⁹. Podręcznik nie był wolny od interpretacji według ówczesnej ideologii, np. tytuł poświęcony KEN zawierał zalecaną nowomodę w sformułowaniu „Walka o nową szkołę”⁵⁰. Ponadto treść merytoryczna dotycząca powstania KEN przedstawiała okoliczności nieszczęść, jakie spadały na Polskę pod wpływem edukacji warstw wyższych, w pogardzanych przez władzę PZPR, szkołach jezuickich „w których uczyli się synowie szlachty i magnatów. Wpajały one w swych uczniów pogardę dla mieszczan i chłopów, pychę ze szlacheckiego pochodzenia, przekonanie, że gnębienie i wyzysk chłopów jest słuszny”⁵¹.

J. Schoenbrenner w dalszym opisie informuje ucznia, że złe wychowanie młodzieży w szkołach jezuickich mogli zmienić tylko ludzie oświeceni i postępowi poprzez zakładanie nowych szkół. W szkołach prowadzonych według przepisów Komisji Edukacji na lekcji

nauczyciel mówił do chłopów po polsku. Czegoś podobnego nie było dawniej w szkole. Po polsku podyktował też plan lekcji, w którym znalazły się nie znane w szkole jezuickiej przedmioty: matematyka, geografia, fizyka, historia, przyroda, nauka moralna. Na lekcji nauki moralnej usłyszeli uczniowie niezwykle wiadomości: nauczyciel tłumaczył im, jakie jest położenie kraju, jak trzeba gospodarować, co w Polsce ulepszyć, mówił im o ich obowiązkach jako przyszłych obywateli, mówił o miłości Ojczyzny⁵².

Ten dłuższy fragment opowieści pokazuje też w jaki sposób za pomocą treści manipulowano umysłami uczniów, aby wskazać jedynie słuszną drogę w kierunku wykreowania socjalistycznego wychowanka.

Z badań nad podręcznikiem szkolnym z czasów PRL wynika, że podręczniki do historii z lat 50. najbardziej były nasycone propagandą, indoktrynowały

⁴⁸ Zarządzenie Ministra Oświaty z 6 maja 1954 r. w sprawie instrukcji programowej i podręcznikowej dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na r. szk. 1954/55, Dz.U. MO. 1954, nr 7, poz. 53.

⁴⁹ M. Dłuska, J. Schoenbrenner, *Historia dla klasy IV*, Warszawa 1956 [Książka zatwierdzona pismem Ministerstwa Oświaty nr Oc-13/20/53 z 5 sierpnia 1953 r. jako podręcznik rok szkolny 1953/54. Aprobata została przedłużona pismem Ministerstwa Oświaty nr Oc-13/16/55 z 9 maja 1955 r. na rok szkolny 1956/57].

⁵⁰ Tamże, s. 79.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże, s. 81.

uczniów za pomocą prezentowanych wiadomości⁵³. Krytyka podręczników po 1956 r. zawierających nadmiar ideologii, trudnych pojęć czy nieprzystosowanie do możliwości uczniów spowodowała prace nad nowymi podręcznikami do historii⁵⁴.

Po „odwilży” październikowej 1956 roku pojawiły się też głosy krytyki dotychczasowych programów nauczania. Zarzucano im m.in. przedłożenie historii powszechnej nad dzieje ojczyste, skupianie się głównie na wątkach społeczno-gospodarczych kosztem zagadnień kulturalnych, posługiwanie się elementami propagandy, prezentowanie treści zdezaktualizowanych i sloganów, które były niedostosowane do możliwości intelektualnych ucznia⁵⁵.

Na tle fali krytyki istotne zmiany w programie nauczania historii wprowadzono w 1959 roku. Zgodnie z Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 10 kwietnia 1959 roku w sprawie programu nauczania w szkole podstawowej dotychczas realizowany program nauczania historii poświęcony dziejom Polski w XVIII wieku w klasie IV przeniesiono do klasy VI. Zmniejszono też liczbę tygodniowej nauki z 4 na 3 godziny. W rozdziale pt. „Kryzys Rzeczypospolitej szlacheckiej. Początki odrodzenia narodowego” omawiano problematykę KEN zwracając uwagę na następujące zagadnienia: „Komisja Edukacji Narodowej – przejęcie szkół jezuickich przez państwo (1773). Działacze Komisji: Hugo Kołłątaj, Grzegorz Piramowicz. Nauczanie w języku polskim. Nowe przedmioty nauczania. Pierwsze polskie podręczniki. Zapoczątkowanie szkolnictwa świeckiego”⁵⁶.

Warto dodać, że w uwagach o realizacji programu i wynikach nauczania nauczycielom historii zalecono, aby szczególnie wyeksponowali uczniom, że „praca Komisji Edukacji Narodowej wydała trwałe owoce, podjęto walkę o odbudowę państwowości w oparciu o rewolucyjne siły Europy”⁵⁷. Nowy program nauczania w szkole podstawowej uwzględniający dostosowanie treści programowych do nowej sytuacji społeczno-politycznej i zmniejszenie naleciałości ideologicznych opatrzone został literaturą pomocniczą dla nauczyciela [H. Michnik, L. Mosler, *Historia Polski do 1795*, PZWS, Warszawa 1959]⁵⁸.

W omawianym okresie do używanych w szkole jedenastoletniej stopnia podstawowego podręczników do historii wymienić należy podręcznik Władysławy Hoszowskiej pt. *Opowiadania z dziejów Polski, część II (1505–1864)*⁵⁹. Z tej pozy-

⁵³ J. Wojdon, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944–1989)*, Toruń 2001, s. 203.

⁵⁴ A. Glimos-Nadgórska, dz. cyt., s. 4.

⁵⁵ *Zjazd Oświatowy 2–5 maja 1957 r.*, Warszawa [b.d.w.], s. 23.

⁵⁶ *Program nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1959, s. 273.

⁵⁷ Tamże, s. 278.

⁵⁸ Tamże, s. 289.

⁵⁹ W. Hoszowska, *Opowiadania z dziejów Polski, część II (1505–1864)*, Warszawa 1960 [Książka zatwierdzona pismem Ministerstwa Oświaty nr PO3-2098/58 z dnia 9 września 1958 r. jako

cji uczeń klasy VI bez trudności mógł zapoznać się z działalnością Komisji Edukacji Narodowej zamieszczoną w rozdziale IX pt. *W czasach Oświecenia*, obejrzeć rycinę *Elementarza dla szkół parafialnych* z roku 1785 oraz rozwiązać trzy pytania i ćwiczenia kontrolne dotyczące tego działu⁶⁰. Również język przekazu treści był przystępny dla ucznia, co eksponuje poniższy przykład: „uchwalono na sejmie porozbiorowym w roku 1773 założenie Komisji Edukacji Narodowej, która miała zająć się organizacją szkolnictwa w Polsce. Tak powstało w Polsce jakby pierwsze Ministerstwo Oświaty. Dotąd w żadnym kraju Europy nie było jeszcze podobnego urzędu”⁶¹. Podręcznik W. Hoszowskiej spotkał się z aprobatą, ale obowiązywał jedynie do roku szkolnego 1960/61.

Kolejne zmiany w programach nauczania wiążą się z reformą systemu oświaty z 1961 roku. Ustawodawca wprowadził ośmioklasowe szkoły podstawowe, które zaczęły funkcjonować od 1962–1963 roku. Nowy stopień organizacyjny szkoły podstawowej wprowadzał też nowy, ale tymczasowy program nauczania, co regulowało Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 1 lipca 1963 r. w sprawie wprowadzenia programu nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Zgodnie z nowymi wytycznymi zadaniem historii jako przedmiotu nauczania w szkole podstawowej było m.in. „zaznajomienie uczniów z najwybitniejszymi osiągnięciami naszego narodu i ludzkości w dziedzinie nauki i kultury”⁶². Stąd też problematyka dotycząca KEN mieściła się w przyjętym założeniu i nadal pozostała w klasie VI. Na rozdział zatytułowany „Rozkład Rzeczypospolitej szlacheckiej i próby reform” przewidziano 6 godzin. Rozdział ten zawierał aż 5 tematów. Jeden z nich dotyczył Komisji Edukacji Narodowej, reformy nauczania, początków świeckiego szkolnictwa narodowego oraz pierwszych polskich podręczników⁶³. Powyższe zagadnienia do klasy VI szkoły podstawowej wprowadzono w roku szkolnym 1964/65, zaś do klasy VIII w roku szkolnym 1966/67, co oznaczało zakończenie reform ośmioletniej szkoły podstawowej.

W latach 60. XX w. zmieniła się też rola podręcznika szkolnego, który zaczęto uznawać za jeden z podstawowych środków dydaktycznych. Podręcznik stał się określonym przewodnikiem po świecie poznania ucznia⁶⁴. Biorąc pod uwagę przybliżenie uczniom treści merytorycznych dotyczących KEN, to uczeń klasy VI mógł o nich przeczytać z podręcznika Stanisława Szostakowskiego⁶⁵. Pomimo

podręcznik historii dla kl. VI na rok szkolny 1958/59. Aprobata przedłużona pismem z dnia 1 kwietnia 1960 r. nr P3-972/60 na rok szkolny 1960/61].

⁶⁰ Tamże, s. 158–161.

⁶¹ Tamże, s. 159.

⁶² Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (Tymczasowy)*, Warszawa 1963, s. 264.

⁶³ Tamże, s. 271.

⁶⁴ W. Okoń, *Funkcje i treść podręcznika do historii*, „Nowa Szkoła” 1966, nr 4, s. 12.

⁶⁵ S. Szostakowski, *Historia dla klasy VI*, Warszawa 1964.

że podręcznik został pozytywnie przyjęty przez nauczycieli i dydaktyków, to jednak autor wskazywał w sposób propagandowy negatywny stosunek do Kościoła pisząc, np. że „Wielką zasługą KEN było uwolnienie oświaty spod wpływu kościoła”⁶⁶. Za pomocą takiego zabiegu starano się udowodnić uczniom, że wszelki postęp w szkolnictwie dokonał się dzięki występowaniem przeciwko Kościołowi i zakonowi jezuitów. Podręcznik pt. *Historia dla klasy VI* był używany w szkole od 1964 do 1975 r.

W 1970 r. zespół redakcyjny Komisji do Spraw Programów i Podręczników opracował „Program nauczania historii w szkole podstawowej” zatwierdzony decyzją ministra oświaty i szkolnictwa wyższego z dnia 7 czerwca 1970 r.⁶⁷ Wśród celów edukacji historycznej podkreślono, że „Nauczanie historii zmierza do ugruntowania miłości Ojczyzny, związania młodzieży z postępowymi i rewolucyjnymi tradycjami”⁶⁸. Nowy program nauczania historii zawierał przesunięcia materiału programowego między poszczególnymi klasami oraz wprowadzał nowe wiadomości. W klasie VI, pomimo przesunięć programowych wciąż obowiązywała problematyka KEN, której poświęcono 1 z 64 godzin całego cyklu nauczania historii w tej klasie. W rozdziale XVI pt. „Odrodzenie kulturalne i walka o reformy w czasach stanisławowskich” wśród zagadnień, które należało przekazać uczniom znalazły się: Komisja Edukacji Narodowej; Pierwsze w świecie ministerstwo oświaty; Hugo Kołłątaj; Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych; Seminaria nauczycielskie⁶⁹. Powyższy program dający nauczycielom przynajmniej poczucie swobody w nauczaniu historii, obowiązywał w szkole podstawowej od 1971 do 1981 r.

Treści nauczania dotyczące problematyki KEN zawarte w programie nauczania z 1971 r. znalazły odzwierciedlenie w podręczniku *Historia dla klasy 6* Marcelego Kosmana⁷⁰. Rozdział XII pt. *Odrodzenie kulturalne i walka o reformy w czasach stanisławowskich* prezentował uczniowi w sposób propagandowy ogólne informacje o Komisji Edukacji Narodowej na s. 170–173. Uczniowie mogli przeczytać, że nowe podręczniki, jakie wydała KEN: „Były to jedne z najlepszych książek szkolnych w Polsce, a niektóre nawet w Europie”⁷¹, zaś seminaria dla nauczycieli: „Wychowały one wielu przedstawicieli młodego pokolenia na mądrych obywateli, zdolnych do pracy i poświęceń dla kraju”⁷². Tekst opatrzono 4 rycinami przedsta-

⁶⁶ Tenże, *Historia dla klasy VI*, Warszawa 1972, s. 80.

⁶⁷ Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych, *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Historia klasy V–VIII*, Warszawa 1974.

⁶⁸ Tamże, s. 3.

⁶⁹ Tamże, 13.

⁷⁰ M. Kosman, *Historia dla klasy 6*, Warszawa 1975 [Książka zatwierdzona do użytku szkolnego jako podręcznik].

⁷¹ Tamże, s. 172.

⁷² Tamże.

wiającymi Hugo Kołłątaj, Grzegorza Piramowicza, Kartę tytułową *Elementarza dla szkół parafialnych* oraz szkic „Projekt szkoły dla nauczycieli parafialnych, który nie doczekał się realizacji wskutek upadku Polski”, ponieważ uzupełnienie tekstu materiałem ilustracyjnym było zaleceniem władz. Temat dotyczący KEN zawierał też materiał kontrolno-utrwalający⁷³, natomiast wśród dat do zapamiętania pominięto datę 1773. Przypuszczać należy, że zgodnie z dyskusją jak toczyła się na sympozjach naukowych w 1975 r. podręcznik nadal pozostawał głównym środkiem pomocniczym w nauczaniu historii i dlatego musiał ulegać modyfikacjom⁷⁴. Dotychczasowy podręcznik S. Szostakowskiego zawierał nadmiar dat, co było krytykowane, stąd może to pominięcie daty 1773 w podręczniku M. Kosmana.

Od 1973 r. trwały prace przygotowawcze do wprowadzenia kolejnej reformy oświatowej. W związku z tym rozpoczęły się też prace nad nowymi programami nauczania. Trzy lata później zostały przedstawione dwie propozycje programów nauczania historii. Były to propozycje Instytutu Programów Szkolnych oraz Instytutu Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego. Propozycje te posłużyły zespołowi programowemu powołanemu przez ministra oświaty i wychowania do stworzenia projektu programu nauczania historii dla dziesięcioletniej szkoły średniej. Problematyka dotycząca KEN miała się znaleźć w materiale nauczania dla klas VII w dziale szóstym pt. „Europa i Polska w dobie rozkwitu Oświecenia. Powstanie Stanów Zjednoczonych”. Program dla szkoły dziesięcioletniej wprowadzono jako eksperyment do kilku szkół podstawowych w latach 1978–1980⁷⁵.

Pod wpływem wydarzeń 1980–1981 oraz sprzeciwu nauczycieli „Solidarności” programom nauczania historii, Ministerstwo Oświaty i Wychowania w roku szkolnym 1981/82 wprowadziło zmodyfikowaną wersję programu nauczania z 1970 r. W uwagach wstępnych Programu zrezygnowano z wyznaczania ideologiczno-politycznych celów nauczania, natomiast odniesiono się do praktyków: „Jest nieodzowne, aby nauczyciele uświadomili sobie, że przysługuje im autonomia w zakresie realizacji programu, bez której nie jest możliwe pełne wywiązanie się z zadań postawionych nauczaniu historii”⁷⁶.

W zakresie treści kształcenia poświęconych KEN uczeń klasy VI nabywał wiedzę taką jak jego rówieśnik 11 lat wcześniej, z tą różnicą, że dla ucznia z lat 70. KEN była pierwszym w świecie ministerstwem oświaty, zaś dla ucznia z lat 80. KEN to „Pierwsze w świecie ministerstwo oświaty i wychowania”⁷⁷. Należy wyjaśnić, że w PRL przeszłość opisywano za pomocą zabiegów zmierzających

⁷³ Tamże, s. 173.

⁷⁴ A. Glimos-Nadgórska, dz. cyt., s. 10.

⁷⁵ Z. Osiński, dz. cyt., s. 195–208; C. Banach, *Oświata polska w latach osiemdziesiątych*, Warszawa 1984, s. 9, 11.

⁷⁶ *Program szkoły podstawowej. Historia kl. V–VIII*, Warszawa 1981, s. 3.

⁷⁷ Tamże, s. 15.

w kierunku porównywania jej do znanej rzeczywistości⁷⁸. Ponieważ Ministerstwo Oświaty i Wychowania istniało od 1972 do 1987 r., zatem celowym było porównanie do aktualnych wydarzeń. Program nauczania historii z 1981 r. był szeroko krytykowany m.in. za manipulowanie w interesie propagandy. Środowiska nauczycielskie domagały się pomocy w odkłamaniu historii. W styczniu 1982 r. władze zrezygnowały z wprowadzenia szkół dziesięcioletnich, obowiązujący zatem stał się program nauczania z 1981 r., który nieznacznie zmodyfikowano w roku szkolnym 1983/84. Zmiany dotyczyły materiału nauczania w klasach V i VI. W klasie VI, program obejmował dzieje od XIV do XIX w., w dziale dziewiątym pt. „Pierwszy rozbiór Polski. Próby reform Rzeczypospolitej” odniesiono się do zagadnień związanych z KEN⁷⁹.

U schyłku PRL pojawił się kolejny program nauczania historii. Tym razem powstał on w Instytucie Programów Szkolnych. Zatwierdzony został przez ministra oświaty i wychowania w dniu 3 stycznia 1984 r. do realizacji w szkole podstawowej od roku szkolnego 1986/87⁸⁰. W nowym programie znalazła się wzmianka o problematyce KEN. Zagadnienie to przybliżano uczniom klasy VI w trakcie omawiania pięciogodzinnego rozdziału pt. „Pierwszy rozbiór Polski. Próby reform Rzeczypospolitej”. Rozdział ten zawierał 3 tematy, a w jednym z nich poświęconym kulturze polskiego oświecenia znalazły się następujące zagadnienia: „Przełom umysłowy. Szkoła Rycerska. **Komisja Edukacji Narodowej i jej działalność**. Rozwój literatury. Teatr narodowy. Rozwój publicystyki (S. Staszic, H. Kołłątaj) i historiografii – A. Naruszewicz. Sztuka czasów stanisławowskich”⁸¹.

Warto dodać, że o ile w materiale nauczania występuje temat poświęcony KEN, o tyle w wykazie znajomości dat „1683, 1772, 1776, 14 VII 1789”⁸² – zabrakło daty powstania KEN – 1773 – do zapamiętania.

Zgodnie z przyjętym programem nauczania obowiązującym do nauczania historii od 1984 r. stał się podręcznik Marcelego Kosmana pt. *Historia. Wielkość i upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*⁸³. Temat poświęcony problematyce KEN omówiono zdawkowo, gdyż skrócono tekst do dwóch stron. W prezentacji merytorycznego układu treści autor odwoływał się do aktualnych wydarzeń. A mianowicie, uczeń zgłębiając wiedzę na temat wydawania przez KEN nowych podręczników napotykał na następującą

⁷⁸ J. Wojdon, dz. cyt., s. 12–13.

⁷⁹ *Program szkoły podstawowej. Historia klasa VI*, Warszawa 1983, s. 3–8.

⁸⁰ *Program szkoły podstawowej. Historia klasy IV–VIII*, Warszawa 1985, s. 8.

⁸¹ Tamże, s. 20.

⁸² Tamże, s. 22.

⁸³ M. Kosman, *Historia. Wielkość i upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, wyd. 3 poprawione i uzupełnione, Warszawa 1987 [Podręcznik zatwierdzony do użytku szkolnego przez Ministra Oświaty i Wychowania. Opracowany na podstawie programu nauczania historii nr SN-40118/83 z dnia 3 stycznia 1984 roku].

informację: „Dla zachęty rozdawano je w nagrodę najpilniejszym uczniom, popularyzując w ten sposób książkę w społeczeństwie”⁸⁴. We wprowadzeniu do zagadnienia w celu wpojenia uczniom marksistowskiej interpretacji historii w oparciu o walkę klas autor napisał:

Sejm rozbiorowy przekazał na cele oświatowe majątki po jezuitach i oddał je w ręce utworzonej wówczas Komisji Edukacji Narodowej (KEN), instytucji nadzorującej całe szkolnictwo w Rzeczypospolitej, pierwszej tego typu w Europie. Wyras edukacja oznacza po łacinie wychowanie. Objęła teraz ona cały naród, a nie tylko szlachtę⁸⁵.

Powyższy fragment wskazuje, jak pomimo odchodzenia od propagandy, autorzy podręczników nie byli wolni w budowaniu treści pozbawionej założeń ideologicznych i politycznych. Podobnie było też w kwestii programów nauczania, gdyż w całym okresie PRL nie udało się odideologizować nauczania historii oraz pozbyć się „białych plam”⁸⁶, ponieważ wszystko, co się działo w peerelowskiej szkole, musiało mieć związek z ideologią władzy⁸⁷.

Reasumując, problematyka poświęcona zagadnieniom KEN w okresie PRL została ujęta w programach i podręcznikach do nauczania historii w szkołach stopnia podstawowego w klasie IV lub VI. Jednak zakres jak i sposób prezentacji treści merytorycznych poświęconych KEN nie znalazł należytego uznania. Przedstawianie okoliczności powstania i funkcjonowania KEN w oparciu o narzucony przez decydentów język nowomody i jedynie słuszną ideologię marksizmu-leninizmu zniekształca tak ważne i chlubne dzieło w historii szkolnictwa. Stąd też warto mieć nadzieję, że – jak pokazują badacze⁸⁸ – byli w okresie PRL nauczyciele, którzy nie trzymali się ściśle odgórnych zaleceń władz i potrafili zamiast tych zakłamanych i sfalszowanych podawać zgodne z prawdą fakty.

⁸⁴ Tamże, s. 131.

⁸⁵ Tamże, s. 130.

⁸⁶ Z. Osiński, dz. cyt., s. 219.

⁸⁷ K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach polskich 1945–1956*, Warszawa 2000, s. 44.

⁸⁸ Por. m.in.: E.C. Król, M. Walczak, *Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, cz. III, Warszawa 1996; W. Drózka, *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Kielce 2002; *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowskiego, t. 3, Kraków 2010; M.J. Radziszewska, *Nauczyciele szkół powszechnych i podstawowych na Warmii i Mazurach (1945–1956)*, Kraków 2011; *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, pod red. R. Grzybowski, Toruń 2013.

