

Majorek, Czesław

Podręczniki Komisji Edukacji Narodowej w aspekcie rozwiązań dydaktycznych

Rozprawy z Dziejów Oświaty 16, 69-140

1973

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



CZESŁAW MAJOREK

PODRĘCZNIKI KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ W ASPEKcie ROZWIĄZAŃ DYDAKTYCZNYCH

1. UWAGI O TYPOLOGII KSIĄŻEK SZKOLNYCH KEN

Sformułowane w *Obwieszczeniu* Komisji z 1775 r. i szczegółowo rozwinięte w trzy lata później przez G. Piramowicza założenia teoretyczne książek szkolnych legły u podstaw całej akcji edytorskiej Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych¹. Podobnie jak przyjęcie procedury oceny napływających do Towarzystwa tekstów założenia te były dopiero wstępem do całego przedsięwzięcia podręcznikowego Komisji. Po obraniu oryginalnej i precyzyjnie pomyślanej drogi pozyskania autorów książek („konkurs” względnie „komis”), przystąpiono bowiem do przygotowania samych dzieł do druku, a potem do ich rozpowszechnienia.

W latach 1777—1792, a więc od chwili ukazania się pierwszej książki szkolnej wydanej staraniem Towarzystwa do kresu jego istnienia, zostało ogłoszonych 29 względnie 31 dzieł do użytku szkolnego. Alternatywne ujęcie problemu ilości książek wynika stąd, że *Naukę moralną na kl. I i II* oraz *Przypisy do nauki moralnej na kl. I i II* można potraktować oddzielnie. Z drugiej jednak strony byłby to zabieg sztuczny i — dodajmy — sprzeczny z intencjami samego autora i wydawcy.

Przyjmując więc liczbę 29 wydanych i przez Komisję aprobowanych książek elementarnych należy stwierdzić, że w literaturze historyczno-oświatowej nie ma bynajmniej jednolitego sądu na ten temat. Najbliższy prawdy jest J. Lewicki, który utrzymuje, że „...Towarzystwo tych pracowitych ludzi przygotowało publikację 28 dzieł...”² Nie przedstawiając

¹ Zob. *Obwieszczenie od Komisji Edukacji Narodowej względem napisania książek elementarnych do szkół wojewódzkich*, [w:] *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne...*, wyd. Z. Kukulski, Lublin 1923, s. 74—84; *Grzegorza Piramowicza mowy miane w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych w l. 1776—1788*, wyd. W. Wisłocki, Kraków 1889, s. 40 n. (cyt. dalej: G. Piramowicz, *Mowy...*).

² Por. J. Lewicki, *O Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych (1775—1792)*, „Przegląd Wydawnictw Książnicy Polskiej”, 1922, nr 8, s. 100.

jednak imiennego wykazu ksiązek Lewicki nie pozwala ustalić, które z dzieł zostało przezeń pominięte. Podobnie rzecz się ma z opracowaniami syntetycznymi z zakresu historii wychowania, które podają, że Towarzystwo wydało łącznie 27 „podręczników”³.

Natomiast S. Tync wyszczególnia 31 ksiązek⁴. Z całą pewnością należy z tego wyeliminować dwie, a mianowicie *Układ gramatyki* O. Kopczyńskiego oraz wydany w 1784 r., ale nie staraniem Towarzystwa, *Dykcjonarz historyczny i geograficzny*. *Układ* jest ekstraktem uprzednio wydanych trzech części *Gramatyki* i *Przypisów*. Nie można traktować go jako książki oryginalnej, jakkolwiek trudno mu odmówić walorów praktycznych. Brak aprobaty Komisji świadczy o wydaniu tej książki poza akcją Towarzystwa, a w dodatku przypuszczenie to potwierdzają protokoły posiedzeń tego organu Komisji oraz miejsce i rok wydania *Układu* — Warszawa 1785. Wszakże wskutek uchwały Komisji z 1783 r. druk ksiązek szkolnych przejęła drukarnia Szkoły Głównej Koronnej. I chociaż spotykamy później odstępstwa od tej reguły, to jednak w początkowym okresie realizacji tej uchwały dzieła elementarne były wydawane w Krakowie⁵.

Jeśli chodzi o drugą z wyeliminowanych przez nas ksiązek z wykazu S. Tynca, to należy zauważyć, że co prawda Towarzystwo pracowało przez szereg lat nad *Dykcjonarzem geografii starożytnej*, ale książka ta nigdy nie ujrzała światła dziennego z powodu braku właściwych polszczyźnie i nazewnictwu naukowemu uściśleń terminologicznych⁶. Zaś *Dykcjonarz historyczny i geograficzny* to książka, nad której wydaniem Towarzystwo w zasadzie nigdy nie pracowało; było to tłumaczenie dzieła szeroko rozpowszechnionego w krajach zachodnich i owszem — używano go w szkołach polskich, lecz trudno przypisać Komisji jego wy-

³ Por. np. M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, [w:] *Historia wychowania*, pod red. Ł. Kurdybachy, t. I, Warszawa 1967, s. 669.

⁴ Zob. *Komisja Edukacji Narodowej...*, oprac. S. Tync, Wrocław 1954, s. 79—83 (cyt. dalej KEN).

⁵ Zob. *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej*, wyd. T. Wierzbowski, z. 39, s. 94 (cyt. dalej: *Protokoły KEN*); zob. też: O. Kopczyński, *Układ gramatyki dla szkół narodowych z dzieła już skończonego wyciągniony*, Warszawa 1785, ss. 184.

⁶ Zob. *Protokoły posiedzeń Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych* (cyt. dalej: *Protokoły TKE...*), wyd. T. Wierzbowski, s. 66, nr 292; s. 71, nr 329; s. 78, nr 368 (na tym ostatnim posiedzeniu polecono J. Albertrandiemu przystosowanie aktualnych nazw geograficznych do położenia „miejsc dawnych”); s. 83, nr 402; s. 88, nr 438 (marzec lub kwiecień 1787 r. — widać zniecierpliwienie Towarzystwa w stwierdzeniu protokolanta, że *Dykcjonarz* „...wziął już dawno Albertrandi, a Towarzystwo nie ma żadnej o robocie jego wiadomości”). Na tym informacje o *Dykcjonarzu* urywają się.

danie⁷. Brak aprobaty, a także miejsce i data wydania stanowią dodatkowe potwierdzenie tej tezy.

Sporo zasadniczych błędów, omyłek i niedopowiedzeń zawiera również opracowanie A. Karbowiaka na temat książek szkolnych z czasów Komisji⁸. W wykazie przezń sporządzonym widnieje wprawdzie 29 pozycji, lecz jest to najzupełniej mylne, ponieważ autor pisze o książkach do szkół wojewódzkich. Biorąc zaś pod uwagę fakt, że Komisja ogłosiła dwa podręczniki z przeznaczeniem do szkół parafialnych, w sumie u Karbowiaka byłoby 31 książek. A więc z jego spisu należy wyeliminować dwie pozycje. Nietrudno o to się pokusić, ponieważ przypisuje on Pawłowi Czenpińskiemu napisanie książki pt. *O sposobie zachowania zdrowia* i ogłoszenie jej w 1785 r., gdy tymczasem Czenpiński jedynie pracował nad przygotowaniem tego podręcznika począwszy od 27 listopada 1780 r., tj. po otrzymaniu stosownego zlecenia od Towarzystwa⁹. Książkę tę zaczęto nawet czytać 15 października 1785 r., lecz 8 grudnia nastąpił kres tej czynności i odtąd do problemu tego nie powrócono¹⁰. Zatem dzieło Czenpińskiego nigdy się nie ukazało w ramach prac Towarzystwa.

Równie mylną jest informacja Karbowiaka o ogłoszeniu *Wypisów z autorów klasycznych* do klasy czwartej¹¹. Książka ta nie mogła się ukazać — jak podaje Karbowiak — w 1782 r., skoro na posiedzeniu Towarzystwa 2 października 1789 r. postanowiono „upraszać kanonika [S.] Hołowczyca, aby *Wypisy z autorów klasycznych na klasę IV* raczył co prędzej przygotować”¹². Co więcej — nie trafiła ona do szkół aż do końca istnienia Komisji. Intensywne prace nad jej przygotowaniem wszczęło Towarzystwo w 1781 r., polecając Popławskiemu, aby dokonał wyboru stosownych tekstów łacińskich do nauki moralnej na klasę czwartą. Na początku następnego roku Piramowicz przedstawił przez siebie sporządzone wypisy do historii naturalnej, ale jednocześnie nie wywiązał się z polecenia Popławski, który we wrześniu 1783 r. ponownie przyrze-

⁷ Zob. *Dykcjonarz historyczny i geograficzny dla zrozumienia autorów tak łacińskich jako też z łacińskiego na polski tłumaczonych, osobliwie zaś klasycznych i sławnych naszego wieku poetów ... na polski język przełożony*, Warszawa 1784, ss. 237.

⁸ Zob. A. Karbowiak, *O książkach elementarnych na szkoły wojewódzkie...*, Lwów 1893.

⁹ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 48, nr 182. Przy tym należy sprostować informacje A. Macieży (*Dr med. Paweł Czenpiński, [w:] Epoka wielkiej reformy*, pod red. S. Łempickiego, Lwów—Warszawa 1923, s. 89), który sugeruje, że dopiero od 1783 r. „był Czenpiński zajęty pisaniem książki o zachowaniu zdrowia”. W rzeczywistości zlecenie otrzymał już w końcu 1780 r.

¹⁰ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 79—80, nr 372—382.

¹¹ Zob. A. Karbowiak, *op. cit.*, s. 37.

¹² *Protokoły TKE...*, s. 99, nr 536.

kał nadesłanie poprzednio obiecywanych wypisów do nauki moralnej¹³. Słowa nie dotrzymał i tym samym ostateczna redakcja Hołłowczyca nie mogła dać oczekiwanego skutku. Tak więc zamiast 29 Karbowiak powinien był wykazać tylko 27 książek do szkół wojewódzkich.

O wiele więcej nieporozumień, aniżeli to ma miejsce w określaniu stanu ilościowego książek szkolnych Komisji, występuje w zakresie ich klasyfikacji i nazewnictwie. Wbrew Komisji, która konsekwentnie używa terminu „książka elementarna” w odniesieniu do wszystkich przez siebie wydanych dzieł na użytek szkolny, w literaturze historyczno-oświatowej przyjęło się najzupełniej niesłusznie nazywać je po prostu podręcznikami¹⁴.

Wszakże wydając dzieła elementarne Komisja dążyła do rozgraniczenia pojęcia książki przeznaczonej dla uczniów od tej, która miała służyć nauczycielowi. W ramach zaś książek dla uczniów wyodrębniła co najmniej dwie ich kategorie, a mianowicie podstawowe, zawierające treść wykładanego w danej klasie przedmiotu (w dzisiejszym rozumieniu — podręczniki) oraz książki pomocnicze, służące pogłębianiu wiadomości, a także kształtowaniu i usprawnianiu umiejętności w zakresie języka łacińskiego. Z kolei książki pomocnicze dzieliły się na wypisy i wspierające je dykcjonarze, czyli słowniki.

Wydawnictwa dla nauczycieli to przede wszystkim przypisy, mające do spełnienia podwójną rolę. Zawierały one bowiem rozszerzony w porównaniu z podręcznikiem materiał rzeczowy oraz niejednokrotnie niezwykle szczegółowy instruktarz metodyczny. Przy tym zarówno jeden jak i drugi zespół treści był ściśle zespolony z konstrukcją książki dla uczniów.

W wyniku siedemnastoletniej działalności na polu edycji książek szkolnych Towarzystwo przygotowało i wydało 17 podręczników (łącznie z *Elementarzem dla szkół parafialnych narodowych*), 6 książek pomocniczych (wypisy, dykcjonarze i tablice logarytmiczne) oraz 6 książek dla nauczycieli (przypisy i *Powinności nauczyciela*).

2. PODRĘCZNIKI. TREŚĆ I CHARAKTER ROZWIĄZAŃ DYDAKTYCZNYCH

Rozpoczynając pracę nad ogłoszeniem podręczników w 1775 r. Towarzystwo spodziewało się osiągnąć pierwotny zamiar wydania książek do wszystkich przedmiotów w stosunkowo niedługim czasie. Tymczasem

¹³ *Op. cit.*, s. 52, nr 212; s. 56, nr 243; s. 66—67, nr 292 i 304.

¹⁴ Por. np. J. Lewicki, *O Towarzystwie..*, s. 100; *KEN*, s. 79; J. Lubieniecka, *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa 1960, s. 28 n.; B. Suchołowski, *Nauka polska w okresie Oświecenia*, Warszawa 1953, s. 68 n.

praca ta rozciągnęła się na wiele lat i nie przyniosła spodziewanych rezultatów. Wszakże wydano jedynie kilkanaście podręczników, wśród nich kilka w schyłkowym okresie istnienia Komisji. Nie mogły więc one za- dość uczynić intencjom, które z nimi łączono. Szczegółowy obraz procesu ich wydawania przedstawiono w porządku chronologicznym w postaci „Wykazu podręczników”.

Wykaz podręczników

1. Onufry Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę I*, Warszawa 1778, ss. 96.
2. Szymon L'Huillier, *Arytmetyka dla szkół narodowych*, Warszawa 1778, ss. 330¹⁵. Tłumaczył z francuskiego Andrzej Gawroński.
3. Antoni Popławski, *Moralna nauka dla szkół narodowych na pierwszą i drugą klasę*, Warszawa 1778, ss. 16+16¹⁶.
4. Szymon L'Huillier, *Geometria dla szkół narodowych*, cz. I, Warszawa 1780, ss. 437. Tłumaczył z francuskiego Andrzej Gawroński.
5. Onufry Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę II*, Warszawa 1780, ss. 56.
6. Szymon L'Huillier, *Geometria dla szkół narodowych*, cz. II, Warszawa 1781, ss. 245. Tłumaczył z francuskiego Andrzej Gawroński.
7. Józef Kajetan Skrzetuski, *Historia powszechna dla szkół narodowych na klasę III*, Marywil 1781, ss. 70.
8. Onufry Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę III*, Warszawa 1781/82, ss. 109¹⁷.
9. Szymon L'Huillier, *Algebra dla szkół narodowych*, Marywil 1782, ss. 352. Tłumaczył z francuskiego Andrzej Gawroński.
10. Michał Jan Hube, *Wstęp do fizyki dla szkół narodowych*, Kraków 1783, ss. 406. Tłumaczył z łaciny Jan Koc.

¹⁵ W wykazie S. Tynca (*KEN*, s. 79) została podana niezgodna ze stanem faktycznym ilość stron tej książki. Miała ona bowiem 330 stron, a nie jak chce S. Tync 352.

¹⁶ K. Estreicher (*Bibliografia polska*, t. XXV, Kraków 1913, s. 79), a za nim S. Tync (*KEN*, s. 80) podają, że ten podręcznik Popławskiego liczył 16 stron. Tymczasem treść każdej klasy została zamknięta na 16 stronach, czyli w sumie książka liczyła 32 strony.

¹⁷ Trzecia część *Gramatyki* O. Kopczyńskiego ukazała się w drugiej połowie 1781 r. lub w początkach 1782 r. W każdym razie należy wykluczyć rok 1783, odrzucając tym samym sugestię Karbowiaka (*O książkach elementarnych...*, s. 36) i S. Tynca (*KEN*, s. 81). Za naszym ustaleniem przemawia wiadomość, że Kopczyński skończył czytanie trzeciej części *Gramatyki* 26 maja 1781 r., w wyniku czego zostało mu „oświadczone podziękowanie”. K. Narbutt, składając 1 maja 1782 r. raport o dotychczas wydanych książkach elementarnych, oświadczył, że „gramatyka ... na wszystkie klasy z druku wyszła” (zob. *Protokoły TKE...*, s. 53, nr 223; s. 59, nr 258). Szczegółowej daty wydania tego podręcznika nie podają również: K. Estreicher, *op. cit.*, t. XX, s. 73, oraz J. Lewicki, *Bibliografia druków odnoszących się do Komisji Edukacji Narodowej*, Lwów 1907, s. 65 (egzemplarz trudny do osiągnięcia).

11. *Elementarz dla szkół parafialnych narodowych zawierający: I. Naukę pisania i czytania. II. Katechizm. III. Naukę obyczajową. IV. Naukę rachunków*, Kraków 1785, ss. 48 i 125.
12. Krzysztof Kluk, *Botanika dla szkół narodowych*, Warszawa [!] 1785, ss. 238.
13. Wincenty Skrzetuski, *Historia powszechna dla szkół narodowych na klasę IV dzieje greckie zawierająca*, Kraków 1786, ss. 108 [brak strony 101].
14. Antoni Popiawski, *Moralna nauka dla szkół narodowych na trzecią klasę*, Kraków 1787, ss. 55.
15. Krzysztof Kluk, Paweł Czenpiński, *Zoologia, czyli zwierzętopismo dla szkół narodowych*, Warszawa 1789, ss. 420.
16. Michał Jan Hube, *Fizyka dla szkół narodowych, cz. I. Mechanika*, Kraków 1792, ss. 536. Tłumaczył z łaciny Jan Koc i Franciszek Szopowicz.
17. Grzegorz Piramowicz, *Wymowa i poezja dla szkół narodowych*, Kraków roku MDCCXCII, cz. I, s. XIV i 403; cz. II, ss. 404—939, cz. III czyli dalszy ciąg części drugiej, ss. 941—1126 [cz. III wyszła dopiero w 1819 r.].

Z przedstawionego wykazu wynika, że zostało wydanych po osiem podręczników do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych z jednej i humanistycznych z drugiej strony. Dotyczyło to naturalnie szkolnictwa średniego, bo *Elementarz* był przeznaczony dla szkół parafialnych i jak się przekonamy — zawierał podstawowe wiadomości zarówno z jednej, jak i z drugiej grupy przedmiotów. W grupie przedmiotów humanistycznych trzema podręcznikami gramatyki obesłano nauczanie języka polskiego i łaciny, dwoma historię, dwoma, a właściwie trzema naukę moralną (bo pierwszy podręcznik tego przedmiotu był przeznaczony dla pierwszej i drugiej klasy) i jednym poezję i wymowę. Natomiast najwięcej podręczników w grupie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych wydano do matematyki (cztery); historia naturalna i fizyka używały po dwie książki na użytek uczniów.

A. PODRĘCZNIKI DO NAUCZANIA PRZEDMIOTÓW HUMANISTYCZNYCH

Niewątpliwie najwybitniejszą rolą w realizacji naczelnego celu wychowania Komisji obarczono język polski. Praca nad urzeczywistnieniem koncepcji wprowadzenia języka narodowego do „szkół narodowych” była odzwierciedleniem niezwykle żywych na gruncie polskiego Oświecenia tendencji, zmierzających z jednej strony do ukształtowania czystego i pięknego języka literackiego, z drugiej natomiast wiodących do ugruntowania jasnej polskiej prozy naukowej. Ale nie tylko. Walka o język polski w szkole stanowiła bowiem część niezwykle oryginalnej refleksji teoretycznej nad jego strukturą, dziejami i perspektywami rozwojowymi.

Z drugiej strony podkreślany był charakter użytkowy tego podstawowego narzędzia w życiu człowieka, a zatem zwracano uwagę na dy-

daktyczne i psychologiczne aspekty nauczania języka. Ignacy Włodek¹⁸, Wincenty Skrzetuski¹⁹, Jędrzej²⁰ i Jan²¹ Śniadeccy, a nieco wcześniej Józef Rogaliński²², Franciszek Bohomolec²³, Stanisław Kleczewski²⁴ widzieli konieczność upowszechnienia języka polskiego w nauce i życiu publicznym²⁵. Natomiast Komisja Edukacji Narodowej poprzez swoich wybitnych przedstawicieli zasiadających w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych — G. Piramowicza, a zwłaszcza Onufrego Kopczyńskiego — podjęła się niezwykle trudnego jak na owe czasy zadania praktycznej realizacji owych koncepcji. Zarówno Kopczyński jak i Piramowicz uczynili to przez opracowanie z gruntu nowych podręczników szkolnych — pierwszy do nauczania gramatyki, drugi zaś do wymowy i poezji.

Kopczyński przystąpił do pisania gramatyki na zlecenie Komisji, która — jak wiadomo — wyłączyła z konkursu napisanie tego podręcznika. Otrzymałszy zlecenie, sporządził on najpierw — zgodnie z przyjętym w Towarzystwie zwyczajem — prospekt gramatyki, który był czytany już 22 kwietnia 1777 r. Konspekt został „dobrze przyjęty i pochwalony”²⁶. Mimo to oddano go autorowi do ponownego przejrzania, prawdopodobnie wskutek uwag Albertrandiego, które Towarzystwo potraktowało jak przestrogi dla autora²⁷. Pod koniec 1777 r. pierwsza część książki była gotowa; J. Kobański, A. Popławski i G. Piramowicz otrzymali zadanie dokonania jej analizy i przedłożenia swoich uwag na posiedzeniu Towarzystwa. Opinia tej komisji okazała się pozytywna i w marcu następnego roku Kopczyński został wezwany do czytania swego dzieła. Niedługo potem już w ostatecznym kształcie pierwsza część gramatyki została zatwierdzona do druku²⁸. Podręcznik ten składał się z dziesięciu

¹⁸ Zob. I. Włodek, *O naukach wyzwolonych*, Rzym 1780, s. 324 i 328—329.

¹⁹ Zob. W. Skrzetuski, *Mowy o głównych materiach politycznych*, Warszawa 1773, t. I, s. 88 n.

²⁰ Zob. Jędrzej Śniadecki, *Początki chemii*, Wilno 1807, t. I, s. III.

²¹ Zob. Jan Śniadecki, *O języku narodowym w matematyce*, [w:] *Pisma rozmaite*, Wilno 1818, t. II, s. 306—311.

²² Zob. J. Rogaliński, *Doświadczenie skutków rzeczy pod zmysły podpadających*, Poznań 1767.

²³ F. Bohomolec, *De lingua polonica colloquium*, (bm) 1752.

²⁴ S. Kleczewski, *O początku, dawności, odmianach i wydoskonaleniu języka polskiego...*, Lwów 1767.

²⁵ Por. W. Szyszkowski, *Walka o język polski w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, z. 12, 1962, s. 3—40; B. Suchodolski, *op. cit.*, Warszawa 1953, s. 64 n. i 146 n.; *Historia nauki polskiej*, pod red. R. Barycza, t. II, Wrocław—Warszawa—Kraków, 1970, s. 451 n. (art. K. Opałka).

²⁶ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 26, nr 52.

²⁷ *Op. cit.*, s. 26, nr 53.

²⁸ *Op. cit.*, s. 30, nr 68; s. 33, nr 82—86.

rozdziałów i „przydatka”²⁹. Jego treść stanowią kolejno: wymowa łaciny na wzór polszczyzny; podział mowy na osiem części; nieodmienne części mowy, czyli wykrzykniki, przyimki, spójniki i przysłówki; imiona własne (cztery odmiany); zaimek; słowo, a w szczególności o pięciu odmianach i różnych nazwach słów; o imiesłowie; deklinacja polska i łacińska; koniugacja polska i łacińska; składnia.

Już sam początek wykładu gramatyki wskazuje, że autor uważa za najistotniejsze przyjmowanie przez dziecko podawanych mu treści, a nie treść samą w sobie. Podany po polsku i łacinie przykład: „wstań dziecię, weź książkę, przeczytaj, bądź mądrym, ośmiel się”, wskazuje na metodę, z której pomocą autor pragnie przystępnie podać różnice zachodzące pomiędzy głosownią polską i łacińską i przyzwyczaić uczniów do odpoznavania i nazywania części mowy. Nieodmienne części mowy podane zostały przed odmiennymi, ponieważ pierwsze są łatwiejsze od drugich. Przed wykładem składni zgody na przykładach wyjętych z dzieł J. Kochanowskiego występują wzory deklinacji i koniugacji. Wszystko więc przepojone konsekwentnym zastosowaniem norm logicznej konstrukcji treści oraz przeniknięte zasadą przystępności nauczania. Ale nie tylko dzięki temu uwydatniony został dydaktyczny wyraz książki. Oto układ problemów pochodnych w stosunku do podstawowych jest bardzo przejrzysty, narzucone zostały dziecku treści do zapamiętania i niejako oddzielone od tych, które miały stanowić jedynie egzemplifikację reguł zasadniczych. Ponadto w tekście podręcznika znajdują się uwagi dla nauczyciela na temat ewentualnych uzupełnień treści podanych w książce, np. „dokładniejszą naukę o znamionach i regułach wymawiania powie profesor z *Przypisów*”³⁰.

Oprócz chęci udzielania niejako bieżącej pomocy nauczycielowi dowodzi to niewątpliwie rodzenia się tendencji ograniczania jego inwencji. W późniejszym bowiem okresie (XIX w.) pod wpływem teorii pedagogicznej Pestalozziego oraz wskutek implikacji politycznych praca nauczyciela miała zostać sprowadzona do wykonywania prostych czynności, bo wedle ówczesnych przekonań przy pomocy dobrego podręcznika nauczanie nie jest zadaniem skomplikowanym.

Niezwykle istotną rolę dydaktyczną spełniał w tym podręczniku tzw. przydatek. Jego zadaniem było „wprawienie młodych w nazwiska i uwagi gramatyczne przy czytaniu i tłumaczeniu książek”³¹. Zawierał on dwie identyczne pod względem treści kolumny tekstu — łacińską i polską.

²⁹ Zob. O. Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę I*, Warszawa 1778.

³⁰ *Op. cit.*, s. 7.

³¹ *Op. cit.*, s. 83 n.

Uczeń powinien być wydobyć różnice i podobieństwa gramatyczne i składniowe obu kolumn. Celem ułatwienia porównywania poniżej tekstu umieszczono wyjaśnienia pt. „Nazwiska i uwagi gramatyczne”. Wątpliwość praktyczny owej egzemplifikacji założeń teoretycznych gramatyki nie ulega, a jej znaczenie pogłębia fakt, że została ona pomyślana jako pomoc w uczeniu się języka polskiego, a nie łaciny. Kopczyński chciał przez to dowieść, że język narodowy ma wiele cech wspólnych z łaciną, a przez to złagodzić dość powszechne wówczas mniemanie — zakorzenione w kręgach szlacheckich — że język narodowy, tak odległy od klasyki łacińskiej, jest po prostu językiem barbarzyńskim.

Podobne zabiegi widoczne są także w drugiej części gramatyki³². W kwietniu 1780 r. rozpoczęło się czytanie i analiza tego podręcznika na posiedzeniach Towarzystwa. Rozstrząsanie przebiegało „z powszechnym ukontentowaniem”, a czynności te ukończono w następnym miesiącu — jak zwykle aprobatą do rozpowszechnienia³³. Podręcznik ten jest podobnie zbudowany jak *Gramatyka* dla klasy pierwszej. Składa się z dziewięciu rozdziałów, które dotyczą kolejno: rodzajów imion polskich i łacińskich, stopniowania przymiotników, a dalej — przypadków, czasownika i pisowni³⁴. Układ problematyki książki wskazuje więc na nierozłączne traktowanie zjawisk gramatycznych w języku polskim i łacińskim. Przy tym jednak, z pewnością z uwagi na zadania dydaktyczne poszczególnych rozdziałów, autor skłonił się do umieszczenia tego samego problemu w dwóch rozdziałach. Zastosowanie reguły, wedle której tekst łaciński występował po wyjaśnieniu zjawiska w języku polskim jest w tym podręczniku również bardzo widoczne, aczkolwiek nieco odmienne aniżeli w pierwszej części *Gramatyki*. W klasie pierwszej połączenie obu języków występowało bowiem w formie całkowicie zintegrowanej, natomiast w klasie drugiej widoczne jest — jakby pragnienie autora — rozdzielenie języka polskiego od łaciny. Był to efekt jego nieprzypadkowego zamysłu; od uczniów klasy II wymaga on nieco więcej aniżeli od początkujących. Jest on zatem zdania, że trudności związane z uczeniem się obu języków powinny wzrastać wraz z postępami i wiekiem uczniów.

Zasada stopniowania trudności w ramach uczenia się gramatyki jest w pełni odzwierciedlona w trzeciej części książki. Tu autor wymaga już od uczniów znacznej samodzielności, a z drugiej strony nakłania ich do uczenia się przede wszystkim języka polskiego, a dopiero potem łaciny.

³² Zob. tenże, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę II*, Warszawa 1780.

³³ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 45, nr 161; s. 46, nr 163—169.

³⁴ Zob. O. K o p c z y ń s k i, *Gramatyka... na klasę II*, s. 1—56.