EWA KULA, MARZENA PEKOWSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

**Wystawy, sympozja i konferencje naukowe
poświęcone jubileuszowi
200-lecia Komisji Edukacji Narodowej¹**

**Expositions, symposium
and scientific conferences dedicated
to the 200-years jubilee of The Commission
of National Education**

200-years anniversary associated with the foundation of The Commission of National Education, celebrated in the year 1973, were an integral part of the Polish Year of Science. The year of the jubilee was designed to be a period of intensive, multidirectional actions headed for improvement of didactic-educational work, popularization of the teaching profession as well as promulgation and deepening of the pedagogical culture amongst society.

One of the attractive forms presenting of an output of The Commission of National Education, were expositions which estimated to an amount of 6 thousand. They played a major role in the aspect of popularization of The Commission of National Education achievements. Commission's textbooks, old prints, document photocopies and paintings of CNE's activists were also a part of the exposition. Amongst the organisers, pedagogical and collegiate libraries were most identifiable. More important were yet sessions organized among many science societies. At the same time all over the country there were organized 1558 science sessions, popular science, symposiums and collegiums. Sessions and conferences associated with CNE's jubilee pointed out problematic current scene of decisions made during the Enlightenment period, among what the most important was the problem of patriotic and civil education. Spearheaded researches, were then continued for following years, contributing to deepening and profounding knowledge about the age of Enlightenment in Europe and Poland.

¹ Publikacja przygotowana w ramach grantu NPRH: Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje (Nr 11H12031481).

The purpose of this elaboration is to simply remind just a few forms commemorating this event: expositions, symposiums and science conferences, to present the reach of their activity as well as to connote important names of notable authors in field of educational history whose contribution, in mentioned before celebrations raised the prestige of the event.

Keywords: Expositions, symposium, scientific conferences, The Commission of National Education

Obchody 240 rocznicy utworzenia Komisji Edukacji Narodowej są okazją do przywołania podobnych, mających miejsce w roku 1973. Odbływały się wówczas w kraju uroczystości z okazji 200 rocznicy utworzenia KEN. Zamiarem autorek niniejszego opracowania jest przypomnienie kilku zaledwie form upamiętniających to wydarzenie: wystaw, sympozjów i konferencji naukowych, ukazanie zasięgu ich oddziaływania, a także, co istotne, przywołanie nazwisk znakomych autorytetów w dziedzinie historii wychowania, których udział we wspomnianych obchodach podnosił prestiż omawianych tu uroczystości.

Jubileuszowi w 1973 roku poświęcono kilkanaście opracowań, spośród których wymienić należy: Kaliny Bartnickiej *Po jubileuszu 200-lecia utworzenia Komisji Edukacji Narodowej*², Józefa Miąso *Pokłosie 200 rocznicy Komisji Edukacji Narodowej*³ oraz Kamilli Mrozowskiej *Jubileusz 200-lecia Komisji Edukacji Narodowej*⁴ i teże *Trzy jubileusze Komisji Edukacji Narodowej 1873–1923–1973 (Przegląd dorobku i postulaty)*⁵. Ich autorzy starali się odnieść do korzyści wynikających z obchodów rocznicowych. Rok jubileuszu miał być bowiem okresem intensywnych, wielokierunkowych działań, zmierzających do doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej, popularyzacji zawodu nauczycielskiego, a także do upowszechniania i pogłębienia kultury pedagogicznej społeczeństwa. Autorzy wspomnianych opracowań skoncentrowali się przede wszystkim na wydanych w tym czasie pracach zwartych oraz artykułach w czasopismach naukowych, prezentujących osiągnięcia i znaczenie Komisji Edukacji Narodowej.

Uroczystości 200 rocznicy utworzenia Komisji Edukacji Narodowej stanowiły integralną część Roku Nauki Polskiej. Inauguracyjne posiedzenie Komitetu Obchodów tego jubileuszu odbyło się 14 października 1972 roku w Warszawie. W uroczystości wzięli udział przedstawiciele ówczesnych władz, naukowcy,

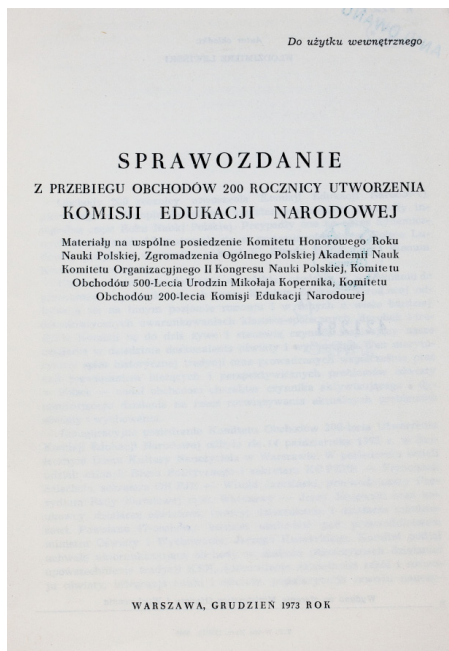
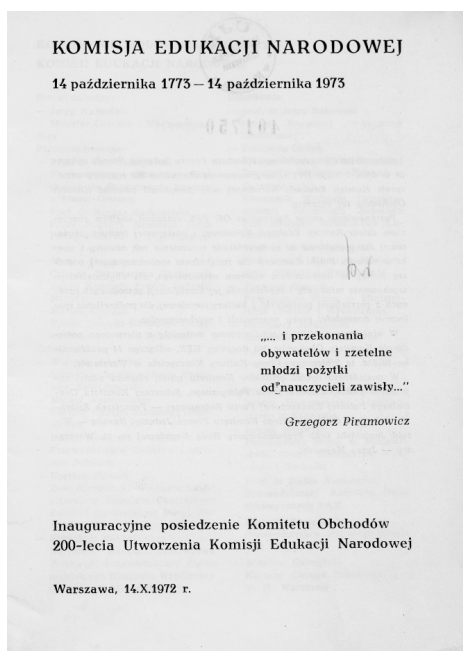
² K. Bartnicka, *Po jubileuszu 200-lecia utworzenia Komisji Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1975, t. XVIII, s. 77–101.

³ J. Miąso, *Pokłosie 200 rocznicy Komisji Edukacji Narodowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1974, nr 2, s. 167–176.

⁴ K. Mrozowska, *Jubileusz 200-lecia Komisji Edukacji Narodowej*, „Rocznik Pedagogiczny” 1975, t. 3, s. 357–363.

⁵ K. Mrozowska, *Trzy jubileusze Komisji Edukacji Narodowej 1873–1923–1973 (Przegląd dorobku i postulaty)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1971, nr 1; to samo: „Nowa Szkoła” 1973, nr 7/8, s. 9–21.

działacze oświatowi, twórcy, dziennikarze i działacze młodzieżowi⁶. Powołano 47-osobowy komitet obchodów pod przewodnictwem ministra oświaty i wychowania, Jerzego Kuberskiego. Środowiska naukowe reprezentowali m.in. prof. prof.: Jan Szczepański, Bogdan Suchodolski, Marian Walczak, Czesław Banach, Stefan Kieniewicz, Czesław Kupisiewicz, Mieczysław Karaś, Łukasz Kurdybacha, Bogusław Leśnodorski, Wincenty Okoń, Eugenia Podgórska, a także rektorzy uniwersytetów, przedstawiciele kuratoriów oświaty oraz wielu innych instytucji naukowych i oświatowych⁷.



Komitet podjął uchwałę ukierunkowującą obchody w siedmiu płaszczyznach działania: upowszechnienie tradycji KEN, doskonalenie działalności szkół i rozwoju oświaty, integracja nauki i oświaty, popularyzacja zawodu nauczyciela, upowszechnienie kultury pedagogicznej w społeczeństwie, wszechobecne wówczas czyny społeczne na rzecz szkoły i oświaty oraz popularyzacja dorobku KEN przez wydawnictwa i środki masowej informacji⁸.

Jedną z atrakcyjnych form prezentacji dorobku Komisji Edukacji Narodowej były wystawy, których zorganizowano blisko 6 tysięcy. Odegrały one ważną rolę

⁶ *Komisja Edukacji Narodowej, 14 października 1773 – 14 października 1973. Tradycja i współczesność. Materiały z inauguracyjnego posiedzenia Komitetu Obchodów 200-lecia Utworzenia Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972, s. 18–19.

⁷ *Sprawozdanie z obchodów 200-lecia Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 17–19.

⁸ Tamże, oraz s. 3.

w zakresie popularyzacji osiągnięć Komisji Edukacji Narodowej. Eksponowane były tam m.in. podręczniki Komisji, starodruki, fotokopie dokumentów, portrety działaczy Komisji. Wśród organizatorów wyróżniały się biblioteki pedagogiczne i uczelniane. Zostały przygotowane dwie centralne wystawy poświęcone rocznicy 200-lecia utworzenia KEN. W Stołecznym Domu Nauczyciela w Warszawie od dnia 14 października do 15 listopada 1972 roku czynna była ekspozycja dokumentów i podręczników KEN. Organizatorzy zgromadzili 22 oryginalne podręczniki KEN, komplet fotokopii dokumentów Komisji oraz portrety czołowych jej działaczy. Druga wystawa związana z centralnymi obchodami była zorganizowana w Muzeum Narodowym w Warszawie, otwarta w grudniu 1973 roku⁹. Trzy wystawy: *Komisja Edukacji Narodowej na tle epoki* zorganizowana przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu i otwarta w dniu 20 października 1973 r., *Uniwersytet Jagielloński w czasach Komisji Edukacji Narodowej 1773–1794* zorganizowana przez Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie i otwarta dnia 25 października 1973 r. oraz *Komisja Edukacji Narodowej i jej epoka* zorganizowana przez Muzeum Narodowe w Warszawie i otwarta dnia 11 grudnia 1973 r. omówione zostały krótko po obchodach rocznicowych przez Zbigniewa Wójcika na łamach „Kwartalnika Historii Nauki”¹⁰.

Na szczególną uwagę zasługują wystawy zorganizowane przez mniejsze środowiska naukowe. Należy, jak się wydaje, wyróżnić wystawę zorganizowaną przez Bibliotekę Główną Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Kielcach przy współpracy Zakładu Historii i Wojewódzkiego Archiwum Państwowego w Kielcach. Wystawa ta była okazją do zaprezentowania informacji o najważniejszych źródłach drukowanych, wydawnictwach źródłowych i opracowaniach, pozwalających prześledzić rozwój szkolnictwa w Kielcach od XIII do XX wieku. Przedstawione tam zostały także fotokopie wybranych dokumentów archiwalnych. Część opisów bibliograficznych poszerzono o adnotacje, w których zwracano uwagę na przydatność poszczególnych pozycji dla poznania historii szkolnictwa w Kielcach¹¹. Wystawę opartą na ekspонатach Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki im. Łopacińskiego w Lublinie, Biblioteki KUL oraz Biblioteki Seminarium Duchownego w Lublinie zorganizowała Biblioteka Główna Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Całość opracowała Mieczysława Adrianek, a konsultował Jan Dobrzański¹².

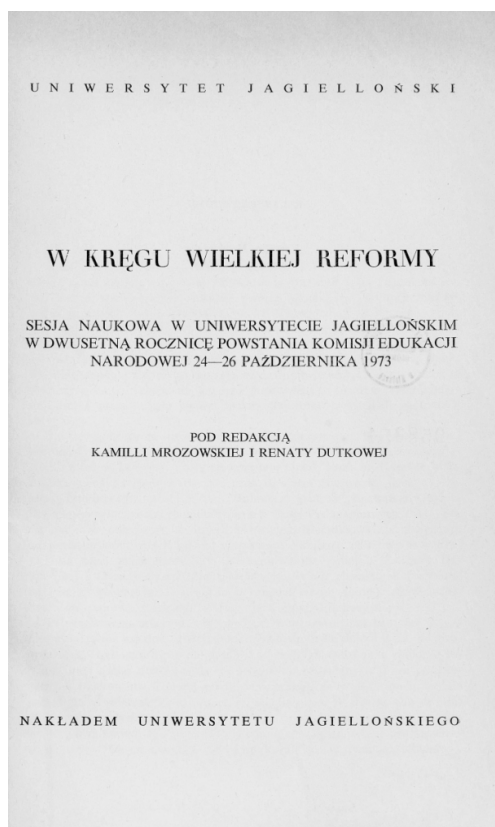
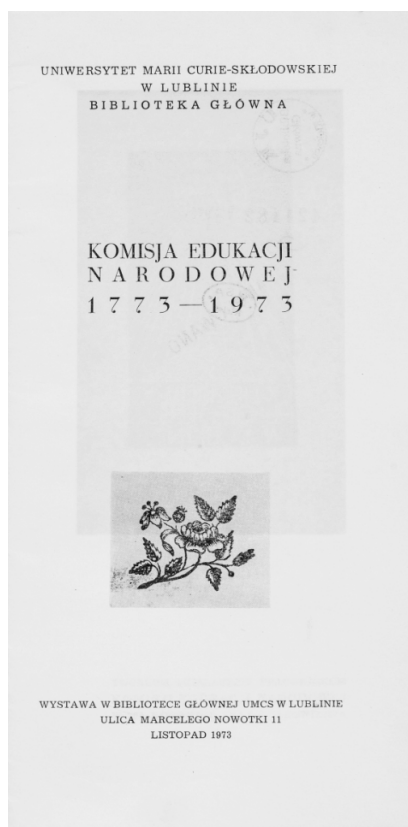
⁹ Tamże, s. 7.

¹⁰ Z. Wójcik, *Wystawy z okazji 200-lecia Komisji Edukacji Narodowej*, „Kwartalnik Historii Nauki” 1974, nr 2, s. 415–418.

¹¹ *Katalog wystawy zorganizowanej w Wyższej Szkole Nauczycielskiej w Kielcach z okazji 200 rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej*, oprac. J. Grzywna, Z. Guldon, K. Helis, Kielce 1973.

¹² M. Adrianek, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1973. Wystawa w Bibliotece Głównej UMCS w Lublinie*, Lublin 1973.

Wspomniane wystawy były nie tylko rodzajem syntez obrazujących dzieło Komisji Edukacji Narodowej. Dla wszystkich zajmujących się historią nauki w epoce oświecenia stały się informatorem o miejscach przechowywania materiału rękopiśmiennego i ikonograficznego. Pozwoliły one wszystkim zainteresowanym problemem porównać własny obraz epicki z obrazem przedstawionym przez najwybitniejszych znawców dziejów nauki i oświaty w XVIII–XX w.



Ważniejszą jednak rolę odegrały zorganizowane w wielu środowiskach naukowych sesje. W całym kraju w tym czasie odbyło się 1558 sesji naukowych, popularnonaukowych, sympozjów i spotkań dyskusyjnych. Zorganizowane zostały dwie centralne sesje naukowe. Pierwsza z nich zatytułowana została „Tradycje Komisji Edukacji Narodowej, rozwój oświaty w PRL i jej perspektywy”. Organizatorami byli I Oddział Polskiej Akademii Nauk, Ministerstwo Oświaty i Wychowania oraz Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego. W konferencji, która odbyła się w Bibliotece Stanisławowskiej na Zamku Królewskim w Warszawie, wzięło udział około 400 naukowców z kraju i zagranicy, nauczyciele, młodzież szkolna oraz przedstawiciele różnych instytucji oświatowych. Obra-

dom przewodniczył prof. dr Włodzimierz Trzebiatowski, prezes PAN. Referaty plenarne wygłosili prof. dr Bogusław Leśnodorski, przewodniczący Komitetu Historii Nauki i Techniki PAN, Jerzy Kuberski, ówczesny minister oświaty i wychowania oraz prof. dr Jan Szczepański, wiceprezes PAN¹³. Również międzynarodowy zasięg miała druga konferencja, zorganizowana w Krakowie w dniach 24–26 października 1973 r. przez Uniwersytet Jagielloński i Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. Była to „Ogólnopolska Sesja Naukowa Historyków Wychowania, poświęcona Komisji Edukacji Narodowej”. W obradach uczestniczyło ponad 200 osób, w tym blisko 150 pracowników naukowych, przede wszystkim historyków wychowania reprezentujących różne środowiska¹⁴. Ta konferencja stanowiła zarazem podsumowanie prac Zespołu Badawczego do Dziejów Komisji Edukacji Narodowej, pracującego od 1970 roku w Uniwersytecie pod kierownictwem prof. K. Mrozowskiej. Referaty podczas obrad plenarnych wygłosili prof. Ambroise Jobert z Grenoble (Francja) („Tradition et nouveauté dans l'oeuvre de la Commission d'Education”), prof. dr Józef Gierowski z Uniwersytetu Jagiellońskiego („Systemy edukacyjne w państwach oświeconego absolutyzmu Europy środkowej i wschodniej”), prof. dr Bogusław Leśnodorski z Uniwersytetu Warszawskiego („Nowe prądy umysłowe a KEN”), doc. Andreas Šidlauskas z Uniwersytetu Wileńskiego („Nauczyciele świeccy w Wielkim Księstwie Litewskim w dobie KEN”), dr Władysław Maria Grabski z Uniwersytetu Łódzkiego („Polityka finansowa KEN”)¹⁵. Licznie reprezentowani przedstawiciele środowiska historyków wychowania dokonali niezależnie od wspomnianej konferencji, oceny roli i znaczenia Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych podczas seminarium zorganizowanego z inicjatywy Pracowni Dziejów Oświaty Zakładu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN 19 grudnia 1975 roku. W spotkaniu tym wzięli udział obok historyków oświaty z Uniwersytetu Warszawskiego i Pracowni Dziejów Oświaty PAN, zaproszeni pracownicy naukowci Uniwersytetu Jagiellońskiego i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie oraz Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. W referatach zajmowano się zagadnieniami bezpośrednio związanymi z pracami Towarzystwa, bądź podejmowano problemy, które dotyczyły któregoś z kierunku prac i tematów wchodzących w zakres zainteresowań Towarzystwa. Kamilla Mrozowska omówiła relacje między Towarzystwem a Komisją, a problemy teorii

¹³ *Tradycje KEN w Polsce Ludowej* (sesja naukowa PAN, Warszawa 10.04.1973), „Nauka Polska” 1973, R. 23, nr 4, s. 110–111; *Sprawozdanie z obchodów 200-lecia Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 5.

¹⁴ *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej, 24–26 października 1973*, pod red. K. Mrozowskiej i R. Dutkovej, Kraków 1977; *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Informator*, Kraków 1973; Z. Libiszowska, *200-lecie Komisji Edukacji Narodowej*, „Kwartalnik Historyczny” 1974, R. 81, nr 2, s. 448–450; J. Wojakowski, *Dwusetna rocznica utworzenia Komisji Edukacji Narodowej*, „Kwartalnik Historii Nauki” 1974, R. 19, nr 2, s. 410–413.

¹⁵ Por.: K. Mrozowska, *Jubileusz 200-lecia Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 357–363.

pedagogicznej w działalności Towarzystwa przedstawił Czesław Majorek. Bożenna Michalik zaprezentowała koncepcje utworzenia akademii zgromadzenia ludzi uczonych, z których wyrosło Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych. Problemy zawarte w *Dykcjonarzu starożytności* G. Piramowicza, a zwłaszcza nowe kierunki nauczania i interpretowania historii omówił Tadeusz Bieńkowski. Zagadnienia stanu nauczycielskiego w instrukcjach dla wizytatorów szkół KEN przedstawiła Irena Szybiak, natomiast relacje między podręcznikami dla nauczycieli ludowych Felbigera i Rochowa a *Powinnościami nauczyciela* Piramowicza zaprezentowała Marianna Krupa. W dyskusji wzięli udział prof. dr K. Mrozowska (UJ Kraków), prof. dr J. Dobrzański (UMCS Lublin), prof. dr J. Miąso (PAN Warszawa), doc. dr C. Majorek (WSP Kraków), dr M. Krupa (UMCS Lublin), doc. dr T. Bieńkowski (PAN Warszawa), dr T. Mizia (UW), dr K. Bartnicka (PAN Warszawa), dr B. Michalik (UW), dr I. Szybiak (UW)¹⁶.

Poza wspomnianymi odbywały się sesje i konferencje naukowe w ośrodkach akademickich m.in. w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim¹⁷, Uniwersytecie Łódzkim¹⁸, Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach¹⁹, Opolu²⁰ i Rzeszowie²¹. Warte odnotowania były konferencje w mniejszych miastach, jak konferencja w Płocku, zorganizowana przez Towarzystwo Naukowe Płockie wspólnie z dyrekcją Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisława Małachowskiego w Płocku. Mimo jej popularnonaukowego charakteru udział wzięli m.in. prof. dr Bogusław Leśnodorski, który wystąpił z obszernym referatem „Komisja Edukacji Narodowej”. Dyrektor Biblioteki Naukowej im. Zielińskich w Płocku, mgr Stanisław Kostanecki, wygłosił referat pt. „Szkoła Płocka w latach 1773–1863”. Natomiast „Dzieje szkoły w latach 1863–1945” zaprezentowała prof. Irena Nyckowska²².

Najwyższym poziomem legitymowały się sesje i sympozja organizowane w środowiskach uniwersyteckich. Na podkreślenie wśród nich zasługuje sesja, jaka odbyła się 9 października 1973 roku w Opolu. Jej współorganizatorami byli Instytut Śląski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zarząd Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego i Opolskie Towarzystwo Kulturalno-Oświatowe. Sesję zorga-

¹⁶ W dwusetną rocznicę powstania Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Seminarium historyków wychowania, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1977, t. 20, s. 3–106.

¹⁷ Por.: S. Litak, O Komisji Edukacji Narodowej na KUL, „Życie i Myśl” 1974, nr 3, s. 117–118.

¹⁸ B. Rakowski, Sesja naukowa poświęcona szkolnictwu i nauce w czasach Komisji Edukacji Narodowej, „Rocznik Łódzki” 1974, t. 19, s. 282–284.

¹⁹ Komisja Edukacji Narodowej. Materiały z sesji naukowej, Kielce 1975.

²⁰ Echa Komisji Edukacji Narodowej na Śląsku. Materiały sesji naukowej zorganizowanej 9.10.1973 r. w Opolu z okazji dwusetnej rocznicy powołania KEN, pod red. T. Musioła, Opole 1974.

²¹ Sprawozdanie z obchodów 200-lecia Komisji Edukacji Narodowej, Warszawa 1973, s. 5–6.