Zdają się o tym świadczyć znaczne dysproporcje pomiędzy tekstem polskim i łacińskim, z przewagą tego pierwszego. Pracę nad tą książką ukończono w Towarzystwie 26 maja 1781 r.³⁵. Niebawem ukazało się dzieło składające się z siedmiu rozdziałów, w kolejności: o wewnętrznym znaczeniu wyrazów, o źródłosłowie, słoworodzie, składni, iloczasię, „wierszopistwie” polskim i łacińskim i wreszcie o czytaniu książek³⁶. Dwie cechy charakterystyczne *Gramatyki* dla klasy III zasługują na szczególne uwypuklenie. Pierwsza to jakże cenna tendencja autora w kierunku definiowania terminów (pojęć) używanych w poszczególnych rozdziałach i podrozdziałach książki. Definicja pojęcia lub też jego określenie występuje natychmiast po tytule rozdziału. Na przykład w rozdziale III, „o słoworodzie”, w § 1 pada odpowiedź na pytanie „co to jest słoworód”? Czytamy w niej, że „słoworód dwoisto się rozumieć może: raz za słowo pierwotne z którego się rodzą insze słowa, drugi raz za naukę pokazującą rodzenie słów ze słów. Ta nauka blisko się styka ze źródłosłowem, tylko idzie na odwrót: tam przez pochodne wyrazy szliśmy do pierwotnego, tu z pierwotnego pójdziemy do pochodnych, uważając, jak się pochodne wyrazy rodzą z pierwotnego”³⁷. Po definicji pojęcia następuje opis rodzenia się wyrazów pochodnych z pierwotnych oparty na dwóch przykładach — polskim i łacińskim.

Drugi niewątpliwy walor III części *Gramatyki* to zorientowanie jej na potrzeby praktycznej znajomości języka polskiego. Świadczy o tym nie tyle sam dobór i układ jej treści, ile charakter ostatniego rozdziału „O czytaniu książek”. Lwią część niewielkiego rozmiarami ustępu dotyczy jednakowoż nie tyle techniki czytania, ile sposobu oceny książek pod względem treści i formy oraz pod kątem znanego w literaturze pisarza polskiego lub łacińskiego. W tym celu podany został wykaz pisarzy polskich i łacińskich, których dzieła posiadały szczególne walory ideowe i artystyczne. Znaleźli się w nim m. in. Jan Kochanowski, Szymon Zimorowicz, Krzysztof i Łukasz Opalińscy i Ignacy Krasicki. Celem ostatecznym czytania książek jest bowiem „oświecenie rozumu mądrymi zdaniem, wzbogacenie pamięci rozmaitymi wiadomościami, skłonienie serca do spraw uczciwych, sobie i krajowi pożytecznych...”³⁸

Jeżeli zaś idzie o technikę czytania, Kopczyński uważa, ażeby lektura książek była „rozważna, sądowa i pamiętna”. W czytaniu rozważnym idzie o to, aby nie tylko „...zastanawiać się .. nad słowami i nad

³⁵ Por. przypis nr 17 do niniejszego opracowania.

³⁶ Zob. O. Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę III*, Warszawa 1783 (wyd. drugie).

³⁷ *Op. cit.*, s. 33—34.

³⁸ *Op. cit.*, s. 105.

rzeczą przez słowa znaczoną, żeby razem, gdy oczy przechodzą pismo, rozum przechodził myśli, ale też po przeczytaniu jednego kawałka zastanowić się nad nim należy, rozbierając sobie w pamięci, co się przeczytało”³⁹.

Czytanie sądowe można inaczej nazwać oceniającym bądź też wartościującym, bo „ktokolwiek pismo swoje na widok publiczny wystawia, każdego czytelnika miewa za sędziego”. Chcąc jednak sądzić sprawiedliwie pisma innych, należy pilnie śledzić uwagi nauczycieli i ludzi uczonych o sposobie wyławiania z książek, „co w nich dobrego, co zdrowego”, a odrzucania tego, co naganne i złe⁴⁰.

Wreszcie czytanie pamiętne polega na umiejętności przechowania w pamięci treści czytanego dzieła. Kopczyński poleca młodzieży ćwiczenie pamięci przez nastawienie na zapamiętanie, uzasadniając to głęboko przemyślaną sentencją: „...tyle się ... uczymy, ile uważnie czytamy, a tyle z czytania umiemy, ile pamiętamy”⁴¹.

Chcąc na koniec uzmysłowić uczniom wartość i zarazem technikę pracy z książką, autor porównuje umiejętne czytanie z pracą geografów. „Kto ... umie myśleć — stwierdza on — a myśli zbierać i porządnie szykować, potrafi to z największą książką zrobić, co z ziemią robią geografowie, którzy wielką kraju rozległość przez drobny i to przedniejszego tylko rzeczy rysunek na szczupłej mieszczą karcie”⁴². Metoda analityczna obowiązywała więc — jak widzimy — nie tylko autorów podręczników i nauczycieli. Z całą premedytacją poleca ją Kopczyński także uczniom, którzy oprócz czytania rozważnego, oceniającego i pamiętnego, powinni byli sporządzać notatki z treści przeczytanego dzieła i dążyć równocześnie do przedstawienia streszczenia danej książki nie tyle pamięciowo, ile własnymi słowami.

Przystosowanie całego dzieła Kopczyńskiego do sformułowanych wcześniej teoretycznych zasad konstrukcji podręcznika szkolnego oraz zawarcie w nim reprezentatywnego dla ówczesnego poziomu nauk filozoficznych materiału rzeczowego — to główne walory *Gramatyki*. Oryginalność rozwiązań metodycznych wszystkich części podręcznika stawia go w rzędzie dzieł powodujących przełom w teorii i praktyce — nie tylko zresztą języka polskiego. Jak bowiem nie bez słuszności podkreślali współcześni znawcy problemu i zarazem współredaktorzy *Gramatyki* Kopczyńskiego — Popławski i Piramowicz — technika uczenia się

³⁹ *Op. cit.*, s. 106.

⁴⁰ *Op. cit.*, s. 107—108.

⁴¹ *Op. cit.*, s. 108.

⁴² *L. c.*

języka narodowego ma znaczny wpływ na metodę przyswajania wiadomości z innych dziedzin nauczania⁴³.

Twórczy charakter rozwiązań problematyki książek jest tym bardziej godny podkreślenia, że autor odzegał się od tych wzorców dydaktycznych, które można było spotkać w dotychczasowych podręcznikach gramatyki zarówno łacińskiej jak i polskiej. Formułując taką ocenę, nie można jednak bezkrytycznie przyjmować kryteriów wartościowania dzieła formułowanych przez członków Towarzystwa, jak i najczęściej idących za nimi autorów różnych opracowań, głoszących w sposób apologetyczny pierwotność myśli autora *Gramatyki*⁴⁴. Jeżeli bowiem niewątpliwą zasługą Kopczyńskiego jest zredagowanie podręcznika i zastosowanie w nim nowoczesnych reguł psychologicznych i dydaktycznych, to z drugiej strony trudno by mu przypisać, samo sformułowanie teoretycznych zasad, którymi się kierował, konstruując książkę do użytku szkolnego. Wszakże sam stwierdza, że studiował dzieła takich filozofów, jak Platon, Arystoteles, Bacon, Kartezjusz, Sankcjusz, Lock, Marsais, Gibelin, Condillac⁴⁵. Dodajmy, że jako pijar musiał znać dobrze próby rozwiązań gramatycznych S. Konarskiego⁴⁶, a także nieobce mu z pewnością były *Ianua linguarum reserata* i *Orbis pictus* J. A. Komeńskiego⁴⁷.

Formułując bardzo jasno pryncypia nauczania języka polskiego, Kopczyński odkrywa zasady dydaktyczne wywodzące się ze współczesnej i przeszłej myśli filozoficznej oraz z aktualnych i przyszłych potrzeb narodu i państwa polskiego. Pierwszą z tych zasad jest oparcie nauczania na przyrodzonych właściwościach umysłu człowieka. Sposób uczenia się języka jest dla Kopczyńskiego jeden, naturalny, tj. „...przez używanie języka, czyli przez słuchanie, czytanie i naśladowanie mowy”. Naturalistyczny nurt filozofii francuskiej połowy XVIII w. (J. J. Rousseau) jest u autora *Gramatyki* widoczny nie tylko w wyrażeniu programu pozytywnego, ale także w negacji tego, co można było spotkać w systemie szkoły jezuickiej. Stwierdza on mianowicie, że uczenie się gramatyki

⁴³ Zob. A. Popławski, *Mowa w dzień rocznicy otwarcia Towarzystwa ... 8 marca 1780...*, [w:] *Pisma pedagogiczne*, wstęp i objaśn. S. Tync, Wrocław 1957, s. 136—137; G. Piramowicz, *Mowy...*, s. 71.

⁴⁴ Por. Z. Szybalska, *Praca Komisji Edukacji Narodowej nad językiem polskim...*, „Wychowanie w Domu i Szkole”, 1911, t. II, s. 15 n., 115 n., 211 n.; J. Lubieniecka, *op. cit.*, s. 105 n., W. Szyszkowski, *op. cit.*, s. 19 n.; *Historia nauki polskiej*, t. II, s. 455.

⁴⁵ Zob. O. Kopczyński, *Układ gramatyki...*, s. 5.

⁴⁶ Zob. S. Konarski, *Gramatyka łacińska dla wygody uczących się w szkołach...*, Warszawa 1759; por. także: Ł. Kurdybacha, *Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego*, Wrocław—Warszawa 1957.

⁴⁷ Por. tenże, *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*, Warszawa 1957, s. 47. n.

„przez reguły” jest wymysłem, który „...przez tyle wieków przytłumił głos natury; gramatyka prawdziwa oświeca, ułatwia i gruntuje uczenie się języków, ale ściśle mówiąc sama ich nie uczy. W nowej więc gramatyce od samego początku aż do końca trzeba będzie kłaść wprzód przykłady, a dopiero z nich reguły gramatyczne wyciągać, prosto, jasno i prawdziwie, żeby do zrozumienia innych, podobnych przykładów były pomocą, a potem wraz zebrane pokazały i szczególny zwyczaj owego narodu, i to, co ów język ma z drugimi pospolitego, czyli jaka jest powszechna mowa ludzkiej gramatyki”⁴⁸.

Druga zasada metodycznej konstrukcji elementarnej książki do gramatyki wywodzi się z sensualizmu Locke’a. Kopczyński wiąże ściśle w podręcznikach naturalizm z sensualizmem. Jego zdaniem, chcąc naprowadzić na drogę naturalnego uczenia się gramatyki zarówno uczniów jak i nauczycieli, należy zalecać czytanie książek pisanych w danym języku. Powoduje to z kolei konieczność trzymania się innych reguł na obszarze ludzkiego poznania. Wedle Kopczyńskiego „wszelkie poznanie rzeczy zaczyna się od zmysłów, wszystkie rzeczy na świecie są szczególne: rozum ludzki ze szczególnych rzeczom własności tworzy rzeczy powszechne. Rzeczy powszechne mają zasadę swoją na szczególnych, a powszechne prawdy nie mogą być tylko z prawdy szczególnych rzeczy złożone. Przykłady języka są rzeczą zmysłową i szczególną, reguły języka są rzeczą umysłową i powszechną; nie od reguł tedy, ale od przykładów poczynając gramatykę umyśliłem i iść wszędzie porządkiem rozbiorowym, czyli analitycznym”⁴⁹. Kopczyński bez wątpienia przesadza twierdząc, że „umyślił” sam ten porządek; w rzeczywistości bowiem sensualizm filozoficzny naprowadził go na tę drogę. Z drugiej strony widząc zarysowany przez Komisję generalny kierunek reformy nauczania, dodajmy kierunek zgodny z jego poglądami — nie musiał rozwiązywać dylematów związanych z występowaniem koncepcji wewnątrznie sprzecznych.

Oprócz naturalizmu i sensualizmu całkowita zgodność poglądów Komisji i Kopczyńskiego jako autora książki szkolnej przejawiała się także w ocenie roli łaciny w procesie kształcenia społeczeństwa Polski. Ze względów taktycznych uzasadnia on panowanie łaciny w polskich szkołach jako języka „najprzedniejszego”, ale jednocześnie dowodzi, że nie można się uczyć poprawnie i szybko łaciny bez znajomości języka ojczystego, bo ten tylko jest znany dzieciom polskim. Zatem najpierw należy uczyć polskiego, potem zaś łaciny, i tę zasadę stosować w nauczaniu wszystkich języków obcych — zarówno „żyjących” jak i „umarych”⁵⁰.

⁴⁸ O. K o p c z y ń s k i, *Układ...*, s. 16.

⁴⁹ *Op. cit.*, s. 28.

⁵⁰ *Op. cit.*, s. 17—20.

Nadanie pierwszeństwa nauczaniu języka ojczystego zarówno w teorii jak i w praktyce jest więc trzecią zasadą dydaktyczną gramatyki Kopczyńskiego. Sam autor nie traktuje wytworu swojej pracy jako rzeczy doskonałej, pozbawionej usterek czy wręcz błędów. Co więcej — ubolewa, że tak późno ukazała się *Gramatyka* języka polskiego, a zatem że dopiero wtenczas można było rozpocząć pracę nad jej doskonaleniem. Czynić to należy permanentnie, bo „...gramatyka jest kluczem nauk wszystkich; nie poznanym dobrze językiem nie można narodowi dawać nauk ani naród cały może inaczej przyjmować nauki, tylko w ojczystym języku pisane”⁵¹.

W stwierdzeniu tym zbliża się Kopczyński do tych poglądów, które upadek nauk w Polsce w XVII i pocz. XVIII w. upatrywały w eliminacji języka narodowego z tej dziedziny twórczości. Posiadając uczonych — czytamy u autora *Gramatyki* — w ciągu trzech wieków naród polski nie posiadał nauk, bo były one pisane albo po łacinie, albo też „mową mieszaną”. Maniera ta była wynikiem niedostatecznej refleksji nad pięknym i obfitym w wyrażenia językiem ojczystym oraz efektem braku poczucia odrębności narodowej niektórych pisarzy. Należy położyć kres takiej praktyce i tak jak inne narody stworzyć nową terminologię ojczystą. Początkowo może się ona okazać „chropata”, później, zaś, w naukach przyjęta, wejdzie na stałe do języka powszechnego i nikogo nie będzie razić⁵².

W pracy nad redakcją podręcznika towarzyszyła więc Kopczyńskiemu refleksja teoretyczna nad strukturą, funkcją, walorami ideowymi, a zwłaszcza nauczaniem języka polskiego. I choć nie były to myśli zupełnie oryginalne i twórcze, to jednak konsekwentne ich zastosowanie w trakcie prac redakcyjnych przyczyniło się do powstania nowatorskiego i zaiste przełomowego dzieła. O jego wartości świadczą nie tylko pochlebne opinie władz edukacyjnych w niepodległej Polsce, ale wznowienia poszczególnych części *Gramatyki* po rozbiorach⁵³ i ciągłe powracanie do układu materiału w nim zawartego w okresie późniejszym⁵⁴.

Przedmiotem ściśle związanym z filologicznym kształceniem młodzieży była wymowa i poezja. W świetle *Ustaw* obowiązywała ona w ostatniej, szóstej klasie szkół wydziałowych⁵⁵. Sprawa podręcznika wymowy

⁵¹ *Op. cit.*, s. 21.

⁵² *Op. cit.*, s. 22—28.

⁵³ *Gramatyka... na klasę I* miała w sumie 11 wydań, na klasę II — 7, a na klasę III — 3. Zob. K. Estreicher, *op. cit.*, t. XX, s. 72—73.

⁵⁴ Por. B. Bieńkowski, *Gramatyka polska*, [w:] *Encyklopedia Wychowawcza*, t. 5, Warszawa 1901; J. Łoś, *Pisownia polska w przeszłości i obecnie*, Kraków 1917; M. Rudnicki, *Z dziejów polskiej myśli językowej i wychowawczej*, Poznań 1921.

⁵⁵ Zob. *Ustawy KEN*, [w:] *KEN*, s. 667—8.

i poezji ciągnęła się od początku istnienia Towarzystwa i właściwie nigdy nie została załatwiona do końca. Wprawdzie w wyniku ogłoszenia konkursu napłynęły do Towarzystwa dwa prospekty retoryki i poetyki, jeden w 1775 r., drugi w 1779 r., lecz nie znalazły one uznania w gronie osób oceniających, bo nie odpowiadały założeniom wyłuszczonej w *Obwieszczeniu Komisji*⁵⁶. Po odrzuceniu tych prospektów sprawę podręcznika do tego przedmiotu odłożono na dalsze trzy lata. Dopiero w połowie 1782 r. zdecydowano, aby szukać autora tej książki w drodze wydania zlecenia określonej osobie, zachęcając ją podwyższeniem honorarium do 150 czerwonych złotych. Wybór padł na Piramowicza, który został zobowiązany do przedłożenia Towarzystwu prospektu podręcznika. Pomimo że obowiązek ten spoczął na sekretarzu Towarzystwa, dopiero w grudniu 1790 r. pierwsza część książki była gotowa⁵⁷. Przyczyną zwłoki była przewlekająca się choroba Piramowicza i nawał innych obowiązków⁵⁸.

Czytanie książki trwało nieprzerwanie do listopada 1791 r., po czym przystąpiono do analizy części drugiej, lecz czynności te nie zostały doprowadzone do końca wskutek zaniku działalności Towarzystwa⁵⁹. Tak więc w czasach KEN wyszła z druku jedynie pierwsza część dzieła, a i ta właściwie nie mogła trafić do szkół wskutek niezwykle tragicznych wypadków w życiu narodu. Część drugą i uzupełnienie części pierwszej ogłoszono już po upadku Polski⁶⁰.

Całość była pomyślana jako dzieło obejmujące ogólną teorię wymowy oraz praktyczne zastosowanie tych prawideł w tzw. wymowie „radnej, sejmowej”, sądowej, kaznodziejskiej i pochwalnej. Inny zakres rozważań dotyczył praktyki pisania listów, dziejopisarstwa, po czym podane zostały życiorysy wybitnych mówców⁶¹. Wyraz dydaktyczny książki objawia się w kilku charakterystycznych rozwiązaniach metodycznych⁶². Przed-

⁵⁶ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 11, nr 16; s. 38—39, nr 124—125; por. też J. Lubieniecka, *op. cit.*, s. 134 n.

⁵⁷ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 59—60, nr 258; s. 63, nr 271; s. 66, nr 292; s. 71, nr 329; s. 101, nr 582.

⁵⁸ Por. K. Mrozowska, *Grzegorz Piramowicz jako sekretarz Towarzystwa do Książ Elementarnych (1775—1787)*, „*Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej*”, t. 6, z. 2, 1958.

⁵⁹ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 101—102, nr 586—588; s. 102, nr 590—601; s. 102—103, nr 603—605, s. 104, nr 612—616, s. 106, nr 628—631.

⁶⁰ Por. W. Wisłocki, *Poczet chronologiczny prac drukowanych i rękopiśmiennych Grzegorza Piramowicza*, „*Rozprawy i sprawozdania... PAU*”, t. 5, Kraków 1877, s. 434—438.

⁶¹ Zob. G. Piramowicz, *Wymowa i poezja dla szkół narodowych*, cz. I, Kraków 1792 (cz. II, bm. 1815, cz. III, bm. 1819).

⁶² Nie staję w niniejszych rozważaniach miejsca na określenie funkcji przedmiotu w szkole, tym bardziej, że pełny obraz tego problemu znajdujemy w kilku

wszystkim należy zauważyć podwójną funkcję całości dzieła; pierwsza część miała charakter ogólnokształcący, druga — rzecz można — instrumentalny. Obie zespolone w ten sposób, że jedna nie mogłaby dawać obrazu całości koncepcji autora bez drugiej. Co więcej — jedna nie mogłaby sprostać zadaniom kształcenia „obywatelskiego” mówcy i pisarza bez uwzględnienia problematyki mieszczącej się w drugiej. Teoria i praktyka przeplatały się więc wzajem i stanowiły klasyczny przykład realizacji koncepcji utylitaryzmu dydaktycznego Komisji. Zresztą jednym z najwybitniejszych twórców tej koncepcji był sam Piramowicz, który — dodajmy — założenia teoretyczne dzieła elementarnego stara się konsekwentnie realizować w *Wymowie i poezji*.

Celem autora było więc nie tyle dążenie do wyposażenia młodzieży w sprawności dobrego mówcy, ile wpojenie w nią — jak sam stwierdza — „miłości cnoty i prawdy”, uczynienie z niej „dobrych obywateli i urzędników”⁶³. Najcenniejsze z punktu widzenia dydaktycznego są rozważania Piramowicza zawarte we wstępie. Dokonuje on mianowicie unikalnego — jak na owe czasy — zabiegu analizy podstawowych pojęć „naukom, umiejętnościom i sztukom właściwych”⁶⁴. Czyni to jednak inaczej aniżeli Kopczyński, który wyjaśnia terminy w trakcie omawiania poszczególnych zagadnień gramatycznych. Piramowicz zakłada, że każda książka traktująca w sposób naukowy o rzeczach świata posiada swoistą problematykę, a zatem sobie właściwą terminologię. Retoryka i poetyka posługują się najczęściej pojęciami rozsądku, rozumu, dowcipu, imaginationsi, gustu, geniuszu, talentu i sztuki, przeto — jeżeli książka na ten temat jest przeznaczona do użytku szkolnego — należy nasamprzód wyjaśnić te terminy, z którymi młodzież będzie się stale stykać.

Jak bowiem słusznie podkreśla Piramowicz, „nie można zrozumieć rzeczy bez zrozumienia wyrazów”, które rzecz oznaczają. I dalej — „jeżeli znaczenie ich nie będzie ustanowione, jeżeli nie stanie się pewnym i ... utkwionym, przypaść może, że je inaczej piszący, inaczej czytający i ci jeszcze jedni od drugich różnie brać będą”⁶⁵. Zwłaszcza wyrazy bliskoznaczne kryją w sobie takie niebezpieczeństwo, toteż — jak widać — ich ostremu zrozumieniu poświęca autor swoją uwagę. Czyni to w sposób bardzo przekonujący i zarazem prosty. Na przykład pojęcie rozsądku określa Piramowicz jako „...grunt wszystkich rozumnej duszy przymiotów i mistrz ich użycia”. Dzięki jemu posiadaniu człowiek ma moż-

opracowaniach (por. Z. Nanowski, *Retoryka i poetyka w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1962, t. 5, s. 25—66; S. Pietraszko, „Wstęp”, [w:] F. Dmochowski, *Sztuka rymotwórcza*, Wrocław 1956).

⁶³ G. Piramowicz, *Wymowa i poezja...*, cz. I, s. 2.

⁶⁴ *Op. cit.*, s. I.

⁶⁵ *Op. cit.*

ność poznawania najbliższych prawd natury, uchronienia się przed oszustwem i szalbierstwem. Człowieka rozsądnego nigdy nie odstępuje uwaga i trzeźwy osąd rzeczy. Zawsze wie, jak i gdzie mówić i czynić. Zaś człowiek pozbawiony rozsądku jest zawsze jakby zdziwiony, nie wie jak postąpić w danej sytuacji życiowej, jest ciągle zmieszany i często „jedno za drugie bierze”. Znaczenie wyrazu „rozum” wedle Piramowicza niewiele się różni od terminu „rozsądek”. Różnicę można dostrzec w tym, że rozum „...w rozważaniu prawd, łączeniu ich, w wyprowadzaniu jednej z drugiej trzyma się niejakich pewnych prawideł, postępowanie jego jest wymierzone, wnioski obfitsze, wyrazy jasne i właściwe, mowy przekonywające i zwięzłe”⁶⁶.

Podobnie wyraziście i nadzwyczaj prosto radzi sobie Piramowicz w wyjaśnianiu dalszych terminów, a przede wszystkim rzeczy i zjawisk, które się pod nimi kryją. Znaczenie tych rozróżnień terminologicznych zasada się nie tylko na chęci ułatwienia uczniom recepcji treści podręcznika, lecz także na pragnieniu ukazania jedynie właściwej drogi do tworzenia podstaw nowożytnej nauki polskiej.

Wymowa i poezja zawiera także inne przykłady ułatwień w przyswajaniu jej treści. Na przykład na marginesie każdej stronicy tekstu autor wyrzuca problemy, o których w danym akapicie mowa, i niezależnie od tego podaje tytuł rozdziału, którego dana stronica jest częścią. Widać z tego, że uważał on, iż książka podręczna powinna stwarzać możliwości szybkiej orientacji ucznia w tym, co stanowi treść najmniejszego jej elementu.

Przedstawiając walory tego dzieła nie sposób pominąć niezwykle charakterystycznego i celowego odwoływania się Piramowicza — zarówno w tekście, jak i w przypisach oraz w aneksie — do przykładów zaczerpniętych nie tylko z pism autorów klasycznych, Kwintyliana, Pliniusza, Cyserona i in., ale także polskich — S. Orzechowskiego, Ł. Górnickiego, S. Petrycego, Andrzeja M. Fredry i S. Lubomirskiego⁶⁷. Miało to oczywiście spełniać rolę, jaką obarczono zarówno książkę, jak i przedmiot nauczania, tj. sprzyjać realizacji narodowego i obywatelskiego celu wychowania młodzieży.

Podręcznik *Wymowy i poezji* spotkał się ze znakomitym przyjęciem w kraju i za granicą. Pismo angielskie „The British Critic” z 1793 r. zamieściło bardzo pochlebną jego recenzję, postulując jednocześnie przełożenie dzieła na język bardziej znany w Europie. W czasach późniejszych S. Potocki, J. Łukaszewicz czy S. Sobieski bardzo wysoko oceniali jego

⁶⁶ *Op. cit.*, s. II—III.

⁶⁷ *Op. cit.*, s. 359—403.

wartości — zwłaszcza metodyczne⁶⁸, a w sto lat po ogłoszeniu pierwszego tomu tego podręcznika A. Karbowski zgłosił propozycję jego wznowienia⁶⁹.

Dobór i układ treści podręcznika *Wymowy i poezji* służył obywatelsko-państwowemu celowi nauczania, pozostając tym samym w bezpośrednim związku z nauką moralną i jej funkcją w procesie nauczania świeckiej moralności w szkołach KEN⁷⁰. Specyficzne zadania nauki moralnej, uwzględniające potrzeby wychowania narodowego w przeprowadzanej reformie szkolnej, pociągnęły za sobą konieczność dokonania wyboru autora podręczników do tego przedmiotu. Nie zdecydowała się więc Komisja ogłosić konkursu na napisanie tych książek, a Towarzystwo realizując tę zasadę „na bok odłożyło” nie zamówiony prospekt nauki moralnej, który wpłynął pod koniec 1775 r.⁷¹ Jeszcze wcześniej, bo pod koniec marca tegoż roku w łonie Towarzystwa zapadło postanowienie, ażeby członkowie podali „...uwagi swoje służące do ułożenia programatów nauki moralnej...” W ślad za tym 4 kwietnia zalecono I. Potockiemu jako prezydującemu, aby zlecił napisanie podręcznika tego przedmiotu „zdatnemu” autorowi. Zasugerowany przez Piramowicza A. Popławski zyskał powszechną aprobatę, jako znany pisarz polityczny, zwolennik fizjokratyzmu, autor *Zbioru niektórych materii politycznych*, jeden z projektodawców systemu wychowawczego Komisji⁷², a przede wszystkim wytrawny nauczyciel, znający potrzeby i możliwości dziecka⁷³. Toteż upatrywano w nim autora wszystkich podręczników do nauki moralnej, która — jak wiadomo — obowiązywała w każdej klasie szkół wydziałowych i podwydziałowych⁷⁴. Polecenie Komisji Popławski zrealizował tylko częściowo, wydając książki nauki moralnej jedynie do trzech pierwszych klas. Zdecydowała o tym nie tylko przeciągająca się choroba autora, lecz także, a może przede wszystkim często powtarzające się praktyki niewypla-

⁶⁸ Por. W. Wisłocki, *op. cit.*, s. 436.

⁶⁹ Zob. A. Karbowski, *op. cit.*, s. 71.

⁷⁰ Por. S. Tync, *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1922; P. Dąbkowski, *Nauka prawa w szkołach wydziałowych i podwydziałowych Komisji Edukacyjnej*, Lwów 1915; J. Kolasa, *Prawo narodów w szkołach polskich wieku Oświecenia*, Warszawa 1954, rozdz. V i VI; T. Słowickowski i C. Majorek, *Polskie tradycje wychowania obywatelskiego w szkole*, „Nowa Szkoła”, 1969, nr 2.

⁷¹ Zob. *Protokoły TKE*, s. 11, nr 16.

⁷² Zob. A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej*, Warszawa 1774.

⁷³ O kryteriach, które zadecydowały o wyborze Popławskiego na autora podręcznika, pisze bardzo wyczerpująco S. Tync, *Nauka moralna...*, s. 162—183.

⁷⁴ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 66, nr 293. Na tym posiedzeniu Towarzystwa J. Chreptowicz, jako prezydujący, zlecił sekretarzowi, aby zobowiązał Popławskiego do przyśpieszenia opracowania podręcznika „na III i dalsze klasy”.

cania przez Komisję należnych honorariów piszącym książki, co z pewnością musiało dotknąć również Popławskiego⁷⁵.

Nauka moralna na klasę I i II ukazała się w 1778 r. — jak zwykle — po dokładnym jej czytaniu podczas sesji Towarzystwa⁷⁶. Obie części książki liczyły po 16 stronich druku, a więc objętość całości była niewielka⁷⁷. Zarówno w klasie pierwszej jak i drugiej autor we wstępie informował o zawartości podręcznika. W podręczniku do klasy pierwszej odpowiada więc najpierw Popławski na pytanie: „co poznamy przez naukę moralną?”, przemawiając do uczniów prostym i zrozumiałym językiem, opierając się na bliskich dziecku, elementarnych interakcjach społecznych najbliższego otoczenia. Jeżeli — pisze on — dziecko napotka jakąś przykrość fizyczną czy psychiczną wskutek określonego postępowania, wtenczas starać się musi o zmianę swojego stosunku do innych bliskich mu ludzi. Jeżeli natomiast — odwrotnie — określone czyny dziecka są aprobowane przez otoczenie, wtenczas stara się ono o utrzymanie tego stanu przyjemności, traktując ją jako nagrodę.

„Co w tej moralnej nauce usłyszysz — apeluje autor do dzieci — pochodzi to z doświadczenia i uwagi rozsądnych ludzi. Poznali oni, długo żyjąc na świecie, które uczynki, sprawy i postęпки są dobre, a które złe i szkodliwe...”⁷⁸ Przejawia się w tej — rzecz można — przedwstępnej instrukcji wyraźna tendencja do uświadomienia dzieciom podstawowych zasad etyki normatywnej oraz uzasadnienia im ciągłości obowiązujących norm społecznych, którymi powinien się rządzić zarówno świat dorosłych, jak i społeczność dziecięca. Wyjaśnienie uczniom celu czytania i uczenia się z tej książki jest wyrazem przeniknięcia z teorii dydaktycznej do praktyki nauczania zasady świadomości i aktywności podmiotu poznającego rzeczywistość społeczną. Treść uwag wstępnych miała być rękojmnią tworzenia się w świadomości ucznia motywacyjnej aktywności w przyswajaniu materiału.

Pobudzanie tej aktywności przewija się zresztą w całości podręcznika do klasy I, który oprócz wstępu składa się z siedmiu paragrafów, podanych w formie pytań i odpowiedzi. Począwszy od wyjaśnienia potrzeb dzieci w § 1, autor kolejno uzasadnia konieczność współżycia z dorosłymi, przede wszystkim zaś z rodzicami. Czyni to w dwóch niejako płaszczyznach; raz centralnym elementem rozważań jest dziecko, innym znów razem rodzice. W paragrafie szóstym Popławski formułuje normy właści-

⁷⁵ *Op. cit.*, s. 98—99. Mowa tu o oddaniu sprawiedliwości W. Skrzetuskiemu i wypłaceniu mu obiecanej nagrody za napisanie historii greckiej.

⁷⁶ *Op. cit.*, s. 33, nr 90.

⁷⁷ Zob. A. Popławski, *Moralna nauka dla szkół narodowych na I i II klasę*, Warszawa 1778.

⁷⁸ *Op. cit.*, kl. I, s. 1—2.

wego postępowania dzieci wobec rodziców, odpowiadając na pytanie: „jak czynią i sprawują się dzieci posłuszne, szanujące i zawdzięczające swoim rodzicom?”

Zatem i w podręczniku *Nauki moralnej* dla klasy pierwszej, dodajmy — w podręczniku do przedmiotu o bardzo bogatym ładunku treści teoretycznych, autor nie zawahał się upraktyczyć norm elementarnej moralności. W ten sposób stało się zadość ustalonym poprzednio założeniom teoretycznym podręcznika szkolnego (użyteczność treści nauczania) i jednocześnie wypływającym z filozofii naturalistycznej i racjonalistycznej zasadom empirycznego sprawdzenia treści postulatycznych i hipotetycznych.

Autor zadbał również o utrwalenie i usystematyzowanie tych wiadomości, które uczniowie powinni byli przyswoić dzięki czytaniu podręcznika. Oto w paragrafie siódmym dokonuje krótkiego podsumowania „...tego, co się dotąd mówiło”. Przy tym traktuje ono nie tylko o dotychczas wyjaśnionych zasadach postępowania, lecz także pośrednio wprowadza dzieci w tę problematykę, która będzie przedmiotem ich nauki w klasie następnej⁷⁹.

Moralna nauka na klasę drugą składa się ze wstępu i dwóch części. We wstępie autor wyjaśnia, że nie tylko rodzice zaspokajają potrzeby dziecka „względem edukacji”, ale także nauczyciele. Zatem w tej klasie uczeń miał się dowiedzieć, jak ma postępować wobec nauczycieli, czego od nich oczekiwać i na koniec, jak się ma sprawować podczas pełnienia swojej powinności. Lecz ta problematyka stanowiła zaledwie pierwszą część książki; część druga rozszerzała bowiem zakres „zainteresowań moralnych” ucznia o zagadnienia dotyczące wzajemnych relacji pomiędzy sługą i panem. Paragraf czwarty części drugiej odpowiadający na pytanie: „przez co złą sprawę od dobrej rozeznaczyć można”, nie dotyczy już bezpośrednio omawianych zagadnień, lecz jest uogólnieniem tego, o czym traktował dotychczas podręcznik nauki moralnej z jednej strony, z drugiej natomiast jest próbą podania technik wartościowania czynów moralno-społecznych człowieka. Paragraf ten stanowi jednocześnie wstęp do tych zagadnień, które obowiązywały w klasie trzeciej⁸⁰.

W podręcznikach nauki moralnej dla pierwszych dwóch klas uderza konsekwentne stosowanie przez autora zasady analitycznej w rozważaniu problemów etycznych; zawsze przekłada on rzeczy szczególne przed ogólne, nigdy nie omieszka zgromadzić materiału faktograficznego przed generalnym jego ujęciem w postaci wniosku praktycznego, twierdzenia czy definicji. Przystosowany do psychiki 10—12 letniego dziecka styl książek

⁷⁹ *Op. cit.*, s. 2—16.

⁸⁰ *Op. cit.*, kl. II, s. 1—16.

cechuje wielką prostotą, jasnością i znakomitą polszczyzną. Ich zakres został przystosowany do programu nauczania i godzinowego wymiaru czasu realizacji, który wynosił jedną godzinę w tygodniu. Zgodność treści tych podręczników z żądaniami Komisji stanowiła wielki ich walor. Podkreślał to niejednokrotnie Piramowicz, dając tym samym do zrozumienia, że tylko te książki szkolne, których rozwiązania dydaktyczne są zgodne z główną osnową reformy szkolnej Komisji, mogą liczyć na przychylną ocenę i rozpowszechnienie⁸¹.

Tak pochlebna opinia o pracy Popławskiego pociągnęła za sobą konieczność wszczęcia zabiegów o wydanie przezeń podręczników nauki moralnej dla dalszych klas. Jak sam zapewniał w 1780 r., stosowne dzieło na klasę trzecią już wkrótce miało się ukazać⁸². Tymczasem na ten podręcznik przyszło czekać od tego czasu aż sześć lat. Ogłoszono go bowiem w 1787 r.⁸³ po dość znacznych przeróbkach zasugerowanych autorowi przez Towarzystwo. Rękopis tej książki poddano gruntownej analizie na początku 1785 r., po czym O. Kopczyński przygotował szczegółowy raport o jej brakach i zaletach⁸⁴. Widać usterki musiały być znaczne, skoro zdecydowano się odesłać Popławskiemu książkę z zaleceniem dokonania przeróbek⁸⁵. Trwały one aż do 7 października 1786 r., ale mimo tego książka nie uzyskała takiego kształtu, o jaki Towarzystwu chodziło. Ponowne jej czytanie przyniosło bowiem dalsze zastrzeżenia, w których wyniku podjęto decyzję o „...przejrzeniu dokładniejszym tegoż dzieła dla uczynienia niektórych popraw”⁸⁶. Dopiero po dodatkowych korektach książka była gotowa do druku, chociaż nie udało się wyeliminować wszystkich jej niedostatków. Z mniejszym już zatem entuzjazmem wspomina o niej Piramowicz w sprawozdaniu o pracach Towarzystwa wygłoszonym w obliczu króla Stanisława Augusta na sesji 15 marca 1788 r.⁸⁷

W istocie rzeczy wyraz dydaktyczny trzeciej części *Nauki moralnej* — wbrew opinii S. Tynca⁸⁸ — nie odbiega znacznie od poprzednio wydanych. Zachowany w niej został podobny układ materiału rzeczowego

⁸¹ Zob. G. Piramowicz, *Mowy...*, s. 33—34 i 69—70.

⁸² Zob. A. Popławski, *Mowa...*, s. 136 i n.

⁸³ Zob. tenże, *Moralna nauka dla szkół narodowych na trzecią klasę...*, Kraków 1787. Dalej powołuję wydanie z 1790 r., noszące zmieniony tytuł (*Moralna nauka do nauk w szkołach dawanych na klasę III*), ale o tej samej treści.

⁸⁴ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 76—77, nr 361—364.

⁸⁵ *Op. cit.*, s. 78—79, nr 370.

⁸⁶ *Op. cit.*, s. 85, nr 408.

⁸⁷ G. Piramowicz, *Mowy...*, s. 147—148. Trzecią część *Nauki moralnej* potraktował sekretarz opisowo, nie wzmiankując — jak zwykle to czynił przy prezentacji podręcznika o jej zaletach, a tylko wspominał, że jest ona „...robotą już tyle razy chwalebnie wspomnianego autora ... Popławskiego”.

⁸⁸ Por. S. Tynca, *Nauka moralna...*, s. 225 n.

i zasady konstrukcji (metoda analityczna i przystosowanie treści do stopnia rozwoju umysłowego), jak również styl i oprawa graficzna. Książka składa się ze wstępu i dwóch części. We wstępie, pt. „O przystojnym obcowaniu i pożyciu jednego z drugim”, autor uzasadnia konieczność wzajemnego współżycia ludzi oraz wyjaśnia źródła i potrzebę obcowania społecznego człowieka. Zwraca również uwagę na genezę „miłych lub niemiłych obcować”, stwierdzając nie dość precyzyjnie, że pochodzą one z „osób albo z ich postępów”. Całość wstępu ma charakter normatywny; stawianie norm i próby ich uzasadnienia, a także wyjaśnienie pojęcia „przystojności i nieprzystojności postępów w obcowaniu” — oto główny zamiar autora — cel, który bezpośrednio nawiązuje do ostatniego paragrafu podręcznika dla klasy drugiej⁸⁹.

Część pierwsza, „O nieprzystojnych postępach w obcowaniu”, traktuje o kłamstwie, zmyślaniu, obłudzie, obmowie, uporze, podejrzliwości, natrętności, plotkarstwie, pysze i próżności. Natomiast część druga, „O przystojnych postępach”, dotyczy pozytywnych cech osobowości człowieka, tj. skromności, uczynności, łagodności, wyrozumiałości, ochędostwa, grzeczności i utrzymywania stosunków towarzyskich „z dobrymi”. Na końcu książki umieszczony został „krótki zbiór wszystkiego”, stanowiący podsumowanie przyswojonego przez uczniów materiału rzeczowego⁹⁰.

W książce tej charakterystyczne jest ukazanie cech pozytywnych we współżyciu, lecz na tle postępów nieprzystojnych. Widać autor był przekonany, że uczniowie łatwiej zrozumieją wartości tkwiące w „przystojności” po odżegnaniu się od postępów w społeczeństwie potępionych.

Logiczny tok wyprowadzania dowodów oraz konsekwentna konstrukcja treści w ramach przyjętej przez autora koncepcji przedstawienia problemu świadczą o jego trwaniu przy sformułowanych przez Komisję zasadach konstrukcji dzieła elementarnego. Wgłębiając się jednak w problematykę merytoryczną książki, zaobserwować można znaczne odstępstwa od Quesnayowskiego, tzn. wyprowadzonego z prawa natury systemu moralności. Więcej w tej książce maksym i nakazów moralnych, niżli powinności wypływających z porządku fizycznego i naturalnych potrzeb człowieka. Sądzić wypada, że mogło to wynikać ze zmiany poglądów filozoficznych Popławskiego, lecz teza ta — bez specjalnych badań — musi być jedynie hipotezą. Wszystkie trzy podręczniki do nauki moralnej miały służyć tzw. instrukcji, która z kolei stanowiła ważki instrument edukacji moralnej młodzieży. Ich treści miały zatem nie bezpośrednio, lecz pośrednio, dzięki ukrytemu w nich ładunkowi intelektualnemu wywierać

⁸⁹ Zob. A. Popławski, *Moralna nauka... na klasę trzecią...*, s. 1—9.

⁹⁰ *Op. cit.*, s. 9—54.

wpływ na narodową i obywatelską osobowość młodego Polaka. Oczywiście był to ostateczny, perspektywistyczny ich cel; zadanie zaś etapowe i częściowe ich przyswajanie polegało na wszczępieniu w umysły młodzieży takich zasad moralnych, które byłyby zgodne z oczekiwaniami oświeconej części społeczeństwa dorosłego oraz z potrzebami ówczesnego organizmu państwowego.

Realizację celów nauczania tego przedmiotu miał ułatwiać układ treści podręczników. Były one czerpane ze społecznego środowiska ucznia w dwojaki sposób. Po pierwsze środowisko najbliższe, otoczenie rodzinne i rówieśnicze stanowiły punkt wyjścia nauki moralnej w sensie chronologicznym; najpierw uczniowie czytali z książki o powinnościach wobec rodziców, potem zaś o wzajemnych stosunkach z otoczeniem pozarodzinnym. Po wtóre każdy element materiału rzeczowego podręczników tego przedmiotu, choćby dotyczył zjawisk moralnych nie dających się ująć w formułę konkretną, był poparty przykładem z najbliższego otoczenia dziecka. Przy tym — zgodnie z zaleceniem sformułowanej przez Komisję zasady dydaktycznej — starał się Popławski rozpoczynać omawianie danego problemu od treści dziecku znanych z osobistego doświadczenia. Realizował w ten sposób zasadę analizy w procesie poznawania zjawisk moralno-społecznych przez dzieci. „Środowiskowa” konstrukcja podręczników Popławskiego sprzyjała systematyzacji materiału rzeczowego. Dbałość o łączenie treści nauczania, o ich koncentrowanie wokół problemów węzłowych to również wymagające uwypuklenia cechy podręczników nauki moralnej⁹¹.

W bezpośrednim związku z nauką moralną pozostawało nauczanie historii w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. Treści tego przedmiotu, posiadając wybitnie wychowawczy charakter, miały — wedle zamiarów Komisji — wzbudzić szacunek dla praw i rządu, uzasadnić korzyści niesione przez racjonalny ustrój polityczny państwa — słowem miały służyć idei wychowania obywatelskiego młodzieży⁹².

Skrystalizowanie się tego celu nauczania historii wynikało niewątpliwie z generalnej koncepcji wychowawczej Komisji. Tym niemniej znacz-

⁹¹ Podręcznik *Nauki moralnej* dla klas I i II doczekał się sześciu wydań, zaś podręcznik dla klasy trzeciej miał w sumie cztery wydania. Zob. K. Estreicher, *op. cit.*, t. XXV, s. 79; zob. też: J. Lewicki, *Bibliografia...*, s. 99—100.

⁹² Por. T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie historii w Polsce w wieku XVIII oraz dydaktyczna koncepcja Joachima Lelewela*, Kraków 1960; T. Mandybur, *O nauce historii w szkołach Komisji Edukacyjnej w Polsce*, „Muzeum”, 1894, s. 766 n.; W. Smoleński, *Nauczanie historii polskiej*, [w:] *Pisma historyczne*, t. III, Kraków 1901, s. 4—47; H. Pohoska, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1937; K. Chodynicki, *Poglądy na zadania historii w epoce Stanisława Augusta*, Warszawa 1915; M. H. Serejski, *Koncepcja historii powszechnej Joachima Lelewela*, Warszawa 1958.

ny w tym udział miały poglądy na funkcje tego przedmiotu czołowych zwolenników reform oświatowych w naszym kraju, F. Bielińskiego, A. Popławskiego, H. Kołłątaja, a zwłaszcza G. Piramowicza i I. Potockiego⁹³. Ten ostatni, kierując się sformułowanymi uprzednio przez Komisję zadaniami historii jako przedmiotu nauczania oraz jej istotą jako nauką, sporządził w 1780 r. prospekt podręcznika szkolnego⁹⁴. Przedstawiając go na posiedzeniu Towarzystwa 7 lutego tegoż roku, Potocki zwrócił uwagę, że „...historia zgodnie z pojęciem młodych i dawaną imże moralnością ma być rozłożona i użytecznie traktowana”⁹⁵. Użyteczność była przezeń rozumiana bardzo jak na owe czasy oryginalnie; chodziło mu bowiem nie tylko o odpowiednie nachylenie problematyki historii powszechnej, ale przede wszystkim wprowadzenie do szkół historii ojczystej, bo dzięki niej przybliżyła się dziecku terażniejszość narodu i państwa, wskazując jednocześnie na pożądane aktualnie i przyszłościowo postawy społeczne i moralne Polaków⁹⁶.

Koncepcja historii Polski w programie szkół średnich Komisji nawiązywała bezpośrednio do licznych głosów opinii publicznej, podkreślających wagę nauczania „partykularnej” historii swojej Ojczyzny i pożytek dla państwa stąd wypływający⁹⁷. Toteż prospekt podręcznika Potockiego stanowił jedynie praktyczne wyrażenie tych tendencji, które zakorzeniły się już w projektach reorganizacji systemu wychowawczego. Nie umniejsza to jednak zasługi Potockiego, który za swoją pracę otrzymał ze strony członków Towarzystwa wiele słów uznania. Dość powiedzieć, że zarówno Jakukiewicz, Bogucicki i Koblański, jak również Piramowicz i Popławski nie szczędzili pochwał prospektowi, nie uciekając jednocześnie od wyrażenia krytycznej oceny niektórych pomysłów Potockiego. Na przy-

⁹³ Zob. F. Bieliński, *Sposób edukacji...*, s. 57—62; A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji...*, s. 81—108; H. Kołłątaj, *Wyłożenie nauk dla szkół nowodworskich*, [w:] *Książka pamiątkowa ku uczczeniu jubileuszu ... Gimnazjum św. Anny w Krakowie*, wyd. J. Leniek, Kraków 1888, s. 81—93; G. Piramowicz, *Uwagi o nowym instruksji publicznej układzie...*, [w:] *Pierwiastkowe przepisy...*, s. 150.

⁹⁴ Por. R. Ilnicka-Miduchowa, T. Słowikowski, *Jeszcze w sprawie prospektu podręcznika do nauczania historii w opracowaniu Ignacego Potockiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, z. 35, Kraków 1970, s. 121—125.

⁹⁵ *Protokoły TKE...*, s. 43, nr 151.

⁹⁶ BJ, rkps 7923 (ocena prospektu Potockiego przez A. Jakukiewicza i J. Bogucickiego).

⁹⁷ Zob. „Monitor” 1773, nr 57, s. 480 i 487; nr 71, s. 558—561; por. też J. Hulewicz, *Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Studia z dziejów kultury polskiej*, Warszawa 1949, s. 401—443 (i odbitka); Z. Szybalska, *Głosy społeczeństwa w kwestii wychowania i nauki z czasów Komisji Edukacyjnej*, „Muzeum”, 1916, s. 399—426.

kład Jakukiewicz sądził, że historia Polski powinna występować w zasadzie równolegle z historią powszechną, a więc nie sposób odkładać jej podawania do ostatnich klas szkoły⁹⁸.

Najwyższą oceną obdarzył pracę Potockiego A. Popławski. Wygłaszając w obliczu króla mowę na sesji Towarzystwa 8 marca 1780 r., zwrócił on uwagę na przeszkody związane z wyborem właściwej koncepcji układu treści historycznych w podręczniku. Ale jednocześnie stwierdził, że Potocki „...rozwiązał najcięższą trudność, podawszy gotowy już wymiar, podług którego napisana historia stanie się dziełem elementarnym”⁹⁹. W wymiarze tym — mówi dalej Popławski — podane zostały istotne zasady, wedle których wyłożona jest w ogólności i stopniami osnowa dziejów ludzkich¹⁰⁰.

Niemniej korzystnie przedstawia się projekt Potockiego w świetle oceny Piramowicza. Utrzymuje on mianowicie, że „planta” Potockiego zapobiega zdecydowanie „nieprzyzwoitościom” niesionym przez dawną historię szkolną, „...łączy żądane pożytki i toruje drogę, którą prowadzona ta nauka od błędów w niej zwyczajnych daleka, umysły i serca młodzieku zamierzonemu powszechnie instrukcji celowi, to jest publicznemu i prywatnemu dobru przyprawi i przysposobi”¹⁰¹.

Przedstawiając tak bardzo udany konspekt podręcznika, czy też podręczników, bo prospekt zawierał cały materiał historyczny, Potocki wcale się nie liczył z tym, że on będzie autorem dzieła elementarnego. Nie omieszkał bowiem zastrzec się, że „do egzekucji”, czyli zrealizowania koncepcji podręcznika „znajdzie osobę zdatną od siebie upatrzoną”¹⁰². Józef Kajetan Skrzetuski dostąpił tego wyróżnienia i w ten sposób stał się autorem podręcznika historii dla klasy trzeciej. Tym samym został odrzucony francuski prospekt książki historycznej dla szkół, który — mimo, że Komisja nie ogłosiła konkursu na napisanie tego dzieła, — wpłynął do Towarzystwa na początku 1780 r.¹⁰³

J. K. Skrzetuski jako profesor pijarskiego Collegium Nobilium, był znanym autorem dzieł historycznych na użytek dydaktyczny¹⁰⁴. Zmobilizowany przez Potockiego do pisania podręcznika historii dla szkół Komisji zabrał się do tego z wielkim zapałem i już 23 kwietnia 1781 r. roz-

⁹⁸ BJ, rkps 7923 (ocena prospektu Potockiego przez Jakukiewicza).

⁹⁹ A. Popławski, *Mowa...*, s. 138—140.

¹⁰⁰ *Op. cit.*, s. 140.

¹⁰¹ G. Piramowicz, *Mowy...*, s. 72.

¹⁰² Zob. *Protokoły TKE...*, s. 43, nr 151.

¹⁰³ *Op. cit.*, s. 45, nr 159.

¹⁰⁴ Zob. np. J. K. Skrzetuski, *Historia polityczna dla szlachetnej młodzie...*, cz. I, Warszawa 1773, cz. II, Warszawa 1775; tenże; *Historia polityczna Królestwa Francuskiego...*, Warszawa 1773.

począł czytanie swojej pracy na posiedzeniach Towarzystwa. Czynność tę zakończył 14 maja tegoż roku, co świadczy o dobrym, zgodnym z założeniami wcześniej przyjętego prospektu wykonaniu zadania¹⁰⁵.

Niedługo potem wyszła z druku książka elementarna do nauczania dziejów Starożytnego Wschodu¹⁰⁶. Składa się ona ze wstępu, tzw. „domyślu”, pięciu rozdziałów dotyczących kolejno: położenia geograficznego krain historycznych Bliskiego i Dalekiego Wschodu oraz dziejów Asyrii, Medów, Persów i Egiptu; rozdział piąty jest swego rodzaju syntezą rozważań czterech pierwszych rozdziałów. Ponadto na końcu książki znajduje się tablica chronologiczna dziejów monarchii asyryjskiej oraz wzór ogólnego porządku i następstwa państw starożytnych, położonych w Azji i Afryce. We wstępie autor wyjaśnia, co to jest historia, akcentując przede wszystkim rzetelność podstawy faktograficznej opisu historycznego. Dalej następuje uwypuklenie zadań i celów perspektywicznych historii jako przedmiotu nauczania. Przy tym — zgodnie z doktryną dydaktyczną Komisji — Skrzetuski bardzo mocno podkreśla utylitarną wartość tej nauki; jego zdaniem „...uczy [ona] poznawać ludzi, a szczęście człowieka i doskonałość rządu w przykładach pokazuje”¹⁰⁷.

Jednym z najwybitniejszych walorów dydaktycznych tej książki jest tendencja autora do zapoznawania uczniów z aparaturą pojęciową historii. Oto we wstępie Skrzetuski wyjaśnił, co to jest historia starożytna i nowożytna, a dalej na czym polega chronologia, czyli „latopisarstwo”, i geografia, czyli „krajopisarstwo”. I chociaż terminy te („latopisarstwo” i „krajopisarstwo”) nie przyjęły się w polskiej historiografii (zresztą nie o to Skrzetuskiemu chodziło), to jednak obserwujemy tu próbę spolszczenia obcego nazewnictwa historycznego oraz — co ważniejsze — przybliżenia uczniom obco brzmiących określeń dwóch najważniejszych kategorii historycznych, tj. czasu i przestrzeni. Zatem nie było dziełem przypadku, że te dwa terminy otoczył Skrzetuski szczególną pieczołowitością. Kształtowaniu orientacji uczniów w czasie historycznym służy ponadto próba wyjaśnienia rachuby czasu, podanie chronologii dziejów monarchii asyryjskiej, wzoru ogólnego porządku i następstwa państw, a także wprowadzanie pojęcia epoki historycznej.

Z tym ostatnim pojęciem łączy się bezpośrednio całokształt rozważań zawartych w rozdziale piątym podręcznika. Dotyczy on bowiem w całości pojęć ogólnych odnoszących się do historii tych narodów, które w podręczniku zostały opisane. „O rządzie i zwyczajach opisanych na-

¹⁰⁵ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 52—53, nr 211—118.

¹⁰⁶ Zob. J. K. Skrzetuski, *Historia powszechna dla szkół narodowych na klasę III*, Marywil 1781.

¹⁰⁷ *Op. cit.*, s. 1.

rodów” — bo taki ów rozdział nosi tytuł — zawiera wyjaśnienie sześciu pojęć, które z pewnością w rozumieniu Skrzetuskiego były nie tyle pojęciami historycznymi, ile społeczno-politycznymi, a więc pozostającymi na usługach politycznego wykształcenia młodzieży. Rozważania dotyczą mianowicie: rządu, sprawiedliwości, policji, czyli porządku, dochodów, przyczyn wzrostu i upadku oraz obyczajów¹⁰⁸. Wyjaśnienie tych pojęć, a właściwie proces ich kształtowania odbywa się w drodze wyodrębnienia cech konstytutywnych danego zjawiska oraz dokonania podziału rodzaju na gatunki. Na przykład wyjaśniając pojęcie rządu autor stwierdza, że są jego trzy rodzaje — samowładność, czyli monarchia, monarchia, czyli arystokracja, oraz gminowładztwo, czyli demokracja¹⁰⁹. Nie wdając się w merytoryczną ocenę tego podziału stwierdzić należy, że pomysł uprzystępnienia znaczenia terminu ogólnego przez podział zjawiska na typy szczegółowe był zabiegiem metodycznym ze wszech miar nowoczesnym, zresztą zgodnym w całej rozciągłości z teoretycznymi założeniami podręcznika szkolnego.

Wkracając w tok narracji przy opisie dziejów ludów starożytnych, Skrzetuski nie zapomina ostrzeżeń zawartych w prospekcie Potockiego, aby nauczania historii nie przeładować faktografią, lecz zastosować się do „pojętności wieku” uczniów, akcentując „szczególniejsze tylko i ważniejsze przypadki” z dziejów poszczególnych narodów. Stąd też język i styl wykładu jest bardzo prosty, a szeroki zasięg chronologiczny i przestrzenny opisu nie sprowadza przeładowania książki faktografią¹¹⁰.

Kontynuacja przedsięwzięcia podręcznikowego w zakresie historii zlecona została przez Potockiego Wincentemu Skrzetuskiemu, bratu Kajetana, na początku 1782 r.¹¹¹ Treść tego podręcznika miała dotyczyć dziejów Grecji, a zlecenie jego napisania Wincentemu Skrzetuskiemu wynikało nie tyle z braku odpowiednich kompetencji Kajetana, ile z przekonania zleciodawcy, że równie dobrze jak Kajetan, zajęty wówczas ostateczną redakcją *Przypisów*, rzecz wykona Wincenty. Tak się w istocie stało, choć praca nad podręcznikiem historii greckiej ciągnęła się przeszło cztery lata. Szereg razy przez Towarzystwo ponaglany W. Skrzetuski najwidoczniej nie umiał sobie poradzić z syntetycznym ujęciem obfitego materiału, a ponadto opuszczał niektóre, zdaniem Towarzystwa istotne treści. Na przykład w wyniku pierwszego czytania otrzymał on polecenie, aby oprócz dziejów politycznych podręcznik mieścił w sobie

¹⁰⁸ *Op. cit.*, s. 59—70.