²² Pełne teksty wystąpień znajdują się w: Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoła w Płocku 1773–1973. Materiały z sesji popularnonaukowej, Płock 20.10.1973, Płock 1976; S. Kostanecki, Sesja popularnonaukowa pt. Komisja Edukacji Narodowej i jej Szkoła w Płocku 1773–1973, „Kwartalnik Historii Nauki” 1974, nr 2, s. 413–415.

nizowano w celu przedyskutowania dorobku KEN i jej wpływu na rozwój oświaty i szkolnictwa śląskiego w XIX wieku oraz omówienia inspirującej roli Komisji Edukacji Narodowej w rozwoju nauki, szkolnictwa i oświaty w Polsce, w tym także na Śląsku. Na sesji podczas obrad plenarnych wygłosili referaty: prof. dr hab. Teodor Musioł („Tradycje Komisji Edukacji Narodowej na Śląsku”), dr Herman Głowacki („Szkolnictwo na Śląsku w dobie Komisji Edukacji Narodowej”), dr Marian Treszel („Niektóre aspekty reform oświatowych w Polsce XVIII wieku a filozofia Wolffa i pedagogika Felbigera”), doc. dr Franciszek Marek („Wpływ Komisji Edukacji Narodowej na rozwój szkolnictwa śląskiego w pierwszej połowie XIX wieku”), doc. dr Franciszek Hawranek („Wpływ Komisji Edukacji Narodowej na działalność Józefa Jeziorowskiego”), dr Piotr Guz („Dyscyplina w szkołach Komisji Edukacji Narodowej i próby jej stosowania w szkolnictwie śląskim na przełomie XVIII i XIX wieku”), dr Janina Ender („Kształcenie dziewcząt w dobie Komisji Edukacji Narodowej z uwzględnieniem Śląska”)²³.

Nowo utworzona Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach zorganizowała 5 października 1973 r. sesję naukową, poświęconą KEN. Na sesji prof. dr K. Mrozowska, dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, wygłosiła referat o stanie nauczycielskim w dobie KEN, natomiast pracownicy kieleckiej WSP, dr Józef Krasuski i dr Adam Massalski, wygłosili referaty o Komisji Edukacji Narodowej w świetle ówczesnej opinii publicznej oraz o działalności Komisji na Kielecczyźnie. W sesji tej uczestniczyli studenci WSP, a także przedstawiciele nauczycielstwa z całego województwa²⁴.

Dnia 12 października 1973 roku odbyła się w WSP w Siedlcach studencka sesja popularnonaukowa, w której obok władz uczelni uczestniczył doc. dr hab. Klemens Trzebiatowski z Uniwersytetu Gdańskiego. Wykłady inauguracyjne wygłosili Wacław Wojtyński („Dzieło Komisji Edukacji Narodowej i jego historyczne znaczenie”), Mieczysław Iwanicki („Grzegorz Piramowicz na tle epoki”) i Klemens Trzebiatowski („Sekularyzacja oświaty i wychowania w okresie Komisji Edukacji Narodowej”). Autorki zdecydowały się również na przytoczenie tytułów referatów wygłoszonych przez studentów z uwagi na znaczenie tego rodzaju ich aktywności: Mirosław Materko („Przejawy działalności Komisji Edukacji Narodowej na Podlasiu”), Wiesława Jaraczewska („Rola dworu książąt Ogińskich w rozwijaniu i upowszechnianiu kultury teatralnej na Podlasiu w dobie oświecenia”) i Urszula Woźniak („Myśl filozoficzna i społeczno-polityczna oświecenia w Polsce”)²⁵.

Ramy objętościowe niniejszego tekstu nie pozwalają na zaprezentowanie choćby nazwisk naukowców biorących udział w innych, licznie organizo-

²³ *Echa Komisji Edukacji Narodowej na Śląsku...*, s. 7–8.

²⁴ *Komisja Edukacji Narodowej. Materiały z sesji...*, s. 1–2.

²⁵ *W dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej*, pod red. M. Iwanickiego, Siedlce 1976.

wanych w Polsce sesjach i sympozjach. Pozostaje jedynie wspomnieć, iż m.in. odbywały się one na Uniwersytecie Wrocławskim²⁶, Uniwersytecie Gdańskim²⁷, w Wyższej Szkole Nauczycielskiej w Szczecinie²⁸, filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku²⁹.

Sesje i konferencje naukowe związane z jubileuszem KEN zwróciły uwagę na aktualność wielu problemów podejmowanych w dobie oświecenia, wśród których na pierwsze miejsce wysunęło się zagadnienie wychowania patriotycznego i obywatelskiego. Zainicjowane wówczas badania w ciągu kolejnych lat były kontynuowane, przyczyniając się do pogłębienia i rozszerzenia wiedzy o epoce oświecenia w Europie i w Polsce.

Trwające ponad pięć lat obchody rocznicowe sprzyjały także podnoszeniu rangi zawodu nauczyciela. Zgodnie z postanowieniami Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela, począwszy od 1972 roku Dzień Nauczyciela obchodzony jest w rocznicę utworzenia Komisji Edukacji Narodowej (obecnie jest to Dzień Edukacji Narodowej).

Za aprobatą Komitetu Obchodów 200-lecia utworzenia KEN minister oświaty i wychowania ustanowił doroczną Nagrodę im. Komisji Edukacji Narodowej za wybitne osiągnięcia w dziedzinie oświaty i wychowania. Nagroda ta nie jest obecnie przyznawana. Staraniem Ministerstwa Oświaty i Wychowania został wydany w nakładzie 1800 egzemplarzy Medal Pamiątkowy z okazji 200 Rocznicy Utworzenia Komisji Edukacji Narodowej, przyznawany przez ministra instytucjom i osobom fizycznym za zasługi dla rozwoju oświaty.

Spopularyzowaniu chlubnych, postępowych tradycji polskiego oświecenia służyło również nadawanie imienia Komisji Edukacji Narodowej oraz jej wybitnych działaczy – szkołom, uczelniom i placówkom oświatowo-wychowawczym³⁰.

W niedalekiej przyszłości, w 2023 roku obchodzić będziemy jubileusz 250-lecia utworzenia Komisji Edukacji Narodowej, jednego z największych osiągnięć polskiego oświecenia, polskiej i światowej myśli i praktyki oświatowej. Ta ważna rocznica będzie okazją do przypomnienia reform i osiągnięć KEN.

²⁶ Komisja Edukacji Narodowej, Wrocław 1976.

²⁷ L. Mokrzecki, *Sesja naukowa z okazji 200 rocznicy utworzenia KEN (1773–1973)*, „Rocznik Gdański” 1973, t. 33, z. 2, s. 174; *Sesja naukowa zorganizowana w dn. 16.06.1973 r. przez Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego z okazji 200 rocznicy powołania KEN. Materiały*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG. Pedagogika i Psychologia” 1974, nr 4, s. 7–81.

²⁸ *Sympozjum poświęcone 200 rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej. Referaty i dyskusja*, „Zeszyty Naukowe WSN”, Szczecin 1973, nr 8, s. 3–172.

²⁹ *Materiały z sesji naukowej Białostockiego Towarzystwa Naukowego poświęcone Komisji Edukacji Narodowej*, „Zeszyty Naukowo-Dydaktyczne UW Białystok. Pedagogika i Psychologia” 1975, t. 4, s. 3–244; J. Szumski, *Sesja naukowa w 200 rocznicę powstania KEN*, „Rocznik Białostocki” 1975, t. 13, s. 616–617.

³⁰ *Sprawozdanie z obchodów 200-lecia...*, s. 4–5.

PIOTR GOŁDYN

Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Koninie

Analiza historyczna i ideologiczna sztandarów szkół noszących imię Komisji Edukacji Narodowej

Historical and ideological analysis of the banners of schools bearing the name of The Commission of National Education

The most important symbol of school is its banner. Not only is it an element of the given school's unity, but it also serves as a carrier for symbolic and ideological content. In Poland, there are fifty two schools which bear the name of The Commission of National Education. From this has arisen the idea to analyze the banners of those schools in regard to the symbols and mottos placed on them. Twenty six schools has answered the request for provision of materials needed for the analysis. The images of banners were discussed in reference to the circumstances of the conferment of the name of The Commission of National Education to each school. The meaning of the symbols used on the banners is pointed out in the summary. Furthermore, the postulate to continue the research on this matter, also including schools bearing the names of individual members of The Commission of National Education was put forward.

Keywords: The Commission of National Education, banner, patron, symbol

Przyjął się w społeczeństwie zwyczaj, że instytucjom oświatowym (i nie tylko), w tym szkołom nadaje się patrona, którego imię instytucja ta nosi przez wiele lat. Czasami patron jest „wieczny”, często jednakże podlega zmianie, na co wpływ mają najczęściej czynniki społeczno-polityczne. Są jednak tacy patronowie, którzy są ponadczasowi i niezależni od wpływów politycznych. Do takich z całą pewnością należy Komisja Edukacji Narodowej. Aczkolwiek za patrona szkoły uważa się osobę, najczęściej nieżyjącą, to w tym przypadku szkołom patronuje instytucja zasłużona niezwykle dla rozwoju edukacji w Polsce.

W poprzednim okresie – czyli w czasach PRL – patron szkoły nadawany był z urzędu, przez kuratora oświaty. Dziś najczęściej stosuje się plebiscyty, w których uczniowie, rodzice i nauczyciele zgłaszają swoich kandydatów, odbywa się kampania wyborcza, głosowania i ostatecznie zatwierdzenie przez radę odpowiedniego samorządu.

W Polsce obecnie są pięćdziesiąt dwie szkoły noszące imię Komisji Edukacji Narodowej. Największe „skupiska” tych szkół znajdują się w województwach podkarpackim i małopolskim. Nie udało się znaleźć szkoły o tym imieniu w woj. opolskim. Szkoła przyjmując jakieś konkretne imię, najczęściej dokonuje fundacji sztandaru. Często obie uroczystości organizowane są w tym samym czasie, choć nie jest to regułą.

Sztandar w szkole jest jednym z najważniejszych elementów konstytuujących jej tożsamość, nieodzownym elementem ceremoniału szkolnego. Sztandary do XIX wieku były domeną wojska, później stały się także elementem jednoczącym różne instytucje, w tym szkoły. Czym jest zatem sztandar? Jego najtrafniejszą definicję podaje Alfred Znamierowski: „Weksylium istniejące tylko w jednym egzemplarzu, znak oddziału lub pododdziału wojskowego, instytucji, rady samorządu, szkoły, stowarzyszenia itp. Składa się z dwustronnego płata i drzewca z głowicą. Płat obszyty jest frędzlą i na stałe przymocowany do drzewca”¹.

Przygotowując niniejsze rozważania, zwrócono się do wszystkich szkół noszących imię Komisji Edukacji Narodowej z prośbą o udostępnienie potrzebnych materiałów źródłowych i ikonograficznych niezbędnych do przeprowadzenia analizy historycznej i ideologicznej, a zasadniczo analizy symbolicznej. Na 52 placówki noszące to zaszczytne imię odpowiedziało 26 szkół, czyli połowa. Pozostałe szkoły nie udzieliły żadnych informacji. Liczba ta pozwala na przeprowadzenie wstępnej analizy treści ideologicznych i symbolicznych zawartych na sztandarach tych szkół. Pełny obraz możliwy byłby po zgromadzeniu choćby materiału ikonograficznego z pozostałych placówek.

Analizując treści ideologiczne i symboliczne na sztandarach całkowicie pominięty został aspekt konstrukcji sztandaru, ze względu na fakt, że około 90% omawianych sztandarów zostało wykonanych niezgodnie z zasadami sztuki weksylologicznej. Dotyczy to przede wszystkim pomylenia stron sztandaru, na których występować powinien herb lub godło państwa polskiego. Umieszcza się je zawsze na stronie prawej (głównej) sztandaru. W większości analizowanych sztandarów znajduje się on na stronie lewej (odwrotnej). Pominięcie tego aspektu nie wpływa jednakże na samą analizę ideologiczną i symboliczną wyobrażeń graficznych i dewiz umieszczanych na sztandarach szkół noszących imię Komisji Edukacji Narodowej.

Pierwotnie, co do koncepcji niniejszego tekstu, zakładano analizę treści sztandarów w dwóch obszarach: symboli i dewiz. Jednakże, żeby docenić szkoły, które

¹ A. Znamierowski, *Insygnia, symbole i herby polskie*, Warszawa 2003, s. 49.

przekazały informacje potrzebne do powstania tego opracowania, postanowiono przeanalizować sztandary wszystkich szkół w kolejności alfabetycznej (odnośnie miejscowości), wskazując także na okoliczności związane z nadaniem imienia i przekazaniem sztandaru.

Szkoła Podstawowa w Białobrzegach rozpoczęła swoją działalność w nowym gmachu z początkiem roku szkolnego 1972/73. Równocześnie odbyła się uroczystość nadania szkole imienia Komisji Edukacji Narodowej, co jak podkreślano odbyło się w przeddzień dwusetnej rocznicy powołania tej instytucji do życia. Jedną z uczennic szkoły – A. Szwaczko „złożyła w imieniu całej młodzieży uroczyste przyrzeczenie, że swoją nauką, dobrą postawą i pracą społeczną stanie się godna imienia swej szkoły”².

Sztandar szkoły otrzymała 12 października 1975 r. W szkolnej kronice zapisano wówczas:

Komitet Rodzicielski przy Zbiorczej Szkole Gminnej w Białobrzegach dla podkreślenia wielkiej roli młodego pokolenia oraz zadań, jakie niesie dzisiejsza szkoła – ufundował sztandar i niniejszym aktem przekazuje go szkole. Niech ten sztandar po wieczne czasy towarzyszy uczniom Zbiorczej Szkoły Gminnej im. Komisji Edukacji Narodowej w Białobrzegach. Wychowuje ich w duchu miłości do Ojczyzny, braterstwa między narodami, umiłowania pokoju. Uczy rzetelnej, uczciwej pracy dla dobra naszej socjalistycznej Ojczyzny – Polski Ludowej. Aktu przekazania na ręce dyrektorki Ob. mgr Józefy Kochańczyk dokonał w imieniu Komitetu Rodzicielskiego – przewodniczący Komitetu – Ob. Tadeusz Zawadzki³.

Przekazany sztandar na stronie głównej barwy czerwonej posiadał wyobrażenie srebrnego orła, ze złotymi szponami, dziobem i przepaską na skrzydłach. Na płacie umieszczony został także napis w układzie portalowym: SZKOŁA PODSTAWOWA im. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ i poziomym: w BIAŁOBRZEGACH. Strona odwrotna przedstawiała – na błękitnym płacie sztandaru ułożona centralnie otwarta biała księga, a na niej położona złota gałązka laurowa. Nad i pod księgą dewiza: UCZNIOWIE! / NAPRZÓD EDUKACJI / POTEM OJCZYZNY / OZDOBĄ BĄDŹCIE. U dołu sztandaru daty roczne 1773–1973. W każdym z czterech narożników w wieńcach laurowych skrót KEN⁴.

Powyższa dewiza swoją wymową nawiązuje do epoki funkcjonowania KEN, jednakże ustalenie jej autora jest trudne. „Czuć” w niej również ducha socjalizmu.

W roku 2012 z okazji czterdziestolecia szkoły, ufundowany został nowy sztandar. Zasadniczo zachowana została poprzednia koncepcja. Różnice pojawiły

² Kronika Szkoły Podstawowej w Białobrzegach, b.p.

³ Tamże.

⁴ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

się na stronie odwrotnej. Umieszczone zostały tam inne daty roczne: 1972–2012. Pozostawiony został tylko jeden wieniec laurowy w lewym górnym narożniku, natomiast w prawym dolnym narożniku umieszczony został herb Białobrzegów.

W 1972 r. rozpoczęło swoją działalność IV Liceum Ogólnokształcące w Bielsku-Białej. Z inicjatywy uczniów i rady pedagogicznej w 1973 r. nadano szkole imię Komisji Edukacji Narodowej. Sztandar został ufundowany i przekazany szkole w piątą rocznicę istnienia. Uroczystość odbyła się 3 grudnia 1977 r. w Teatrze Polskim w Bielsku-Białej. Aktu nadania dokonało Kuratorium Oświaty i Wychowania w Bielsku-Białej pismem z dnia 27 października 1977 r. Czytamy w nim:

Za osiągnięcie wyróżniających wyników w pracy dydaktyczno-wychowawczej Kuratorium Oświaty i Wychowania w Bielsku-Białej przyznaje Liceum Ogólnokształcącemu im. Komisji Edukacji Narodowej w Bielsku-Białej PRAWO POSIADANIA SZTANDARU. Z tej okazji życzymy Dyrekcji Szkoły, Radzie Pedagogicznej, Rodzicom oraz całej Młodzieży dalszych sukcesów dydaktyczno-wychowawczych. Wyrażamy przekonanie, że uczniowie Waszej Szkoły swą pracą, nauką i postawą będą strzec honoru Sztandaru i godnie służyć Ojczyźnie⁵.

Sztandar bielsko-bialskiego liceum na stronie głównej na płacie w barwach narodowych ma umieszczony herb państwa polskiego. Herb ten został doszyty w późniejszym okresie. Strona odwrotna barwy granatowo-białej, w proporcjach mniej więcej 1/3 do 2/3. U dołu sztandaru na białej części płata wyszyty czarną nitką tzw. kaganek oświaty, z którego wydobywają się dwa czerwone płomienie, przechodzące na części granatowej sztandaru w barwę białą. W prawej górnej części płata, czerwoną nitką wyszyty w sześciu liniach napis: LICEUM / OGÓLNOKSZTAŁCĄCE / IMIENIA / KOMISJI / EDUKACJI / NARODOWEJ. Z kolei w lewym dolnym narożniku w barwach biało-czerwonych w dwóch liniach napis: BIELSKO / BIAŁA⁶.

Podczas nadania sztandaru młodzież liceum złożyła ślubowanie następującej treści:

Tobie Socjalistyczna Ojczyzno! Zrodzona z pracy i z trudu, marzeń, ideałów wielu pokoleń – wyrosła z walki i krwi Twoich synów – bojowników o wielką sprawę zwycięstwa socjalizmu na wierność najszlachetniejszym ideałom NA SZTANDAR SZKOŁY ślubujemy: oddać światłe umysły, sprawne ręce, najgorętsze porywy serc abyś rosła w siłę i piękniała w marszu do socjalizmu! ŚLUBUJEMY TOBIE OJCZYZNO! Sumienną nauką – wzorowym zachowaniem, ofiarną, pełną zaangażowania pracą w organizacjach młodzieżowych

⁵ Pismo Kuratorium Oświaty w Bielsku-Białej z dnia 27 października 1977 r., Archiwum IV Liceum Ogólnokształcącego w Bielsku-Białej.

⁶ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

– kołach zainteresowań, będziemy godnie reprezentować i rozślawiać imię IV LICEUM⁷.

Gimnazjum w Bolesławiu otrzymało imię Komisji Edukacji Narodowej w roku 2008, a więc dziewięć lat po swoim powstaniu. 9 lipca 2007 r. trzy rady: Pedagogiczna, Rodziców i Szkolna Uczniów zwróciły się z wnioskiem do Rady Gminy Bolesław o nadanie właśnie takiego imienia. W piśmie tym propozycję tę uzasadniano tak:

Priorytetem KEN było wychowanie nowego pokolenia Polaków w duchu obywatelskiego patriotyzmu, a celami stawianymi szkole – przekazywanie wiedzy użytecznej rozumianej jako eksponowanie bliskich życiu obszarów kształcenia, jej empiryczne zdobywanie, odrzucenie pamięciowego sposobu uczenia się oraz wyszukiwanie związków między różnymi dziedzinami nauki. Do zadań Komisji należał także nadzór nad tworzeniem i realizacją programów, treściami nauczania i podręcznikami. Dużą wagę przywiązywano do doskonalenia kadry nauczycielskiej, unowocześniania metod nauczania, dostosowywania treści kształcenia do możliwości intelektualnych uczniów. Idee głoszone przez KEN doskonale wpisują się w misję przyjętą przez społeczność uczniowską, rodziców i grono pedagogiczne Publicznego Gimnazjum w Bolesławcu oraz model absolwenta odpowiedzialnego za dokonywane wybory, przyjmowane postawy i realizowane w życiu wartości. Nasza szkoła pragnie przyjąć zaszczytne imię Komisji Edukacji Narodowej, by kult nauki, patriotyzmu, szacunku, tolerancji i serc nauczycielskich w pełni oddanych uczniom, wytyczał kierunki, określał sens codziennych dokonań, stanowił źródło inspiracji w kształtowaniu postaw uczniów świadomych swych obywatelskich praw i obowiązków oraz wyposażonych w rzetelną wiedzę i umiejętności. Nadając Publicznemu Gimnazjum w Bolesławiu imię Komisji Edukacji Narodowej, chcemy upamiętnić jej zasługi w rozwoju szkolnictwa i kontynuować misję, która wciąż jest aktualna⁸.

Rada Gminy w Bolesławiu w dniu 26 maja 2008 r. przyjęła uchwałę, na mocy której nadano Gimnazjum w Bolesławiu imię Komisji Edukacji Narodowej. Sama uroczystość odbyła się 14 października 2008 r., czyli w 235 rocznicę powołania do życia KEN. Tego też dnia przekazano szkole sztandar. Zbiórka funduszy na jego wykonanie trwała kilka miesięcy. W jej ramach rodzice przeprowadzili np. kiermasz wyrobów plastycznych, podczas którego zebrano 1300 zł. Rozprowadzano także specjalne cegielki⁹.

Sztandar szkoły na stronie głównej barwy błękitnej wyobraża po środku płata otwartą księgę o czerwonej okładce i z białym trzonem. Na księdze postawiony jest złoty kaganek z potrójnym czerwonym płomieniem. W górnej części pła-

⁷ Kronika Szkolna IV Liceum Ogólnokształcącego im. Komisji Edukacji Narodowej w Białym-Białej, b.p.

⁸ *Historia Szkoły. Szkoła w historii gminy*, Bolesław 2009, s. 43.

⁹ Tamże, s. 45–49.

ta po łuku położony napis: PUBLICZNE GIMNAZJUM, natomiast w dolnej w trzech poziomych liniach: *im. Komisji Edukacji / Narodowej / W BOLESŁAWIU*. Z kolei strona odwrotna wyobraża srebrnego orła państwowego otoczonego dewizą: • WYCHOWANIE • PRZYSZŁOŚĆ • NAUKA¹⁰.

Imię Komisji Edukacji Narodowej nosi także Szkoła Podstawowa nr 1 w Dębnie Lubuskim. Zostało ono nadane przez inspektora szkolnego Jana Wysockiego w dniu 17 października 1973 r., czyli w 200 rocznicę powołania KEN. Sztandar ufundowany został przez Komitet Rodzicielski¹¹. Uroczystość połączona była z nadaniem szkole imienia.

Na stronie głównej, na czerwonym płacie sztandaru umieszczono centralnie wizerunek srebrnego orła. W górnej części płata umieszczono pierwszą część dewizy: NAUKA / SERCEM CZYNEM. Zaś w dolnej części płata jej dokończenie: SŁUŻYMY / TOBIE OJCZYZNO – hasło wpisujące się w klimat ówczesnej epoki. Strona odwrotna sztandaru, to płat białej tkaniny, na której w centralnym miejscu położona została otwarta księga, a na niej gałązka. Pod księgą skrzyżowane dwie pochodnie. W górnej części płata po łuku położony napis: SZKOŁA PODSTAWOWA NR 1. W dolnej części, poziomo w dwóch liniach: *im. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ / W DĘBNIE LUB*.¹²

Decyzją Kuratora Oświaty w Elblągu z dnia 13 czerwca 1994 r. IV Liceum Ogólnokształcące w tym mieście z dniem 31 sierpnia t.r. stało się samodzielną jednostką. Do tej pory było częścią Zespołu Szkół Pedagogicznych¹³. Równocześnie szkole tej patronowała (i nadal patronuje) Komisja Edukacji Narodowej. Dokument potwierdzający nadanie imienia został opatrzony datą 10 czerwca 1994 r. Wraz z imieniem Kuratorium Oświaty przyznało prawo posiadania przez szkołę sztandaru¹⁴.

Sztandar elbląskiego liceum wyobraża na stronie głównej barwy błękitnej w części dolnej otwartą szarą księgę, na której postawiony złoty kaganek z biało-czerwonym płomieniem. Nad nim położony po łuku w dwóch liniach napis: IV LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE / *IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ*. Pod księgą: W ELBLĄGU. Strona odwrotna stanowi przeniesie barw narodowych na płat sztandaru i umieszczenie na płacie górnym (białym) herbu państwowego¹⁵.

¹⁰ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

¹¹ Kronika Sztandaru Szkoły Podstawowej *im. Komisji Edukacji Narodowej* w Dębnie, b.p.

¹² Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

¹³ Decyzja nr 31/94 Kuratora Oświaty w Elblągu z dnia 13 czerwca 1994 r. w sprawie organizacji zakładu szkolnego, Archiwum IV Liceum Ogólnokształcącego *im. Komisji Edukacji Narodowej* w Elblągu.

¹⁴ Akt nadania imienia IV Liceum Ogólnokształcącego w Elblągu, Archiwum IV Liceum Ogólnokształcącego *im. Komisji Edukacji Narodowej* w Elblągu.

¹⁵ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

Imię Komisji Edukacji Narodowej nosi także VIII Liceum Ogólnokształcące w Gdańsku. Podobnie, jak w kilku innych przypadkach nadanie imienia wiązało się z obchodami 200 rocznicy powstania KEN. Szkoła otrzymała także sztandar, a uroczystość ta odbyła się 14 października 1973 r. W stosownym dokumencie, którego treść przeniesiono w sposób artystyczny na karty szkolnej kroniki napisano:

Na podstawie §11 pkt 1 zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 25 maja 1960 r. w sprawie nazw szkół ogólnokształcących, zakładów kształcenia nauczycieli, szkół zawodowych i innych placówek oświatowo-wychowawczych /Dz. Mrz. Mn. Ośw. Nr 8. poz. 131/ Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego nadaje niniejszym nazwę tamtejszemu Liceum w następującym brzmieniu: VIII LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE imienia KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ w Gdańsku¹⁶.

Na stronie głównej sztandaru VIII Liceum Ogólnokształcącego w Gdańsku wyobrażona jest flaga państwowa. Na środku płata umieszczona tarcza barwy czerwonej ze srebrnym orłem. Tarcza ta została doszyta później, bowiem orzeł ma na głowie koronę. Wokół tarczy złoty napis: VIII LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ / W GDAŃSKU. W tym miejscu trzeba chwilę uwagi poświęcić wizerunkowi tego orła, który w żaden sposób nie przypomina obowiązującego w herbie Polski orła. Ten na herbie ma np. łwie pazury, zbyt krótki dziób i jakąś nieforemną koronę.

Strona odwrotna jest barwy błękitnej z ciekawym ornamentem wyszytym srebrną nicią. W centrum płata wyobrażony wizerunek przypominający swoją konstrukcją pieczęć lub medal. W środkowej części tego wyobrażenia znajduje się stojąca i lekko uchylona księga koloru srebrnego, na której wyszyte dwie daty: po lewej 1773, po prawej: 14.X.1973. Obok księgi po stronie lewej błękitny kaganek ze złotym płomieniem. Od obu przedmiotów rozchodzą się na zewnątrz promienie w stronę otoku, w którym dewiza: • TAKIE RZECZYPOSPOLITE BĘDĄ • JAK ICH MŁODZIEŻY CHOWANIE¹⁷.

Na posiadanie sztandaru i jego używanie IV Liceum Ogólnokształcącemu w Gdyni zgodę wydało Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Gdańsku w dniu 14 lipca 1973 r.¹⁸ Sztandar ten na stronie głównej barwy białej przedstawia krzyż czerwony, kształtem przypominający kawalerski, z centralnie ułożoną czerwoną okrągłą tarczą, ze złotą obwódką, na której srebrny orzeł (korona złota na głowie doszyta później). Strona odwrotna, płat barwy czerwonej. W górnej i dolnej części umieszczony złoty napis: IV LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE /

¹⁶ Kronika VIII Liceum Ogólnokształcącego w Gdańsku, b.p.

¹⁷ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

¹⁸ Decyzja Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Gdańsku, Archiwum IV Liceum Ogólnokształcącego w Gdyni.

IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ. Pomiędzy napisami umieszczone zostały: herb Gdyni oraz awers „Medalu Komisji Edukacji Narodowej”¹⁹.

Zespół Szkół Centrum Kształcenia Rolniczego im. KEN w Henrykowie to obecnie obowiązująca nazwa szkoły rolniczej, która w swoich ponad sześćdziesięcioletnich dziejach zmieniała ją kilka razy, a wynikało to przede wszystkim z przemian społeczno-politycznych i administracyjnych, zarówno w polskiej oświacie, jak i całej polskiej rzeczywistości. Nadanie imienia Komisji Edukacji Narodowej nastąpiło w roku 1973 i powiązane było z rozpoczęciem działalności w nowym budynku. Wkrótce potem nadano szkole sztandar. Nie był to pierwszy sztandar dla tej placówki, jednakże pierwszy, na którym wyszyto imię patrona²⁰.

Sztandar ten skomponowano następująco: strona główna barwy czerwonej z centralnie umieszczonym srebrnym orłem. W górnej części płata wyszyte złotą nicią dwa pierwsze wersy hasła ułożone poziomo: TRUD NASZYCH RĄK / ŻAR NASZYCH SERC. Ostatni wers TOBIE OJCZYŻNO położony w dolnej części płata, który dodatkowo posiada bordiurę wyobrażoną za pomocą dwóch złotych linii, z których jedna przybiera nieregularne kształty, przechodząc w wężyk generalski. Na stronie odwrotnej płat materiału przybrał barwę białą. W górnej części wyszyto po łuku napis: PAŃSTWOWE TECHNIKUM ROLNICZE. W dolnej części: im. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ / W SZPROTAWIE. Pomiędzy napisami położona otwarta księga, po obu jej bokach po trzy kłosa. Przed księgą kaganek, za księgą koło zębate, w które wpisany jest herb Szprotawy²¹.

Z okazji sześćdziesięciopięciolecia szkoły ufundowany został nowy sztandar. Kompozycyjnie i ideologicznie zupełnie inny. Obie strony sztandaru są barwy czerwonej. Na stronie głównej znajduje się dewiza: *Nie ma większego / bogactwa w Narodzie / nad światłych obywateli / Jan Paweł II*. Pod dewizą srebrne koło zębate a na nim położone dwa kłosa – prawy srebrny i lewy złoty. Biała otwarta księga i czerwony płomień. Kompozycja ta jest zarazem logiem szkoły. Pod tym wyobrażeniem wieniec z kłosów przeplatany biało-czerwonymi elementami. Strona odwrotna posiada podobną kompozycję. W górnej części po delikatnym łuku wyszyte złotą nicią napis: ZESPÓŁ SZKÓŁ / CENTRUM KSZTAŁCENIA / ROLNICZEGO. Poniżej herb państwa polskiego. U dołu kolejny napis: im. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ / w HENRYKOWIE²².

Sztandar Zespołu Szkół w Kalwarii Zebrzydowskiej posiada bardzo skromną koncepcję graficzną a przez to również skromną symbolikę. Na stronie głównej barwy białej w centralnym miejscu położony jest herb miasta Kalwaria Zebrzydowska. Ponad nim w trzech liniach złoty napis: ZESPÓŁ SZKÓŁ / IMIE-

¹⁹ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

²⁰ Historia szkoły, msp. w posiadaniu autora.

²¹ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

²² Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

NIA / KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ. Pod herbem natomiast: 1897 / KALWARIA ZEBRZYDOWSKA. Strona odwrotna barwy czerwonej zawiera wyobrażone srebrne godło Polski²³.

Szkoła ta przyjęła Komisję Edukacji Narodowej jako swojego patrona po przemianach społeczno-ustrojowych roku 1989 r. W kronice szkoły czytamy:

Na konferencji Rady Pedagogicznej w dniu 25 października 1989 r. postanowiono anulować imię dotychczasowego patrona Z.S.Z. i czynić starania o nowego patrona szkoły. Z uwagi na różnorodność zawodów, dużą liczebność klas szewskich, cholewkarskich, tapicerskich oraz powstanie Liceum Ekonomicznego – na posiedzeniu Rady Pedagogicznej w dniu 29 czerwca 1995 r. Dyrektor mgr Eugeniusz Zajda przedstawia propozycję zmiany nazwy szkoły na „Zespół Szkół Zawodowych” i nadanie imienia „Komisji Edukacji Narodowej”. Wniosek Dyrektora zostaje przegłosowany jednogłośnie na konferencji Rady Pedagogicznej w dniu 30 sierpnia 1995 r. i przesłany do decyzji Kuratorium Oświaty w Bielsku-Białej. 30 kwietnia 1996 r. odbyła się uroczystość nadania szkole nowej nazwy i patrona²⁴.

W Krakowie imię Komisji Edukacji Narodowej nosi między innymi Szkoła Podstawowa nr 1. Aktu nadania imienia dokonano 11 kwietnia 1974 r., a decyzję taką podjęło Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Krakowie i Kuratorium Okręgu Szkolnego dla województwa krakowskiego i miasta Krakowa²⁵. Szkoła posiada również sztandar. Strona główna barwy białej, z połączoną pośrodku księgą i piórem. Wyobrażenie to otoczone jest napisem: ... SZKOŁA PODSTAWOWA NR 1 ... IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ. W linii poziomej: W KRAKOWIE. Płat na stronie odwrotnej w barwach narodowych dzielony w skos, z umieszczonym pośrodku herbem Polski²⁶.

Drugą szkołą w Krakowie, której patronem jest Komisja Edukacji Narodowej, jest Szkoła Podstawowa nr 43 (w Swoszowicach). Było to wynikiem kampanii przeprowadzonej w szkole, o której (jak i jej efektach) wspomina szkolna kronika:

Bardzo doniosłym wydarzeniem w życiu szkoły była kampania związana z nadaniem jej imienia. Po otrzymaniu aktu nadania szkole imienia Komisji Edukacji Narodowej – z Kuratorium Okręgu Szkolnego – dyrekcja szkoły oraz Komitet Rodzicielski rozpoczęły generalne przygotowania. Zamówiono tablicę okolicznościową, którą podjął się wykonać artysta plastyk Jerzy Olkusi. Z tej okazji Komitet podjął decyzję ufundowania szkole sztandaru. Sama uroczystość

²³ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

²⁴ Kronika Zespołu Szkół Zawodowych imienia Komisji Edukacji Narodowej w Kalwarii Zebrzydowskiej, b.p.

²⁵ Akt nadania szkole imienia, Archiwum Szkoły Podstawowej nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

²⁶ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

nadania szkole nr 43 imienia Komisji Edukacji Narodowej odbyła się 25 marca 1973 r. w niedzielę, o godz. 14²⁷.

W uroczystości tej wzięły udział władze oświatowe i lokalne władze partyjne (PZPR). Obecny był także dr Ignacy Zarembski z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Prawdopodobnie dlatego, że w programie uroczystości uwzględnione było także sympozjum popularnonaukowe poświęcone Komisji Edukacji Narodowej²⁸.

Jeśli chodzi o sztandar szkoły jest on dość prosty w swojej konstrukcji. Na stronie głównej pośrodku wyobrażono otwartą księgę, pióro i złoty kaganek z podwójnym płomieniem. Kompozycji dopełnia dewiza wyszyta złotą nicią w górnej i dolnej części płata: OJCZYŻNA / NAUKA PRACA. Strona odwrotna to płat barwy czerwonej z umieszczonym pośrodku srebrnym orłem, którego otacza napis: SZKOŁA PODSTAWOWA Nr 43 im. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ W KRAKOWIE²⁹.

Pośród krakowskich szkół także X Liceum Ogólnokształcące nosi imię KEN. Szkoła ta została powołana do życia w roku 1953, a już 10 lat później, tj. w 1963 r. nadano jej imię Komisji Edukacji Narodowej. Rok później odbyła się uroczystość przekazania szkole sztandaru. Tak pokrótce zrelacjonował ją Marian Dąbrowa:

W dniu 17 października 1964 roku młodzież X liceum była świadkiem uroczystego nadania szkole sztandaru ufundowanego przez społeczeństwo z inicjatywy rodziców uczniów klas maturalnych w roku szkolnym 1963/64. Autorem projektu sztandaru był artysta plastyk J. Reguła. Widniały na nim słowa wypowiedziane przez T. Kościuszkę na wieść o uchwale sejmowej powołującej do życia Komisję Edukacji Narodowej w dniu 14 października 1773 r. („Niech powszechna będzie oświata”). W swoim wystąpieniu dyrektor mgr K. Jarosz przedstawił zebranym syntezę rozwoju oświaty w naszym kraju, zwłaszcza w Polsce Ludowej³⁰.

Zacytowane powyżej słowa: NIECH POWSZECHNA / BĘDZIE OŚWIATA znalazły się na stronie odwrotnej sztandaru. Zostały one umieszczone w górnej i dolnej części płata barwy czerwonej. Pomiedzy nimi wyobrażono srebrnego orła. Strona główna sztandaru barwy białej zawiera napis następującej treści: X / LICEUM / OGÓLNOKSZTAŁCĄCE / IM. KOMISJI EDUKACJI / NARODOWEJ / W KRAKOWIE ułożony w sześciu poziomych liniach³¹.

²⁷ Kronika Szkoły Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, b.p.

²⁸ Tamże.

²⁹ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

³⁰ M. Dąbrowa, *Dwadzieścia lat X Liceum Ogólnokształcącego*, [w:] *X Liceum Ogólnokształcące im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. W dwudziestolecie szkoły*, pod red. K. Prochyry, Kraków 1973, s. 63–65.

³¹ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

Nadanie imienia Gimnazjum nr 1 w Lubartowie nastąpiło uchwałą rady miejskiej z dnia 15 lutego 2002 r.³² Była to konsekwencja wcześniejszych działań podjętych przez społeczność szkolną. Przygotowania trwały kilka miesięcy. Początkowo każda z klas miała za zadanie zgłosić po dwie kandydatury, co spowodowało, że w czerwcu 2001 r. wyłonionych zostało 20 kandydatur, które jednak nie spełniły oczekiwań. We wrześniu tego samego roku wyłoniono trzy propozycje: Haliny Poświatowskiej, Komisji Edukacji Narodowej i Kardynała Stefana Wyszyńskiego. W wyniku głosowania uczniów, rodziców i nauczycieli wygrała kandydatura KEN. 16 listopada 2001 r. wystąpiono z wnioskiem do władz samorządowych o nadanie szkole imienia Komisji Edukacji Narodowej³³. Dlaczego właśnie KEN?

Przed wszystkim dlatego, że jako pierwsza w Polsce i Europie centralna władza oświatowa, związana była z patriotycznym nurtem reformatorskim. Podjęła zatem realizację oświeceniowych idei pedagogicznych, a w Jej intencjach nauka i wychowanie miały łączyć się z potrzebami kraju i zasadami miłości ojczyzny. Komisja Edukacji Narodowej powołana została do życia również z potrzeby stworzenia jednolitego systemu szkolnego. W tym celu wprowadzono „Ustawy KEN”, pierwszy kodeks szkolny określający organizację szkół, cele wychowania, programy nauczania, prawa i obowiązki stanu nauczycielskiego. W programach nauczania KEN położyła nacisk na wiedzę praktyczną i patriotyczno-obywatelską. Stworzyła osobny stan nauczycielski i zapewniła mu dobrą pozycję materialną i społeczną. Dyrekcja, Rada Pedagogiczna, uczniowie i ich rodzice postanowili nadać swojej Szkole imię Komisji Edukacji Narodowej również dlatego, iż w chlubnych Jej przedsięwzięciach spotykamy się z wartościami ponadczasowymi, które są i pozostają bliskie każdemu Polakowi – miłość do Boga i Ojczyzny, honor, obowiązek, solidarność narodowa, rodzina. Fakt, że otrzymaliśmy tak zaszczytne imię, zobowiązuje całą społeczność szkolną do godnego reprezentowania szkoły w środowisku lokalnym, a także poza nim³⁴.

Uroczystość nadania imienia i przekazania sztandaru odbyła się 11 kwietnia 2002 r. Kompozycja sztandaru jest następująca. Na stronę główną sztandaru przeniesiono urzędową flagę polską, umieszczając dodatkowo w prawym dolnym narożniku herb Lubartowa. Strona odwrotna sztandaru, to błękitny płat materiału z centralnie umieszczonym wyobrażeniem zawierającym trzy leżące na sobie księgi czerwono-złote otoczone wieńcem laurowym. To wyobrażenie z kolei otacza ułożony po łuku srebrny napis: GIMNAZJUM NR 1 W LUBARTOWIE. W dolnej części płata wstęga z napisem: *im. Komisji Edukacji Narodowej*³⁵.

³² Uchwała nr XXXIX/282/2002 Rady Miejskiej w Lubartowie z dnia 15 lutego 2002 roku.

³³ *Gimnazjum nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej w Lubartowie*, Lubartów 2002, s. 6.

³⁴ Tamże, s. 4.

³⁵ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

Aż cztery sztandary posiada Zespół Szkół Elektroniczno-Energetycznych w Łodzi (nazwa obowiązująca od 2002). Wynika to przede wszystkim z różnych przekształceń placówki w okresie jej funkcjonowania. Pierwszy sztandar ufundowany został jeszcze w roku 1956. Szkoła nie posiadała patrona³⁶. Drugi sztandar pochodzi z roku 1976. Został on ufundowany przez zakład patronujący wówczas szkole, czyli Miejskie Przedsiębiorstwo Remontu Dźwigów w Łodzi. Uroczystość przekazania sztandaru powiązana była z trzydziestą rocznicą funkcjonowania szkoły, która nosiła nazwę Technikum Energetycznego nr 1. Ponieważ odbywała się ona 14 października 1976 r. połączono ją także z wojewódzką akademią z okazji dnia nauczyciela³⁷. Przekazany wówczas sztandar na stronie odwrotnej zawierał wyobrażenia srebrnego orła na czerwonym płacie. Nad nim i pod nim, również srebrne, napisy: ZESPÓŁ SZKÓŁ / ENERGETYCZNYCH NR 1 w ŁODZI / im. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ. Strona główna to zielony płat sztandaru z umieszczonym pośrodku logo szkoły składającym się z cyfry „1” i liter „TE”. W górnej części złotą nicią wyszyta dewiza: DLA OJCZYZNY I DLA SIEBIE. W dolnej części również złotą nicią wyszyte: ŁÓDŹ 1976³⁸.

Trzeci sztandar ufundowano w roku 1996, czyli w 50-lecie szkoły. Strona główna barwy ciemnozielonej (?) z centralnie położoną białą otwartą księgą, na której gałązka laurowa. Po lewej stronie księgi data 1946, po prawej 1996. W części górnej płata nazwa szkoły: ZESPÓŁ SZKÓŁ / ELEKTRONICZNO-ENERGETYCZNYCH. W dolnej: IM. KOMISJI EDUKACJI / NARODOWEJ / W ŁODZI. Strona odwrotna to czerwony płat sztandaru z umieszczonym w centrum srebrnym orłem. Ponad głową orła początek dewizy: WSZYSTKO CO NASZE. Pod orłem dokończenie: POLSCE ODDAMY. Słowa te są początkiem hymnu harcerskiego³⁹.

Czwarty sztandar ufundowany został w roku 2002. Głównym powodem była przede wszystkim zmiana nazwy placówki – ZESPÓŁ SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH NR 9 – co znalazło odzwierciedlenie na stronie głównej sztandaru. Usunięto również obie daty, które były na wcześniejszym sztandarze. Strona odwrotna tożsama z poprzednią z małym wyjątkiem. Wygląd zmienił orzeł. Uzyskał on kształt bardziej konstytucyjny⁴⁰.

Historia Zespołu Szkół nr 1 w Nowym Sączu sięga roku 1952, kiedy to zapadła decyzja o utworzeniu Zasadniczej Szkoły Gastronomicznej. Późniejsze koleje losu były różne od likwidacji tej szkoły i przekształcenia jej w szkołę samochodową po reaktywację szkół (technikum i szkoła zasadnicza) o profilu gastronomicznym, co nastąpiło w 1957 r. Z kolei Komisja Edukacji Narodowej zaczęła

³⁶ Informacje uzyskane od p. Jadwigi Jezierniej.

³⁷ Kronika Zespołu Szkół Elektroniczno-Energetycznych w Łodzi, b.p.