¹⁰⁹ *Op. cit.*, s. 59.

¹¹⁰ Podręcznik K. Skrzetuskiego miał w czasie istnienia KEN cztery wydania. Drugie i trzecie w Wilnie w 1783 i 1791 r. oraz czwarte w Krakowie w 1792 r.

¹¹¹ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 59, nr 258.

wiadomości na temat wierzeń religijnych i obyczajów starożytnej Hel-lady¹¹².

Wreszcie zapewne dzięki wydatnej pomocy Kopczyńskiego, który otrzymał polecenie ścisłego nadzorowania pracy W. Skrzetuskiego, 10 lutego 1786 r. podręcznik został przyjęty „z powszechnym pochwaleniem”, a w kilka miesięcy później wyszedł z druku, co podano do wiadomości 6 października tegoż roku¹¹³.

Książka składa się ze wstępu, „opisania geograficznego dawnej Grecji” oraz dziewięciu rozdziałów, traktujących kolejno o założeniu pierwszych królestw greckich, Sparcie i Atenach, monarchii Aleksandra Wielkiego i podboju Grecji przez Rzym. Począwszy od rozdziału szóstego w książce występują tematy monograficzne, dotyczące przejawów życia politycznego Greków oraz ich fizycznej i duchowej kultury. Jest więc rozdział o prawodawstwie Likurga, a potem osobno o ustawach Solona. Są również wiadomości na temat przejawów życia religijnego i kulturalnego¹¹⁴.

Układ problematyki stosuje się więc do tych zasad, którymi kierował się Kajetan Skrzetuski, pisząc podręcznik do klasy trzeciej. Przedstawienie warunków geograficznych występuje przed opisem historycznym, ten zaś poprzedza charakterystykę ustroju politycznego i życia kulturalnego.

Dydaktyzm książki przejawia się przede wszystkim we wstępie. Przedstawiając uczniom walory występujące w bogatych dziejach Grecji autor stwierdza, że „ta część historii powszechnej przez wielkość i różnorodność przypadków największą jest i ... do wiadomości najprzydatniejszą. W niej się okazuje najwidoczniej, jak wysoko wznieść się może za pomocą prawodawstwa mądrego umysł ludzki. Zamieszania i nieszczęśliwości przez ambicję i niezgodę Rzeczypospolitych niektórych spowodowane, rzadkiego bohaterstwa i obywatelstwa liczne przykłady, a nawet i same błędy osób losami Grecji władających będą zawsze użyteczną dla potomności nauką”¹¹⁵.

Analityczno-syntetyczna metoda wykładu ukazuje się w tym podręczniku bardzo wyraźnie. Autor przedstawia najpierw geograficzną całość kraju, a dopiero na tej podstawie kreśli prapoczątki dziejów politycznych ludu greckiego, przyczyniając się tym samym do przestrzennego określania przez uczniów faktów historycznych. Jak sam dowodzi — jest to zabieg konieczny, jakkolwiek niezupełnie wystarczający, bo „po

¹¹² Op. cit., s. 77, nr 368; s. 81, nr 390.

¹¹³ Op. cit., s. 83—84, nr 402—403.

¹¹⁴ Zob. W. Skrzetuski, *Historia powszechna do szkół narodowych na klasę IV dzieje greckie zawierająca*, Kraków 1786, s. 1—108.

¹¹⁵ Op. cit., s. 2.

obszerniejsze dawnej Grecji opisanie” uczniowie powinni sięgać do „geografii dla szkół narodowych wyjąć mającej”¹¹⁶.

Innym znów przejawem metody analityczno-syntetycznej w pracy Skrzetuskiego jest umieszczony na początku książki „podział historii greckiej”. Ukazał więc autor już nie przestrzenną, lecz czasową całość, która miała być przedmiotem uczenia się i jednocześnie wskazał, że dzieli się ona na ułożone w porządku chronologicznym periody. Chcąc tę całość ogarnąć — zdaje się mówić do dzieci — należy postępować systematycznie, traktując każdy z wyszczególnionych okresów równomiernie i z dużym nakładem pracy¹¹⁷.

Co do formy wykładu — uderza w tym podręczniku ścisłe trzymanie się faktów i ich refleksyjne wartościowanie, które — dodajmy — musiało pobudzać uczniów do zadumy nad przeszłością Grecji i z pewnością pośrednio nad teraźniejszością ich kraju. Na szczególną uwagę zasługuje dążność autora do pokazania wybitnej jednostki w konglomeracie faktów i dzięki temu do przybliżenia dziecku zjawisk przeszłości. Zaiste czyni to Skrzetuski w mistrzowskim stylu, nie odrywając od rzeczywistości historycznej np. Temistoklesa, Arystydesa, Sokratesa czy Filipa i Aleksandra Macedońskich, lecz ukazując ich czyny w związku z ewolucją określonych zdarzeń. Nie szczędzi też uznania czy nagany postępowaniu poszczególnych osób, wskazując tym samym młodym czytelnikom bezpośrednie przykłady, wzorce społecznego i polityczno-obywatelskiego zachowania się.

Autor posługuje się całym szeregiem zabiegów służących zapamiętaniu przez uczniów ważniejszych problemów i zdarzeń. Wyrzucone na marginesy daty, podanie niektórych faktów i wyjaśnień kursywą, uwypuklenie wielką czcionką tytułów podrozdziałów i wreszcie dość liczne przypisy pod tekstem — oto cały splot czynników, które — zdaniem autora — miały dopomóc dzieciom w recepcji trudnego tekstu historycznego. Temu też celowi miał służyć umieszczany każdorazowo przy numeracji rozdziałów podtytuł, zawierający krótki opis tego, czego rozdział dotyczył. Na przykład na początku rozdziału trzeciego czytamy: „Dzieje Greków w przeciągu lat 156 od czasu zwycięstw Plateńskiego i Mikalskiego do śmierci Aleksandra W., to jest od roku 479 do roku 323 przed erą chrześcijańską”¹¹⁸.

Sformułowana przez Piramowicza, a autoryzowana przez Towarzystwo opinia o podręczniku W. Skrzetuskiego była wyjątkowo pochlebna. W ogłoszonym w 1786 r. rocznym sprawozdaniu z działalności To-

¹¹⁶ *Op. cit.*, s. 1.

¹¹⁷ *Op. cit.*, s. 8.

¹¹⁸ *Op. cit.*, s. 26.

warzystwa jego sekretarz podniósł, 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 rzeczom”¹¹⁹.

Owa bardzo wysoka ocena podręcznika historycznego dla klasy czwartej nie była jedynie ukłonem w stronę autora, ani też w kierunku tej dziedziny wiedzy, którą W. Skrzetuski reprezentował, bo otrzymał on zlecenie kontynuacji pracy, a właściwie jej rozpoczęcia nad podręcznikiem historii Rzymu¹²⁰. Jednakże zatarg z Komisją o wypłacenie honorarium za napisanie podręcznika dla klasy trzeciej sprawił, że Skrzetuski odmówił opracowania książki następnej, pomimo tego że — jak wcześniej donosił — już wkrótce miał przedstawić historię rzymską do oceny¹²¹.

Tak więc przeszkody natury finansowej stanęły na drodze opracowaniu przez W. Skrzetuskiego dalszych podręczników do nauczania historii w szkołach Komisji. Tymczasem zaś szkoły te musiały korzystać z innych dopuszczonych przez Komisję książek do historii rzymskiej i dziejów ojczystych¹²². Nie było to oczywiście rozwiązanie zgodne z pierwotną koncepcją Komisji, lecz musiało stanowić jedyne wyjście z niewątpliwie kryzysowej w tym względzie sytuacji. Sytuacja ta była tym bardziej krytyczna, że z inicjatywy Towarzystwa nie wydano żadnego podręcznika do geografii — przedmiotu ściśle sprzężonego w programie szkolnym z historią¹²³. Zresztą nie tylko w obrębie historii i geografii czy w ogóle przedmiotów humanistycznych odnotować można znaczne rozbieżności pomiędzy tym, co Komisja pierwotnie zakładała (tj. wydaniem podręczników do wszystkich przedmiotów nauczania), a tym, czego istotnie dokonała.

¹¹⁹ G. Piramowicz, *Mowy...*, s. 139.

¹²⁰ *Op. cit.*, s. 140.

¹²¹ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 93, nr 482; s. 96, nr 497; s. 98—99, nr 536; s. 103, nr 607—608.

¹²² Niektóre z nich wymienia A. Karbowski (op. cit., s. 53—54), a w miarę pełny ich zestaw można znaleźć u J. Lewickiego (*Bibliografia...*, s. 166).

¹²³ Por. W. Nałkowski, *Michał Hube jako geograf-pedagog...*, „Przegląd Pedagogiczny” 1886, s. 36—40; J. Lewicki, *Geografia za czasów Komisji Edukacji Narodowej*, Lwów—Warszawa 1910; M. Polaczówna, *Plany nauczania geografii wedle Wielkiej Komisji Edukacyjnej*, [w:] *Pokłosie geograficzne. Zbiór prac poświęcony Eugeniuszowi Romerowi*, Lwów—Warszawa 1925, s. 184—88; K. Augustowska, *Geografia w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, „Zeszyty Geograficzne WSP w Gdańsku”, R. IV, 1962, s. 237—255.

B. PODRĘCZNIKI DO NAUCZANIA PRZEDMIOTÓW MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZYCH

Racjonalistyczna filozofia Oświecenia oraz potrzeby rozwoju zacofanego pod względem gospodarczym kraju nakazały Komisji Edukacji Narodowej położyć szczególny nacisk na nauczanie w szkołach tych przedmiotów, które posiadały największe znaczenie dla kształtowania nowego poglądu na świat oraz innego niż dotychczas pojmowania roli empiryzmu naukowego w ekonomice. Otoczone wielką pieczołowitością nauki matematyczno-przyrodnicze potrzebowały, jak żadne inne, zupełnie nowego ujęcia, zdecydowanie odcinającego się od dotychczasowych, metafizycznych wzorców. Owo ujęcie miało się odzwierciedlić zwłaszcza w podręcznikach jako nosicielach nowych idei filozoficznych i jako najważniejszym czynnikiem popularyzacji wiedzy. Szczytne to założenie zostało jednak tylko częściowo zrealizowane także w odniesieniu do podręczników do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Z inicjatywy Towarzystwa ukazało się bowiem jedynie osiem książek z tej dziedziny, w tym cztery z zakresu matematyki, dwie z fizyki i dwie z historii naturalnej¹²⁴.

Największe zatem osiągnięcia Komisji w zakresie edytorstwa podręczników do przedmiotów ścisłych dotyczą matematyki, która otrzymała wszystkie potrzebne w szkole książki. Jest to niewątpliwie efekt rozpisanego konkursu, w którego wyniku do marca 1777 r. wpłynęło aż 12 prospektów matematycznego dzieła elementarnego¹²⁵. Wprawieni w ocenie koncepcji podręczników członkowie Towarzystwa Popławski, Koblanski i Jakukiewicz, a zwłaszcza superrecenzenci Pfleiderer, Narbutt i Piramowicz, wyznaczeni 7 stycznia 1777 r. do dokonania ostatecznej weryfikacji nadesłanych prospektów, przyjęli entuzjastycznie i jednomyślnie projekt autora ukrytego pod kryptonimem wyjętym z pism Condillaca: „Kto nie nauczył się rozważać, nie jest wykształcony lub — co jeszcze gorsze — jest źle wykształcony”¹²⁶.

Autorem okazał się Szymon L'Huillier (1750 — ok. 1819), nauczyciel

¹²⁴ Zob. „Wykaz podręczników”.

¹²⁵ Z. Iwaszkiewiczowa (*Nauczanie arytmetyki w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Epoka Wielkiej Reformy...*, s. 38) podaje, że wpłynęło jedynie 9 prospektów podręcznika do matematyki, nie dokumentując tej informacji. Tymczasem J. Lewicki (*O Towarzystwie...*, s. 100), powołując się na nie istniejące już obecnie materiały Archiwum Towarzystwa, podaje wiadomość zasługującą na przyjęcie, ponieważ jej potwierdzenie znajdujemy w *Protokołach TKE...* (s. 10—24, nr 13, 15—16, 20—21, 31—38 i 46); por. też: J. Lubieniecka, *op. cit.*, s. 146. Autorka tej ostatniej pracy podaje najprawdopodobniej omyłkowo liczbę 13 prospektów podręczników matematycznych, powołując się na *Protokoły TKE*, które wymieniają jedynie 12.

¹²⁶ „Celui qui n'a pas appris à réfléchir, n'est pas instruit, ou il l'est mal, ce qui est pire encore”. Zob. *Protokoły TKE...*, s. 18, nr 31.

z Genewy, znany matematyk i filozof szwajcarski¹²⁷. Po otrzymaniu zawiadomienia o przyjęciu jego prospektu nadesłał wkrótce tekst całego podręcznika arytmetyki jako pierwszej i zdaniem Towarzystwa najbardziej w szkołach potrzebnej książki z dziedziny nauk matematycznych. Począwszy więc od stycznia 1778 r. dokonano w Towarzystwie tłumaczenia dzieła L'Huilliera oraz niezbędnych poprawek merytorycznych, dotyczących zwłaszcza układu niektórych treści¹²⁸. Choć praca ta miała charakter kolektywny, to jednak osobie Andrzeja Gawrońskiego należy przypisać najwięcej zasług w przygotowaniu książki do druku. Był on bowiem tłumaczem i konsultantem uzupełnień arytmetyki w jednej osobie¹²⁹.

Ponieważ prace Towarzystwa nad przygotowaniem tego podręcznika cechował znaczny pośpiech, książka wyszła z druku już przed jesienią 1778 r. i wkrótce trafiła do rąk nauczycieli i uczniów. Dzieło składa się z czterech części: I. „O rachunkach w liczbach całkowitych”; II. „Zamykająca w sobie cztery arytmetyczne działania na liczbach wielorakich, to jest różne gatunki rzeczy oznaczających”; III. „O rachunku w liczbach łamanych” i IV. „O regule trzech”¹³⁰. Najbardziej charakterystycznym zjawiskiem występującym w tej książce jest przemieszanie wskazówek metodycznych dla nauczyciela z treściami przeznaczonymi dla ucznia. Wskazówki metodyczne zostały więc ściśle zespolone z tematyką poszczególnych rozdziałów, a nawet mniejszych części podręcznika. Był to zabieg świadomy i celowy, wzięwszy pod uwagę postanowienie Towarzystwa, „...żeby w książce arytmetyki elementarnej razem noty z osnową nauki drukowane były, chociaż w innych noty dla nauczycieli na koniec książki odesłane być mają, a to z tej przyczyny, iż cała książka [jest przeznaczona] więcej dla nauczycieli, kierując ich w sposobie uczenia, niż [dla] poczynających uczniów...”¹³¹

Poziom arytmetyki musiał więc przekraczać możliwości recepcyjne rozpoczynającego naukę dziecka, którego „przedstawienia” są zbyt kon-

¹²⁷ Zob. P. Larousse, *Grand dictionnaire universel...*, Paris 1783, s. 459 (L'Huillier Simon).

¹²⁸ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 29—34, nr 63—67, 72—79, 87—91 i 94—95.

¹²⁹ Andrzej (często Jędrzej) Gawroński (1740—1813), eksjezuista, nauczyciel kolegium jezuickiego w Poznaniu, lektor królewski, członek TKE (1777—1789), kanonik a w latach 1804—1813 biskup krakowski. Dzięki jego przekładom wszystkich podręczników matematyki L'Huilliera, a zwłaszcza dzięki umieszczeniu w każdym z nich polsko-łacińskiego słowniczka matematycznego, jest on uważany za jednego z najwybitniejszych twórców polskiej terminologii matematycznej (por. J. Diani i A. Wachułka, *Tysiąc lat polskiej myśli matematycznej*, Warszawa 1963, s. 144; *Historia nauki polskiej...*, t. II, s. 342).

¹³⁰ Zob. S. L'Huillier, *Arytmetyka dla szkół narodowych*, Warszawa 1778.

¹³¹ *Protokoły TKE...*, s. 32, nr 78.

kretne, aby móc wglębić się w abstrakty niesione przez układy symboliczne. Mimo tego *Arytmetyka* nie była książką zastrzeżoną jedynie dla nauczyciela, ale poprzez swoją zawartość miała służyć także uczniom. Dowodzi tego chociażby zamieszczone w części pierwszej dość obszerne uzasadnienie potrzeby uczenia się arytmetyki, w którym autor wyjaśnia uczniom, na czym polegają korzyści płynące z umiejętności poprawnego liczenia.

Niezwykle interesujące są propozycje L'Huilliera dotyczące początków nauczania arytmetyki; zaleca on mianowicie, aby nauczyciele rozpoczynali naukę od rachowania rzeczy, które ucznia otaczają, ale bez zapisywania wyników. Najpierw — twierdzi on — powinno się liczyć w zakresie pierwszej dziesiątki i stopniowo przekraczać dziesięć, dwadzieścia itd. Po zapoznaniu się z liczbami uczniowie powinni wykonywać działania na tych liczbach — począwszy od dodawania, poprzez odejmowanie, mnożenie, a na dzieleniu skończywszy. Nauczyciel zaś winien przeznaczać na ćwiczenia z tego zakresu „ćwierć godziny” codziennie aż do zupełnego opanowania tych czynności. Tą drogą, a więc poprzez ćwiczenia, młodzież miała dotrzeć do dużych liczb, przekraczających tysiąc. I wtenczas dopiero należało wprowadzić znakowanie cyfrowe, gdyż nazwy liczb są bardzo długie, a słowne ich przepisywanie niezręczne i uciążliwe.

Z kolei w podobny sposób, jak przy liczeniu słownym, należało wprowadzać oznaczenia cyfrowe dla coraz większych liczb aż do bilionów, trylionów, kwadrylionów itd. Pod koniec wskazówek metodycznych do rozdziału „O liczbie” autor pośrednio wykłada zastosowaną w podręczniku zasadę dydaktyczną. Zwracając się bezpośrednio do nauczycieli uświadamia im, że „w tym pierwszym rozdziale już dobrze dzieci pojęć powinny były, co to jest liczyć jaką wielkość, co to jest liczba, a łatwiej im to zapewne przyszło, jak gdyby na samym początku dała im się była definicja, której by wyrazów pewnie nie zrozumieli”¹³². Oczywiście była to zasada analitycznego postępowania w nauczaniu. Kierując się konkretno-obrazowym odzwierciedleniem rzeczywistości przez dziecko, podręcznik stroni od abstraktów bez pokrycia i skłania nauczyciela do posługiwania się przykładami z najbliższego otoczenia ucznia. Większość zadań tekstowych jest wzięta z życia codziennego i przystosowana do praktycznego rozwiązywania trudności występujących w różnych okolicznościach. Dotyczą one np. liczenia pieniędzy, rachunku gospodarskiego i bankowego słowem — szeroko pojętej ekonomiki.

Oprócz realizacji zasady bezpośredniej użyteczności treści nauczania autorowi *Arytmetyki dla szkół narodowych* chodziło o wyeliminowanie

¹³² S. L'Huillier, *op. cit.*, s. 23.

powszechnej w ówczesnej szkole tendencji do pamięciowego nauczania rachunków. Radzi więc nauczycielom, „...aby szczególną na to baczością mieli, żeby ich uczniowie nie na pamięć i za samymi tylko regułami idąc uczyli się rachunków [szczególniej] na liczbach łamanych, ale przy każdym przykładzie im podanym zastanawiali się i uważali, jak by ich sam rozum do tego, a nie innego sposobu rachowania prowadził, choćby żadnych nawet prawideł na to nie było...”¹³³ To właśnie „rozumowemu” nauczaniu arytmetyki miał służyć koncentryczny układ treści podręcznika. Przejawia się on w tym, że czterokrotnie powtarza się poszczególne działania na liczbach całkowitych, ale za każdym razem w kontekście rozszerzającego się zakresu liczb. System ten uważa się za jedno z największych osiągnięć osiemnastowiecznej metodyki nauczania arytmetyki¹³⁴.

Prócz tego głównymi zaletami książki arytmetycznej były z pewnością jasność wykładu, prosta i przejrzysta metoda wprowadzania nowych pojęć, poglądowość, systematyczność i logiczna kolejność, a nade wszystko bogactwo wskazówek metodycznych. Pod tym względem nie dorównuje temu podręcznikowi żadna ze współczesnych prób w tym zakresie¹³⁵.

Poważną zdobyczą dydaktyczną w *Arytmetyce* był również niezwykle prosty, a więc dostatecznie dla uczniów zrozumiały jej język. Pomimo że — jak zwykle się ówczesnie sądzić — język opracowania matematycznego odgrywał drugorzędną rolę w porównaniu z samą treścią, to jednak dzięki dobremu tłumaczeniu książka ta mogła być przykładem praktycznego zastosowania idei uczenia się języka ojczystego w ramach każdego przedmiotu szkolnego. Jasność przeprowadzanej analizy, która poprzedzała rozwiązanie zadania, formułowanie definicji, wprowadzanie nowych pojęć — wszystko to było podane w stylu najprzedniejszej osiemnastowiecznej polszczyzny.

Bogactwo treści poznawczych i uтилитarystycznych tej książki nie przytłacza jednak realizacji podstawowego celu nauczania arytmetyki, tj. kształcenia zdolności poznawczych uczniów, zwłaszcza zaś myślenia. Waler intelektualny książki wynikał przede wszystkim z poglądów jej autora na zadania matematyki jako przedmiotu nauczania w szkole¹³⁶. Klóciło się to niekiedy z tradycyjną wyobraźnią matematyczną nauczycieli¹³⁷ oraz z poglądami niektórych nawet znanych w XVIII w. przed-

¹³³ *Op. cit.*, (wyd. III, Kraków 1785), s. 106.

¹³⁴ Por. Z. Iwaszkiewiczowa, *op. cit.*, s. 44.

¹³⁵ Zob. np. P. Skaradkiewicz, *Arytmetyka, czyli nauka o rachunkach...*, Warszawa 1775; S. Bielski, *Arytmetyka praktyczna...*, Warszawa 1775.

¹³⁶ BJ, rkps 5335, k. 145—146 (plan nauczania matematyki elementarnej).

¹³⁷ Biblioteka Czartoryskich (B. Cz), rkps 1181 (anonimowy elaborat pt. *Rozbiór badania...*, który został opracowany przez jednego z nauczycieli matematyki na wyraźne polecenie Towarzystwa do Książ Elementarnych).

stawicieli polskiej matematyki — Józefa Czecha¹³⁸ i Franciszka Szopowicza¹³⁹, którzy zarzucali *Arytmetykę* L'Huilliera analityczną jednostronność, brak pożyteczności (!) i uciekanie od syntezy. Równocześnie jednak powstający w zgodzie z ogólną koncepcją dydaktyczną Komisji postulat intelektualizacji treści nauczania sprowadził na ten podręcznik wiele pochwał, z których najbardziej charakterystyczną i zarazem miarodajną dla poglądów całego Towarzystwa jest mowa Piramowicza z 7 marca 1778 r. Utrzymuje on mianowicie, że *Arytmetyka* jest napisana zgodnie z „oczekiwaniem i nadzieją” Towarzystwa. Cechuje ją łatwość i przystępność „...bez okazałości demonstracji, bez zastrąszenia dzieci mową od zwyczajnej różną; postępowanie pewne, a zawsze od prościejszych do złożonych działań idące ... Wzory rejestrów gospodarskich i kupieckich, tablice miar, wag, monet krajowych oraz porównanie ich z obcymi do tej książki przydane, dogadzając ciekawości i smakowi młodzi śpieszniej wiodą ku zamierzonemu tej nauki celowi”¹⁴⁰.

Użyteczność i walory kształcące, a zwłaszcza instruktarz metodyczny dla nauczyciela zyskał w latach późniejszych dla podręcznika arytmetyki gorących zwolenników i propagatorów¹⁴¹. Tak np. znany polski matematyk Marian Baraniecki w sto lat po wydaniu *Arytmetyki* L'Huilliera stwierdził „z głębokim przeświadczeniem..., iż dzieło to jest najlepszym z istniejących zbiorem wskazówek dla uczących, jak prowadzić w wielu razach zajęcia w czasie lekcji. Jako takie dzieło polecamy je dla uważnego odczytania go wszystkim starannym nauczycielom”¹⁴².

Arytmetyka dla szkół narodowych zaspokajała potrzeby nauczania matematyki w pierwszych dwóch lub trzech latach szkoły wydziałowej¹⁴³. Wedle *Obwieszczenia* po arytmetyce następowała geometria, po niej natomiast algebra. Z tym układem nie zgadzał się jednak L'Huillier, który obstawał za algebrą po arytmetyce. Swój pogląd uzasadniał tym, że przedmiot algebry jest wielce zbliżony do arytmetyki, a zatem uczniowie nie odczują różnicy przejścia między obu szczeblami nauczania. Geometria natomiast jest wedle niego dziedziną znacznie odbiegającą od arytmetyki i w związku z tym nauczanie algebry po geometrii nie wy-

¹³⁸ AUJ, rkps 450 („Szkoly wydziałowe i podwydziałowe KEN), k. 19.

¹³⁹ *Op. cit.*, k. 104.

¹⁴⁰ G. Piramowicz, *Mowy...*, s. 34—35.

¹⁴¹ Nie zalicza się do nich Antoni Dąbrowski, pijar, profesor uniwersytetu warszawskiego, który w 1816 r. ogłosił rozprawę pt. *Uwagi nad sposobem dawania matematyki w szkołach publicznych*, krytykując w niej niektóre rozwiązania dydaktyczne L'Huilliera (s. 23).

¹⁴² M. Baraniecki, *Arytmetyka*, Warszawa 1884, s. XLVIII.

¹⁴³ W klasie trzeciej oprócz nauczania geometrii nauczyciel matematyki przez dwie godziny tygodniowo powtarzał z dziećmi arytmetykę, podawaną w pierwszych dwóch klasach (zob. *Ustawy...*, s. 670).

tworzyłoby związku zależności bezpośredniej, jaki występuje pomiędzy arytmetyką a algebrą. Nie odrzucając argumentacji L'Huilliera w całej rozciągłości, Towarzystwo nie przyjęło jednak jego koncepcji. Jak w dyskusji podkreślano — geometria ma tę przewagę nad algebrą, że podczas jej nauczania dzieci przyjmują treści upogładowione, bliższe ich myśleniu. I na odwrót — algebraiczny system znaków oddala od dziecka treści tej dziedziny matematyki, toteż powinny one występować w klasach starszych¹⁴⁴.

W rezultacie *Ustawy* rozwiązują ten problem wyraźnie kompromisowo. Oto geometria została podzielona na dwie części, z których pierwsza obowiązywała w trzeciej i częściowo w czwartej, a druga w piątej klasie. Na klasę czwartą przypadła więc także algebra¹⁴⁵. Rozdzielenie nauczania geometrii stworzyło potrzebę napisania dwóch podręczników do tego przedmiotu lub dokonania logicznego podziału problematyki zawartej w jednej, dostarczonej przez L'Huilliera książce. Decyzja o tym zapadła 30 listopada 1778 r., kiedy to podczas posiedzenia Towarzystwa Piramowicz zaproponował, aby pierwsza część podręcznika zawierała „...to wszystko, co jest powszechnie w geometrii uczącym się potrzebne”, do drugiej zaś odesłać to, co ma służyć „głębszej w tej nauce wiadomości”¹⁴⁶.

Czytanie i analiza doręzonego przez L'Huilliera rękopisu geometrii trwały od września 1778 do końca 1780 r. Część pierwszą przystosowano do druku w maju 1780 r., zaś ostateczna redakcja wraz z ustaleniem treści karty tytułowej nastąpiła w październiku tegoż roku¹⁴⁷. Podręcznik ten składa się z 13 rozdziałów. Autor rozprawia o liniach prostych, obwodzie koła i kątach; o figurach płaskich (trójkątach, równoległobokach i wielokątach foremnych); o metodach obliczania powierzchni, podnoszenia liczb do kwadratu i pierwiastkowania, a dalej — o proporcjach i logarytmach. Przy okazji rozważania poszczególnych problemów zapoznaje uczniów z początkami miernictwa (rozd. XI), działaniami na większych powierzchniach (rozd. XII) oraz z techniką posługiwania się różnymi przyborami geometrycznymi (rozd. X)¹⁴⁸.

Problematyka merytoryczna książki znajduje częściowe odzwierciedlenie w 21 tablicach z rysunkami. Na każdej tablicy mieści się ich kilka — łącznie 112 rycin, zwanych figurami. Dowodzą one dbałości autora i Towarzystwa także o upogładowienie treści rysunkami, co przy stanie ówczesnej techniki wydawniczej nie było łatwe i tanie. Zdają się o tym

¹⁴⁴ BJ, rkps 5335, k. 151—155.