³⁸ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

³⁹ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

⁴⁰ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

patronować tej placówce oświatowej od roku 1973⁴¹. W tym też czasie pojawił się sztandar szkoły, który na stronie głównej przedstawiał następujące wyobrażenie: w górnej części złotą nicią wyszyta nazwa szkoły: **TECHNIKUM I ZASADNICZA SZKOŁA GASTRONOMICZNA**. W centrum fragment wieży zamkowej wraz z murem jako odniesienie do ruin zamku w Nowym Sączu, a także złoty kaganek z czerwono-złotym płomieniem. W części dolnej po łuku położony napis: **im. Komisji Edukacji Narodowej**. Na samym dole płata jeszcze jedna linia z napisem: **W NOWYM SĄCZU**. Strona odwrotna z kolei to przeniesienie barw narodowych i ułożenie ich w skos. Centralnie położona jest czerwona tarcza ze srebrnym orłem (korona doszyta w późniejszym terminie)⁴².

Drugi sztandar na stronie głównej zasadniczo powtarza wyobrażenia z poprzedniego sztandaru. Centralnie położony jest wizerunek zamku, wyraźnie wskazującego na ten nowosądecki. Obok także kaganek. Pod zamkiem czerwona tarcza z datą: 2002. Pojawiła się w górnej części płata nowa nazwa szkoły: **ZESPÓŁ SZKÓŁ NR 1 W NOWYM SĄCZU**. Po łuku położony srebrny napis: **IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ**. Na stronie odwrotnej również wyobrażono barwy narodowe w układzie poziomym. Po środku wyszyty srebrny orzeł. Na dolnym czerwonym polu złota dewiza położona po łuku: **OJCZYŻNA NAUKA PRACA**⁴³.

Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Pile, choć ma ponad sześćdziesięcioletnią historię, patrona „dorobił się” dopiero w roku 2003. Nastąpiło to uchwałą rady powiatu pilskiego z dnia 27 marca 2003 r. W uzasadnieniu tej uchwały napisano:

Zgodnie z powołanym w niniejszej uchwale przepisem rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej organy Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Pile: Rada Pedagogiczna, Rada Rodziców i Samorząd Uczniowski wystąpiły do organu prowadzącego ze wspólnym wnioskiem o nadanie szkole imienia Komisji Edukacji Narodowej. Przygotowania do nadania szkole imienia rozpoczęto 28 stycznia 2002 r. po uchwaleniu przez Radę Powiatu w Pile uchwały w sprawie przekształcenia dotychczasowych szkół ponadpodstawowych w szkoły ponadgimnazjalne. W wyniku przeprowadzonych procedur propozycję nadania szkole imienia „Komisji Edukacji Narodowej” wybrano (głosowanie uczniów, nauczycieli i rodziców) spośród czterech wcześniej zgłoszonych i popularyzowanych propozycji patrona szkoły. W związku z powyższym wspólny wniosek organów szkoły spełnia warunki do uzasadnionego nadania przez Radę Powiatu w Pile imienia Zespołowi Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 2 w Pile⁴⁴.

⁴¹ <http://zsnr1.pl/wordpress/szkola/historia/> [data dostępu: 18.12.2013].

⁴² Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

⁴³ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

⁴⁴ Uchwała nr VIII/40/03 Rady Powiatu w Pile z dnia 27 marca 2003 w sprawie nadania imienia Zespołowi Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 w Pile.

Sama uroczystość nadania imienia i przekazania sztandaru miała miejsce 13 października 2003 roku. „Po mszy świętej sprawowanej przez biskupa diecezji koszalińsko-kołobrzeskiej Mariana Gołębiewskiego, podczas której poświęcono sztandar, nastąpiła ceremonia nadania imienia. Od tej pory w pracy wychowawczej szkoły towarzyszą nam hasła, idee przewodnie, nauka, praca, ojczyzna”⁴⁵.

Sztandar pilskiego Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 2 wyobraża na stronie głównej barwy niebieskiej tarczę czerwoną z orłem srebrnym przypominającą herb Polski (orzeł na tarczy jest niezgodny z wizerunkiem konstytucyjnym). Na płacie umieszczono również hasła: OJCZYŻNA (w górnej części płata) oraz NAUKA • PRACA (w części dolnej płata). Strona odwrotna jest barwy błękitnej. W jej centralnej części położone jest logo szkoły czyli biało-czerwony kwadrat, na którym po prawej stronie złote pióro, a po lewej kartki w różnych odcieniach błękitu z napisem ZSP nr 2. Logo otacza po niedomkniętym okręgu nazwa szkoły: ZESPÓŁ SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH NR 2 W PILE. W dolnej części płata napis wskazujący na patrona: *im. Komisji Edukacji Narodowej*⁴⁶.

W Poznaniu funkcjonują trzy szkoły noszące imię Komisji Edukacji Narodowej. Na potrzeby niniejszego opracowania odpowiedziało tylko IV Liceum Ogólnokształcące. To znaczne imię szkoła otrzymała w roku 1973. W tym samym czasie przekazano szkole sztandar⁴⁷.

Strona odwrotna tego sztandaru na czerwonym płacie wyobraża srebrnego orła. Strona główna natomiast to przeniesienie na błękitny płat sztandaru godła z herbu miasta Poznania, czyli muru miejskiego z otwartą bramą, w której skrzyżowane złote klucze. Ponad murem wieża zwieńczona blankami, na niej tarcza czerwona z orłem srebrnym. Po stronie lewej heraldycznie⁴⁸ postać św. Piotra, po prawej św. Pawła – patronów miasta. Wyobrażenie to otacza napis wskazujący na właściciela sztandaru: • IV LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE • im. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ / W POZNANIU⁴⁹.

Przasnyskie liceum ogólnokształcące sięga korzeniami roku 1919. W roku 1973 zostało nadane imię szkole – Komisji Edukacji Narodowej, a uroczystości z tym związane odbyły się 24 lutego 1973 roku⁵⁰. Obecny sztandar szkoły przedstawia na stronie głównej centralnie położone wyobrażenie otwartej, białej księgi z czerwoną okładką. Nad księgą srebrny kaganek z żółto-czerwonymi płomieniami wpisany w okrąg, którego dolna część schowana za księgą. Całość otacza nazwa szkoły wyszyta złotą nicią w dwóch liniach: * LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE * W PRZASNYSZU / IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ. Na

⁴⁵ W. Kozłowska, A. Nowak, I. Tobiła, *60 lat szkoły przy ul. Teatralnej w Pile*, Piła 2006, s. 13.

⁴⁶ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

⁴⁷ <http://www.lo4.poznan.pl/main/historia.php> [data dostępu: 18.12.2013].

⁴⁸ Wizerunki herbowe opisuje się stojąc za nimi, jak za tarczą, stąd strony odwrotnie.

⁴⁹ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

⁵⁰ <http://ken.edupage.org/about/?subpage=1&> [data dostępu: 18.12.2013].

stronie odwrotnej srebrny orzeł, pod którym wyszyta złotą nicią dewiza: OJCZY-ZNA NAUKA I CNOTA⁵¹.

Szkoła Podstawowa nr 18 w Radomiu nosi imię Komisji Edukacji Narodowej od 1973 r. Wtedy była ona jeszcze szkołą w miejscowości Firlej, którą to miejscowość włączono w granice Radomia, a szkole przyznano nr 18⁵². Współczesny sztandar szkoły na stronie głównej wyobraża na czerwonym płacie srebrnego orla – godło państwowe. Stronę odwrotną skomponowano w konwencji bordowo-złotej. Podobnie jak w wielu innych przypadkach wyobrażone w części centralnej dwa podstawowe symbole kojarzone z KEN, czyli otwarta księga i lampa. W górnej części nazwa szkoły: PUBLICZNA SZKOŁA PODSTAWOWA NR 18 / IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ. W dolnej natomiast: W RADOMIU / 1919–2009⁵³.

Zespół Szkół Gastronomicznych i Hotelarskich w Sandomierzu to kolejna szkoła, której patronuje Komisja Edukacji Narodowej. Stało się to w roku 1978, na mocy zarządzenie Kuratorium Oświaty i Wychowania w Tarnobrzegu⁵⁴. W kronice szkolnej można przeczytać:

Tak jak kiedyś reformatorzy i twórcy Edukacji Narodowej propagowali dopuszczenie do kształcenia wszystkich młodych ludzi różnych warstw społecznych – tak nasza szkoła od początku swego istnienia postawiła na młodzież pochodzącą z różnych stron kraju, reprezentującą różne środowiska społeczne. [...] Pragniemy nadać naszej szkole imię Komisji Edukacji Narodowej dla zaakcentowania postępowego dorobku naszej placówki, która tak jak przed przeszło 200 laty Komisja poszczycić się może dużymi osiągnięciami pedagogicznymi i wychowawczymi, postępowymi i nowatorskimi metodami nauki i pracy, nowoczesną ideą w tworzeniu takiego modelu nauczania, który stałby się wzorem dla powstających nowych szkół tego typu, by entuzjazm i zapał założycieli i twórców naszej szkoły był w historii szkolnictwa przykładem równie pięknej, zaangażowanej postawy obywatelskiej człowieka jakiego wzór w przeszłości stworzyli wielcy – ludzie Oświecenia⁵⁵.

Sztandar, którego używa szkoła obecnie pochodzi z roku 2007. Ufundowany został na jubileusz sześćdziesięciolecia szkoły. Na stronie głównej barwy błękitnej umieszczone zostały następujące elementy: w części górnej po łuku wyszyta srebrną nicią nazwa szkoły: ZESPÓŁ SZKÓŁ / GASTRONOMICZNYCH I HOTELARSKICH. Poniżej zarys budynku szkolnego i dwie daty: 1947 i 2007. W części dolnej płata: im. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ /

⁵¹ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

⁵² <http://szkolapodstawowa18radom.republika.pl/> [data dostępu: 19.12.2013].

⁵³ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

⁵⁴ Archiwum Zespołu Szkół Gastronomicznych i Hotelarskich w Sandomierzu, Zarządzenie Kuratorium Oświaty i Wychowania w Tarnobrzegu.

⁵⁵ Kronika Zespołu Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich w Sandomierzu, b.p.

W SANDOMIERZU. Strona odwrotna barwy czerwonej wyobraża w centralnym miejscu orła srebrnego ze złotym uzbrojeniem i koroną⁵⁶.

W akcie przekazania sztandaru przez komitet rodzicielski znalazły się takie oto słowa:

Rada Rodziców przekazuje nowy sztandar Zespołowi Szkół Gastronomicznych i Hotelarskich w Sandomierzu. Umieszczone na Sztandarze Godło i barwy narodowe skupiają w sobie bogate wartości, o które walczyli nasi przodkowie broniąc wolności, niepodległości i wiary. Kontury szkoły symbolizują 60-letnią historię i tradycję szkoły. Poświęcony sztandar przekazujemy na ręce Starosty Powiatu Sandomierskiego i Dyrektora Szkół Gastronomicznych i Hotelarskich imienia Komisji Edukacji Narodowej w Sandomierzu⁵⁷.

Gimnazjum nr 2 w Skawinie otrzymało imię Komisji Edukacji Narodowej w maju 2003 r. Na wniosek Rady Pedagogicznej, Rady Rodziców i Samorządu Nauczycielskiego radni miejscy podjęli uchwałę nadając szkole to imię⁵⁸. Uroczystość nadania imienia i wręczenia sztandaru odbyła się 14 października 2003 r. W treści skawińskiego sztandaru widać pewną nowoczesność. Na stronie głównej barwy białej wyobrażona jest otwarta księga ze złotym trzonem, ale popularny na innych sztandarach kaganek zastąpiło wyobrażenie złożone z połowy globusa i połowy płyty kompaktowej. W górnej części po łuku położona nazwa szkoły: GIMNAZJUM NR 2 W SKAWINIE. U dołu płata poziomo wskazanie na patrona: IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ. Strona odwrotna to czerwony płat sztandaru z wyszytym pośrodku srebrnym orłem⁵⁹.

Nadanie imienia Szkole Podstawowej nr 1 w Słupcy nastąpiło dokładnie 14 października 1973 r., a decyzja w tej sprawie podjęta (a na pewno podpisana) została przez kurator Annę Tyczyńską 8 maja 1973 roku⁶⁰. Czytamy w niej między innymi: „Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego nadaje szkole imię KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ. Zarządzenie niniejsze wchodzi w życie 14 października 1973 r. w 200-lecie utworzenia KEN”⁶¹.

Uroczystości związane z nadaniem imienia odbyły się właśnie 14 października 1973 r. Tuż po nadaniu imienia szkole, z inicjatywy dyrektor szkoły założona została specjalna księga, w której zapisywano sentencje wygłaszane przez

⁵⁶ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

⁵⁷ Archiwum Zespołu Szkół Gastronomicznych i Hotelarskich w Sandomierzu, Akt przekazania sztandaru.

⁵⁸ Uchwała nr IX/55/03 Rady Miejskiej w Skawinie z dnia 28 maja 2003 r. w sprawie nadania Gimnazjum nr 2 w Skawinie imienia Komisji Edukacji Narodowej.

⁵⁹ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

⁶⁰ Archiwum Szkoły Podstawowej nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej w Słupcy, Pismo Kuratora Oświaty w Poznaniu z dnia 8 maja 1973 r.

⁶¹ Tamże.

członków Komisji Edukacji Narodowej. Nadano jej tytuł: *Księga Myśli Pierwszego Ministerstwa Oświaty KEN*. Za gromadzenie sentencji odpowiedzialni byli uczniowie, którzy mieli także myśli te ilustrować. Z perspektywy czasu widać dużą tendencyjność tych sentencji, odpowiadającą ówczesnej sytuacji politycznej⁶².

Sztandar szkoła otrzymała w pierwszą rocznicę nadania imienia. Stronę główną stanowi płat czerwonego materiału z wyszytym po środku godłem państwa polskiego – srebrnym orłem ze złotą koroną (korona jest zapewne późniejsza, gdyż w 1973 obowiązywało godło bez korony). Strona odwrotna sztandaru uszyta jest z białego płatu materiału. W górnej jego części położony jest w dwóch wierszach napis wyszyty złotą nicią: SZKOŁA PODSTAWOWA NR 1 / IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ. Pod nim otwarta srebrna księga, ze złotym trzonem, na której położona jest gałązka oliwna. Poniżej książki umieszczono kaganek barwy złotej, a wydobywający się z niego płomień ma kolor czerwono-pomarańczowy. W dolnej części płata położony jest wyszyty złotą nicią napis: W SŁUPCY⁶³.

Liceum Ogólnokształcące w Stalowej Woli imię Komisji Edukacji Narodowej otrzymało w roku 1973, czyli jak kilka innych szkół w dwusetną rocznicę ustanowienia „pierwszego ministerstwa oświaty”. Fundacja sztandaru nastąpiła dopiero 5 lat później, tj. w roku 1978 i połączona była z jubileuszem czterdziestolecia istnienia szkoły⁶⁴. Sztandar ten na stronie głównej wyobrażoną ma otwartą srebrną księgę ze złotym kagankiem o trzech płomieniach. W górnej części dewiza: SERCA * MYŚLI * CZYNY dokończona w dolnej części słowami TOBIE OJCZYŻNO. Strona odwrotna podobnej konstrukcji i barwy. W centrum orzeł srebrny z doszytą koroną. W górnej i dolnej części płata wyszyta nazwa szkoły: LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE / IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ / W STALOWEJ WOLI⁶⁵.

Zespołowi Szkół w Tymbarku Komisja Edukacji Narodowej zaczęła patronować jeszcze wówczas gdy szkoła nosiła nazwę: Technikum i Zasadnicza Szkoła Przemysłu Spożywczego w Tymbarku. A było to w roku 1975⁶⁶. Pierwszy sztandar jaki posiadała szkoła na stronie odwrotnej barwy czerwonej wyobrażał orła srebrnego (w typowo socrealistycznej stylizacji), umieszczonego w czymś w rodzaju połowy tarczy z podwójną obwódką, w której umieszczona dewiza: TOBIE • OJCZYŻNO • MYŚLI • SERCA • CZYNY. Płat ozdobiony złotą bordiurą. Na stronie głównej w części centralnej wyobrażona otwarta księga (widok dolnego trzonu), a nad nią płomień czerwony. Nazwa szkoły położona w górnej i dol-

⁶² P. Gołdyn, *Jedyny taki w regionie, czyli słów kilka o sztandarze Szkoły Podstawowej nr 1 w Słupcy*, „Koniński Kurier Oświatowy” 2013, nr 14, s. 31–32.

⁶³ Tamże, s. 31.

⁶⁴ http://historia.loken.pl/index.php/70_lat_tradycji/lo_im_ken [data dostępu: 18.12.2013].

⁶⁵ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

⁶⁶ Archiwum Zespołu Szkół w Tymbarku, Akt nadania imienia, bez. sygn.

nej części płata w trzech poziomych liniach: ZESPÓŁ SZKÓŁ / im. KOMISJI EDUKACJI / NARODOWEJ W TYMBARKU⁶⁷.

W roku 2009 szkoła otrzymała nowy sztandar ufundowany przez Radę Rodziców. W akcie ufundowania sztandaru napisano:

60-ta rocznica działalności Zespołu Szkół im. Komisji Edukacji Narodowej w Tymbarku stała się okazją do ufundowania szkole nowego sztandaru. [...] Doceniając rangę i znaczenie Zespołu Szkół im. Komisji Edukacji Narodowej w Tymbarku dla środowiska lokalnego i regionu niniejszym aktem uroczystym stanowią i przekazujemy ufundowany przez Radę Rodziców sztandar Zespołu Szkół im. Komisji Edukacji Narodowej w Tymbarku. Sztandar ten niech będzie symbolem niniejszych wartości, honoru i tradycji. Niech zobowiązuje całą Społeczność Szkoły do godnego wypełniania obowiązków wobec Ojczyzny i niech będzie Waszą dumą, która zobowiązuje do patriotycznej postawy i wzorowej nauki⁶⁸.

Nowy sztandar Zespołu Szkół im. Komisji Edukacji Narodowej w Tymbarku skomponowano następująco: strona główna – płat barwy czerwonej otoczony podwójną ramką, w której biało-czerwona wstążka. W centrum położony herb Polski, po jego lewej stronie data 1948, zaś po prawej – 2008. Pod herbem dewiza: WIEDZA TO DROGOWSKAZ ŻYCIA. Strona odwrotna – biały płat sztandaru, również ozdobiony podwójną złotą ramką, w której wieniec z liści laurowych. W górnej części napis: ZESPÓŁ SZKÓŁ, poniżej biała otwarta księga, na której napis: im. KEN rozdzielony czymś w rodzaju płomienia. Pod księgą napis: W TYMBARKU⁶⁹.

Zespół Szkół nr 4 w Zabrze otrzymał imię Komisji Edukacji Narodowej na podstawie uchwały rady miejskiej w Zabrzu z dnia 19 listopada 2001 roku⁷⁰. Co niezwykle interesujące na sztandarze nie ma żadnego odniesienia do patrona szkoły ani do edukacji czy oświaty rozumianej *sensu stricte*. Na stronie głównej wyobrażona jest bowiem głowa św. Jana Chrzciciela na misie, patrona miejscowej parafii. Wyobrażenie to otoczone jest nazwą szkoły: ZESPÓŁ SZKÓŁ NR 4 / im. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ / W ZABRZU-BISKUPICACH. Na stronę odwrotną przeniesiono polską flagę narodową⁷¹.

Ostatnią szkołą (w układzie alfabetycznym), która udzieliła informacji na temat sztandaru jest Zespół Szkół Samochodowych im. KEN w Żarach. Komisja Edukacji Narodowej patronuje tej szkole od 1972 r. Szkoła posiada dwa sztanda-

⁶⁷ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

⁶⁸ Archiwum Zespołu Szkół w Tymbarku, Akt ufundowania sztandaru, bez. sygn.

⁶⁹ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

⁷⁰ Uchwała Nr XXXVIII/567/01 Rady Miejskiej w Zabrzu z dnia 19 listopada 2001 r.

⁷¹ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

ry⁷². Pierwszy z początku lat 70. XX wieku. Na stronie głównej w centrum płata barwy écru, w jego centrum otwarta srebrna księga wpisana w srebrne koło zębate. Na księdze złoty znicz z czerwono-żółtym płomieniem. Pod kołem zębatym dwie splecione gałązki: w lewo dębowa, w prawo oliwna. W górnej części płata po łuku położona dewiza: NAUKA TECHNIKA PRACA. Strona odwrotna to płat barwy czerwonej. W centrum srebrny orzeł bez korony, a po jego bokach daty 1964 (po lewej) i 1969 (po prawej). W części górnej napis: TECHNIKUM SAMOCHODOWE / IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ. W części dolnej: W ŻARACH⁷³.

Na sztandarze widać ślady zniszczeń wynikające ze zużycia. To m.in. przyczyniło się do działań zmierzających w kierunku fundacji nowego sztandaru. W tym celu społeczność szkolna opracowała specjalny list intencyjny, w którym można przeczytać:

My uczniowie, nauczyciele, dyrekcja i pracownicy Zespołu Szkół Samochodowych im. Komisji Edukacji Narodowej w Żarach, zwracamy się do szlachetnych darczyńców z apelem i prośbą o finansowe wsparcie w celu wykonania i zakupienia nowego sztandaru naszej szkoły. Szkoła наша od bardzo wielu lat wpisuje się w pejzaż miasta Żary. Umieszczona jest w pięknym XIX-wiecznym neogotyckim budynku na ul. 9 maja 9. Sztandar naszej szkoły od 1964 roku uświetniał uroczystości szkolne, miejskie i ogólnokrajowe. Wprowadzały go i wyprowadzały liczne pokolenia uczniów, spośród których wywodzą się żarscy przedsiębiorcy, pracownicy żarskich zakładów, urzędnicy, handlowcy i właściciele wielu warsztatów samochodowych w mieście. Dzisiaj jest już bardzo wysłużony i odejść musi w stan spoczynku. Na jego miejsce potrzebny jest nowy, który go godnie zastąpi. Dlatego prosimy o pomoc przedsiębiorców, instytucje i osoby prywatne o wsparcie w tej ważnej dla naszej szkoły akcji. Szczególnie kierujemy nasz apel do absolwentów Zespołu Szkół Samochodowych w Żarach, którzy bardzo często z sentymentem i życzliwością wspominają swoją szkołę i którzy wielokrotnie dawali dowody swej sympatii. Mamy nadzieję, że i tym razem będziemy mogli liczyć na pomoc wszystkich z Państwa, którzy zapoznali się z tym listem⁷⁴.