¹⁴⁵ Zob. *Ustawy...*, s. 670—71.

¹⁴⁶ *Protokoły TKE...*, s. 36, nr 107.

¹⁴⁷ *Op. cit.*, s. 46, nr 169; s. 47, nr 176.

¹⁴⁸ Zob. S. L'Huillier, *Geometria dla szkół narodowych*, cz. I, Warszawa 1780.

świadczyć ostrzeżenia kierowane w stronę Gawrońskiego, który nie tylko tłumaczył, ale także dbał o poziom druku *Geometrii*, aby oszczędnie gospodarował funduszem przeznaczonym na wydanie książki¹⁴⁹.

Układ treści *Geometrii* nie jest z pewnością tak przejrzysty jak w *Arytmetyce*. Poprzez „przydatki”, „wstępy”, „przystosowania” autor zamiast rozjaśniać, zaciemnia myśl przewodnią dzieła. Przesadna dbałość o zachowanie ciągłości wykładu spowodowała przenoszenie niektórych partii rozważań do rozdziałów poprzedzających omawianie zasadniczego problemu. Na przykład pod koniec rozdziału X, „O wielokątach foremnych”, znajduje się „wstęp do rozdziałów XI i XII...” Całość treści jest zorientowana na uświadomienie uczniom użyteczności przyswajania prawidłowości geometrycznych, jakkolwiek utylitaryzm ten nie przytłacza ogólnokształcących funkcji książki. Na początku zawarta więc została popularna pogadanka o potrzebie mierzenia, o jednostkach długości używanych w Polsce i na Litwie, a także i w innych krajach. Odwołuje się przy tym autor do tych wiadomości, które umieszczone zostały w *Arytmetyce*, odsyłając tym samym uczniów do opanowanych już umiejętności. Zatem wiedza i sprawności arytmetyczne miały funkcjonować w obrębie geometrii.

Poglądowości pierwszej części *Geometrii* nic nie można zarzucić; przejawia się ona nie tylko w dodanych do książki tablicach, ale przede wszystkim w sposobie wyjaśniania nowych dla uczniów pojęć. Autor stara się dojść do definicji pojęcia przez przykłady z życia — podobnie zresztą jak to czyni w *Arytmetyce*. Na przykład pojęcie przystawiania zostało poprzedzone szeregiem przykładów z otaczającej uczniów bezpośrednio rzeczywistości. Mówi im więc o obiciach ścian pokoju, deskach do podłogi, szybach do okien, ubraniu przylegającym do określonych części ciała itd.¹⁵⁰ W wielu miejscach zaleca L'Huilier nauczycielom, aby przed oczami dzieci wykonywali odpowiednie „działania około tych rzeczy, którymi się zatrudniać mają”, i tym samym oddziaływali na zmysły uczniów¹⁵¹. Natomiast w rozdziale szóstym radzi posługiwać się kwadratami „z karty grubej” dla uzmysłowienia demonstracji¹⁵².

W parze z poglądowością idzie poprawność naukowa książki. Dowód istnienia zjawiska zawsze poprzedza określenie i formalny jego wyraz w postaci zwerbalizowanej. Najpierw więc L'Huilier wykazał, że istnieje prosta, która ma z okręgiem jeden punkt wspólny, a dopiero potem określił pojęcie stycznej do okręgu. Również przed definicją podobieństwa trójkątów konstruuje trójkąty o bokach proporcjonalnych i kątach

¹⁴⁹ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 43, nr 152.

¹⁵⁰ Zob. S. L'Huilier, *op. cit.*, s. 16.

¹⁵¹ *Op. cit.*, s. 15.

¹⁵² *Op. cit.*, s. 92.

odpowiednio równych. Bardzo trudne dla dzieci problemy rektyfikacji okręgu i kwadratury koła oparł na dobrze przygotowanej podbudowie o wielokątach wpisanych w okrąg i opisanych na tym okręgu.

Przebijająca z rozważań autora metoda analityczna i cały system dowodzenia przekazywanych uczniom informacji są w podręczniku uzupełnione licznymi wskazówkami metodycznymi dla nauczycieli. Opierają się one nie tylko na zaleceniach utrwalania, powtarzania i kontroli toku przyswajania przez dzieci informacji, lecz także na wskazywaniu technicznych sposobów podejścia do określonych treści, biorąc za punkt wyjścia psychikę podmiotu panującego. Zestaw ćwiczeń w kreśleniu i rachunkach oraz technika wiodąca do zrozumienia przez dziecko treści podstawowych z geometrii niezbitcie dowodzą, że autorowi książki chodziło o naprowadzenie nauczycieli na właściwy sposób osiągania dobrych wyników w ich pracy. Pozostaje to w prostym stosunku do silnego dążenia do opanowania przez młodzież systemu wiadomości geometrycznych i związanych z nimi umiejętności praktycznych. Z drugiej zaś strony ożywia sam podręcznik i nakazuje refleksyjne podejście do zawartego w nim materiału rzeczowego.

Na każdym niemal kroku widać więc wysiłek L'Huilliera w kierunku uświadomienia uczniom związków i zależności pomiędzy poszczególnymi treściami książki i w rezultacie — także pomiędzy prawami geometrycznymi. Na tym odcinku stara się pomagać nauczycielowi pośrednio — rzecz można — własnym przykładem, nakłaniając go do posługiwania się prostą metodą i jasnymi, nieskomplikowanymi sformułowaniami. Bardzo udane są zatem próby tworzenia oryginalnej terminologii geometrycznej, co — jak nam już wiadomo — jest zasługą tłumacza A. Gawrońskiego. „Kąt w odcinku”, „odcinki na przemian”, „kąt odcinka” (między styczną a cięciwą) — to kilka przykładów nowych polskich terminów na określenie niektórych pojęć. Niezależnie od tego na uwagę zasługuje zwięzłość sformułowań dotyczących nowych dla uczniów twierdzeń, reguł i praw geometrycznych. Na przykład „kąt odcinka równa się kątowni w odcinku na przemian”, czyli innymi słowy — kąt między styczną a cięciwą równy jest kątowni wpisanemu, opartemu na łuku należącym do tej cięciwy. Tak więc nie tylko pogładowość i utylitaryzm uwidaczniają się w pierwszej części *Geometrii*, lecz także przystępność i dbałość o stosowną motywację uczenia się tych treści. Systematyczność i logiczna kolejność przyswajania wiedzy są cechami, które stawiają również to dzieło L'Huilliera w rzędzie wielkich osiągnięć dydaktycznych Komisji.

Praca nad przygotowaniem drugiej części *Geometrii* w formie osobnego podręcznika rozpoczęła się w zasadzie we wrześniu 1780 i trwała do przełomu lat 1780/1781. Książka wyszła z druku w pierwszej połowie 1781 r.,

bo we wrześniu zastanawiano się, jakim sposobem sprostować pomyłki popełnione w procesie produkcji tego dzieła¹⁵³. Książka nie jest tak obszerna jak poprzednia jej część; zawiera ona mianowicie o wiele mniej materiału rzeczowego, realizowanego w klasie piątej w wymiarze 4 godz. tygodniowo (podczas gdy pierwsza część geometrii obowiązywała w III i IV klasie po 4 godz. tygodniowo w każdej). Z drugiej strony — zgodnie z poprzednią uchwałą Towarzystwa — mieści ona materiał o dużej dozie abstrakcji, czyli treści służące wykształceniu „większej umiejętności geometrycznej”.

W dziesięciu rozdziałach drugiej części *Geometrii* umieszczony został bowiem materiał dotyczący wzajemnego położenia prostych i płaszczyzn, a dalej kątów wielościennych, sześcianu, prostopadłościanu, równoległościanu, walca, kuli i wreszcie brył podobnych¹⁵⁴. Całość dotyczy więc stereometrii, badającej właściwości figur geometrycznych przestrzennych. Rozważania właściwe zostały poprzedzone obszernym wstępem, gdzie autor pisze o wymiarach „ciała albo bryły”, o punktach, prostych odciinkach, płaszczyznach i wreszcie o geometrii jako nauce zajmującej się „samą rozległością”. Jest to z jednej strony bardzo krótkie podsumowanie wiadomości zdobytych przez ucznia w toku dotychczasowej nauki, z drugiej zaś wprowadzenie do nowych zagadnień. Treść wstępu nie jest pozbawiona rozważań natury filozoficznej, a częściowo nawet akcentów teologicznych. Wszak czytamy tu o „słabości pojęcia ludzkiego” i tym samym o konieczności odwoływania się do pomocy siły nadprzyrodzonej w procesie dążności człowieka do poznawania coraz to nowych zjawisk wszechświata¹⁵⁵.

Mówiąc o związkach zachodzących między tworamii geometrycznymi L’Huillier dowodzi uczniom, iż zajmują się oni tym wszystkim nie dlatego, że twory takie istnieją w rzeczywistości przyrodniczej, „ale dla łatwości i wygody”. Ma tu z pewnością na uwadze funkcje kształcące tej dziedziny wiedzy; za jej to bowiem przyczyną łatwiej człowiekowi poznawać rzeczywistość i dokonywać wszechstronnego w nią wglądu, łatwiej i wygodniej mu zatem żyć i pracować.

Pogląd, jakoby „ciało albo bryła składała się z powierzchni położonych jednych na drugich”, dodajmy — stanowisko reprezentowane przez niektórych matematyków osiemnastowiecznych — L’Huillier zdecydowanie odrzuca. Nie zgadza się również z teorią ujmującą geometrię jako naukę, której przedmiotem są tylko punkty. Dowodzi on, że nie może istnieć punkt, jeżeli nie ma linii zakończonej punktem — podobnie jak

¹⁵³ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 46—47, nr 170 n.; s. 54, nr 228.

¹⁵⁴ Zob. S. L’Huillier, *Geometria dla szkół narodowych*, cz. II, Warszawa 1781.

¹⁵⁵ *Op. cit.*, s. 4.

nie może istnieć wierzchołek kąta, skoro nie ma ramion. Zatem geometria — utrzymuje autor po licznych obrazowych porównaniach — zajmuje się wzajemnym położeniem punktów¹⁵⁶.

Rozważania te rzucają światło nie tylko na poglądy filozoficzne L'Huilliera w okresie uprawianej przez niego nauki, lecz także na pragnienie wzbudzenia u uczniów i nauczycieli refleksji teoriopoznawczej i ontologicznej. Każę więc im zastanowić się nad istotą „pomiaru” rzeczywistości w celu jej głębszego poznania — co więcej — nakłania ich do odpowiedzi na pytanie, czym owa rzeczywistość jest i jakie relacje zachodzą pomiędzy ludzkim wyobrażeniem otaczającego świata a dostępnym poznaniu człowieka bytem.

Już sam wstęp do tego podręcznika pozwala wnosić, że sposób podania zawartego w nim materiału będzie się różnił od zastosowanej w poprzedniej części *Geometrii* metody wykładu. Cała książka była ujęciem typowo teoretycznym; głucho w niej na temat tak gdzie indziej mocno eksponowanego utylitaryzmu. I chociaż treści tego podręcznika także niosły z sobą możliwość połączenia teorii z praktyką, to jednak autor stroni od zadań i ćwiczeń rachunkowych o tematyce zaczerpniętej z życia codziennego, jak np. obliczenia kubatury budynków, stogów siana, kopców roślin okopowych, ilości zebranego zboża itp. Z książki tej zniknął również system analitycznego przedstawienia poszczególnych treści. Sprzeczna z założeniami Komisji metoda syntetyczna niepodzielnie króluje we wszystkich niemal dowodach i twierdzeniach.

Nie spowodowało to jednak zupełnego zaniku idei nauczania pogładowego, oto w toku wykładu autor sugeruje nauczycielowi stosowanie modeli¹⁵⁷, szeroko operuje pojęciem ruchu i zaleca rozwiązywanie zadań w przestrzeni, jako że chodziło mu o doskonalenie wyobraźni przestrzennej uczniów. Zdając sobie sprawę z trudności problematyki teoretycznej dzieła, L'Huillier starał się dzielić bardziej skomplikowane dowody na części i w ten sposób uprzystępniać uczniom ich zrozumienie.

Pomyślał on także o utrwaleniu przyswojonego materiału. Służył temu niewątpliwie zamieszczany pod koniec niektórych rozdziałów zestaw wniosków, zawierających bogatą treść poznawczą i stanowiących niejako podsumowanie wyłożonego materiału. Wnioski te były po prostu wzorami służącymi do obliczania pola powierzchni lub objętości brył geometrycznych. Godna uwagi jest również dbałość autora o funkcjonowanie umiejętności arytmetycznych w płaszczyźnie rozważań geometrycznych. Przedstawia więc szereg stwierdzeń i wniosków w postaci proporcji, które uczniowie przyswoili w pierwszych latach nauki szkolnej.

¹⁵⁶ *Op. cit.*, s. 5—7.

¹⁵⁷ *Op. cit.*, s. 118—122

Te zalety metodyczne książki nie potrafiły jednak zrównoważyć ewidentnego odstępstwa autora od dwóch najbardziej charakterystycznych dla teorii podręcznika szkolnego Komisji zasad — użyteczności oraz naturalizowanego toku indukcji analitycznej. Pominięcie tych zasad wynikało zapewne z pierwotnego założenia i celu drugiej części *Geometrii*. Przypomnijmy, że do tej książki postanowiono odesłać wszystko to, co „głębszej wiadomości” w dziedzinie geometrii miało służyć, a zatem nie dziw, że L’Huillier zastosował w niej inną metodę wykładu. Wszakże nie obawiał się on już ewentualności, że uczniowie nie przyswoją dostatecznie poszczególnych treści, bo książka obowiązywała dopiero w klasie V (16 rok życia). Jej treść miała stanowić niejako „zaokrąglenie” (nie licząc logiki) kształcenia matematycznego młodzieży i przy założeniu, że dotychczasowe nauczanie arytmetyki, geometrii elementarnej i algebry było solidnie prowadzone, nie mogło być obaw o możliwości recepcyjne uczniów w związku z przyswajaniem teoretycznie podanej stereometrii.

Najbardziej charakterystycznym momentem w ocenie drugiej części *Geometrii* dokonanej przez zgromadzenie szkół przyglównych Krakowa na posiedzeniu w dniu 5 sierpnia 1790 r., było podkreślenie jej walorów syntetycznych i wielkiej zwięzłości. Zdaniem nauczycieli krakowskich — była ona „dosyć porządnie dla młodych ... napisana”¹⁵⁸. Również nauczyciele wydziału mazowieckiego wyrazili pochlebną o niej opinię, zwłaszcza o jej walorach syntetycznych¹⁵⁹. Widać z tego, że nowość, jaką niewątpliwie była metoda analityczna, a także konieczność nauczania ściśle z tokiem podręcznika, nie znalazły powszechnej wśród nauczycieli aprobaty. Nie zyskała więc pozytywnych ocen pierwsza część *Geometrii*; zarzucono jej bowiem rozwlekłość dowodzenia, które — zauważmy — jest charakterystyczne dla toku indukcyjnego w nauczaniu, a dalej zbyt wiele „rachunkowości”, która powinna zostać przeniesiona do arytmetyki itd.¹⁶⁰ Również wiele pretensji, zwłaszcza formalnej natury, zgłasza pod adresem pierwszej części *Geometrii* autor pracy pt. *Rozbiór badania*¹⁶¹. Jego zarzuty idą w kierunku wytykania L’Huillierowi braku wyjaśnienia różnic pomiędzy arytmetyką i geometrią, nieścisłości matematycznej w określeniu pojęcia kąta, pominięcia w podręczniku „teorii, czyli metafizyki logarytmów” itd.¹⁶²

Ten ostatni zarzut krytyka wskazuje więc na to, że głównym mankamentem pierwszej części *Geometrii* było pozbawienie jej aspektu teoretycznego. Z punktu widzenia Towarzystwa stanowiło to jednak naj-

¹⁵⁸ AUJ, rkps 450, k. 19.

¹⁵⁹ *Op. cit.*, k. 104.

¹⁶⁰ *Op. cit.*, k. 20 i 104.

¹⁶¹ B Cz, rkps 1181, k. 339.

¹⁶² *Op. cit.*

większą jej zaletę; oto Piramowicz, składając sprawozdanie z działalności edytorskiej Komisji, stwierdził, że L'Huillier „widząc dobrze, jaka jest trudność..., często gruntownemu rzeczy zrozumieniu szkodliwa, prowadzić młódcz w przekonaniu o prawdach geometrycznych przez definicje, pierwej się stara dać każdej rzeczy rozbiór, wyłożyć jej własności, pokazać przystosowanie, toż dopiero krótkim i jasnym opisaniem ją określa”¹⁶³. Właściwości psychiki ucznia decydowały więc o tym, że analiza i tok indukcyjny stanowiły metodę wykładu pierwszej części *Geometrii*.

Potrzeby praktyczne stanęły natomiast u podstaw doboru treści pożytecznych w gospodarstwie. Toteż — zapewnia Piramowicz przy okazji wznowienia *Geometrii* w 1781 r. — „znaczne już pożytki młódcz polska, a przez nią kraj cały odbiera z ... geometrycznej nauki. Więcej coraz wychodzi młodych do gospodarskiej posługi zdatnych, więcej widać gruntów pomierzonych przez samych jeszcze uczących się z pomocą nauczycielów, więcej jest przez dobrą logikę, jaką rodzi geometria, dobrze skierowanych rozumów”¹⁶⁴. W okolicznościowych przemówieniach, sprawozdaniach nie pozbawionych z pewnością wydźwięku propagandowego, Piramowicz nie mógł oczywiście mówić o trudnościach związanych z praktyczną realizacją koncepcji analitycznego nauczania. Wręcz odwrotnie — stara się dowieść słuszności takiego właśnie postępowania dydaktycznego, wyrażającego się zarówno w układzie materiału podręcznikowego, jak i w procesie nauczania.

Zatem po niejakiem tylko odstępianiu od metody analitycznej w drugiej części *Geometrii* obserwujemy jej zdecydowany powrót w następnym podręczniku do nauczania matematyki, tj. w wydanej w 1782 r. *Algebrze dla szkół narodowych*. Pracę nad ogłoszeniem tego podręcznika rozpoczęto już w pierwszych miesiącach 1779 r., kiedy to 1 lutego zakomunikowano podczas zwyczajnego posiedzenia Towarzystwa o dostarczeniu rękopisu przez L'Huilliera. Wstępną opinię o książce miał przedstawić Pfleiderer, ponieważ Gawroński był zajęty tłumaczeniem i czytaniem *Geometrii*¹⁶⁵. Istotnie Pfleiderer przedstawił niebawem swoje uwagi o *Algebrze*, po czym nastąpiła przerwa w procesie jej ostatecznego przygotowania aż do listopada 1781 r., kiedy to Gawroński zaczął czytać przełożone przez siebie dzieło¹⁶⁶. Na początku następnego roku książka została zaakceptowana przez Komisję do użytku szkolnego, a we wrześniu 1782 doniesiono na posiedzeniu Towarzystwa, że *Algebra* wyszła z druku i niebawem znajdzie się w szkołach. Dystrybucją zajmowała

¹⁶³ G. Piramowicz, *Mowy...*, s. 59.

¹⁶⁴ *Op. cit.*, s. 118—119.

¹⁶⁵ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 37—38, nr 116 i 118.

¹⁶⁶ *Op. cit.*, s. 55, nr 235.

się — jak zwykle — drukarnia, a w tym przypadku oficyna Michała Grölla¹⁶⁷.

Wydana w większym formacie (4°) aniżeli pozostałe książki (8°), *Algebra dla szkół narodowych* była dziełem bardzo obszernym, bo liczącym 352 strony liczbowane i 20 stron nieliczbowanych. Składała się z dziewięciu rozdziałów, w których rozpatrzono kolejno równania pierwszego stopnia z jedną i dwoma niewiadomymi, problemy tzw. algebry ogólnej, proporcje arytmetyczne i geometryczne, równania drugiego stopnia, ciągi arytmetyczne i geometryczne, a na koniec równania niezupełne, czyli diafoniczne. Wykład algebry poprzedzony został bardzo znamieną instrukcją, czyli „przestroga” dla nauczycieli i — co jest godne szczególnego podkreślenia — „krótkim zbiorem historii matematycznej”.

Ów historyczny przegląd problematyki matematycznej miał bowiem uświadomić uczniom ewolucję tej nauki — począwszy od starożytności aż po wiek XVIII. Dowodzi to dostrzeżenia walorów kształcących w znajomości historii matematyki, a więc z drugiej strony potwierdza poglądy L’Huilliera na funkcje tego przedmiotu nauczania, której to roli — jak twierdził — nie sposób ograniczyć do wąsko pojętego utylitaryzmu. Świadczy to również, że Towarzystwo akceptując jego generalną koncepcję szkolnej matematyki, nie odrzuciło podwójnego niejako jej znaczenia. Za przyczyną nauczania tego przedmiotu uczniowie mieli bowiem uzyskać podstawy wykształcenia ogólnego i umiejętności praktyczne, konieczne w rozwijaniu ekonomiki zacofanego kraju.

Rysując w bardzo przystępny sposób genezę arytmetyki, L’Huillier przypuszcza, że zaczęła się ona rozwijać wtenczas, gdy wprowadzone zostało prawo własności majątkowej. Zachodziła bowiem potrzeba rachowania trzody i innego dobytku. Początków geometrii doszukuje się on w starożytnym Egipcie, gdzie bez jej znajomości nie byłyby możliwe pomiary gruntów, nie mogłoby mieć miejsca projektowanie wielkich budowli, robót wodnych itp. Charakteryzując nauki matematyczne w starożytnej Grecji, autor posługuje się przykładami znanych twórców tych dyscyplin; wymienia więc Talesa z Miletu, Pitagorasa i jego uczniów — Empedoklesa, Filolausa, Architasa i Leukippa, lecz nie poświęca wiele miejsca omówieniu ich twórczości. Podobnie postępuje z Demokrytem, Hipokratesem i Platonem, którego uznaje za twórcę metody *analysis antiqua*. Najwięcej uwagi poświęca szkole aleksandryjskiej i oczywiście Euklidesowi. Omawia też stosunkowo szeroko dzieła Archimedesa i osiągnięcia Apoloniusza z Pergii; za twórcę trygonometrii uważa Mene-lausa, a algebry — Diafontesa.

¹⁶⁷ *Op. cit.*, s. 61, nr 259.

Pisząc o pracach matematyków greckich, autor nie stroni od licznych dygresji, nawiązujących do czasów współczesnych. W ten sposób ukazuje ciąg rozwojowy problemów szczegółowych tej nauki i zapoznaje czytelnika z twórczością takich matematyków, jak: Edmund Halley, Pierre Fermat, François Vieta i in. Stanowiło to jednocześnie podstawę rozważań z zakresu dziejów matematyki nowożytnej, bo L'Huilier zupełnie pomija epokę średniowiecza w rozwoju tej dziedziny wiedzy. Omówiona została zatem twórczość I. Newtona, L. van Ceulena, P. Noniusa, J. Keplera, B. Pascala, G. W. Leibniza, R. Descartesa i innych czołowych przedstawicieli nauk matematycznych epoki nowożytnej. W końcu autor wymienia dzieła do dalszego studiowania historii matematyki dla tych uczniów, którzy „...zechcą nad granice początków przystąpić i poznać przystosowania matematyki teoretycznej”¹⁶⁸.

Niestety w *Krótkim zbiorze historii matematycznej* zabrakło miejsca na odnotowanie ojczystych dziejów matematyki, która przecież wniosła swój wielki wkład w rozwój nauki ogólnowiatowej, by wspomnieć o M. Koperniku, Wojciechu z Brudzewa, S. Grzepskim, T. Kłosie i B. Wojewódce. Ów brak w sposób dotkliwy pozbawił waloru wychowawczego przedstawione skrótowo dzieje matematyki, które były przecież przeznaczone dla polskiej młodzieży. Przyczyną tego niedostatku była zapewne niezajomość rzeczy autora oraz z drugiej strony pośpiech, jaki towarzyszył zarówno przygotowaniu, jak i wydaniu *Algebry*.

Umieszczona również we wstępie „Przestroga dla nauczycieli” zawiera wskazówki metodyczne dotyczące realizacji materiału przepisane programem nauczania algebry. Uzasadniając pomysł rozciągnięcia nauki algebry na dwie klasy (czwartą i piątą), autor nakazuje, aby już w klasie czwartej — po zakończeniu pierwszej części geometrii — przystąpić do algebry w zakresie pierwszych sześciu rozdziałów podręcznika. Jak wiadomo, klasa piąta była w szkołach o sześciu nauczycielach dwuletnia, a więc kontynuacja algebry powinna nastąpić w drugim roku, biorąc pod uwagę fakt, że w pierwszym nauczono drugiej części geometrii. Mimo owego rozdzielenia algebry geometrią w praktyce występowała pełna ciągłość nauczania tego przedmiotu. Zważmy bowiem, że jakkolwiek dla „pierwszoletnich” w klasie piątej przeznaczona była druga część geometrii, to jednak uczniowie ci zapoznawali się z dalszym ciągiem algebry na lekcjach przeznaczonych dla „drugoletnich”. W ten sposób pogodzone zostały poglądy Towarzystwa na układ przedmiotów matematycznych ze stanowiskiem reprezentowanym przez L'Huilliera.

„Przestroga” nie zawierała wskazań szczegółowych z zakresu nauczania problematyki algebraicznej, a dotyczyła jedynie strony organiza-

¹⁶⁸ Zob. S. L'Huilier, *Algebra dla szkół narodowych*, Marywil 1782, knlb.

cyjnej procesu dydaktycznego (układ treści i wewnętrzne następstwo w czasie) w ramach dyscyplin matematycznych. Podobnie jak to miało miejsce w poprzednich podręcznikach matematycznych, podstawowy instruktarz metodyczny został usytuowany wewnątrz *Algebry*. Przy okazji rozwiązywania licznych zadań — przeważnie tekstowych — autor nakazuje nauczycielowi stosowanie określonych i przy tym różnorodnych metod. Chodzi mu bowiem o kształtowanie elastyczności umysłowej uczniów. Tak np. w rozdziale III z ogólnej liczby 13 zadań, prowadzących w prostej drodze do układów równań z dwiema, trzema i czterema niewiadomymi, pierwsze cztery zadania rozwiązane są arytmetycznie i algebraicznie, zaś następne już wyłącznie przy pomocy układów równań. Początkowo rozwiązuje autor układy równań metodą przeciwnych współczynników, a potem stosuje od czasu do czasu rozwiązanie niewiadomych przez podstawianie. Po każdym zadaniu rozwiązany w podręczniku L'Huilier zaleca nauczycielowi, aby rozwiązał z uczniami podobne zadania, podając kilka na to przykładów. Stopniowanie trudności nie polega więc jedynie na powolnym, acz systematycznym wzroście ilości niewiadomych, ale także na rozszerzaniu tematyki treściowej i uogólnianiu. Rozpatruje on bowiem również układy „niewyznaczone”, czyli układy równań nierównoważnych i układy sprzeczne¹⁶⁹.

Nie bez znaczenia dla oceny ogólnego wyrazu dydaktycznego tej książki jest zwrócenie uwagi na konsekwentne dążenie autora do ukazania jednolitości metodologicznej poszczególnych dyscyplin matematycznych przy jednoczesnym uwypuklaniu różnic typologicznych, jakie pomiędzy nimi zachodzą. Oto już na początku rozdziału I usiłuje on wykreślić linię graniczną pomiędzy arytmetyką a algebrą. W przekonującym wywodzie czytamy mianowicie, że „działania arytmetyczne są około znaków wyrażających ilości same wiadome, końcem dochodzenia z nich ilości niewiadomych”, zaś w algebrze „podpadają bez braku tak wiadome, jako niewiadome ilości, z których pierwsze od drugich rozmaitymi się sposobami póty oddzielają, póki ważność drugich nie będzie oznaczona przez pierwsze w wyrazach jak najprościejszych”¹⁷⁰.

Również w trakcie wykładu treści merytorycznych L'Huilier pozostaje wierny swemu pierwotnemu założeniu, zmierzającemu w kierunku zintegrowanego nauczania matematyki. Tak np. w rozdziale VI, obejmującym równania kwadratowe, zaleca on nauczycielowi, aby zwracał uwagę uczniów na zgodność geometrii z formami algebraicznymi. Nie ogranicza się on jedynie do sformułowania zalecenia, lecz podaje przykład uzmysławiający istotę problemu. Chcąc — pisze on — podzielić

¹⁶⁹ *Op. cit.*, s. 127—131.