Apel przyniósł efekt ponieważ szkoła weszła w posiadanie nowego sztandaru. Strona główna to biała otwarta księga, po której litery „Aa” kreśli srebrne pióro. Za księgą fragment koła zębatego (srebrnego), w który wpisany jest złoty kaganek z żółto-czerwonymi płomieniami. Nad tym wyobrażeniem po łuku, w dwóch liniach ułożona nazwa szkoły: ZESPÓŁ SZKÓŁ SAMOCHODOWYCH / IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ. Pod księgą: W ŻARACH. Strona

⁷² Szkic historii szkoły, msp. w posiadaniu autora.

⁷³ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

⁷⁴ Archiwum Zespołu Szkół Samochodowych im. Komisji Edukacji Narodowej w Żarach, List intencyjny, bez sygn.

odwrotna to płat barwy czerwonej z umieszczonym centralnie godłem Polski pomiędzy napisem: RZECZPOSPOLITA / POLSKA⁷⁵.

Reasumując powyższe rozważania należy zauważyć na podstawie nadesłanych materiałów, że w większości przypadków szkoły otrzymywały imię Komisji Edukacji Narodowej w roku 1973, a więc w 200 rocznicę powstania tej reformatorskiej instytucji. W tym samym czasie mniej więcej następowały fundacje sztandarów. Miały one najczęściej wydźwięk ideologiczny niekoniecznie odpowiadający ideałom KEN, a bardziej odnosiły się do idei socjalizmu, do kształcenia kadr potrzebnych do budowy Polski Ludowej. Po transformacji roku 1989 sytuacja ta uległa zmianie. Duża część szkół przyjęła nowe sztandary, usuwając z nich relikty poprzedniej epoki. W kilku przypadkach nowy sztandar był wynikiem przemianowania nazwy szkoły, zmiany jej charakteru, kierunków kształcenia.

Komisja Edukacji Narodowej w okresie swego funkcjonowania nie wytworzyła żadnego swojego logo ani innego znaku graficznego. Stąd też symbolami z jakimi kojarzona jest ta instytucja są najczęściej: księga, lampa (kaganek) czy gałązka (często oliwna). To symbole, które przeważają na sztandarach szkół noszących imię KEN. Można postawić również hipotezę, że dla projektantów źródłem inspiracji mógł być „Medal Komisji Edukacji Narodowej” ustanowiony 27 kwietnia 1956 r., na awersie którego widnieje otwarta księga z gałązką oliwną⁷⁶.

Kończąc należałoby postawić pewien postulat badawczy dotyczący poruszanej powyżej tematyki. W Polsce, obok szkół noszących imię Komisji Edukacji Narodowej, funkcjonują także szkoły noszące imiona poszczególnych jej założycieli i członków. Interesujące byłoby rozwinięcie powyższego tematu o sztandary tych właśnie szkół i uzupełnienie np. o zagadnienia związane z pracą z patronem szkoły zawarte w programach wychowawczych poszczególnych placówek oświatowych.

⁷⁵ Opis na podstawie materiału ikonograficznego udostępnionego przez szkołę.

⁷⁶ Ustawa z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli (Dz.U. 1956, nr 12, poz. 63).

JÓZEF BRYNKUS

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Inspiracje i odwołania do dzieła Komisji Edukacji Narodowej w nauczaniu szkolnym Polski Ludowej

Inspirations and references to the work of The Commission of National Education in school education of People's Poland

Polish communists, while implementing a new educational system in Poland, referred to the so-called progressive traditions of history of Polish education. They were convincing the society that transformations in upbringing and education resulted from *the most progressive and leading idea in the world* based on the basis of Marxism-Leninism. So the contents concerning The Commission of National Education could not be and were not particularly popularized except school history course. Historians have studied the history of The Commission of National Education, there were publications about it but it did not correspond to an access to information about this institution. Information about The Commission of National Education could come out in a form which was addressed to the school and all Poles especially during historical anniversaries of this institution, school apprenticeship – especially the beginning of school year or teachers' days. However, anniversaries of establishing The Commission of National Education did not find recognition both among party and educational decision-makers. It was phenomenon to link in 1972 teachers' day, organizationally and formally, with a day of establishing the first Polish educational ministry. Reasons for this should be searched in willingness of teachers to commit into public life.

Keywords: School, teaching, education in People's Republic of Poland

Polscy komuniści szukając po II wojnie światowej dla legitymizacji systemu edukacyjnego, który wprowadzali w Polsce uzasadnienia odwoływali się do tzw. postępowych tradycji z dziejów polskiej oświaty. Nie traktowali ich jednak jako modelu dla owych przemian, bo w ten sposób straciłyby znaczenie ideolo-

giczne przyczyny zmian w oświacie w Polsce Ludowej. Przez wiele lat utrwalano w społeczeństwie przekonanie, że przeobrażenia w wychowaniu i nauczaniu wynikają z „najbardziej postępowej i przodującej w świecie idei”, oparte bowiem są na podstawach marksizmu-leninizmu, a nie są skutkiem patrzenia w przeszłość¹. Jeżeli z czegoś miano czerpać inspiracje w nauczaniu, to jedynie bezpośrednio z tejże doktryny, albo też z aktualnej jej interpretacji, na co monopol w świecie komunistycznym mieli Sowieci. To z niej wynikały aktualne zadania szkoły, albo też z udostępnianych polskim nauczycielom materiałów wytworzonych przez sowiecką partię komunistyczną. Przypominano to na konferencjach, szkoleniach ideologicznych, naradach aktywu oświatowego i innych spotkaniach pedagogów. A jeśli już koniecznie trzeba było odwoływać się do przeszłości, to głównie tej związanej z działalnością polskich komunistów, choćby miała ona śladowy oświatowy charakter. Proponowano pedagogom, by np. zapoznawali się z tradycją walki Komunistycznej Partii Polski o tzw. „demokratyzację, powszechność szkolnictwa i o postępową oświatę”².

Generalnie treści dotyczące Komisji Edukacji Narodowej nie mogły być i nie były, poza szkolnym kursem historii, specjalnie popularyzowane. Owszem nauka historyczna badała dzieje KEN, ukazywały się artykuły i publikacje zwarte na jej temat, ale nie przekładało się to na dostępność informacji o tej instytucji. Możemy tak wnioskować na podstawie frekwencji treści i okoliczności ich pojawienia się w najważniejszym dla Polski Ludowej medium, a mianowicie „Trybunie Ludu”³. Miała ona jak wiadomo specjalny status ze względu na to jaki podmiot partyjny reprezentowała, jaki był jej nakład i jak była rozpowszechniana. Dla kształtu oficjalnego obrazu przeszłości, a taki przecież był powszechny ze względu na niedostępność innych źródeł informacji, poza silnie jeszcze oddziaływującą na społeczeństwo polskie pamięcią historyczną, nie było ważniejszego publikatora. Poza tym pamięć historyczna w odniesieniu do wiedzy o KEN nie miała większego znaczenia. Treścią pamięci były głównie wydarzenia znacznie bliższe czasowo i przy tym o wiele większym ładunku emocjonalnym niż te odnoszące się do Komisji. KEN – jako zjawisko historyczne – żadnego z tych kryteriów po II wojnie światowej nie spełniała. Owszem, co niektórzy dorośli mogli jeszcze pamiętać coś z edukacji o niej z okresu międzywojennego, ale w praktyce w upowszechnianiu wiedzy nic nie mogło zastąpić szkoły, albo też oficjalnych źródeł informacji, w tym zwłaszcza prasy.

Uwzględnienie bądź nieuwzględnienie w jakimkolwiek kanonie faktograficznym ma zarówno instrumentalny charakter, jak też jest informacją jakie idee, jakie wartości autorzy tego kanonu preferują. Z punktu widzenia odbiorcy zdecydowanie ważniejsze znaczenie, zwłaszcza w odniesieniu do czasów odleglejszych,

¹ W. Jaroński, *Nowy Rok Szkolny*, „Trybuna Ludu” [dalej: „TL”] 1953, nr 243, s. 3.

² M. Szulkin, *KPP w walce o demokratyzację szkolnictwa*, „TL” 1958, nr, 326, s. 5.

³ Dalej „TL”, podobnie jak w przypisach.

ma obecność konkretnych zdarzeń w kanonie mu podawanym. W przypadku czasów nieodległych, przemilczenie w oficjalnym dyskursie o pewnych zdarzeniach, może zastąpić pamięć o nich lub nieoficjalna legenda, tym trwalsze, im bardziej zdarzenie jest kontrowersyjne. W świetle tego wypadu postawić pytanie, co Polacy mogli wiedzieć o polskiej instytucji oświatowej powstałej w 1773 r. i co władze partyjno-państwowe zamierzały przez to osiągnąć, zarówno w stosunku do społeczeństwa w ogóle, jak też w szczególności w odniesieniu do systemu edukacji.

Treści o Komisji Edukacji Narodowej mogły pojawiać się w przekazie adresowanym do szkoły i wszystkich Polaków w szczególności przy okazji przypadających w danym czasie rocznic historycznych tej instytucji, praktyki szkolnej – w tym zwłaszcza początku roku szkolnego albo też święta nauczycieli. Mogły też być popularyzowane w związku z osobami, które były jej twórcami. Jednakże okazje te rzadko kiedy stanowiły asumpt do przypominania o KEN. Rocznic powstania tej instytucji nie znajdowały uznania zarówno wśród partyjnych, jak też oświatowych decydentów. Można rzec, że ginęły one w natłoku świąt bliższych komunistom, jak chociażby uroczystości dnia Ludowego Wojska Polskiego, rocznic powstania proletariackich organizacji, a przede wszystkim październikowej rewolty z 1917 roku, czy 1 maja. Charakterystyczny w tym przypadku był choćby rok szkolny 1952/53, gdy w „TL” pisano, że jego początek zbiega się z wielkim historycznym wydarzeniem jakim było powstanie Wielkiego Proletariatu przed 70 laty i to właśnie ten powód miał uczniów oraz nauczycieli mobilizować „do jeszcze bardziej wytężonej i owocnej pracy”⁴, a nie rocznica związana z powstaniem pierwszego polskiego ministerium oświaty. Paradoksalnie to właśnie w tym też roku na pierwszej stronie tej gazety informowano czytelników, iż minęło 179 lat od utworzenia KEN, powstałej „dzięki inicjatywie postępowych elementów w narodzie”⁵. Był to ewenement na skalę całego okresu Polski Ludowej do 1972 roku, gdy dopiero wtedy święto nauczycieli organizacyjnie i formalnie powiązano z dniem utworzenia pierwszego polskiego ministerium oświaty. Sytuację tę jednak należy łączyć nie z jakąś szczególną atencją władz państwowych do tego zdarzenia historycznego, ale z ówczesną sytuacją polityczną, gdy wszelkimi środkami, także odwołaniem się do przeszłości starano się zaangażować nauczycieli w życie publiczne. Możemy tak wnioskować po meritum kolejnych artykułów związanych ze szkolnictwem, a zamieszczanych w centralnym partyjnym prasowym organie⁶. Przywołany komunikat zdominowały jednak treści mało związane bezpośrednio z oświatą. Przede wszystkim pojawił się twórca KEN, Hugo Kołłątaj. Przedstawiono go także z materiałem ilustracyjnym. Ale perspektywa oświatowa w notatce ginęła w innej otoczce informacyjnej. Ważniejsze dla komunistów było to, że reprezentował on wzorzec tzw. postępowego du-

⁴ *Rozpoczynamy nowy rok szkolny*, „TL” 1952, nr 244, s. 3.

⁵ *W rocznicę utworzenia Komisji Edukacji Narodowej*, „TL” 1952, nr 287, s. 1.

⁶ L. Goliński, *Patriotyczny trud nauczycielstwa*, „TL” 1952, nr 316, s. 3.

chownego, a księdzem był tylko niejako „przy okazji”. Jawił się on jako „czołowy reprezentant postępowej, patriotycznej myśli społecznej i politycznej polskiego Oświecenia”. Takie przywołanie Kołłątaja wiązać należy z ideą księży patriotów, których mógł być patronem. W notatce przedstawiono też jednak powody, dla których należało pamiętać o Komisji, miały to być: walka z zacofaniem społecznym i reforma edukacji na poziomie podstawowym oraz średnim w duchu postępowym, a także wykształcenie bojowników o wolność i niepodległość ojczyzny, uczestników insurekcji kościuszkowskiej walczących przeciw szlachecko-możnowładczemu obozowi reakcji i zdrady narodowej⁷.

Generalnie w sztafazu i kanonie obchodów ważnych dla Polski Ludowej rocznic historycznych, legitymizowanych przez władze partyjne, dzieło KEN było wątkiem mało istotnym, zwłaszcza że w okolicach 14 października było mnóstwo „lepszyc” dla komunistów okazji, by zwracać się do przeszłości. Choćby rocznica bitwy pod Lenino – czczona jako święto Ludowego Wojska Polskiego. W podstawowym publikatorze okresu Polski komunistycznej, czyli „TL”, nie tylko przy okazji okrągłych rocznic, ale także powiedzielibyśmy, że tzw. ordynaryjnych, w kilku numerach, przed i po 12 października, dominowała tematyka wojskowa. Gdy nadchodził 14 października tylko kilkakrotnie, do początku lat 70. XX wieku, gdy wprowadzono w tym dniu Dzień KEN, pojawiały się zdawkowe informacje o tzw. pierwszym polskim ministerium oświaty. Także po uchwaleniu Dnia Nauczyciela i związaniu go z datą powstania osiemnastowiecznego polskiego ministerstwa oświaty, gdy komunistyczna partia opracowywała plany świąt i uroczystości, które należało uwypuklić, to utworzenie Komisji słabo się w tych planach odzwierciedlało. Przykładowo w opracowanej przez Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR „Informacji o obchodach Dnia Nauczyciela w 1978 roku” postulowano, by przede wszystkim związać je z „niezwykłe ważnymi datami historycznymi w życiu naszego kraju”: 1) 60-leciem odzyskania niepodległości; 2) pierwszym rokiem reformy szkolnictwa; 3) realizacją Uchwały XII Plenum KC PZPR; 4) 35-leciem Ludowego Wojska Polskiego⁸.

W wspomnianym artykule z 1952 r., zamieszczonym w „TL”, przypomniano także jaki powinien być kanon faktograficzny polskich dziejów, który akceptują władze Polski Ludowej. Zdarzenia do niego zakwalifikowane miały mieć tzw. postępowy charakter i wynikać z marksistowskich prawidłowości dotyczących przebiegu dziejów. Ową postępowość nie wiązano jednak z ich wpływem na rozwój cywilizacyjny ludzkości, czy Polaków, ale z możliwością uznania ich za istotne dla walki o tzw. sprawiedliwość społeczną. Do takiej tradycji zaliczono dzieje Komisji Edukacji Narodowej⁹. Nie oznaczało to jednak, jak świadczą późniejsze próby do-

⁷ *W rocznicę utworzenia...*

⁸ Informacja o obchodach Dnia Nauczyciela w 1978 roku, AAN w Warszawie, KC PZPR, Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR, b. paginacji, sygn. LVIII/506, s. 1.

⁹ *W rocznicę utworzenia...*

precyzowania owego kanonu, że powstanie i działalność Komisji należy do pierwszoplanowych jego elementów, mimo jednoznacznego ich zakwalifikowania, jako mieszczących się w marksistowskiej wykładni dziejów.

Na początku lat 60. XX w. za uporządkowanie kanonu merytorycznego polskiej przeszłości z powodów ideologicznych i potrzeb bieżącej polityki, tj. w tym przypadku walki o wizerunek dziejów z Kościołem katolickim w okresie obchodów Millenium chrztu państwa polskiego, zabrał się I sekretarz KC PZPR Władysław Gomułka. Najpierw w lipcu 1963 r. przedstawił ideologiczne przesłanki konstruowania zrębu faktograficznego polskich dziejów, a potem dwukrotnie w 1966 r. konkretnie wskazał, jakie wydarzenia powinny się w nim znaleźć, jako wzorcowe ideowo. Ale ani podczas XIII Plenum KC PZPR w lipcu 1963 r., gdy zauważył, że jakakolwiek historia docierająca do społeczeństwa polskiego nie może być tylko „zobiektywizowanym rejestrem faktów i zdarzeń, w których zatracą się prawda o społecznym sensie dziejów”¹⁰, ani też w przemówieniu na plenarnej sesji Ogólnopolskiego Frontu Jedności Narodu w styczniu 1966 r.¹¹, ani też w mowie wygłoszonej na specjalnej sesji Sejmu PRL kończącej świeckie obchody Tysiąclecia państwa polskiego nie odwołał się do Komisji Edukacji Narodowej, choć w każdym z tych przemówień mówił o postępowych, świeckich tradycjach polskiej oświaty i ich związku z przemianami społeczno-gospodarczymi. Odwołał się zaś do tradycji polskiego renesansu, a w przypadku oświecenia mówiąc o rodzeniu się ruchu reformatorskiego w ogóle nie wspomniał o odrodzeniu się oświaty, ale wskazał na ożywienie handlu, rzemiosła – i ogólne formułowanie się elementów układu kapitalistycznego jako bardziej postępowego niż feudalny¹².

Do 1972 roku także sam Dzień Nauczyciela niespecjalnie został wykorzystany jako dogodna sposobność do spopularyzowania dzieła KEN. Po raz pierwszy swoje święto nauczyciele obchodzili w 1957 roku. Początek święta związany jest z obradami Światowej Konferencji Nauczycielskiej, tzw. postępowych pedagogów. Zorganizował ją posłuszny PZPR Związek Nauczycielstwa Polskiego. Święto Międzynarodowego Dnia Karty Nauczyciela, bo taką nazwę nadano uroczystemu dniowi, w którym zamierzano doceniać trud nauczycieli, przypadało zasadniczo na 20 listopada, choć były pewne w tym zakresie wyjątki. Już w ten sposób nie wiązano go z KEN, ale nadawano mu współczesny charakter, związany z bolączkami i problemami ówczesnej szkoły, ewentualnie dotyczącymi samych nauczycieli. W odniesieniu do przeszłości wspomniano też przy tym inne

¹⁰ W. Gomułka, *O aktualnych problemach ideologicznej pracy partii. Referat na XIII plenum KC PZPR*, „TL” 1963, nr 185, s. 6.

¹¹ W. Gomułka, *Przemówienie na plenarnej sesji Ogólnopolskiego Frontu Jedności Narodu 14.01.1966 r.*, „TL” 1966, nr 15, s. 3.

¹² W. Gomułka, *Nierozzerwana więź Polski Socjalistycznej z twórczą i patriotyczną przeszłością naszego narodu. Przemówienie wygłoszone na nadzwyczajnym posiedzeniu sejmu 22 lipca 1966 r.*, „TL” 1966, nr 201, s. 3–4.

niż osiemnastowieczne tradycje¹³. Nie uznawano za stosowne zwrócenie się do okresu działalności KEN, jako momentu dziejów, w którym udało się wykształcić licznych i kompetentnych nauczycieli. Ważniejsze były inne momenty polskiej przeszłości związane z pedagogami, w których nauczycieli ukazywano jako siłę społeczną walczącą z ciemnotą i zacofaniem, z reakcją społeczną, jako pionierów postępu społecznego¹⁴. Takowymi miały być np. wg Władysława Bieńkowskiego walki o zaprowadzenie systemu komunistycznego w Polsce po II wojnie światowej, w których nauczyciele wbrew faktom mieli być jakoby przodującą siłą¹⁵. Nie uznawano również za właściwe powołanie się na tradycję KEN jako wzorcową w zakresie dowartościowania nauczycielskiej profesji. Zamiast niej odwoływano się do słów koryfeuszy komunizmu. Decydenci odpowiadający za oświatę stwierdzali, że kierują się nauką Lenina w celu stworzenia nauczycielom warunków pracy i życia, jakich nigdy nie mogło zabezpieczyć im społeczeństwo burżuazyjne¹⁶.

Ale to przede wszystkim państwo komunistyczne nie było w stanie spełnić tych obietnic, dlatego zaoferowano nauczycielom substytutu dóbr materialnych w postaci państwowych, resortowych i związkowych odznaczeń¹⁷. Wszystkie one miały komunistyczny charakter, a dopiero w 1967 r. ustanowiono medal KEN. Początkowo przyznano go niewielu pedagogom, z czasem uległ deprecjacji, choćby przez masowość jego przyznawania, a także udzielania go osobom niezwiązanym bezpośrednio z nauczaniem, jako substytut dóbr materialnych. Dodatkowo jego ranga była znacznie mniejsza niż innych medali i odznaczeń przyznawanych nauczycielom¹⁸. Świadczy o tym choćby fakt, że w „TL” początkowo nawet informowano o osobach, którym ten medal przyznawano, a pod koniec okresu Polski Ludowej lista ta została zastąpiona wykazem pedagogów, którym nadawano tytuł „Zasłużony Nauczyciel PRL”¹⁹. Świadczyło to o komunistycznej ideologizacji oficjalnej edukacji, o zaangażowaniu się w nią dekorowanych pedagogów, ale również o preferowanych wartościach. Jednak w pewnym stopniu ustanowienie medalu KEN, a później jego przyznawanie stanowiło asumpt do popularyzowania programu oświatowego KEN.

Istotną cezurą dla popularyzowania idei i historii KEN były lata 1972–1973. Do tej pory bowiem przywołano je fragmentarycznie, bez jakiegoś stałego programu ich upowszechniania. W 1972 r. jednoznacznie połączono święto nauczycieli

¹³ *Międzynarodowy Dzień Karty Nauczyciela*, „TL” 1957, nr 321, s. 1.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ W. Bieńkowski, *Szermierze oświaty i wychowania. Przemówienie tow. Władysława Bieńkowskiego na akademii z okazji Dnia Nauczyciela*, „TL” 1958, nr, 326, s. 3.

¹⁶ *Dzień Nauczyciela*, „TL” 1958, nr, 325, s. 1.

¹⁷ *Dzień Nauczyciela w Warszawie*, „TL” 1958, nr, 314, s. 5; *Dzień nauczyciela*, „TL” 1968, nr 323, s. 4.

¹⁸ *Dzień nauczyciela...*

¹⁹ *Odznaczenia dla nauczycieli w Belwedrze*, „TL” 1987, nr 240, s. 1.

z KEN. Poszerzono także grono beneficjentów i jego ideowy wymiar, który związany był z upowszechnianymi treściami dotyczącymi Komisji. Stało się ono świętem całej szkolnej wspólnoty oraz osób współpracujących ze szkolnictwem, głównie wywodzących się z wyższych uczelni. Dla podkreślenia tego faktu ustanowione zostały nagrody im. Komisji Edukacji Narodowej za wybitne osiągnięcia w dziedzinie oświaty i wychowania. Po raz pierwszy nagrodzono nimi w 1972: zespół pedagogów i pracowników naukowych z Poznania – za opracowanie i stosowanie w praktyce szkolnej nowoczesnego systemu pracy wychowawczej z młodzieżą oraz nauczycieli z powiatu kościańskiego za „konsekwentną wieloletnią pracę nad doskonaleniem i podnoszeniem poziomu szkoły wiejskiej w tym regionie”²⁰.

Przyjmując jednak w 1972 r. Kartę Praw i Obowiązków Nauczyciela w czasie dyskusji sejmowej rzadko *explicite* wskazywano, że inspiracją dla niej były pomysły i duch KEN. Jarema Maciszewski w imieniu sejmowej Komisji Oświaty i Wychowania argumentował, że Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela – jest dokumentem, który wychodzi naprzeciw potrzebom 400-tysięcznej rzeszy nauczycieli, zaspokaja ich aspiracje i postulaty. Ma przyczynić się do podniesienia społecznej rangi nauczycielskiej profesji, otworzyć drogę do nowoczesności systemu oświatowego Polski Ludowej i doprowadzić do podniesienia jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej we wszystkich placówkach oświatowych zajmujących się wychowaniem oraz edukacją²¹. Andrzej Werblan zaś w imieniu klubu poselskiego PZPR przypominał, że to zaprowadzony po wojnie w Polsce socjalizm umożliwia, dla dobra narodu polskiego, łączenie postępowej tradycji oświatowej, której jest on źródłem, z perspektywicznymi celami rozwoju społeczeństwa, które sam on też wyznacza²². Jedynie bezpartyjny Stanisław Rostworowski, w imieniu ChSS, tak jakby mimochodem zauważał, iż Ustawa jest jednym z najcenniejszych osiągnięć polskiego prawodawstwa, „które nawiązuje do szczytnych tradycji Komisji Edukacji Narodowej”²³.

O wiele intensywniej nawiązano do KEN w pierwszych obchodach Dnia Nauczyciela po wprowadzeniu nowej ustawy, zwłaszcza w kontekście sylwetki nauczyciela, jego obowiązków, zaangażowania i zawodowych kompetencji. Mniej zaś mówiono i pisano o systemie kształcenia, który ona wprowadziła, jego zasadach organizacyjnych, nowoczesnym merytorycznym programie nauczania. Rekompensowano to przypominaniem zaangażowania Komisji w stworzenie świeckiego systemu szkolnego. O tym, że było to wielkie nadużycie, podkreśle-

²⁰ *Żywe tradycje Komisji Edukacji Narodowej. Posiedzenie komitetu obchodów jubileuszowych*, „TL” 1972, nr 288, s. 1.

²¹ *Posiedzenie Sejmu PRL. Pierwsze czytanie projektu planu 5-letniego. Informacja Ministra Spraw Zagranicznych w sprawie ratyfikacji układu między Polską a NRF. Izba uchwaliła Kartę Praw i Obowiązków Nauczyciela*, „TL” 1972, nr 118, s. 1.

²² Tamże, s. 4.

²³ Tamże.

nie takich zasług KEN, przypomnieli w czasie konferencji w Krakowie w 1973 roku Emanuel Rostworowski i Adam Vetulani. Ich zdaniem, sytuacja, że od 1784 roku prezesem KEN był zawsze prymas Polski, co pryncypialnie potwierdzono w Konstytucji 3 maja i z tego tytułu oraz jako głowa polskiego duchowieństwa wchodził on do Straży Praw – organu władzy wykonawczej, świadczyła o tym, że w Polsce dokonywała się względna sekularyzacja szkolnictwa²⁴. Nie można troskę pierwszego polskiego ministerium oświatowego o kompetencje i wykształcenie odpowiednich nauczycieli interpretować i limitować jako wyłączną dbałość o ich świeckie przygotowanie.

Jednak w 1972 r., przewodniczący Rady Państwa Henryk Jabłoński, przedstawiając na spotkaniu z nauczycielami w Belwederze, oficjalne stanowisko władz państwowych w tym względzie, przypominał, że Komisja ustanowiła jeden stan nauczycielski, obejmujący uczących we wszystkich szkołach, odpowiedzialnych za obywatelskie wychowanie dla Ojczyzny „synów Jej a współobywateli swoich”. Jabłoński przywołał stanowisko twórców i działaczy KEN w określeniu roli nauczyciela w procesie wychowawczym. Podkreślił, że „Jan Śniadecki domagał się porzucenia «mniszych tradycji» i powiązania nauczyciela z życiem społeczeństwa”²⁵. To porzucenie tradycji zakonnych w nauczaniu wiązać się miało nie tyle z odrzuceniem metod nauczania, treści, ale głównie ze świeckim charakterem celów kształcenia. Jabłoński krytycznie spojrział jednak na samą działalność Komisji Edukacji Narodowej. Zauważył, że teoretyczne wskazania najbardziej postępowego jej skrzydła, nie zawsze znajdowały odzwierciedlenie w praktyce nauczania²⁶, gdyż nie było wystarczającej liczby nauczycieli, którzy identyfikowali się z ich postulatami. Dopiero w Polsce Ludowej nastąpiła, gwarantująca skuteczność działań edukacyjnych, pełna identyfikacja postawy ideowej nauczycieli z programem oświatowym władz i wyznawanymi przez samych pedagogów poglądami. Jabłoński konkludował, że jest coraz więcej edukujących, „mogących – powtarzając sformułowanie Komisji Edukacji Narodowej – uważać siebie za obywateli dobrze służących ojczyźnie w wychowaniu synów jej a swoich współobywateli”²⁷. W „TL” jednoznacznie dodawano, że reformy Komisji,

wiążące szkołę i wychowanie z troską o rozwój narodu i państwa sprawiły, że działalność stanu nauczycielskiego, od szkoły powszechnej począwszy, na akademickiej uczelni kończąc, stały się synonimem patriotyzmu i oddania sprawie

²⁴ E. Rostworowski, *Głos w dyskusji*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej 24–26 października 1973*, pod red. K. Mrozowskiej, R. Dutkovej, Kraków 1977, s. 91; podobnie A. Vetulani, *Głos w dyskusji*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy...*, s. 95.

²⁵ *Wysokie odznaczenia dla pedagogów. Uroczystości w Belwederze. Za zasługi „w wychowaniu synów Jej, a współobywateli swoich”. Przemówienie tow. Henryka Jabłońskiego*, „TL” 1972, nr 287, s. 1.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 8.

postępu społecznego. Powstanie Polski Ludowej, ustanowienie władzy ludu pracującego doprowadziło do utożsamienia postępowych dążeń nauczyciela i społecznej służby szkoły polskiej z polityką państwa²⁸.

Znacznie intensywniejsze odwołanie się do polskiej osiemnastowiecznej instytucji oświatowej należy wiązać także z przemianami w strukturze szkolnictwa zapoczątkowanymi po przejęciu władzy w PZPR przez Edwarda Gierka. Komuniści poszukiwali również niekomunistycznego patrona dla nowego organizacyjnego systemu nauczania, opartego na sowieckim wzorze, który zamierzali wprowadzić. Przyjęli, że KEN nadawała się na niego jak najbardziej. Chcieli również, odwołując się do jej przeszłości, przekonać całe społeczeństwo polskie i środowiska instytucjonalnie zaangażowane w oświatę, że ich reformy mają legitymizację dziejową szerszą niż tylko związaną z samym socjalizmem. Jerzy Kuberski, minister oświaty i wychowania, w przemówieniu inauguracyjnym konferencję w Krakowie poświęconą Komisji uwypuklił tezę, że choć zmiany oświatowe wprowadzane przez nią odpowiadały ówczesnym warunkom klasowo-społecznym, to jednak dostrzeżone wówczas zrozumienie roli oświaty w rozwoju państwa miało uniwersalny charakter. Nie stworzono jednak ani wówczas, ani później warunków do realizacji tego postulatu. Udało się to dopiero w Polsce socjalistycznej. Kuberski dowodził, że tak jak przy końcu XVIII w., tak i współcześnie najcenniejsze było wykorzystanie w reformie czynnika narodowego, polskich wzorców, polskich inspiracji i polskich nauczycieli²⁹. Potraktowanie przez KEN edukacji narodowo i holistycznie nakazywało także wykorzystanie w niej instytucji odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli na jak najwyższym poziomie. Nawiązując do przeszłości podjęto decyzję o kształceniu wszystkich przyszłych nauczycieli na pełnym poziomie akademickim i dokształcaniu już czynnych pedagogów. Szczególną rolę w tym zadaniu wyznaczono Uniwersytetowi Jagiellońskiemu, który w ten sposób miał kontynuować oświeceniowe tradycje³⁰.

W okresie Polski Ludowej intensywniejsze odwołania się do KEN należy łączyć z 200 rocznicą jej powołania. Opublikowano wówczas wiele prac, w których oceniano dorobek osiemnastowiecznego ministerium oświaty z perspektywy komunistycznej ideologii. Niemal klasycznym przykładem takiego ujęcia była praca Łukasza Kurdybachy i Mieczysławy Mitery-Dobrowolskiej. W publikacji wydanej w 1973 r. i zatytułowanej po prostu *Komisja Edukacji Narodowej* jej autorzy dowodzili, że KEN musiała nie tylko powstać, ale także wprowadzić określone zmiany oświatowe, gdyż ujawniły się ku temu odpowiednie i do tego konieczne warunki ustrojowo-gospodarcze, zmuszające do dostosowania szkolnictwa do nowych potrzeb ekonomicznych, społecznych i politycznych oraz „wprowadze-

²⁸ *Nauczyciele*, „TL” 1972, nr 287, s. 1.

²⁹ J. Kuberski, *Przemówienie Ministra Oświaty i Wychowania Jerzego Kuberskiego*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy...*, s. 11.

³⁰ Tamże, s. 12.

nia do programów nauczania pomijanych dawniej przedmiotów, a uchodzących w nowych warunkach za niezbędne ze względu na użyteczność praktyczną wiedzy z ich zakresu”³¹. Kurdybacha i Mitera-Dobrowolska pisali, iż sytuacja taka miała uniwersalny charakter i odnosiła się nie tylko do Rzeczypospolitej, ale całej Europy, w której

rzecznicy postępu wysuwali niemal te same koncepcje oświatowe, a zmiany w nauczaniu i w wychowaniu miały z jednej strony zwielokrotnić krytykę ustroju feudalnego i przez to doprowadzać do jego rozkładu i upadku, a z drugiej strony przez realizowanie wychowania dostosowanego do potrzeb rozwijającego się kapitalizmu, czy choćby jego elementów – jak to było w Polsce – przyczynianie się do ich umacniania i ostatecznego zwycięstwa³².

Autorzy opracowania o KEN także zgodnie z historiozofią marksistowską tłumaczyli, dlaczego była ona zdatniejsza do pokierowania reformowanym szkolnictwem. Podnosili problem, że dotychczasowe zmiany w nim wprowadzone, przez choćby Stanisława Konarskiego, nie odpowiadały rodzącym się, postępowym w stosunku do feudalizmu, elementom kapitalistycznym, uświadamiającym szlachcie zacofanie i nieprzydatność ówczesnej oświaty. Nic dziwnego, że zdawano sobie sprawę, iż należy wprowadzić nowe dla niej rozwiązania organizacyjne i treści nauczania. Kurdybacha i Mitera-Dobrowolska zauważali też, że właściwie wówczas oceniono, że „dalsze udoskonalenie narodowej edukacji powinno być przeprowadzone nie przez poszczególne zakony czy nawet najwyższe władze kościelne, lecz przez państwo”³³. Państwo bowiem nadawało wychowaniu obywatelski i patriotyczny charakter³⁴.

Kurdybacha i Mitera-Dobrowolska, choć studzili społeczny entuzjazm związany z powstaniem i działaniem KEN, jako że uznawali, zgodnie z marksistowską wizją dziejów, iż wyniknęły one z konieczności dziejowej, to jednak niezwykle pozytywnie ocenili jej dokonania na polu zeświecczenia polskiej oświaty. W ich oczach niemal wszystko to dobre, co pozostało po Komisji, było skutkiem przyjęcia przez nią zdesakralizowanego modelu polskiej oświaty. Pisali np., że Komisja: opracowała nowoczesny model nauczyciela-wychowawcy, „jakże odrębny od sylwetki pedagoga zakonnego, którego cechował prymitywizm pedagogiczny, a symbolem była różga”³⁵; że cudzoziemcy odwiedzający Polskę, przekazując Europie informacje o niej, także podkreślali świecki charakter szkoły jako wzorcowe rozwiązanie dotyczące edukacji; że wreszcie to rozwiązanie przede wszyst-

³¹ Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 23.

³² Tamże, s. 24.

³³ Tamże, s. 31.

³⁴ Tamże, s. 33.

³⁵ Tamże, s. 219.

kim przyczyniło się do żywotności „polskiej myśli edukacyjnej, sięgającej swoim wpływem na inne kraje w czasie, gdy Rzeczpospolita jako państwo była już wymazana z kart Europy”³⁶.

Przywołani historycy dziejów polskiej oświaty, dostrzegając klasowy charakter decyzji sejmu Rzeczypospolitej z 1773 r. o oddaniu w ręce KEN, „w imieniu klasy panującej”, zwierzchnictwa nad wszystkimi szkołami i nad wychowaniem młodzieży, zauważali, że było to dobrą decyzją na ówczesne czasy, bo Komisja podporządkowana jedynie organom państwowym i odpowiedzialna przed parlamentem, „dysponując funduszami na utrzymanie szkół miała pełne prawo uważać się za powołaną do ustalenia w imieniu całego narodu programów kształcenia młodzieży i do strzeżenia ich przed wszelkimi obcymi wpływami”³⁷. Słusznie więc Komisja, korzystając z niego, broniła „niezależności polskich koncepcji edukacyjnych od obcych wpływów [...], bynajmniej nie z przesadnej ambicji narodowej, lecz z uznania roli, jaką najwyższe władze państwowe wyznaczały zreformowanej szkole”³⁸. Tą rolą było dostarczenie młodzieży wiadomości kształtujących jej nowoczesny pogląd na świat i przynoszących „materialny pożytek w życiu gospodarczym”³⁹, kreowanie patriotyzmu odpowiadającego aktualnym stosunkom społeczno-gospodarczym, a nie tylko politycznym, patriotyzmu związanego z procesem tworzenia się na ziemiach polskich społeczeństwa burżuazyjnego, krytycznego do sarmackiego „patriotyzmu szlachty, wyrażającego się w pobrzękiwaniu szabelką oraz w obronie wąskich interesów rodowych i partykularnych”⁴⁰.

Okazją do wskazania społeczeństwu polskiemu, co może być przydatne dla edukacji w warunkach Polski Ludowej z dorobku KEN, były obchody 200 rocznicy powstania tej instytucji. Partia komunistyczna i władze państwowe przygotowały się do nich bardzo starannie. Powołany został Komitet Obchodów, na czele którego stanął minister oświaty i wychowania Kuberski. Celem działań partii i władz państwowych było ukazanie historycznej roli Komisji i wskazanie na związki łączące oświatę Polski Ludowej „z twórczą i postępową myślą” przemian oświatowych w oświeceniu oraz ukazanie, że jedynie państwo socjalistyczne realizuje fundamentalne założenia KEN o powszechności nauczania i wychowania, przyjmując za podstawowy model edukacji powszechność szkoły średniej⁴¹.

Zainspirowana rocznicą była publikacja Tadeusza Mizi *O Komisji Edukacji Narodowej*. Ujmowała ona historię tej instytucji, dzieło reformy podjęte przez nią i jego skutki nie tylko ideologicznie, klasowo, ale także politycznie, zgodnie

³⁶ Tamże, s. 294.

³⁷ Tamże, s. 295.

³⁸ Tamże, s. 295–296.

³⁹ Tamże, s. 298.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ *Żywe tradycje Komisji Edukacji Narodowej. Posiedzenie komitetu obchodów jubileuszowych*, „TL” 1972, nr 288, s. 1.

z potrzebami komunistycznego państwa polskiego na początku lat 70. XX wieku. Praca Komisji została przez Mizię całkowicie zinstrumentalizowana. Jako przykład takiego podejścia można wymienić chociażby dokonaną przez niego ocenę żywotności idei KEN w poszczególnych okresach polskiej przeszłości. Gdy autor dzieła *O Komisji Edukacji Narodowej* opisywał, co przejęła z prac KEN II Rzeczpospolita, to najpierw wskazał, że rządzący nią stworzyli system oświaty dyskryminujący najuboższe warstwy, a potem udowadniał, że tylko polska radykalna lewica, przejęła myśl Komisji zapewnienia jak najszeršym warstwom społecznym dostępu do szkolnictwa, które w epoce gierkowskiej kontynuuje Polska Ludowa, dając możliwość kształcenia się wszystkim robotnikom, chłopom i pracującej inteligencji. Przyrównał również działalność Komitetu Ekspertów stworzonego przez partię dla opracowania zasad reformy edukacji w dekadzie Gierka z pracami pierwszego polskiego oświatowego ministerium. Uzasadniał, że obie te instytucje tworząc nowe podstawy kształcenia kierowały się stanem rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, co spuentował metaforą, że przedstawiciele idei postępu łączą się z sobą przez stulecia⁴².

Nie odbiegała ideologicznie i politycznie od publikacji Mizi książka Kaliny Bartnickiej poświęcona wychowaniu patriotycznemu w placówkach oświatowych stworzonych przez KEN. Autorka przypominała, że szkoły tej instytucji były przeznaczone przede wszystkim dla szlachty, ale wykształcony w nich szlachcic miał wiedzieć, że dla dobra państwa, jak i swojego własnego, musiał ograniczyć ucisk poddanych, gdyż to przynosiło wymierne szkody ekonomiczne, a także było sprzeczne z zasadą, że z natury wszyscy ludzie są sobie równi. Bartnicka dowodziła, że szkoły KEN były organicznie związane z układem ówczesnych stosunków społeczno-ekonomicznych. Burzyły istniejący porządek gospodarczy i ułatwiały rozprzestrzenienie się stosunków kapitalistycznych, oraz dopomagały w tworzeniu się nowoczesnego polskiego narodu⁴³. Myśli te nie były obce także autorom publikacji zamieszczonym w tomie *Norwożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*. „Do dzieła oświatowego Komisji podeszli oni dość krytycznie, wskazując, że nie było ono nazbyt oryginalne pod względem naukowym, ale

⁴² T. Mizia, *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972, s. 107–112; o tym, że konstatacje i interpretacje T. Mizi nie były wyjątkiem, ale stałą tendencją w ocenie Komisji Edukacji Narodowej świadczą także opinie wypowiedziane na wielu konferencjach odbywających się w związku z 200 rocznicą utworzenia KEN. Na jednej z nich, w Siedlcach, Wacław Wojtyński stwierdzał, że „działania KEN miały zmodernizować społeczeństwo polskie, przez walkę z zacofaniem, religijną ciemnotą, zmobilizować je do radykalnych i nawet rewolucyjnych posunięć. Takie podejście do roli oświaty i wychowania zaproponowane przez Komisję rozumiała, jego zdaniem, tylko polska lewica społeczna, co uwidoczniło się już wyraźnie w programie «Proletariatu», a dziś realizuje w postaci wdrażania reformy szkolnej polegającej na utworzeniu 10-letniej szkoły ogólnokształcącej”, por. W. Wojtyński, *Dzieło Komisji Edukacji Narodowej i jego historyczne znaczenie*, [w:] *W dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej*, pod red. M. Iwanickiego, Siedlce 1976, s. 22–24.

⁴³ K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 289–291.

cenne z tego powodu, iż na skutek recepcji ówczesnej zachodnioeuropejskiej myśli naukowej kształtował się nowoczesny typ polskiego patrioty, dostrzegającego potrzebę reform nie tylko na polu oświaty, ale przede wszystkim stosunków społeczno-gospodarczych⁴⁴.

Komuniści polscy przygotowując się do obchodów 200 rocznicy powstania KEN nie chcieli pozostawić wątpliwości jak te obchody mają wyglądać, jakie treści należało wyeksponować i jakie idee upowszechniać. Dowodem na to jest przygotowana w Wydziale Nauki i Oświaty KC PZPR „Propozycja w sprawie przygotowania i przeprowadzenia posiedzenia Sejmu PRL w dniu 13.10.1973 roku”. Przewidziano w niej, że na posiedzeniu Sejmu, które zwieńczy podjęcie uchwały w sprawie systemu edukacji narodowej, odbędzie się debata, w której dyskutanci zaakcentują rolę oświaty w „przyspieszeniu dalszego rozwoju Polski”, podkreślą ogólnonarodowe znaczenie „modernizacji i przebudowy systemu oświaty”, wskażą na szerokie społeczne poparcie dla jej modelowych rozważań, wyjaśnią i spacyfikują możliwość zrodzenia się negatywnych nastrojów w związku z „Deklaracją” Episkopatu w sprawie wychowania narodu polskiego. Partyjni decydenci zadbali także o to, co powinni powiedzieć konkretni dyskutanci. Janowi Szczepańskiemu narzucili rolę obrońcy proponowanej reformy. Miał ją przedstawić na tle tradycji Komisji Edukacji Narodowej i zdobyczy Polski Ludowej w dziedzinie edukacji, ale uzasadnić także zjawiskiem przesyłania przez różne instytucje i obywateli uwag oraz wniosków, które zostały skrupulatnie rozpatrzone i wdrożone do końcowej sejmowej uchwały. Cała debata powinna wykazać „jednolitość poglądów i postaw reprezentantów różnych środowisk społecznych, a zarazem wielkość, rangę i ogólnonarodowe znaczenie podejmowanych zadań”. Dlatego musieli w niej zabrać głos posłowie wywodzący się ze środowiska nauczycieli, a także należący do kół katolickich. Ci ostatni mieli argumentować, że uchwała nie narusza „swobody praktyk religijnych i nauczania przez Kościół religii – a z drugiej, iż sama jest zgodna z świeckim charakterem szkoły i procesu nauczania”. Na wypadek, gdyby debata przyjęła nieoczekiwany i zbyt swobodny charakter autorzy

⁴⁴ W książce zawarte zostały artykuły: I. Stasiewicz-Jasiukowa, *Nowożytna myśl naukowa w podręcznikach Komisji Edukacji Narodowej. Nauki moralne*; B. Bienkowska, *Nowożytna myśl naukowa w programach i podręcznikach Komisji Edukacji Narodowej. Nauki matematyczno-przyrodnicze*; C. Majorek, *Podręczniki Komisji Edukacji Narodowej w praktyce nauczania szkół średnich (1778–1794)*; R.W. Wołoszyński, *Popisy uczniów w szkołach Komisji Edukacji Narodowej jako wyraz przyswojenia nowych treści naukowych*; J. Różiewicz, *Wychowanie obywatelskie w Mowach Grzegorza Piramowicza*; K. Bartnicka, *Edukacja obywatelska przez literaturę piękną w szkołach średnich Komisji Edukacji Narodowej*; I. Szybiak, *Sieć szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*; por. I. Stasiewicz-Jasiukowa, *Wstęp*, [w:] *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, pod red. I. Stasiewicz-Jasiukowej, Wrocław 1973, s. 6; A. Woltanowski, R.W. Wołoszyński, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Warszawa 1973, s. 8.