¹⁷⁰ *Op. cit.*, s. 1.

dany odcinek na dwie części, których prostokąt równałby się kwadratowi innego odcinka, należy posłużyć się odpowiednią konstrukcją opisaną w geometrii. Prosta równoległa do wykreślonego okręgu na danym odcinku może mieć z nim punkty wspólne lub nie, a ten ostatni wypadek odpowiada rozwiązaniu zagadnienia drugiego stopnia w liczbach zespolonych. Jeżeli bok kwadratu jest mniejszy od połowy odcinka, na którym został zbudowany wspomniany okrąg, wtedy prosta jest oddalona od środka tego okręgu o odcinek mniejszy od promienia, a zatem przecnie okrąg w dwóch punktach. Odpowiada to rozwiązaniu zadania drugiego stopnia w algebrze, gdyż w istocie rzeczy należy brać pod uwagę dwa pierwiastki równania kwadratowego; pierwiastek kwadratowy z liczby 1 równa się zarówno $+1$ jak i -1 , ponieważ obydwie liczby podniesione do kwadratu dają ten sam wynik: 1. „A ogólnie mówiąc, pierwiastek kwadratowy ilości $a \cdot a$ jest $+a$, albo $-a$ ”, stwierdza w końcu autor *Algebry*¹⁷¹.

Podobnie jak poprzednie podręczniki pióra L'Huilliera *Algebra* jest niezwykle zasobna w treści, objawia się w niej dobitnie poglądowość i dbałość o utrwalanie podanego materiału. Zamieszczone na końcu książki trzy tablice z 50 rysunkami są dowodem zabiegów autora i wydawcy o uzmysłowienie uczniom, a także i nauczycielom materiału rzeczowego oraz techniki wykonania „figury” poglądowej.

Mimo tych niezwykle cennych z punktu widzenia dydaktycznego zalet podręcznik *Algebry* spotkał się również z krytyką ówczesnej praktyki nauczania matematyki, nie wyłączając także autora *Rozbioru badania*¹⁷². Krytyka koncentrowała się przede wszystkim na metodzie analitycznej, przy której pomocy autor wykląda algebrę, a dalej na wielkiej ilości przykładów, które — zdaniem nauczycieli — zaciemniają obraz całości idei w książce zawartej, nie mówiąc już o tym, że przez nie zbyt długa droga wiedzie do syntezy¹⁷³. Wynika stąd niezbiecnie, że wśród ówczesnych nauczycieli matematyki panowały niepodzielnie nastroje niesprzyjające nowym metodom uczenia w szkołach, nie mówiąc już o zasadach układu treści nauczania, które niósł ze sobą bujny rozwój nauk ścisłych w epoce Oświecenia.

Konserwatyzm praktyki szkolnej nie może jednak umniejszać wartości *Algebry* i innych podręczników matematycznych¹⁷⁴, konsekwentnie

¹⁷¹ *Op. cit.*, s. 210.

¹⁷² B Cz, rkps 1181, k. 329.

¹⁷³ AUJ, rkps 450, k. 20 i 104.

¹⁷⁴ Niestety oprócz *Arytmetyki*, która w okresie działalności Komisji była wydana pięciokrotnie, recepcja pozostałych podręczników do nauczania matematyki nie była z pewnością powszechna. Świadczy o tym znikoma ilość ich wydań. I tak: pierwsza część *Geometrii* miała dwa wznowienia, natomiast *Algebra* i druga część *Geometrii* nie doczekały się ponownych wydań.

adaptujących problematykę merytoryczną do intuicyjnie, a właściwie introspekcyjnie pojętych przez L'Huilliera cech psychiki rozwijającego się dziecka. Podkreśla to z całą mocą Piramowicz, będący niewątpliwie pod urokiem autora *Algebry*. Stwierdza on mianowicie, że „czytający a biegły w tej nauce [tj. algebrze — przyp. C. M.] znajdzie w ... [analitycznym] porządku i innych ... postępowania sposobach, co go niechybnie przekona o gruntowności, łatwości i korzyściach tego dzieła nad innych wiele”. A dalej — „warte jest to dzieło, aby gdy w polskim języku przełożone szkołom narodowym oddane będzie, we francuskim, w którym je autor napisał, ku obszerniejszej wiadomości i pożytkowi wyszło”¹⁷⁵. I chociaż pomysł ten nie został przez Towarzystwo zrealizowany, świadczy on o wysokiej ocenie dzieła, napisanego z wielkim talentem i — co było najważniejsze — zgodnie z dydaktyczną koncepcją Komisji.

Wartość tej koncepcji polega na tym, że oprócz szczegółowego określenia metody nauczania i generalnego wytyczenia zasad konstrukcji treści programowych żądała ona od nauczycieli i autorów podręczników łączenia pokrewnego materiału rzeczowego. Tak bowiem należy między innymi odczytać postulat Piramowicza, który oceniając *Algebrę* stwierdził, że „... wspólnie z ... fizyką, a zawsze stosownie do części [tej nauki] dawana będzie”¹⁷⁶. Tak więc w klasie czwartej i obu latach klasy piątej miała wystąpić ścisła korelacja w nauczaniu matematyki i fizyki. Podawanie tej ostatniej rozciągnęło się bowiem w szkołach wojewódzkich na trzy lata. W klasie czwartej obowiązywał wstęp do fizyki w wymiarze czterech godzin tygodniowo, w piątej pierwsza część fizyki w pierwszym roku i druga część w drugim roku — obie po sześć godzin w tygodniu¹⁷⁷.

Konkurs na opracowanie podręcznika do fizyki wygrał na podstawie przedstawionego prospektu Jan Michał Hube, jeden z najwybitniejszych polskich matematyków, fizyków i geografów końca XVIII w.¹⁷⁸ Przesłany przezeń do Warszawy na początku grudnia 1776 r. konspekt „książki fizycznej” spotkał się z bardzo życzliwym przyjęciem ze strony kolegium Towarzystwa. W skład komisji oceniającej otrzymane prospekty fizyki weszli Pflaiderer, Popławski i Jakukiewicz. W wyniku przeprowadzonej przez nich niezwykle sumiennej analizy, na posiedzeniu 28 stycznia 1777 r. Popławski odczytał „uwagi i zdania” o prospekcie Hubego, stwier-

¹⁷⁵ G. Piramowicz, *Mowy...*, s. 60—61.

¹⁷⁶ *Op. cit.*, s. 70.

¹⁷⁷ Zob. *Ustawy...*, s. 671—672.

¹⁷⁸ Por. K. Mrozowska, *Zarys działalności pedagogicznej Michała Hubego*, „Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej”, t. 2, 1954, s. 471—519; *PSB*, t. X, s. 67—69 (art. K. Mrozowskiej); *Historia nauki polskiej*, t. II, s. 334 n.

dzając, że przewyższa on inne „w dobroci”. Uzupełniając tę wypowiedź Pfleiderer zakomunikował, iż posiada „uwagi do podania autorowi względem polepszenia układu swego, gdyby prospekt jego był przyjęty”¹⁷⁹.

Propozycja Hubego, jakkolwiek bardzo poprawna i wysoko oceniona, nie spotkała się więc z całkowitą aprobatą Towarzystwa. Pfleiderer nie akceptował w niej przeładowania fizyki treściami teoretycznymi, podanymi w dodatku zawiłym językiem¹⁸⁰. Recenzent mógł to stwierdzić na podstawie przedstawionego do oceny pierwszego rozdziału podręcznika. Uwagi te zostały przyjęte przez Hubego i w ten sposób jego książka została przystosowana do wymagań dydaktycznych Towarzystwa. 29 listopada 1779 r. czytane były „seksterny” *Fizyki* Hubego, której treść — jak stwierdził Pfleiderer — „do pojętności młodych” została przystosowana¹⁸¹. Dwa lata musiały jednak upłynąć, zanim Towarzystwo (zajęte wtenczas pracą nad redakcją *Ustaw* oraz innych podręczników) podjęło decyzję zlecającą J. Kocowi przełożenie dzieła z łaciny na język polski. Nastąpiło to bowiem dopiero 10 września 1781 r.¹⁸² Mimo ponaglenia Koca¹⁸³, „aby się wziął z pośpiechem do przełożenia fizyki”, dalsza praca nad redakcją tego podręcznika postępowała bardzo powoli, tak że dopiero w kwietniu 1783 r. można było zakomunikować, iż „*Wstęp do fizyki* wy tłumaczony, przez Towarzystwo wyegzaminowany i do druku oddany”¹⁸⁴. Pod koniec tegoż roku, a nie jak niekiedy mylnie się podaje w 1784 r., wyszedł z drukarni Szkoły Głównej Koronnej obszerny, bo liczący 406 stron podręcznik Hubego, i wkrótce potem znalazł się w szkołach Komisji¹⁸⁵.

Objętość podręcznika była więc wprost proporcjonalna do ilości czasu, jaki pochłonęło jego przygotowanie. Zaś problematyka w nim zawarta — wbrew tytułowi — była bardziej geograficzna aniżeli fizyczna, nawet w osiemnastowiecznym rozumieniu tych dyscyplin naukowych. Składająca się bowiem z szesnastu rozdziałów książka jedynie w kilku partiach dotykała problematyki fizycznej w ścisłym jej znaczeniu. Są to np. rozdziały: o powietrzu i sile sprężystości powietrza, a dalej o świetle, cieple, ogólnych właściwościach ciał i o ruchu¹⁸⁶. Pozostałe treści *Wstępu* dotyczą geografii fizycznej i matematycznej oraz częściowo

¹⁷⁹ *Protokoły TKE...*, s. 22, nr 39.

¹⁸⁰ BJ, rkps 5021.

¹⁸¹ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 41—42, nr 141 i 143.

¹⁸² *Op. cit.*, s. 54, nr 226; por. też K. Mrozowska, *op. cit.*, s. 491—492.

¹⁸³ Jan Koc, (1739—1799), eks-jezuita, nauczyciel fizyki w szkołach warszawskich, pozostających pod zarządkiem KEN.

¹⁸⁴ *Protokoły TKE...*, s. 65, nr 292.

¹⁸⁵ Zob. M. J. Hube, *Wstęp do fizyki dla szkół narodowych*, Kraków 1783.

¹⁸⁶ *Op. cit.*, rozdz. IX—XI i XIV—XVI.

astronomii. Są to m. in. rozdziały: o ziemi i podziale kuli ziemskiej, o porach roku, o rzekach, morzu, wiatrach i obłokach, a także o słońcu, księżycu i gwiazdach¹⁸⁷.

Każdy rozdział *Wstępu* składa się z paragrafów, będących wyrazem zarówno rzeczowego podziału problematyki oraz dydaktycznego jej przysposobienia. Tak np. rozdział trzeci „O porach roku” dzieli się na 15 paragrafów, których tytuły wyrzucone na margines miały niewątpliwie służyć natychmiastowej orientacji ucznia, o czym traktuje dana partia tekstu. Posługując się metodą drobiazgowej analizy zjawisk przyrody, przekłada Hube poznanie zmysłowe ponad reguły zwerbalizowanych określeń i definicji. Mówi więc najpierw o „naszych dni i nocy odmianie”, a dopiero potem o tej samej „odmianie”, która zachodzi „prawie po wszystkich miejscach ziemi”. Plastyczne ujęcie osobliwości natury na różnych szerokościach geograficznych, barwne odmalowanie skutków zmienności położenia kuli ziemskiej względem słońca, ukazywanie piękna codziennych i powszechnie występujących form „zdarzeń” przyrodniczych — wszystko to oparte jest w podręczniku Hubego na stosowaniu bezpośredniego oglądu przez uczniów, innymi słowy na ich doświadczeniu zmysłowym¹⁸⁸.

Wskutek tego punktem wyjścia prawie wszystkich rozważań autora stała się przyroda kraju ojczystego oraz pokazanie korzyści, jakie niesie z sobą stosowne wyzyskanie przez człowieka jej siły. Rozpoczynając więc naukę o rzekach, Hube stara się nasamprzód wyjaśnić uczniom hydrograficzne i gospodarcze znaczenie Wisły. Ten ostatni problem był szczególnie bliski zainteresowaniom naukowym autora *Wstępu*. Dość powiedzieć, że otrzymał on nagrodę w konkursie zorganizowanym przez Aleksandra Jabłonowskiego za ogłoszoną w 1767 r. pracę na temat budowy zapór wodnych¹⁸⁹.

Stąd też każe on uczniom obserwować skutki działania wody na ziemię i na tej podstawie kształtuje w ich umysłach pojęcie delty rzecznej. Dalej poleca dokonywanie pomiarów prędkości wody w rzece w różnych konfiguracjach jej dna; raz uczniowie mieli podnosić dno strumienia, innym znów razem wydłużać jego koryto. Te doświadczenia prowadzić powinni byli przy pomocy precyzyjnych, aczkolwiek bardzo prostych w konstrukcji przyrządów. Ich opis umieszcza Hube w tekście podręczni-

¹⁸⁷ *Op. cit.*, rozdz. I—VIII i XII—XIII.

¹⁸⁸ *Op. cit.*, s. 40—55.

¹⁸⁹ Zob. tenże, *Abhandlung über die Aufgabe aus der Haushaltungskunst „auf was für eine Art kann ein festerer und stärkerer Damm, als sonst gebräuchlich gewesen ausgeführt werden...“*, [w:] *Sammlung der Aufgaben aus der polnischen Geschichte... vor der Naturforschenden Gesellschaft in Danzig 1766 gekrönten Preisschriften*, t. III, Gdańsk 1767.

ka, zaś schemat na dołączonych do książki 6 tablicach. Niezależnie od schematów przyrządów badawczych tablice te obrazują jednocześnie zjawiska przyrodnicze — przeważnie z zakresu kosmografii.

Innym odcieniem pogłębłości *Wstępu* są liczne ćwiczenia, których wykonanie zaleca Hube bezpośrednio w tekście książki, a nie w przydanych do niego pytaniach czy zadaniach. Jego pomysły co do wykonywania przez uczniów w czasie lekcji doświadczeń stały się jedną z najtrwalszych zdobyczy tego podręcznika. Rysunek obrazujący powiększanie się widnokregu w miarę wzrostu wysokości punktu obserwacji, sposób oznaczania na globusie długości i szerokości geograficznej, eksperyment ze świecą, przy którego pomocy określa się kierunek ruchu powietrza pomiędzy dwoma różnie ogrzаныmi pomieszczeniami, a dalej ćwiczenia przy pomocy teodolitu (wówczas przeziernik albo *tubus opticus*) w celu udowodnienia załamывania się światła w atmosferze, pomiary wysokości katowej słońca nad horyzontem — to tylko kilka najbardziej charakterystycznych przykładów empirycznej metody wykładu fizyki, dodajmy — przykładów świadczących o wybitnych walorach metodycznych dzieła Hubego.

Nadzwyczaj zdecydowanie objawia się w tym podręczniku tendencja w kierunku całościowego i maksymalnie zintegrowanego ujęcia poszczególnych zagadnień. Spojenie geografii z matematyką, zwłaszcza zaś z geometrią (przekroje kuli ziemskiej, kąty nachylenia ziemi względem słońca), przeniknięcie klimatologii i meteorologii do fizycznego opisu gazów, kosmografii do optyki — wszystko to świadczy nie tylko o nie doprowadzonym do końca procesie wyodrębniania i usamodzielniania się nauk szczegółowych, lecz także o świadomym dążeniu autora do całościowego przedstawienia problemu, bo poznanie świata przez uczniów nie może mieć charakteru wrywkowego. Zresztą pogląd ten przyjął Hube niewątpliwie pod wpływem uwag o prospekcie fizyki poczynionych przez Pfleiderera, Łoykę, Narbutta, Popławskiego, a przede wszystkim Piramowicza, który krytykuje rozwlekłe, tj. fizyczne i oddzielnie matematyczne ujmowanie poszczególnych problemów¹⁹⁰. I chociaż Hube nie podzielał w całości tej opinii¹⁹¹, to jednak musiał się skłonić do wyboru drogi wskazanej mu przez instytucję zamawiającą dzieło elementarne.

Podobnie rzecz przedstawiała się z koniecznością posługiwania się w podręczniku polską specjalnie do celów dydaktycznych tworzoną terminologią. Autor tego podręcznika, a zwłaszcza jego tłumacz musieli bo-

¹⁹⁰ BJ, rkps 5335, k. 71—73 („Uwagi o pierwszym rozdziale fizyki p. Hube” — ręką Piramowicza).

¹⁹¹ *Op. cit.*, k. 117—128.

wiem — zgodnie z życzeniem Towarzystwa — zatroszczyć się o kreowanie w języku polskim nazw, które dotychczas nie istniały. J. Koc. zabrał się do tego oryginalnego przedsięwzięcia z wielkim zapałem, lecz nie wszystkie stworzone przezeń nazwy były szczęśliwie dobrane, a zatem nie przyjęły się one w polskim słownictwie naukowym. Należą do nich m.in. „nadglównik” (zenit), „wysyp” (!) (delta), „ciężkomierz” (barometr), „powietrzokrąg” (atmosfera), „wpust” (śluz), „dwugład” (paralaksa). Terminy te czyniły jednak książkę bardziej przystępną dla uczniów, którzy nie musieli operować trudnym, obcym słownictwem przy opisie i charakterystyce zjawisk otaczającego ich świata. Tak więc nie wdając się szczegółowo w ocenę naukowej ścisłości terminologii *Wstępu*, należy podnieść walor dydaktyczny dzieła dzięki konsekwentnie przeprowadzonemu jego spolszczeniu. Jak już podkreślaliśmy — była to zasługa kolegium Towarzystwa i tłumacza, a nie Hubego, który nie znając dobrze języka polskiego oceniał jego słownictwo przez pryzmat niemieczyny lub łaciny. Daje temu wyraz w ogłoszonych w 1791 r. *Listach fizycznych*, tłumacząc najzupełniej naiwnie, że nie śmiał używać terminów polskich, bo nawet dla „nie uczonych trudnymi by się przez to i ciemnymi dla nich stać mogły, jako przyzwyczajonych do terminów pospolitych”¹⁹².

Oprócz tej niewątpliwej sprzeczności poglądów Hubego i Towarzystwa na zwerbalizowaną postać podręcznika szkolnego ze *Wstępu* wynika, że jego autor nie był zwolennikiem umieszczania w tekście książki komentarza metodycznego i „przestróg” dla nauczyciela. I to również kolidowało z żądaniami Towarzystwa, będąc równocześnie cechą odróżniającą ten podręcznik od innych, wydanych staraniem Komisji książek szkolnych. Wprawdzie Hube napisał instrukcję do fizyki, którą 10 września 1781 r. czytał na posiedzeniu Towarzystwa Pfleiderer, lecz dotyczyła ona nie tyle nauczania fizyki, ile fizyki jako nauki¹⁹³. Stąd też instrukcja nie mogła znaleźć się w podręczniku i służyć jako „przeestroga” dla nauczyciela, tak chętnie widziana w książce szkolnej Komisji.

Nie oznacza to jednak, że *Wstęp* pozbawiony został zupełnie wyrazu metodycznego; dydaktyzm tego dzieła tkwi wszakże w jego tekście, gdzie pogładowość, systematyczność, przystępność i dążenie do aktywnego sposobu przyjmowania przez uczniów poszczególnych treści są bardzo mocno uwypuklone. Te właśnie cechy podręcznika stały się głównym powodem bardzo pochlebnej opinii Piramowicza o pracy Hubego. Jeszcze przed wydrukowaniem książki, na dorocznej sesji sprawozdawczej Towarzystwa 7 marca 1782 r. Piramowicz powiedział, iż „sposób, którym pisane jest [to dzieło], sprawi, że podając młodemu prawdziwą natury

¹⁹² Cyt. za K. Mrozowską, *op. cit.*, s. 496.

¹⁹³ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 54, nr 226.

filozofię zabawiać go różnorodnością pożytecznych, a przy tym miłych wiadomości będzie. Jasne, gruntowne, od czczych, które fizycznymi darmo nazywano, pytań dalekie, prowadzi rosnącego człowieka na tor głębszych znajomości tego wszystkiego, co w łonie swoim natura ku użytkowi społeczności zawiera”¹⁹⁴.

Tak wysoka ocena *Wstępu*, zwłaszcza zaś jego walorów metodycznych, kazała oczekiwać kontynuacji pracy ze strony Hubego. Tak w istocie się stało, bo już 2 września 1783 r. oddał on „dalszą kontynuację fizyki, to jest część pierwszą o mechanice”¹⁹⁵. Jednakże i w tym przypadku długo przyszło czekać na ukazanie się tego podręcznika. Przede wszystkim trudności z tłumaczeniem stanęły na przeszkodzie sprawnie przeprowadzonej analizie dzieła, bo w przeciwieństwie do *Wstępu* Towarzystwo nie adaptowało łacińskiego rękopisu tej książki, zadowolając się jedynie odczytaniem przez Hubego jej prospektu podczas posiedzenia w dniu 22 września 1783 r.¹⁹⁶ Najwidoczniej chodziło o przyspieszenie cyklu przygotowań dzieła do druku, lecz — jak się później okazało — pominięcie tego ogniwa adaptacji rękopisu łacińskiego spowodowało znaczne przedłużenie pracy nad jego tłumaczeniem i w rezultacie przystosowaniem gotowego już przekładu do celów szkolnych.

Najpierw postanowiono, że tłumaczem pierwszej części *Fizyki* będzie Adam Kukiel. Jednakże wskutek niezadowolienia, które powstało w łonie Towarzystwa po odczytaniu próby jego przekładu, zrezygnował on z dalszej pracy nad wydaniem *Mechaniki*. O kontynuację przekładu postanowiono zatem upraszać J. Koca, który wprawdzie czynność tę wykonał, lecz nie starczyło mu już czasu ani ochoty na to, aby dokonać niezbędnych korekt w tłumaczeniu, których potrzeba wynikała skutkiem uwag członków Towarzystwa, poczynionych w trakcie czytania książki. Stąd też zdecydowano się wezwać F. Szopowicza, aby w sposób kompetentny dokonał reszty czynności, koniecznych dla adaptacji przekładu do druku¹⁹⁷. Wszystko to trwało aż osiem lat, bo dopiero 6 maja 1791 r. dołączono czytanie *Mechaniki* i zlecono ówczesnemu sekretarzowi Towarzystwa F. Zabłockiemu przesłanie jej do drukarni Akademii Krakowskiej¹⁹⁸. Po formalnym aprobowaniu jej przez Komisję 22 lutego 1792 r. niedługo potem pierwsza część *Fizyki* wyszła z druku¹⁹⁹.

Problematyka podręcznika podzielona została na pięć ksiąg, które za-

¹⁹⁴ G. Piramowicz, *Mowy...*, s. 82—83.

¹⁹⁵ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 66, nr 293.

¹⁹⁶ *Op. cit.*, s. 67, nr 296.

¹⁹⁷ *Op. cit.*, s. 67, nr 301; s. 80, nr 381; s. 95, nr 497.

¹⁹⁸ *Op. cit.*, s. 103, nr 605.

¹⁹⁹ Zob. M. J. Hube, *Fizyka dla szkół narodowych*, cz. I. *Mechanika*, Kraków 1792.

wierają po kilka rozdziałów, a te z kolei mieszczą w sobie systematycznie ułożone zagadnienia w postaci paragrafów. Księgi te traktują kolejno o „biegu”, sile ciężkości, innych przyczynach ruchu niezależnych od siły ciężkości, o ruchu i sile cieczy i wreszcie o „biegu” ciał niebieskich. Struktura wiadomości rzeczowych poszczególnych ksiąg ma charakter koncentryczny; ich wykład jest bowiem ześrodkowany wokół jednego problemu generalnego, tj. ruchu. Rozpoczynając od charakterystyki ruchu w ogóle, w szczególności zaś od opisu jego rodzajów, autor stara się najpierw wyjaśnić uczniom najważniejsze przejawy ruchu w „żywiolach” ziemskich, potem zaś uświadomić im powszechność tego zjawiska fizycznego we wszechświecie. W *Mechanice* rozwinięte więc zostały te wiadomości ogólne, które młodzież przyswoiła ucząc się z *Wstępu do fizyki*. Ostatni bowiem rozdział tego podręcznika traktował „O ruchu w powszechności”. Pisze tu Hube m. in., że „bez ruchu całe przyrodzenie obumarłoby i niszczało, ruchem wszystko się utrzymuje i każda odmiana, każdy skutek, który się w przyrodzeniu zdarza, od ruchu pochodzi”²⁰⁰. Następnie stwierdza, że wobec tego „ruch godzien jest osobliwej uwagi”, i obiecuje „uczniom dłuższą z tym problemem zabawę”. Jak widać — obietnicy tej dotrzymuje w całej rozciągłości w *Mechanice*. Dbałość o łączenie treści nauczanych i systematyczny, a nie poszufladkowy ich wykład jest i tutaj, tj. w obrębie *Fizyki* bardzo widoczna.

Niewątpliwą zaletą tego podręcznika jest ucieczka autora od dominującego w latach poprzednich, zwłaszcza zaś w pierwszej połowie XVIII w. dogmatyzmu w przedstawianiu praw mechaniki. Na każdym kroku bowiem stara się Hube udowadniać twierdzenia fizyczne i podawać metodę sprawdzenia ich słuszności. Najwyraźniej chodzi mu o to, aby uczniowie nie przyjmowali prawidłowości odkrywanych przez tę dziedzinę wiedzy jako zbioru nie podlegających dyskusji prawd oczywistych. Dąży on zatem do rozumowego i doświadczalnego dochodzenia przez młodzież do znajomości zjawisk otaczającego ją świata. Nie każe uczniom polegać na Ptolemeuszu i Arystotelesie, u których — jak wiadomo — punktem wyjścia wszelkich rozważań o ruchu jest geometryczne pojęcie siły, lecz pragnie im przystępnie wyłożyć prawa mechaniki opierając się na teorii prędkości i przyspieszenia ruchu. Wnosić z tego należy, że Hube znał doskonale dzieła Kopernika, Keplera i Newtona, że zatem jego praca posiada wartości nie tylko dydaktyczne, ale także naukowe. W każdym razie stanowi ona znaczny postęp w porównaniu z uznanymi za bardzo wartościowe prace J. Rogalińskiego²⁰¹, które co prawda trafnie dowodzi matematycznych prawideł mechaniki, lecz czyni to niezbyt komuni-

²⁰⁰ Tenże, *Wstęp do fizyki...*, s. 401.

²⁰¹ Zob. J. Rogaliński, *op. cit.*

katywnie i rozwlekłe, gubiąc tym samym w kwiecistej polszczyźnie podstawowe myśli wywodu.

Za to język *Mechaniki* Hubego jest bardzo prosty i jasny, zdecydowanie stroniący od obcych naleciałości. Terminy zaś fizyczne w niej używane były źródłem późniejszego utrwalającego się słownictwa mechaniki²⁰². Elementarny, lecz zgodny ze stanem ówczesnej nauki, wykład treści tego działu fizyki nie wymagał — podobnie zresztą jak to miało miejsce we *Wstępie* — specjalnych wskazówek metodycznych dla nauczyciela. Nie skłonił się również Hube do napisania przedmowy, która w innych podręcznikach Komisji uświadamiała uczniom korzyści płynące z przyswojenia określonych treści. Wynikało to stąd, że autor *Mechaniki* uważał, iż całość materiału fizyki ma charakter użyteczny, a uświadomienie uczniom „pożytków” przez ten materiał niesionych należy do zadań nauczyciela²⁰³. Całość wywodu kieruje on po prostu w stronę czytelnika, odsyłając go tylko niekiedy do własnych doświadczeń zmysłowych oraz — jeżeli problem tego wymagał — do odpowiedniej ryciny umieszczonej na jednej z 13 tablic dołączonych do książki.

Nie posiadając tych skądinąd pożądaných dodatków i uzupełnień metodycznych, obydwie podręczniki Hubego są jednak pełnym odzwierciedleniem dydaktycznej koncepcji książki szkolnej Komisji. Niestety nie zostały one (zwłaszcza *Mechanika*) rozpowszechnione po szkołach w tym stopniu, jak na to zasługiwały. Dość powiedzieć, że *Wstęp* miał zaledwie trzy wydania, a *Mechanika* — zapewne ze względu na to, że wyszła w schyłkowym okresie istnienia Komisji — tylko jedno²⁰⁴.

Natomiast wcale nie doczekał się druku przygotowywany przez Hubego trzeci podręcznik szkolny — tzw. *Fizyka partykularna*. Co prawda F. Zabłocki rozpoczął jego tłumaczenie, a nawet począwszy od 23 kwietnia 1790 r. odczytał na posiedzeniach Towarzystwa pierwsze „księgi” przekładu, lecz z powodu zaniku zainteresowania Hubego dokończeniem tego podręcznika, a także wskutek ustania działalności Towarzystwa dzieła tego nie wydano²⁰⁵. Był to wynik kunktatorstwa zarówno wydawcy, którego kolegium zbyt sztywno trzymało się zasad sformułowanych w pierwotnym etapie akcji podręcznikowej, jak i autora, który po licznych przeróbkach *Wstępu* oraz *Mechaniki*, wobec różnych obciążających zajęć związanych z pracą pedagogiczną i organizatorską w Szkole Rycerskiej i wreszcie

²⁰² Por. J. N. Franke, *Mechanika teoretyczna*, Warszawa 1889, s. XXIX; S. Dickstein, *Hube Michał Jan*, [w:] *Encyklopedia Wychowawcza*, t. 5, s. 365; S. Kramsztyk, *Fizyka*, [w:] *tamże*, s. 207—244.