„Propozycji” przewidywali przygotowanie kilku mówców „do podjęcia polemiki w spokojnym i rzeczowym tonie”⁴⁵.

Kulminacją naukowych i oświatowych rocznicowych obchodów ku czci Komisji była konferencja w Krakowie⁴⁶, na której przypomniano nie tylko dzieje KEN, ale przede wszystkim przedstawiono to, co miałyby być trwałe w jej spuściznie. Podniesiono fakt, także z tego powodu, iż konferencja odbyła się na Uniwersytecie Jagiellońskim, iż nowoczesny charakter uniwersytetu, jaki ma on współcześnie, wywodzi się z reformy kołłątajowskiej⁴⁷. Krytycznie odniesiono się, nie tylko z powodów faktycznych⁴⁸, ale także zgodnie z tendencją oświatową czasów Gierka, do zmian w szkolnictwie parafialnym, wprowadzonych przez KEN. Wnioskowano, że podstawową przyczyną słabości szkolnictwa parafialnego, jako najniższego szczebla w osiemnastowiecznym ustroju szkolnym, było nikłe nim zainteresowanie ze strony Szkół Głównych⁴⁹. Wniosek ten był całkowicie zgodny z intencjami władz partyjnych Polski Ludowej, które zamierzały przebudować system edukacji, wprowadzając do niego jako podstawowy szczebel organizacji jednolitą dziesięcioletnią szkołę ogólnokształcącą.

Normą na konferencji było ocenianie wszystkich rozwiązań KEN z perspektywy ich stosunku do spraw religijnych. Wartościowe były zatem te, które miały laicki charakter. Dlatego Irena Stasiewicz-Jasiukowa chwaliła podręczniki do tzw. nauki moralnej, za to, że ich treść oddzielono od nauki chrześcijańskiej, a oparto na ideowym konglomeracie oświeceniowej „zachodnio- i środkowoeuropejskiej pedagogiki”, moralizmie francuskich fizjokratów i obywatelsko-patriotycznym założeniach wynikających „z polskich osiemnastowiecznych warunków polityczno-społecznych”⁵⁰. Natomiast Tadeusz Słowikowski podkreślał, że na wartość

⁴⁵ Propozycja w sprawie przygotowania i przeprowadzenia posiedzenia Sejmu PRL w dniu 13.10.1973 roku, AAN w Warszawie, KC PZPR w Warszawie, przygotował 26.09.1973 Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR, b. paginacji, sygn. LVIII/560, s. 1–2.

⁴⁶ Obchody rocznicowe mieściły się w ideowym i organizacyjnym planie dotyczącym nauki i oświaty przedstawionym polskiemu społeczeństwu przez komunistów na VI Zjeździe PZPR i sfinalizowanym propagandowo w postaci ogłoszenia r. 1973 Rokiem Nauki Polskiej, por. R. Jezierski, Model szkolnictwa wyższego w zreformowanym systemie oświaty. Referat wygłoszony na posiedzeniu Rady Głównej Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki w dn. 20.09.1973, AAN w Warszawie, KC PZPR w Warszawie, Wydział Nauki i Oświaty, b. paginacji, sygn. LVIII/560, s. 1; Narada przedstawicieli prasy 21 maja 1973 roku w sprawie Roku Nauki Polskiej i II Kongresu Nauki Polskiej. Tezy, AAN w Warszawie, KC PZPR w Warszawie, Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR, b. paginacji, sygn. LVIII/560, s. 2.

⁴⁷ K. Mrozowska, R. Dutkova, *Wstęp*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy...*, s. 5.

⁴⁸ H. Pohoska, *Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, I wyd., Kraków 1925.

⁴⁹ K. Mrozowska, *Rola uniwersytetów w hierarchicznych ustrojach szkolnych doby Oświecenia*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy...*, s. 117; por. J.A. Gierowski, *Systemy edukacyjne w państwach oświeconego absolutyzmu Europy środkowej i Wschodniej*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy...*, s. 48–49.

⁵⁰ I. Stasiewicz-Jasiukowa, *Wartości wychowawcze podręczników do nauki moralnej*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy...*, s. 219.

jedynego w ówczesnym czasie przewodnika do nauczania o przeszłości: *Przypisów do Historii Powołanej dla Szkół narodowych na klasę trzecią*, autorstwa Józefa Kajetana Skrzetuskiego, także wpływ miał fakt, iż były one całkowicie zlaicyzowane i nie „dawały żadnych wskazówek dotyczących nauczania historii świętej”⁵¹.

Ekspozowanie laickiego charakteru reform Komisji i krytyka wcześniejszego systemu oświaty, ze względu na wiodącą w nim rolę Kościoła katolickiego były normą na krakowskiej konferencji. Andreas Šidlauskas stwierdzał, że

Kościół katolicki stracił wyjątkowe odwieczne prawo wychowywania młodzieży, a zmiany po 1773 r. w szkolnictwie Rzeczypospolitej odpowiadały tendencjom ogólnego rozwoju kraju. Zbliżały szkołę do potrzeb gospodarczych, do życia praktycznego. Były niezbędne dla postępowej szlachty i mieszczan dążących do reform ogólnopaństwowych⁵².

Nie wspominał nic o chłopach, jako grupie społecznej, która miała skorzystać na nowym systemie oświatowym. Jego stanowisko wynikało z założenia, że chłopci w dziejach w momencie rodzenia się systemu kapitalistycznego, a także ze względu na swój tradycjonalizm, choćby religijny, byli postrzegani jako element nieproletariacki i wsteczny.

Boom konferencyjny i wydawniczy w 1973 r. i nieco później, ze względu na możliwości edytorskie komunistycznego państwa, utrwalił postrzeganie KEN głównie jako instytucji, która doprowadziła do zeświecczenia i upaństwowienia oświaty. Idee oświatowe Komisji służyły legitymizacji laickiego charakteru edukacji i sekularyzacji życia publicznego, a nawet prywatnego. Bolesław Pleśniarski pisał, że oświata, będąca dotąd monopolem Kościoła, za sprawą KEN stała się ważną dziedziną państwowej polityki, przyczyniając się do ożywienia ruchu laickiego w edukacji. Dodawał również, co można wyraźnie odebrać jako aluzję kierowaną pod adresem polskiego Kościoła katolickiego w latach 70. XX w., że choć w szkołach zarządzanych przez KEN uczyli także księża i zakonnicy, to musieli się oni liczyć z faktem, że młodzież przez nich wychowywana była przygotowywana „do obowiązków świeckiego życia na ziemi”⁵³. Nieco później wyemancypowanie pedagogów spod jurysdykcji, merytorycznego i organizacyjnego zarządu Kościoła katolickiego, jako szczególną zasługę podniosła także Irena Szybiak. Zauważyła,

⁵¹ T. Słowikowski, *Pierwszy polski przewodnik metodyczny do nauczania historii z czasów Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy...*, s. 191–192; świecki charakter reformy zachwalali także: J. Hulewicz, *Głos w dyskusji*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy...*, s. 99; K. Mrozowska, *Głos w dyskusji*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy...*, s. 327; podobnie było na innych konferencjach organizowanych w Polsce Ludowej, por. K. Trzebiatowski, *Sekularyzacja oświaty i wychowania w okresie Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *W dwusetną rocznicę powstania Komisji...*, s. 46.

⁵² A. Šidlauskas, *Litewska szkoła i jej pierwsi nauczyciele świeccy*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy...*, s. 63.

⁵³ B. Pleśniarski, *O racjonalizm i postęp (Z prac programowych i praktyki Komisji Edukacji Narodowej)*, Warszawa 1973, s. 63–64.

że tym samym nauczyciele podlegali państwu, ale też nie musieli łączyć treści nauczanego przedmiotu z posłannictwem religijnym⁵⁴.

Ważną cezurą, którą należy podnieść, mając na względzie wpływ doświadczeń KEN na szkołę i zadania wyznaczane jej przez komunistycznych decydentów oświatowych, był rok 1982, gdy kolejny raz chciano nie tylko upamiętnić ją samą, ale także nauczycieli jeszcze bardziej związać z polityką oświatową komunistycznego państwa. Sytuacja bowiem była dość skomplikowana. Kryzys edukacyjny związany z: wprowadzaniem 10-letniej szkoły ogólnokształcącej, wzorowanej niemal dosłownie na sowieckim modelu, trudnościami ekonomicznymi, jak też częściowym opowiedzeniem się nauczycieli po stronie solidarnościowej opozycji, zmusił władze do szukania legitymizacji komunistycznej oświaty. I nie dziwi fakt, że odwołano się do Komisji Edukacji Narodowej. Najpierw dość mocno zasygnalizowano jej znaczenie w programie upowszechniania historii przedstawionym przez Zespół Ideologiczny Wydziału Pracy Ideowo-Wychowawczej KC PZPR⁵⁵, potem przypomniano podczas obchodów Dnia Nauczyciela, tradycyjnie jednak podnosząc świecki charakter dokonań Komisji⁵⁶, a wreszcie po przyjęciu w styczniu 1982 r. Karty Nauczyciela i zatwierdzeniu we wrześniu tegoż roku przez Radę Ministrów programu „Kogo chcemy wychowywać w polskiej szkole” dość skutecznie pokazano, że partia nie zamierza zrezygnować z nadzoru nad szkołą, wychowaniem młodzieży i pracą nauczycieli⁵⁷. Dla pozyskania nauczycieli wprowadzono Dzień Edukacji Narodowej. Podczas jego pierwszych obchodów, co prawda, Jabłoński, przewodniczący Rady Państwa, na spotkaniu z nauczycielami stwierdził, że Polska Ludowa w działaniach oświatowych nawiązuje do „dzieła twórców Komisji Edukacji Narodowej”, ale natychmiast przypominał też zdarzenia historyczne, które były bliższe jej ideowo, czyli tradycji:

obrońców polskiej oświaty w dobie zaborów oraz bohaterów tajnego nauczania w okresie najcięższej próby jaką przeżył nasz naród. To one bardziej niż osiemnastowieczna instytucja miały pokazywać, że historia ta uczy, pozwala zrozumieć cośmy winni naszym poprzednikom, [...] i co najważniejsze oświećła nam dzień dzisiejszy i nasze w nim obowiązki, byśmy tej tradycji byli godni⁵⁸.

⁵⁴ I. Szybiak, *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1980, s. 176.

⁵⁵ Treści edukacji historycznej, opracował Sektor Analiz i Programów Wydziału Pracy Ideowo-Wychowawczej, do użytku wewnątrzpartyjnego, broszura z serii: *Z aktualnych problemów ideologicznych* (opracowywanej przez Zespół Ideologiczny Wydziału Pracy Ideowo-Wychowawczej KC PZPR), Warszawa 1980, nr 9, AAN w Warszawie, KC PZPR w Warszawie, sygn. XXXIV-230, s. 13.

⁵⁶ *Nauczyciele w służbie społeczeństwa. Uroczystość w Belwederze*, „TL” 1980, nr 245, s. 1.

⁵⁷ *Decyzje i dokonania rządu w dziedzinie oświaty i wychowania*, „TL” 1982, nr 245, s. 3.

⁵⁸ *Jesteśmy wdzięczni za Wasz trud. Dzień Edukacji Narodowej*, „TL” 1982, nr 245, s. 2.

O tym, że stanowisko Jabłońskiego nie było odosobnione świadczy wypowiedź samego Wojciecha Jaruzelskiego. W jednej z warszawskich szkół na rozpoczęcie roku szkolnego 1982/83 powiedział: „Wybrałem Waszą szkołę nieprzypadkowo. Cieszy się ona dobrą opinią, [...]. Imię, które nosicie – Polskiej Partii Robotniczej, twórcy naszego ustroju, jej rolę w naszym państwie trzeba upowszechniać, docierać jak najszerzej do społeczeństwa”⁵⁹. I takie jego podejście do końca dekady lat 80. XX w. wyznaczało hierarchię ideałów oświatowych, do których polscy komuniści się odwoływali. Nigdy w tym odwołaniu KEN nie była najważniejsza⁶⁰.

⁵⁹ *W edukacji młodzieży trzeba sięgać do chlubnych tradycji państwa i narodu. Wojciech Jaruzelski w warszawskim Zespole Szkół Elektronicznych im. PPR, „TL” 1982, nr 210, s. 1–2.*

⁶⁰ *Aby nowe pokolenia były coraz lepiej przygotowane do spełnienia społecznych oczekiwań. Dzień Edukacji Narodowej, Uroczyste spotkanie w Belwederze, „TL” 1988, nr 240, s. 1.*

Bibliografia

(Wybór)

- Baliński M., *Pamiętniki o Janie Śniadeckim, jego życiu prywatnym i publicznym i dziełach jego*, t. I–II, Wilno 1865.
- Bartnicka K., *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*, Wrocław 1980.
- Bartnicka K., *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973.
- Bednarski S., *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego*, Kraków 1933.
- Brzozowski S., *Jędrzej Śniadecki, jego życie i dzieła*, Warszawa 1903.
- Chamcówna M., *Jan Śniadecki*, Kraków 1963.
- Chamcówna M., Mrozowska K., *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1765–1850*, pod red. K. Opałka, t. II, część I, Kraków 1965.
- Chamcówna M., *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, t. 1: *Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kołłątaja 1777–1786*, Wrocław 1957.
- Chorąży W., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S., *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2003.
- Dür S., *O Janie Śniadeckim*, Warszawa 1956.
- Dutkova R., *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*, Wrocław 1973.
- Dzieła Jana Śniadeckiego*, wyd. M. Balińskiego, t. 3, Warszawa 1837.
- Edukacja. Konteksty historyczno-pedagogiczne*, pod red. nauk. M. Piwowarczyka, Kraków 2007.
- Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564–1995*, oprac. L. Grzebień, Kraków 1996.
- Fiszerowa W., *Dzieje moje własne i osób postronnych. Wiązanka spraw poważnych i błahych*, Warszawa 1998.
- Fryckowski E., *Poglądy społeczno-filozoficzne Jana Śniadeckiego*, Bydgoszcz 1985.
- Grabski W.M., *U podstaw Wielkiej Reformy. Karta z dziejów Komisji Edukacji Narodowej*, Łódź 1984.

- Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1978*, pod red. T. Wróbla, Warszawa 1985.
- Jakubowska B., *Przeobrażenia szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944–1952*, Warszawa 1986.
- Jakubowski I., *Prawo rzymskie w projektach kodyfikacyjnych polskiego Oświecenia*, Łódź 1984.
- Jobert A., *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794). Jej dzieło wychowania obywatelskiego*, przeł. i uzup. M. Chamcówna, przed. opatrzył H. Barycz, Wrocław 1979.
- Kalinka W., *Sejm Czteroletni*, t. I, Kraków 1880.
- Kamykowski L., *Ze studiów nad Janem Śniadeckim*, Lublin 1930.
- Kolasa J., *Prawo narodów w szkołach polskich wieku Oświecenia*, Warszawa 1954.
- Kołątaj H., *Raporty o wizycie i reformie Akademii Krakowskiej*, do druku przygotowała, wstępem i komentarzem opatrzyła M. Chamcówna, Wrocław 1967.
- Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie 1773–1794*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1901–1915.
- Komisja Edukacji Narodowej. Bibliografia przedmiotowa*, oprac. K. Podlaszewska przy współpracy S. Czai, Wrocław 1979.
- Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł*, wybr. i oprac. S. Tync, Wrocław 1954.
- Korab K., *Powinności i zadania nauczycieli w okresie Komisji Edukacji Narodowej*, Poznań 2002.
- Korzon T., *Wewnętrzne dzieje Polski za Stanisława Augusta*, t. V, Kraków–Warszawa 1897.
- Kot S., *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Kraków 1923.
- Kukło C., *Demografia Rzeczypospolitej przedrozbiorowej*, Warszawa 2009.
- Kurdybacha Ł., *Kuria Rzymska wobec Komisji Edukacji Narodowej w latach 1773–1783*, Kraków 1949.
- Kurdybacha Ł., Mitera-Dobrowolska M., *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973.
- Leśniodorski B., *Dzieło Sejmu Czteroletniego*, Wrocław 1951.
- Lewicki L., *Geneza Komisji Edukacji Narodowej. Studium historyczne*, Warszawa 1923.
- Lubieniecka J., *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa 1960.
- Łętowski L., *Wspomnienia pamiętnikarskie*, wyd. H. Barycz, Wrocław 1966.
- Łukaszewicz J., *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794*, t. 1–4, Poznań 1849–1851.

- Majchrowicz F., *Wielka reforma szkolna ks. Stanisława Konarskiego i Komisji Edukacji Narodowej*, Lwów–Warszawa 1923.
- Majorek C., *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1975.
- Mizia T., *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972.
- Mizia T., *Szkolnictwo parafialne w czasach Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1964.
- Mizia T., *Szkoły średnie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Warszawa 1975.
- Mrozowska K., *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Warszawa–Kraków 1973.
- Mrozowska K., *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783–1793*, Wrocław 1985.
- Mrozowska K., *Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Wrocław 1956.
- Nawroczyński B., *O szkolnictwie francuskim*, Warszawa 1981.
- Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, pod red. S. Walasek, Kraków 2008.
- Osiński W., *Zarys teorii wychowania fizycznego*, Poznań 1996.
- Partnerka, Matka, Opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, pod red. K. Jakubiaka, Bydgoszcz 2000.
- Patkaniowski M., *Dzieje Wydziału Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego od reformy kołłątajowskiej do końca XIX stulecia*, Kraków 1964.
- Piramowicz G., *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, oprac. K. Mrozowska, Wrocław 1958.
- Poplatek J., *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej*, uzup. L. Grzebień, do druku przygotował J. Paszenda, Kraków 1973.
- „Prace Naukowe Warszawskiego Oddziału Komisji do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce”. Biuletyn, pod kierunkiem J. Lewickiego, Warszawa 1926–1927.
- Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie*, [w:] *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*, wydał i wstępem opatrzył dr Z. Kukulski, Lublin 1923.
- Puchowski K., *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Gdańsk 2007.
- Raporty wizytatorów generalnych szkół KEN w Wielkim Księstwie Litewskim 1782–1792*, oprac. K. Bartnicka i I. Szybiak, Warszawa 1973.
- Ronikier J., *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*, Kraków 2002.
- Rulikowski J., *Urywek wspomnień [...] wydany z obszerniejszego rękopisu (1731–1792)*, wyd. J. Bartoszewicz, Warszawa 1862.

- Smoleński W., *Żywioły zachowawcze i Komisja Edukacyjna. Pisma historyczne II*, Kraków 1901.
- Smolański A., *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce. Zagadnienia administracji edukacyjnej*, t. 3, Kraków 1999.
- Sondel J., *Ze studiów nad prawem rzymskim w Polsce w okresie Oświecenia*, Warszawa 1988.
- Sójka-Zielińska K., *Wielkie kodyfikacje cywilne XIX wieku*, Warszawa 1973.
- Stan i perspektywy historii wychowania*, pod red. W. Jamrożka, Poznań 1995.
- Stępień R., *Współpraca pijarów z Komisją Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Wrocław 1994.
- Stinia M., *Państwowe szkolnictwo gimnazjalne w Krakowie w okresie autonomii galicyjskiej*, Kraków 2004.
- Suchodolski B., *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski*, Warszawa 1972.
- Szybiak I., *Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim*, Wrocław 1973.
- Szybiak I., *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1980.
- Śliwerski B., *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.
- Tatarkiewicz W., *O sztuce polskiej XVII i XVIII wieku*, Warszawa 1966.
- Teofilowicz D., *Działalność Komisji Edukacji Narodowej w województwie podlaskim*, Warszawa 1971.
- Truchim S., *Szkice z dziejów szkolnictwa i kultury*, Poznań 1930.
- Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego*, Kraków 1933.
- Walasek S., *Działacze społeczni i nauczyciele zaboru rosyjskiego wobec wyzwań edukacyjnych początków XX wieku*, [w:] *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, pod red. nauk. W. Szulakiewicz, Toruń 2011.
- Wierzbowski T., *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, t. I, Warszawa 1911.
- Wierzbowski T., *Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773–1794*, Kraków 1921.
- Wkład jezuitów do nauki i kultury w Rzeczypospolitej Obojga Narodów i pod zaborami*, pod red. I. Stasiewicz-Jasiukowej, Kraków–Warszawa 2004.

W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej 24–26 października 1973, pod red. K. Mrozowskiej i R. Dutkowej, Warszawa–Kraków 1977.

Wodzicki S., *Wspomnienia z przeszłości 1768–1840*, Kraków 1873.

Wyźga M., *Parafia Raciborowice od XVI do końca XVIII wieku. Studium o społeczności lokalnej*, Kraków 2011.

Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce. Wybór artykułów, oprac. J. Paszenda, Kraków 1994.

Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002.

Żołądź-Strzelczyk D., *Ideały edukacyjne doby staropolskiej. Stanowe modele i potrzeby edukacyjne szesnastego i siedemnastego wieku*, Warszawa–Poznań 1990.

ISSN 2300-2689
ISBN 978-83-935373-8-9