²⁰³ BJ, rkps 5335 („Sur le plan de physique”), k. 117—128.

²⁰⁴ Zob. K. Estreicher, *op. cit.*, t. XVIII, s. 305—306; J. Lewicki, *Bibliografia...*, s. 46—47.

²⁰⁵ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 100, nr 562; s. 106, nr 631.

wskutek braku nadziei na odpowiednie honorowanie jego pracy wymawiał się od „szybkiej kontynuacji fizyki partykularnej”.

Powolne tempo prac edytorskich Towarzystwa uwidoczniło się również w procesie przygotowania i oceny podręczników do historii naturalnej. Długie bowiem były koleje ogłoszenia dwóch książek szkolnych z tej dziedziny wiedzy. W wyniku ogłoszenia konkursu do końca 1775 r., a więc we właściwym czasie wpłynęły dwa prospekty podręczników do nauczania rolnictwa i ogrodnictwa. Autorem pierwszego okazał się generał wojsk Rzeczypospolitej Stefan Rieule, drugiego natomiast J. M. Hubbe. Obydwa uzyskały pozytywną ocenę ze strony kolegium oceniającego, obydwą zostały też skierowane do tłumaczenia — pierwszy do Sebastiana Sierakowskiego, drugi zaś do Krzysztofa Kluka — lecz pomimo wykonania przekładu napisanych przez tych autorów książek żadna z nich nigdy się nie ukazała drukiem²⁰⁶.

Podobny los spotkał książkę do historii naturalnej Jana Ch. Dubois i Jana F. Carosiego. Odpowiadając na apel *Obwieszczenia*, na początku 1777 r. przesłali oni zaakceptowany później prospekt podręcznika elementarnej historii naturalnej²⁰⁷. Jak wynika z obszernej i wszechstronnej dyskusji nad tym prospektem — członkowie Towarzystwa, zwłaszcza Koblański, Narbutt, Albertrandi, Piramowicz i Popławski oczekiwali od podręcznika historii naturalnej tych samych walorów dydaktycznych i rzeczowych, które formułowało *Obwieszczenie* i które obowiązywały autorów innych książek na użytek szkolny. Metoda analityczno-syntetyczna, indukcyjny tok wykładu, utylitaryzm, a nade wszystko przystosowanie opisu roślin, zwierząt i kopalin do warunków przyrody krajowej — oto charakterystyczne wypowiedzi na temat książki elementarnej do historii naturalnej²⁰⁸.

Wskutek jednak zasadniczych trudności wynikających stąd, że Dubois i Carosi byli obcokrajowcami, a więc nie mogli znać przyrody polskiej do tego stopnia, aby móc kompetentnie opisać jej przejawy w podręczniku — Towarzystwo postanowiło, zresztą na wniosek autorów, rozesłać po kraju ankietę fizjograficzną na temat występujących w danym regionie zwierząt i minerałów²⁰⁹. Posługując się dawnymi ustaleniami Gabriela

²⁰⁶ Por. J. Kołodziejczyk, *Nauki przyrodnicze w działalności Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1936, s. 5—7, J. Fierich, *Nauki rolnicze w szkołach średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1950, s. 67 n.; B. Hryniewiecki, *Stefan Chardon de Rieule i jego prace przyrodniczo-rolnicze*, Kraków 1947.

²⁰⁷ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 22, nr 39; s. 24, nr 46.

²⁰⁸ BJ, rkps 5335, k. 39—40, 68—94 i 400—406.

²⁰⁹ Zob. *List okólny do rektorów i prefektów szkół względem zebrania wiadomości o historii naturalnej polskiej*, [w:] *Ustawodawstwo...*, s. 145—6.

Rzączyńskiego²¹⁰, obok listu zachęcającego do poszukiwań Towarzystwo przesłało rektorom i prefektom szkół rejestr „zwierząt, ziół i kruszców” występujących na danym obszarze. Zadaniem respondentów było uzupełnienie i aktualizacja niewątpliwie przedawnionych wiadomości o przyrodzie regionu oraz opis osobliwości natury danego terenu. I chociaż efekty tego przedsięwzięcia Towarzystwa nie były zbyt obfite, sama próba gromadzenia materiału informacyjnego z myślą o jego wykorzystaniu w podręczniku zasługuje na dobitne podkreślenie²¹¹. Ilustruje ona bowiem szczególnie cenne w owym czasie zabiegi o rzetelność naukową treści książki szkolnej, a pośrednio wskazuje na zerwanie z tradycją aprioryzmu badawczego i zarazem z praktykami bezkrytycznego przenoszenia na grunt polski ustaleń nauki zachodniej.

Jednakże mimo niewątpliwych udogodnień w kwerendzie materiałowej Dubois i Carosi zrezygnowali z kontynuowania pracy nad podręcznikiem do historii naturalnej. Pierwszy z nich wyjechał z Polski w 1780 r., drugi zaś narzekał na brak czasu i niedostatek materiałów — zwłaszcza dotyczących przyrody krajowej²¹². Tak więc po pięcioletnich staraniach Towarzystwu przyszło od nowa ubiegać się o pozyskanie zdolnego do napisania tego podręcznika autora. I wtenczas właśnie, tj. 11 stycznia 1781 r., wypłynęła kandydatura Krzysztofa Kluka, proboszcza w Ciechanowcu na Podlasiu, znanego w kraju autora dzieł przyrodniczych.

Ponieważ jednak Kluk nie posiadał akademickiego wykształcenia, jakkolwiek dawał dowody wielkiej erudycji w naukach przyrodniczych, Towarzystwo nie miało doń wielkiego zaufania. Stąd też ostateczna decyzja o powierzeniu pisania podręcznika temu autorowi nastąpiła po wyczerpaniu wszystkich możliwości zaangażowania innych osób posiadających cenzus wykształcenia. Zatem dopiero 8 października 1781 r. I. Potocki, na mocy decyzji Komisji, porucił Klukowi wszczęcie pracy nad podręcznikiem historii naturalnej, zastrzegając jednak, że po napisaniu dzieła powinien je „znieść”, tzn. przekonsultować z Janem Jaśkiewiczem, profesorem Szkoły Głównej Koronnej²¹³. Przedtem jednak musiał Kluk napisać prospekt dzieła składającego się z trzech części — botaniki, zoologii i mineralogii. Najpierw przedstawił on „plantę” botaniki, która po uwagach H. Kołłątaja oddana do oceny Pawłowi Czenpińskiemu i Jaśkiewiczowi nie uzyskała ich aprobaty. Powodem było przyjęcie przez

²¹⁰ Zob. G. Rzączyński, *Historia naturalis curiosa Regni Poloniae...*, Sandomierz 1721; por. też A. Maciesza, *G. Rzączyński... pierwszy fizjolog polski*, Sandomierz 1921.

²¹¹ Nadesłane raporty przytacza w oryginalnym brzmieniu J. Kołodziejczyk, *op. cit.*, s. 32—44.

²¹² Zob. *Protokoły TKE...*, s. 39, nr 129; s. 49, nr 188.

²¹³ *Op. cit.*, s. 54, nr 230.

Kluka modelu systematyki roślin Karola Linneusza, gdy tymczasem recenzenci, a zwłaszcza Czenpiński — byli zwolennikami systematyki Adriana van Royena²¹⁴. Chociaż nie odrzucali oni modelu Linneusza, wręcz przeciwnie — uważali, iż klasyfikacja przezeń sporządzona jest najdoskonalsza, to jednak w podręczniku pragnęli widzieć system van Royena, jako mniej skomplikowany i przemawiający do umysłów dziecięcych. Tak więc względy recepcji wiedzy botanicznej przez uczniów miały zadecydować o tym, że treści podręcznika zostały ułożone na podstawie niedoskonałego modelu van Royena, a nie o wiele bardziej precyzyjnego, lecz zdaniem Czenpińskiego zbyt trudnego systemu Linneusza. Jakkolwiek Kluk zdecydowanie nie akceptował sporządzonego przez Czenpińskiego i Jaśkiewicza oraz przesłanego mu do realizacji prospektu książki botanicznej²¹⁵, to jednak wskutek autorytatywnego stanowiska Towarzystwa, które wyraźnie poleciło mu „podług podanego układu pisać przedsięwzięte dzieło”, musiał on w końcu przyjąć koncepcję książki niezgodną z jego naukowym przekonaniem²¹⁶.

Tym niemniej zabrał się niezwłocznie do opracowania podręcznika i już 15 listopada 1782 r. przesłał do Warszawy pierwszą część *Botaniki*. Po jej przeczytaniu i analizie uznano, że dzieło jest „bardzo dobre”, lecz wymaga pewnych drobnych poprawek. Na zlecenie Towarzystwa miał ich dokonać Czenpiński, jako najlepszy znawca przedmiotu i autor prospektu²¹⁷. Czytanie i analiza nadsyłanych sukcesywnie przez Kluka dalszych części książki trwała niemal dwa lata, bo dopiero 5 maja 1784 r. zakomunikowano, że „botanika — już skończona z poprawami wkrótce pójdzie do druku”²¹⁸. Po przewyciężeniu dodatkowych trudności związanych z drukiem tego podręcznika został on w końcu wydany w pierwszej połowie 1785 r.²¹⁹

Książka składa się ze wstępu, dwóch części — pierwsza: „O częściach,

²¹⁴ Adrian van Royen (1705—1779), holenderski botanik, od 1738 r. dyrektor znanego ogrodu botanicznego w Lejdzie. W 1740 r. ogłosił *Florae Leydiensis prodromus*, gdzie podaje zasady swojej systematyki roślin. Polega ona na tym, że dzieli on wszystkie rośliny na 20 klas, wśród których tylko część mieści w sobie rodziny pokrewne. Pozostałe klasy zawierają wszystko to, co nie zmieściło się w poprzednich. I na tym polega niedoskonałość tej systematyki.

²¹⁵ Zob. *Myśli X. Kanonika Kluka*, [w:] J. Rostafiński, *Botanika i zoologia dla szkół narodowych...*, „Minerwa Polska” 1927, s. 25—27. Jest to bardzo interesujący wywód Kluka na temat układu treści nauczania w podręczniku botaniki. Druk ten rzadko wykorzystywano w licznych opracowaniach z zakresu nauczania biologii w szkołach KEN.

²¹⁶ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 61, nr 263.

²¹⁷ Por. A. Maciesza, *Dr med. Paweł Czenpiński...*, s. 68—104.

²¹⁸ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 71, nr 329.

²¹⁹ Zob. K. Kluk, *Botanika dla szkół narodowych*, Warszawa 1785.

z których się rośliny składają”, i druga: „O układzie, czyli rozłożeniu roślin na gromady” — „Przydatka”, „Objaśnienia figur” i „Słowniczka botanicznego”. We wstępie autor charakteryzuje pojęcie botaniki, czyli „roślinopisma”, i jej miejsce w kompleksie nauk biologicznych. W ich skład — twierdzi Kluk — wchodzi oprócz botaniki mineralogia, czyli „kopalnopismo”, i zoologia, czyli „zwierzętopismo”. Po zapowiedzi ukazania się osobnych książek do dwóch ostatnich dziedzin historii naturalnej autor przechodzi do wyjaśnienia pojęcia rośliny, a następnie przedstawia korzyści, jakie płyną z nauki tego przedmiotu.

Podkreślenie użyteczności uczenia się botaniki nie zaciemniło jednak ogólnokształcącego charakteru treści wstępu. Mając na uwadze funkcje poznawcze podręcznika, Kluk nie omieszkał pokrótce i przy tym niezwykle pouczająco wyłożyć dzieje botaniki. Oprócz autorów starożytnych — Dioskorydesa, Mathiola, Cesalpina i in. — wyznacza on poczesne miejsce w historii tej dziedziny wiedzy Polakom — Marcinowi z Urzędowa i Syreniuszowi. Specjalnie podkreśla przy tym, że pisali oni o roślinach w języku ojczystym, co miało istotny wpływ na ukształtowanie się tej nauki w naszym kraju i pośrednio na treść skierowanego do rąk uczniów podręcznika. Przechodząc do omówienia rozwoju botaniki w czasach nowożytnych, autor koncentruje się na podkreśleniu zasług K. Linneusza. „Ten zaciekłszy się głębiej niż inisi w tajemnice przyrodzenia — pisze Kluk — dociekł tego, o czym się dawniejszym tylko marzyło, to jest dociekł płci w kwiatach i podług onejże swój układ ... ustalił”²²⁰. Przypisując Linneuszowi najwybitniejszą rolę w dziejach botaniki, autor podręcznika pośrednio wskazuje uczniom na najdoskonalszą systematykę roślin i tym samym zachęca do posługiwania się zasadami tej klasyfikacji.

Zresztą do Linneusza autor powraca w drugiej części podręcznika, skonstruowanej na wzór modelu van Royena, gdzie przeciwstawia sobie nawzajem różne próby układów roślin. Oprócz więc dwóch kluczowych pisze on o systemach Tounesorta i Erxlebena. Świadczy to o dążeniu autora do wyposażenia uczniów w wiedzę pełną i porównywalną. Z drugiej strony jest to dowodem jego usiłowań w kierunku zaprezentowania własnego stanowiska w przedmiocie systematyki roślin. W ten sposób wprawdzie nie wprost, lecz drogą pośrednią sprzeciwił się narzuconej mu przez Towarzystwo konstrukcji podręcznika botaniki.

Pierwsza część książki składa się z pięciu rozdziałów oraz „zamknięcia”. Każdy rozdział dzieli się z kolei na paragrafy. Ich zaś problematyka jest ułożona w ten sposób, że na początku znajduje się ogólne wprowadzenie, potem analiza, a na końcu podsumowanie. W tekście znajdujemy

²²⁰ *Op. cit.*, s. 4.

liczne odsyłacze do tablic, a właściwie do rycin na nich umieszczonych. Dbałość autora o upoglądowanie wykładu przejawia się dodatkowo w tym, że wprowadzając nowy termin, przeważnie obco brzmiącą nazwę łacińską, odsyła on uczniów do słowniczka botanicznego, gdzie mogli oni znaleźć polski odpowiednik tej nazwy.

Polska terminologia *Botaniki* jest nie tylko praktycznym wyrazem powszechnych tendencji w nauce i dydaktyce polskiej drugiej połowy XVIII w., lecz także pozostaje ona na usługach wszczepiania w uczniów wyznawanych przez Kluka zasad filozoficznych. Ogólnie można stwierdzić, że zasady te dotyczą tzw. funkcjonalizmu naturalistycznego, którego pojęcie można streścić w formule: w naturze nie ma tworów ani zjawisk przypadkowych — każda czynność elementów świata przyrody jest zeterminowana celowością określonego działania. Tak np. mówiąc o zapładnianiu zarodka kwiatów przez owady, każe on sądzić, że ubarwienie płatków tych kwiatów nie jest przypadkowe, bo ma na celu zwabienie do siebie pszczoł lub innych owadów. „Korona (*corolla*) — pisze on — jest ta część kwiatu najdelikatniejsza, która różnobarwnością kolorów zdobiąc roślinę najpierw wzrok powabia”. A dalej — „korona, czyli liście kwiatowe, otuleniem i żywieniem póty tylko dla kwiatu jest przydatna, póki nie nastąpi upłodnienie zarodku; po upłodnieniu zaś natychmiast więdnie, usycha, a potem i opada”²²¹.

Opisując w sposób bardzo przystępny zagadnienia anatomii, morfologii i fizjologii roślin, nie każe on uczniom przyjmować bez zastrzeżeń charakterystyki poszczególnych tworów natury. Odsyła ich więc do konkretnego z najbliższego otoczenia, nakazuje bystro obserwować świat roślinny i w ten sposób pobudza wyobraźnię i zainteresowanie przedmiotem poznania. W skierowanych zaś do nauczyciela uwagach metodycznych, zawartych w „Przydatku”, uczuła go na trudności, jakie mogą wystąpić w procesie nauczania botaniki. Twierdzi więc najzupełniej słusznie, że pomimo, iż obie części książki zawierają zaledwie początki najpotrzebniejsze i najłatwiejsze — to jednak „...czytającym ... zawiłe i zbyt trudne zdawać się będą, jeżeli się wraz do roślin samych i ichże kwiatów przystosowanie nie uczyni. Dlatego też do wszystkich części roślin i do rozmaitych onychże odmian przytoczone są zaraz zioła, na których się te odmiany znajdują”²²². Istotnie — na sześciu tablicach zilustrowany został wykład pierwszej części *Botaniki*. 129 rycin obrazuje najprostsze elementy roślin, poszczególne ich odmiany, a dalej najbardziej istotne ich części (łodyga, pień, liście, części kwiatów i owoce).

Empyryzm w nauczaniu botaniki polegał nie tylko na dążeniu Kluka

²²¹ *Op. cit.*, s. 100 i 105.

²²² *Op. cit.*, s. 209—210.

do daleko idącego upogładowienia treści podręcznika. Nie ogranicza się on bowiem do wskazania nauczycielowi sposobu prowadzenia nauki, tak aby stała się ona dla uczniów zrozumiała i interesująca. Niezależnie więc od tego, że w tekście podręcznika odsyła uczniów do obserwacji otoczenia przyrodniczego, w „Przydatku” wyjaśnia nauczycielowi, że szukanie przez uczniów w środowisku naturalnym przykładów roślin teoretycznie poznanych podczas lekcji posiada niezwykle istotne znaczenie dydaktyczne. Sugeruje on, aby „...każdy poczynający, gdy kwiaty jakiej rośliny układowym sposobem uważać będzie, nigdy na jednym kwiatku nie przestał, ale żeby w większą onych liczbę z równą pilnością wpatrywał się, póki znaków układowych w kilku kwiatkach jednostajnie nie znajdzie. Tym sposobem wprawi się w uważne kwiatów rozbieranie i coraz więcej doskonaląc się, usposobi się do rozumienia ksiąg botanicznych i do dokładniejszego roślin opisywania”²²³.

Nie na tym jednak koniec. Oto w dalszym ciągu wywodu autor rozważa konieczność zbierania przez uczniów i suszenia roślin oraz układania ich wedle poznanego uprzednio schematu. Nie poprzestaje on jednak na wskazaniu owej konieczności, lecz podaje techniczne sposoby sporządzenia własnych i szkolnych zbiorów roślin²²⁴.

Tak więc Kluk — bystry obserwator przyrody ojczyściej, wielki zwolennik empirii, jeden z najwybitniejszych polskich uczonych XVIII w.²²⁵ — poprzez *Botanikę* pragnie zaszcześcić uczniom dociekliwość, zmysł badawczy, a nade wszystko rzetelność poznawczą. Z tego też względu, a także z uwagi na rozsiane w *Botanice* liczne oryginalne wyniki badań naukowych podręcznik ten należy uznać za jedno z najwybitniejszych osiągnięć żmudnej pracy edytorskiej Towarzystwa. Podkreślił to z całą mocą Piramowicz, który jak zwykle w obliczu króla 10 marca 1785 r. złożył sprawozdanie z rocznej działalności Towarzystwa. Podniósł on mianowicie poprawność terminologiczną *Botaniki*, jej dobry układ, jasny i przystosowany do umysłu dziecka język, a także korzyści poznawcze, a zwłaszcza praktyczne przez nią niesione. W rok później, 8 marca 1786 r., Piramowicz formułuje nieco chłodniejszą ocenę tego podręcznika. Mówi bowiem jedynie o „dobroci” dzieła, o właściwym tej nauce „postępowaniu” autora i wielkim popycie na tę książkę²²⁶. Mowa ta, będąc opinią całego kolegium Towarzystwa, świadczy o niejakim deprecjonowaniu wartości dzieła, co — jak można przypuszczać — pośrednio było skutkiem niechęci

²²³ *Op. cit.*, s. 212.

²²⁴ *Op. cit.*, s. 213—220.

²²⁵ Por. J. Kołodziejczyk, *Ks. Krzysztof Kluk. Dzieła i twórczość*, Kraków 1932; G. Brzęk, *Krzysztof Kluk*, Warszawa 1957; *PSB*, t. XIII/I, s. 25—28 (art. S. Inglota).

²²⁶ Zob. G. Piramowicz, *Mowy...*, s. 118 i 139.

posiadających cenzus wykształcenia członków tej instytucji do samouka, jakim był Kluk.

Tym niemniej jemu także wydano polecenie napisania drugiego podręcznika z zakresu historii naturalnej, tj. zoologii. Już 5 grudnia 1783 r. otrzymało Towarzystwo od Kluka prospekt tego podręcznika, po czym w tydzień później wydało o nim pochlebną opinię²²⁷. Jednakże na decyzję w sprawie zlecenia napisania *Zoologii* temu właśnie autorowi trzeba było czekać aż dwa lata. Oto dopiero 14 października 1785 r. postanowiono prosić Kluka, aby zaczął pisać drugą część historii naturalnej „o zwierzętach”²²⁸. Pod koniec grudnia tegoż roku zaczęto już czytać pierwszą część *Zoologii*, a następnie 7 kwietnia postanowiono powołać trzyosobowy zespół (Hołowczyc, Czenpiński i Zabłocki) w celu „przejrzenia i przelania”, czyli przerobienia pracy Kluka. Ten ostatni jeszcze kilkakrotnie przysyłał „przydatki” do swojego dzieła o zwierzętach, które to uzupełnienia każdorazowo były kierowane do Czenpińskiego w celu opatrzenia ich stosownymi uwagami. Wreszcie na początku września 1787 r. zakończono przerabianie rękopisu Kluka, „w czym najwięcej pracował Czenpiński, jako mający wiadomość i biegłość w materiach anatomicznych” oraz podjęto czytanie i analizę książki zoologicznej²²⁹.

Rok cały trwała praca Towarzystwa nad ostatecznym przygotowaniem tego podręcznika, bo dopiero we wrześniu 1788 r. Czenpiński doniósł... o zaczętych drukowaniu *Zoologii*. Następny rok pochłonęły czynności związane z jej drukiem, tak że wreszcie w październiku 1789 r. została ona zaprezentowana na posiedzeniu Towarzystwa, a w krótki czas potem znalazła się w szkołach²³⁰.

Omawiając ten podręcznik nie sposób pominąć kwestii jego autorstwa.. Większość opracowań, nie wyłączając różnych bibliografii, przypisuje go wyłącznie Czenpińskiemu²³¹, gdy tymczasem sprawa wcale nie wygląda jednoznacznie. Co prawda faktem jest, że Czenpiński włożył najwięcej wysiłku w adaptację i rekonstrukcję rękopisu *Zoologii* Kluka, nie należy jednak przemilczać udziału także Hołowczycy i Zabłockiego w tej pracy. Z drugiej jednak strony nie można odmówić logiki rozumowaniu, że jeżeli Kluk był autorem przyjętego przez Towarzystwo prospektu *Zoologii*, jeżeli napisał niemal cały tekst książki, to przecież nie kto inny, a właśnie on powinien być uważany za jednego z autorów tego dzieła. Zważmy bowiem, że Czenpiński, będąc członkiem Towarzystwa, czyli instytucji, której statutowym obowiązkiem było „egzaminowanie” i wydawanie

²²⁷ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 67, nr 305—306.

²²⁸ *Op. cit.*, s. 79, nr 371.

²²⁹ *Op. cit.*, s. 89, nr 439.

²³⁰ *Op. cit.*, s. 96, nr 498; s. 98, nr 536.

²³¹ Por. s. 71 i przypisy 9—10 do niniejszego opracowania.

książek szkolnych, miał spełniać te zadania, do których powołana została cała placówka. Trzeba przyznać, że jeśli chodzi o *Zoologię*, powinność swoją wykonał Czenpiński gorliwie i nadzwyczaj sumiennie, lecz nie może to jeszcze stanowić powodu, aby jego wyłącznie, z zupełnym pominięciem Kluka uważać za autora tego podręcznika. Chociaż więc dzieło jest „beziemne”, a dodatkowo — chcąc uhonorować pracę Czenpińskiego i kolegów — w aprobacie Komisji z 28 grudnia 1787 r. podano, że „...przez wyznaczone osoby z Towarzystwa ... zebrane i ułożone”, należy je uważać za opracowanie zarówno proboszcza z Ciechanowca, jak i Pawła Czenpińskiego. W tym przekonaniu utwierdza nas mowa Piramowicza z 8 marca 1786 r., w której czytamy o Kluku: „Tenże godny zawsze zalecenia i nagród autor wygotował i do rozstrząśnienia przysłał elementarną zoologię i ta zabawia teraz zasiadania Towarzystwa. Widzimy w niej z równym porządkiem, z równą dokładnością stosownie do użycia szkolnego określoną podane wiadomości o zwierzętach”²³².

Gruntowna przeróbka rękopisu *Zoologii* Kluka nadała temu podręcznikowi bardziej erudycyjną i tym samym trudniejszą dla uczniów postać. Dość powiedzieć, że Czenpiński włączył w jego tekst niektóre partie swojej rozprawy doktorskiej, drukowanej w Wiedniu w 1778 r.²³³ Poprawności naukowej *Zoologii* nic więc nie można zarzucić, lecz nie szła z nią w parze dbałość o podanie materiału w sposób zwięzły, nie przekraczający możliwości recepcyjnych uczniów zaledwie trzeciej klasy.

Składająca się ze wstępu, dwóch części, zawierających merytoryczną treść wykładu, objaśnienia tablic i słowniczka zoologicznego całość tego podręcznika liczy aż 420 stron tekstu²³⁴. Książka ta była więc zbyt obszerna, a gdy do tego dodać, że napisana została skomplikowanym naukowym językiem, trudno oprzeć się wrażeniu, że uczniowie mieli raczej do czynienia z rozprawą naukową aniżeli z dziełem elementarnym.

Pozbawiając książkę charakterystycznego dla Kluka stylu gawędziarskiego, Czenpiński, nie zawsze zdawał sobie sprawę z jej przeznaczenia. Na wstępie czytamy np., że „ponieważ to dzieło, będąc początkowym, powinno być krótkie, nie mogło zatem zamknąć wszystkich gatunków zwierząt; umieszczone są tylko w nim gromady, rodzaje prawie wszystkie i znajomsze gatunki”²³⁵. Czenpiński dążył więc do nadania *Zoologii*

²³² G. Piramowicz, *op. cit.*, s. 139.

²³³ Dotyczy to zwłaszcza anatomii porównawczej, której treść w obu książkach, tzn. w *Zoologii* i *Diſsertatio inauguralis* (s. 122) podana została w identycznym układzie. Wykład rozpoczyna Czenpiński od wymoczek (*volvox*), a kończy na człowieku. Stąd też uważa się Czenpińskiego — obok Bonnetta — za jednego z twórców systematyki zwierząt opartej na postępowym rozwoju organizmów (por. G. Cuvier, *Historia nauk przyrodniczych*, t. IV, Wilno 1854, s. 313).

²³⁴ Zob. K. Kluk i P. Czenpiński, *Zoologia, czyli zwierzętopismo dla szkół narodowych*, Warszawa 1789.

²³⁵ *Op. cit.*, s. 3.

charakteru książki uniwersalnej, kierując uwagi wstępne raczej do czytelnika w ogóle, a nie do ucznia i nauczyciela. Tendencja ta przejawia się dodatkowo w poleceniu uzupełniania wiadomości zawartych w *Zoologii* treścią książek autorów, „...którzy więcej czyniąc doświadczenia, porządniej pisali i do wyższego stopnia doskonałości tę przyprowadzili naukę”. Wśród nich wyróżnia Kleyna, Reaumura, Buffona, Linneusza, Bonneta i Spallanzaniego²³⁶.

Jakkolwiek jest ona trudna i z pewnością niedostosowana do „pojętności wieku dziecięcego”, książka ta nie została jednak pozbawiona wszystkich cech dzieła elementarnego. We wstępie zwraca się więc uwagę na terminy polskie w niej używane, nazwy, które „...nie zawsze ściśle podług [łacińskich] były tłumaczone; stosowano je raczej do rzeczy, które w polszczyźnie inaczej odbijają”. Tłumacząc zaś powody, dla których nie zrezygnowano z nazw łacińskich i greckich, wyjaśniano, że młodzież zetknie się z pewnością z dziełami dotyczącymi historii naturalnej pisanymi po łacinie i tym samym nieznanomość terminologii obcej mogłaby spowodować niezrozumienie treści tych dzieł. Zresztą temu samemu celowi służyć miał usytuowany pod koniec książki polsko-łaciński „słowniczek zoologiczny”²³⁷.

Co się tyczy samej terminologii *Zoologii*, nie sposób nie zauważyć innego niż w *Botanice* tłumaczenia nazw łacińskich. Kluk tłumaczy je rzeczownikowo, Czenpiński zaś przymiotnikowo. Tak np. rodzaj *anas* (kaczka) Czenpiński nazywa „kaczkowy”, podczas gdy u Kluka występiałaby po prostu nazwa „kaczki” lub „kaczkowate”, czyli *anati similis*.

W podręczniku tym widać również zabiegi w kierunku upogładowienia podawanego materiału. Służy temu nie tylko pięć tablic z 89 rycinami, lecz także spotykane niekiedy w tekście obrazowe porównania. Nie zawsze jednak przykłady są szczęśliwie dobrane; wszak porównanie zwierzęcia do maszyny, która spełnia różnorodne zadania, z oddychaniem, odżywianiem się czy rodzeniem, mogło jedynie zaciemnić pojęcie żywego zwierzęcego organizmu. Nic to, że wszczepia się w ową maszynę „duchy ożywiające”, spełniające kierowniczą rolę wobec elementarnych części organizmu, bo mogłoby to sprawić wrażenie, iż zwierzę posiada równą człowiekowi psychikę i świadomość. Zresztą rozpatrując rzecz z dydaktycznego punktu widzenia, rozumowanie takie byłoby w pełni uzasadnione, ponieważ autorzy — skądinąd słusznie — traktują człowieka jako istotę stojącą „na czele wszystkich zwierząt”²³⁸.

Podobnych potknięć natury metodycznej można spotkać w *Zoologii* więcej; nie sprzyjały one zapewne tak bardzo polecanemu i w innych

²³⁶ *Op. cit.*, s. 2.

²³⁷ *Op. cit.*, s. 4 i 408—420.

²³⁸ *Op. cit.*, s. 3—5, 253 i 283.

podręcznikach świetnie rozwiązanemu procesowi kształtowania pojęć z zakresu tej dziedziny wiedzy. Zresztą w tym podręczniku nie da się zaobserwować specjalnych zabiegów w kierunku dogłębnego i przystosowanego do dziecięcej umysłowości wyjaśniania charakterystycznych pojęć z zakresu anatomii, fizjologii i systematyki zwierząt. Nie znaczy to oczywiście, że pominięto w ogóle tłumaczenie i interpretację terminów tej nauce właściwych. Jest ono jednak często zawile i zapewne odbiegające od tych norm, które zostały sformułowane przez Towarzystwo w teoretycznych założeniach książki elementarnej.

Wartość dydaktyczną *Zoologii* osłabia również brak przewodnika metodycznego, tak skądinąd pożądanego zwłaszcza w klasach młodszych instruktarzu dla nauczycieli w sprawie prowadzenia nauki. Był to tym większy niedostatek, że umieszczone w *Botanice* zasady nauczania tego przedmiotu nie mogły się stosować do zoologii i to nie tylko ze względu na odmienną specyfikę obu tych dziedzin, ale także z uwagi na to, że botanika obowiązywała w klasie IV, zoologia zaś w III.

Kierując *Zoologię* do rąk nauczycieli, zobowiązuje się ich (oraz innych czytelników) do zgłaszania swoich uwag i spostrzeżeń na temat krajowej fauny, „nie wyłączając najmniejszych robaków”. Przesłane następnie Towarzystwu uwagi te posłużyć mu miały do pracy nad wznowieniem dzieła²³⁹. Nie na wiele zdał się jednak ten apel, ponieważ książki tej w okresie istnienia Komisji nie wydano powtórnie. Niewiele też wznowień miała *Botanika*; znacznie skrócone jej drugie wydanie nastąpiło bowiem jedynie w Wilnie w 1787 r.²⁴⁰

Żądanie od nauczycieli nadsyłania swoich uwag o tym podręczniku miało więc na celu ewentualne uzupełnienie go nowymi przykładami występujących w kraju zwierząt, a nie wyeliminowanie zeń usterek metodycznych. Z drugiej strony postulat ten był wymaganiem raczej fikcyjnym, ponieważ Towarzystwo właściwie nigdy nie zajmowało się pracą nad zmianą treści, konstrukcji i ewentualnie rozwiązań dydaktycznych raz wydanych przez siebie książek. Wynikało to z nadmiaru pracy edytorskiej, powolnego jej tempa, trudności finansowych, a także niesforności autorów i, niestety, sztywnych ram procedury oceny i ostatecznego przygotowania dzieła do druku. Ten ostatni powód nie może jednak stanowić podstawy do dość często w piśmiennictwie spotykanej z gruntu niesprawiedliwej oceny całości prac edytorskich Towarzystwa. Pomawianie tej instytucji o kunktatorstwo wynika bowiem z braku uświadomienia sobie tego prostego faktu, że podręczniki i ich dydaktyczne rozwiązania

²³⁹ *Op. cit.*, s. 4.

²⁴⁰ Zob. K. Estreicher, *op. cit.*, t. XIX, s. 318 i 322; J. Lewicki, *Bibliografia...*, s. 22 i 56—57.

powstawały na gruncie negacji szkoły łacińskiej, że utylitaryzm, naturalizm i metoda analityczno-syntetyczna, cechy tak chętnie widziane w każdym podręczniku, wynikały z głębokiego przekonania twórców nowożytniej idei polskiej dydaktyki, że tylko dzięki takim rozwiązaniom nauczanie podąży za nauką, a szkoła zacznie spełniać przeznaczoną jej rolę społeczną i polityczną. Zresztą owe tendencje przejawiają się nie tylko w 16 wydanych podręcznikach do szkoły średniej, lecz także w ogłoszonym w 1785 r. *Elementarzu*.

C. ELEMENTARZ DLA SZKÓŁ PARAFIALNYCH NARODOWYCH

Zapoczątkowana w grudniu 1773 r. praca Komisji Edukacji Narodowej nad przygotowaniem koncepcji elementarza dla szkół parafialnych została w 1775 r. przekazana Towarzystwu do Ksiąg Elementarnych. Począwszy od 1776 r. rozpoczęło ono intensywne narady w przedmiocie określenia zakresu nauki elementarnej i przyjęcia najdalszego sposobu wykonania tego ważnego przedsięwzięcia. Czynności te trwały z przerwami do października 1785 r., kiedy to gotowy już *Elementarz* został skierowany do druku²⁴¹. Jeszcze w tym samym roku wyszedł on z oficyny drukarskiej Szkoły Głównej Koronnej w Krakowie.

Elementarz składa się z czterech części: 1. nauki pisania i czytania, pióra O. Kopczyńskiego; 2. katechizmu; 3. nauki obyczajowej, opracowanej przez G. Piramowicza; 4. nauki rachunków, zredagowanej przez A. Gawrońskiego²⁴². Niewątpliwie najbardziej oryginalne są części dotyczące początkowej nauki czytania i pisania oraz rachunków. Nauka obyczajowa bowiem pokrywa się w zasadzie z problematyką podręczników nauki moralnej, opracowanych — jak wiadomo — przez A. Popławskiego. Nie znaczy to oczywiście, aby treść i forma nauki obyczajowej *Elementarza* była identyczna z materiałem zawartym w dwóch, a właściwie trzech podręcznikach do nauki moralnej. Sposób wykładu oraz generalna koncepcja doboru i układu materiału nauki obyczajowej bardzo jednak przypominają naukę moralną w pierwszych trzech latach szkoły wydziałowej. Przede wszystkim charakterystyczne dla obu ujęć jest pro-

²⁴¹ Zob. *Protokoły TKE...*, s. 78—79, nr 370. Wobec tego, że piśmiennictwo na temat szkolnictwa parafialnego w dobie KEN uwzględnia drogę przygotowania *Elementarza*, w tym miejscu nie ma potrzeby ponownego jej odtwarzania. Podobnie zresztą rzecz ma się z samą analizą *Elementarza*. Wszechstronne i erudycyjne rozbiory T. Mizi i H. Pohoskiej nakazują zwrócić uwagę jedynie na te cechy omawianego druku, których wypuklenie wynika z ogólnych założeń niniejszego opracowania (por. T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne w czasach Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław—Warszawa—Kraków 1964, s. 75—89 i 99—131; H. Pohoska, *Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1925, s. 116 n.).

²⁴² Zob. *Elementarz dla szkół parafialnych narodowych...*, Kraków 1785, wyd. Z. Kukulski, Lublin 1930.

wadzenie dzieci przez „progi” kontaktów społecznych. Podobnie jak Popławski, Piramowicz rozpoczyna bowiem od powinności wobec rodziców, wiodąc ich poprzez zasady etyki normatywnej obowiązującej w szkole i grupie rówieśników, po czym w nauce piątej każe im „kochać prawdę, brzydzić się fałszem”, a następnie wytycza ideał stosunku wobec samego siebie (nauka szóstą) i dalej nakazuje „zachować wstrzemięźliwość” i „chronić się przed pijaństwem”, by w końcu sformułować „powinności ku Bogu”²⁴³.

Również metoda, przy której pomocy przemawia Piramowicz do dzieci, jest zbliżona do sposobu wykładu nauki moralnej. Unika więc oschłości, odrywania się od bliskiego dziecku konkretnemu, zawsze rozpoczyna rozważania od zjawisk dostępnych bezpośrednio jego poznaniu, a sady ogólne formułuje po przytoczeniu licznych przykładów. Słowem — przejawia się w nauce obyczajowej ten zespół cech książki elementarnej, którego wymagano od każdego tekstu podręcznika.

Jednakże nie ta część *Elementarza* stanowi najwybitniejsze osiągnięcie zespołu redagującego podręczniki dla szkół parafialnych. Kołłątaj wyrażając się o *Elementarzu* jako o książce „nieskończenie dobrej”, gani jednocześnie Piramowicza za przepojenie nauki obyczajowej „tkliwością”, a także za braki w opisie „wszystkich w moralności przypadków”²⁴⁴. Gdy do tego dodać próby egzemplifikacji wywodu teoretycznego wyjątkami z *Biblii*, a tym samym zamiar nadania koncepcji świeckiej moralności wymiaru metafizycznego i irracjonalnego — ocena nauki obyczajowej wypadnie jeszcze bardziej niekorzystnie.

Część pierwsza *Elementarza*, zawierająca naukę pisania i czytania, składa się z 17 wzorów. Wśród nich można wyodrębnić dwie wyraźnie różniące się od siebie części. Pierwsza, obejmująca wzory 1—10, miała na celu zapoznanie dzieci z alfabetem, a właściwie literami wielkimi i małymi z jednej i pisanymi ręcznie oraz drukowanymi z drugiej strony. Ostatni wzór tej części nauki pisania i czytania dotyczył wymawiania i pisania liczb arabskich i rzymskich. Przy pomocy tego wzoru nauczyciel miał doprowadzić dzieci do poprawnego napisania roku wydania *Elementarza*. Wzory 11—17 miały natomiast na celu wprowadzenie uczniów w składanie liter, tworzenie zgłosek, wymawianie ich oraz łączenie w wyrazy. Nauka czytania i pisania kończyła się kształtowaniem sprawności odręcznego wykonywania linii prostych i pisania na nich abecadła²⁴⁵.

²⁴³ *Op. cit.*, cz. III, s. 1—54; por. też S. Tyniec, *Nauka moralna...*, s. 278 n.

²⁴⁴ Zob. *Ks. Hugona Kołłątaja korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim*, wyd. F. Kojsiewicz, Kraków 1844, t. II, s. 335—336.

²⁴⁵ Zob. *Elementarz...*, cz. I, s. 1—43.

Dwa te wycinki pierwszej części *Elementarza* obrazują analityczno-syntetyczną metodę nauczania. Wzory 1—10 mają bowiem charakter wyraźnie rozbiorowy, podczas gdy pozostałe cechuje tendencja do scalania poszczególnych elementów wyrazów. Metoda rozbiorowo-scalająca przejawia się jednak nie tylko w całościowym ujęciu nauki czytania i pisania, lecz także w najmniejszych jej składnikach, tj. wzorach. Oto np. wzór pierwszy, opierając się na „miłym dziecku” wyrazie „o y c i e c”, wskazuje w całej pełni na sposób nauczania owych „pierwszych początków”. Nauczyciel miał bowiem najpierw napisać ten wyraz na tablicy, a potem pod spodem dokonać jego podziału na litery w ujęciu poziomym i pionowym. Dzięki temu uczniowie mogli sobie uzmysłwić, z ilu liter ów wyraz się składa, oraz nauczyć się wymawiania każdej z nich. Następnie nauczyciel przystępował do pokazania dzieciom sposobu pisania poszczególnych liter, nakazując im bystrą obserwację tej czynności oraz zapamiętanie kształtów każdej litery. W tym celu porównywał poszczególne literki do kształtów znanych dzieciom przedmiotów, np. y do wideł, o do kółka, c do księżycy itp. Wszystko to miało służyć zapoznaniu dziecka z początkami techniki pisania, bo pod koniec lekcji uczniowie sami przystępowali do „gryzmolenia” poznanych liter.

Początki syntezy w obrębie tego przykładu jednostkowego następowały podczas powtarzania z dziećmi przyswojonych wiadomości oraz — co jest bardzo charakterystyczne — w czasie polecenia wykonania pracy domowej. Nauczyciel miał bowiem polecić uczniom przepisanie poznanego wyrazu przy pomocy przyswojonych w szkole sposobów oraz nakazać im przygotowanie odpowiedzi na trzy pytania, a mianowicie — z ilu liter (postaci) składa się wyraz „oyciec”, do czego każda z nich jest podobna oraz jak się je wymawia²⁴⁶.

Łącznie z metodą analityczno-syntetyczną występuje w początkowej nauce pisania i czytania system postępowania wzrokowo-wyrazowego w przyswajaniu i odtwarzaniu przez dzieci liter. Zważmy bowiem, że w czasie lekcji w szkole uczniowie powinni byli jedynie spostrzegać czynności nauczyciela i wykonywać jego polecenia bez zaglądania do *Elementarza*. Dopiero w domu utrwalając wiadomości i nabywając sprawności mieli oni posługiwać się tekstem i wzorami zamieszczonymi w tym podręczniku. System wzrokowo-wyrazowy występuje jednak bez tendencji do ugrupowania liter i wyrazów wedle kryterium ich cech graficznych.

Za to wyrazy te są ułożone w stosownie obmyślonych grupach pojęciowych. Wzór drugi zawiera bowiem dwa dodatkowe wyrazy odnoszące się do najbliższej rodziny dziecka. Oprócz więc wyrazu „oyciec” wy-

²⁴⁶ *Op. cit.*, s. 1—2.

stępują tu „matka” i „siostra”. Kręgi pojęciowe dziecka rozszerzają się następnie poza obręb jego najbliższego środowiska i dotyczą kościoła i religii („fara”, „ksiądz”, „Bóg”) oraz podstaw społecznych („król”, „pan”, „sługa”) i materialnych („chleb”, „mięso”, „woda”) bytu człowieka. W ten sposób uczniowie mieli poznać wszystkie litery alfabetu, a także nauczyć się rozpoznawania wyrazów podstawowych. Przy tym jednak należy zauważyć, że wyrazy te nie były dobrane i ułożone w takiej kolejności, aby rozpoznanie jednego sugerowało rozeznanie w drugim. Tak np. sąsiadujące sobą wyrazy „oyciec” i „matka” nie posiadają ani jednej litery wspólnej.

Wyrazy podstawowe w *Elementarzu* miały nie tylko służyć analizie literowej, jako fundamentalnej metodzie uczenia się techniki rozpoznawania pojedynczych znaków graficznych, lecz także miały stanowić niejako schemat wzrokowych wyobrażeń innych wyrazów do zapamiętania i rozpoznawania ich w całości bez dokonywania rozbioru. Toteż nauki pisania na podstawie czytania nie kończy Kopczyński na rozpoznawaniu i składaniu liter w wyrazy, lecz nakazuje wprawiać uczniów w czytanie poprawne pod względem wymowy, oddające treść i logikę tekstu oraz w czytanie i pisanie piękne, wyraziste i pozbawione środowiskowych manier.

Oryginalność rozwiązań metodycznych nauki czytania i pisania *Elementarza* polega przede wszystkim na umiejętnym połączeniu dwóch sposobów wprowadzania dzieci w świat myśli wyrażonej przy pomocy znaków symbolicznych. Preferując metodę wzrokowo-wyrazową, dobierając wyrazy tworzące bliskie dziecku kręgi pojęciowe, polecając stosowanie zabawowych form nauczania (np. litery ruchome), Kopczyński nie odrzuca przecież tradycyjnego sylabizowania i systematycznego, wedle kolejności liter alfabetu układu abecadła w procesie zapoznawania uczniów z jego pojedynczymi elementami. Owe pozostałości dawnego elementarza zostały jednak podporządkowane nowej konstrukcji nauki czytania i pisania i z pewnością nie są rezultatem bezrefleksyjnego stosunku autora do tradycji nauczania początkowego. Nie przyjmując zaś rozwiązań sugerowanych przez J. J. Felbigera, Kopczyński dowiódł, że polską myśl dydaktyczną stać było na własne, oryginalne podejście do zagadnienia metod kształtowania elementarnych umiejętności czytania i pisania²⁴⁷.

²⁴⁷ Mówiąc o przyjmowaniu lub odrzucaniu przez Kopczyńskiego pomysłów Felbigera względnie Komeńskiego należy zawsze mieć na uwadze fakt, że autor pierwszej części *Elementarza* posiadał swój własny, bardzo oryginalny i dodajmy — nowoczesny pogląd na nauczanie początków języka ojczystego. Wykłada go m. in. bardzo przejrzyście we wstępie do swojego *Układu gramatyki*.

Podobnie zresztą rzecz się miała z nauką rachunków zawartą w czwartej części *Elementarza*²⁴⁸. Jej autor A. Gawroński po zdobyciu doświadczenia w redakcji podręczników matematycznych L'Huilliera stara się jednak zupełnie niesłusznie przenieść niektóre zasady nauczania arytmetyki w szkołach średnich na grunt szkoły elementarnej. To w głównej mierze uczyniło naukę rachunków trudną i w niektórych partiach nie przystosowaną do pojętności dziecka uczęszczającego do szkoły parafialnej.

Najobszerniejsza wśród wszystkich części *Elementarza* nauka rachunków składa się z sześciu rozdziałów, traktujących kolejno o liczeniu, dodawaniu, odejmowaniu, mnożeniu i dzieleniu liczb oraz na końcu o regule trzech. Konstrukcja poszczególnych rozdziałów, opierając się na koncepcji wzorów do naśladowania przez dzieci, a także przez nauczyciela, jest podobna do struktury nauki czytania i pisania. Niektóre wzory rachunków zawierają jednak po kilka przykładów i przez to są mało przejrzyste. Tak np. wzór pierwszy rozdziału „O liczeniu” zawiera dziewięć obrazów graficznych liczb uszeregowanych w kolejności wzrastającej od 1 do 9. Pod każdym z tych obrazów, które tworzą po prostu kropki, występuje podpis słowny, a jeszcze niżej określona cyfra²⁴⁹. Znaków tych jest zbyt wiele na stosunkowo małej powierzchni, aby dziecko mogło bez trudu odróżnić i właściwie przyporządkować znak graficzny do oznaczającego ów znak wyrazu i cyfry.

Błędne rozwiązanie graficzne zatem, a nie sam sposób uzmysłowienia pojęcia liczby i liczenia stanowić powinien podstawę do formułowania krytycznych opinii o nauce rachunków²⁵⁰. Wszakże i tu zasada pogłębłości nie stoi na uboczu głównego nurtu nauczania rachunków, toż można powiedzieć o przystępności i stopniowaniu trudności. Uwidocznia się to nie tyle w tekście przeznaczonym dla dzieci, lecz przede wszystkim w bardzo szczegółowym, zajmującym lwią część nauki rachunków instruktarzu metodycznym dla nauczyciela. Podobnie jak część pierwsza, ta część *Elementarza* została oparta na wzorach, które miały służyć prze-

²⁴⁸ Zob. *Elementarz...*, cz. IV, s. 55—120.

²⁴⁹ *Op. cit.*, s. 55.

²⁵⁰ Inaczej, tzn. negatywnie oceniają dydaktyczną stronę nauki rachunków *Elementarza* Z. Iwaszkiewiczowa (*op. cit.*, s. 53—55) oraz prawdopodobnie za nią T. Mizia (*op. cit.*, s. 126—129), ganiąc Gawrońskiego nie tylko za układ problematyki, ale także za popełnienie szeregu błędów metodycznych. Natomiast znany polski matematyk i historyk tej dziedziny nauki, autor cenionych podręczników szkolnych M. Baraniecki (*op. cit.*, s. L—LI) wystawia nauce rachunków w *Elementarzu* znakomite świadectwo, zwracając uwagę przede wszystkim na — jego zdaniem — świetne rozwiązania metodyczne. Bez wątplenia między tymi dwiema skrajnymi opiniami należy znaleźć pośrednią.

de wszystkim nauczycielowi, a tylko w pewnym stopniu, tj. w procesie nauki domowej, miał z nich korzystać uczeń.

Podkreślenia wymaga również konsekwentne dążenie autora do eliminacji reguł w przyswajaniu zasad rachunku elementarnego i tym samym kierowanie nauki w stronę naturalnych przesłanek rozumowania dziecka. Tak np. rozprawiając o regule trzech, Gawroński opiera jej wyjaśnienie na przykładach wziętych z życia rodzinnego dziecka, unika sformułowań generalnych i odwołuje się do prawideł rozumowania człowieka. „Rozum sam naturalny człowieka — pisze on — podał sposób postępowania sobie w tym działaniu”²⁵¹. Jest więc autor w tym zgodny z ogólną teorią wychowania naturalnego, tak silnie odbijającą się we wszystkich przedsięwzięciach dydaktycznych Komisji.

Podobną zgodność obserwujemy u Gawrońskiego w odniesieniu do nasylenia nauki rachunków treściami użytecznymi. Nie mówiąc już o tym, że rachunki dzięki swojej istocie niosły niejako same przez się nabywanie przez dziecko umiejętności i sprawności życiowych, że wszystkie prawie przykłady wywodzi autor z sytuacji praktycznych (liczenie zboża, pieniędzy, zysków itp.), należy zwrócić uwagę na liczne polecenia kierowane do nauczyciela, aby uświadamiał dzieciom korzyści płynące z umiejętności sprawnego operowania działaniami arytmetycznymi. Tak np. pod koniec pierwszego rozdziału Gawroński nakłania nauczyciela do udzielenia dzieciom pochwały, „że już tak wielkie liczby znają, wymawiają, piszą i rachują”, i napełnia ich otuchą, „że gdy teraz uczyć się dobrze będą, a potem na kawałek chleba pracowicie zarabiać, tedy mogą się spodziewać, że co teraz na ziarnach rachowali, to potem ten rachunek, a może i większy na pieniądzach uczciwymi sposobami zebranych czynić będą mogli”²⁵². Jest zupełnie inną sprawą pytanie, czy wobec stanowego statusu społecznego, wobec stosunków poddańczych dziecko chłopskie mogło kiedykolwiek operować wielkimi sumami własnych, uczciwie zapracowanych pieniędzy.

Jednakże nie o fikcję w tym wypadku idzie, lecz o zamiar zaszczerpienia wśród ludu idei praktycyzmu. Traktując to jako wielką zaletę nauki rachunków, Piramowicz dowodził w obliczu króla, iż jest ona napisana „z wielką jasnością, z praktycznym dla dzieci ułatwieniem, z wzorami stanowi i wiekowi uczniów przyzwoitymi...”²⁵³. Oceniając zaś cały *Elementarz*, sekretarz Towarzystwa zwraca również uwagę na bezpośrednio pojętą, praktyczną użyteczność tej książki. Utrzymuje on mianowicie, że konstrukcja i wykonanie tego dzieła zostały oparte na takiej

²⁵¹ *Elementarz...*, cz. IV, s. 118.

²⁵² *Op. cit.*, s. 65.

²⁵³ G. Piramowicz, *Mowy...*, s. 141.

zasadzie, aby wszystko zmierzało „do prawdziwego” oświecenia ludu i wynikało z jego potrzeb oraz powinności względem panów, włości i samych siebie”²⁵⁴. Funkcja *Elementarza* nie wykraczała więc poza kształtowanie u dzieci ludu sprawności ściśle praktycznych. I w tym tkwi podstawowa cecha, odróżniająca zadanie *Elementarza* od roli, jaką miały do spełnienia podręczniki Komisji dla szkół średnich.

ЧЕСЛАВ МАЄРЕК

УЧЕБНИКИ ЭДУКАЦИОННОЙ КОМИССИИ В АСПЕКТЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Содержание

Стремясь к реализации перспективных целей, поставленных перед системой народного образования, и выполнению текущих заданий, Эдукационная комиссия решила подготовить и издать учебники по всем предметом обучения. Реализовать это трудное задание пришлось основанному в 1775 г. Обществу по вопросам элементарных книг. В 1777—1792 г., усилиями этого органа Комиссии было издано 29 книжек предназначенных для школ, в том числе 17 учебников, 6 хрестоматий классиков и словарей, а также 6 *Указателей* — методических руководств для учителей.

Среди учебников для средних школ (высшего и низшего уровня) находим 8 книжек для гуманитарных наук и 8 для математических и естественных наук. В то время для приходских школ был составлен *Букварь*, который тоже относим к этой категории книжек.

Общество заручалось сотрудничеством авторов учебников, объявляя в 1775 г. конкурс, или же договариваясь в индивидуальном порядке. Таким образом оно смогло обеспечить при издании учебников их научный уровень и отвечающее требованиям дидактики оформление. Достаточно сказать, что авторов учебников вербовали из числа самых выдающихся, пользующихся международной славой, польских и зарубежных ученых. Среди них особого внимания заслуживают: Онуфры Копчински, создатель польской грамматики, Гжегож Пирамович, выдающийся педагог и деятель просвещения, Шимон Люилльер, известный математик, проживавший в Женеве, автор четырёх учебников по математике, Михаил Я. Губе, один из самых выдающихся польских физиков XVIII в., или Кшиштоф Клюк, известный естествовед, один из первых создателей систематики растений и животных на территории Польши.

Характер дидактических решений в каждом учебнике Эдукационной комиссии — другой, вытекающий из специфики содержания заключенного в нем, а также уровня умственного развития учеников, для которых он был предназначен. Тем не менее у всех есть несколько общих черт, а именно:

1. аналитико-синтетический метод изложения, введение которого безусловно является следствием восприятия сенсуализма Локка и натурализма Руссо;
2. утилитаризм, основывающийся на вникании в текущие и будущие потребности польского общества и предпочитающий непосредственную пригодность усвоения данных сведений и навыков работы;

²⁵⁴ *Op. cit.*

3. наглядность и доступность преподаваемого материала, вытекающие из отрицания дидактики латинской школы и желания создать устойчивые основы методики обучения в школах отдельным предметам.

Перевела К. Клёша

CZESŁAW MAJOREK

TEXT-BOOKS OF THE COMMISSION OF NATIONAL EDUCATION FROM THE
POINT OF VIEW OF THEIR TEACHING METHODS

Summary

In order to achieve perspective aims and discharge the immediate responsibilities of the school education system, the Commission of National Education decided to prepare and print text-books on all subjects. This onerous undertaking was assumed by the Elementary Book Society which was set up in 1775. Under the guidance of this body, which was founded under the auspices of the Commission, 29 school books were issued between 1777 and 1792, including 17 text-books, six classical literature readers and dictionaries, together with six *Instructions* — that is, methodological guide-books for teachers.

Among the text-books for secondary schools (departmental and sub-departmental) there were eight books covering the humanities and eight on mathematical and natural sciences. A Primer was prepared for the parish schools.

The Society found the authors for the text-books by way of a competition launched in 1775, or by issuing individual commissions. Thus it was possible to ensure a proper scientific level of text-books and correct didactic form. Suffice it to say that the authors were selected from among the most outstanding Polish and foreign scientists who had already gained international renown. Among them the following were especially distinguished: Onufry Kopczyński, creator of the Polish grammar, Grzegorz Piramowicz, outstanding pedagogue and educational activist, Szymon L'Huillier, a known mathematician from Geneva, the author of four mathematics text-books, Michał J. Hube, one of the best Polish physicists and mathematicians of the 18th century, and Krzysztof Kluk, an eminent natural scientist, one of the founders of the systematics of Polish plants and animals.

The character of the educational solutions represented by each of the Commission's text-books was different, conditioned by the specific quality of its contents and the intellectual level of the pupils for whom it was designed. Nevertheless, all of them have had in common such features as follows:

1. an analytical-synthetic method of teaching, undoubtedly based on the sensualism of Locke and the naturalism of Rousseau;

2. utilitarianism, based on comprehension of the then current and future needs of the Polish society and tending to present information and knowledge which would be immediately useful;

3. visual methods and the intelligibility of the contents presented resulting from a negation of the educational methods applied in Latin schools and a desire to create lasting foundations for methods of teaching individual school subjects.

Translated by Joanna Infeld-Sosnowska