

# Schiller, Joanna

---

## "Historia wychowania 1795-1918", Stefan Ignacy Możdżeń, Kielce 2000 : [recenzja]

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 40, 206-214

---

2000

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.



ratelymie niektórych organizacji skupiających młodzież pochodzenia żydowskiego. Zwraca uwagę pełen taktu i wyrozumiałości stosunek zespołu profesorskiego do kontrowersyjnych (nawet lewicowych) ugrupowań i wybryków młodzieży, obrona przed naciskami i przesładowaniami czynników pozauczelnianych. Wyraźne jest też dążenie władz ministerialnych w drugim dziesięcioleciu międzywojnia do ograniczania i rozbijania ponaduczelnianych organizacji młodzieży studenckiej.

Stosunkowo mało uwagi poświęca J. Dybiec problemowi studiów, udziału w życiu organizacyjnym i pracy naukowo-dydaktycznej kobiet na Uniwersytecie Jagiellońskim w okresie międzywojnia.

Monografia Juliana Dybca *Uniwersytet Jagielloński 1918–1939* jest pracą wielowątkową. Jej wyniki mają wartość w wymiarach: metodologicznym, materiałowym, regionalnym, naukowym i akademickim, ogólnokulturalnym, społecznym i państwowym. Cechuje jej autora umiejętność dostrzegania racji ogólnych, nawet jeśli są niezbyt zgodne z opiniami i działaniami uczelni krakowskiej. Cenne jest – na ile materiały i stan badań pozwalały – porównywanie z innymi uniwersytetami, próba ujmowania zagadnień perspektywnie. Dziejów uniwersytetu nie ograniczył do odtworzenia wypadków, struktury wewnętrznej czy programów, ale ujął je jako dzieje funkcji narodowej, kulturalnej i społecznej uczelni. Stąd tak szeroki zakres problemowy omawianej monografii. Przy łatwo dostrzegalnym sentymencie do uniwersytetu starał się autor zachować bezstronność w relacji i ocenie jego działalności. Wykazał umiejętność spojrzenia na sprawę uczelni z wielu perspektyw: od strony uczelni, władz państwowych, od strony teorii i z perspektywy historycznej. Szczególnie wysoko należy ocenić umiejętność uchwycenia i odda-

nia w monografii przemian, który uległa uczelnia krakowska jako złożonego procesu dziejowego.

W takim ujęciu bilans ogólny dwudziestolecia okazał się do Uniwersytetu Jagiellońskiego dodatni, tak w sensie materialnym, jak i naukowym. Bardzo pozytywnie wypadł wizerunek kadry profesorskiej: mimo różnych przywar i przewrażliwienia na punkcie własnej wielkości, czasem samowoli, w masie okazali się profesorowie grupą o dużym poczuciu godności, dbałą o prestiż zawodowy, oddaną swojej uczelni, nadążającą za potrzebami życia naukowego i wrażliwą na potrzeby społeczne i państwowe.

Uniwersytet jako całość okazał się instytucją zdolną do przezwyciężenia odziedziczonej po zaborach „galicyjskości”. Wpływał na rozwój i kształt ogólny całego polskiego szkolnictwa, w różnych zakresach. W wymiarze personalnym – zasilając kadry dydaktyczno-naukowe uczelni w całej Polsce. Przez funkcje opiniodawcze, bardzo istotne tam, gdzie w grę wchodziły sprawy poziomu naukowego – na przykład przy staraniach nowo powstających uczelni wyższych o status akademicki (doświadczyl tego Katolicki Uniwersytet Lubelski). W wymiarze teoretycznym, przez formułowanie wizji i koncepcji rozwoju. Ze składu profesorskiego, a nawet i studenckiego Uniwersytet Jagielloński w okresie międzywojennym był uczelnia Polski południowej, ale zasięg jego oddziaływania i osiągnięcia miały wymiar ogólnospołeczny, narodowy. I to wydobywa ze źródeł i dokumentuje mądra i uczciwa książka Juliana Dybca, która jest ważnym etapem na drodze do dalszego rozwoju badań nad polskim szkolnictwem wyższym.

Kalina Bartnicka

Stefan Ignacy Możdżeń, *Historia wychowania 1795–1918*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000, ss. 397.

Wiosną bieżącego roku ukazała się kolejna praca S. I. Możdżenia, zajmującego się głównie dziejami szkolnictwa w Galicji w drugiej połowie XIX wieku, ale także autora zarządów podręcznikowych i wyborów źródeł do historii wychowania. Jego *Zarys historii wychowania do 1795 roku* ukazał się w 1999 roku, teraz otrzymaliśmy ciąg dalszy, doprowadzony do 1918 roku.

Pracę rozpoczyna króciutki, zaledwie kilkudzianowy, wstęp, w którym autor pisze: „Niniejsza publikacja jest próbą ujęcia dziejów [!] historii wychowania w XIX i początku XX w. na ziemiach polskich na tle najważniejszych

zjawisk edukacyjnych w Europie Zachodniej. Autor uwzględnił uwarunkowania wychowania wynikające z faktu niewoli politycznej i rolę polskich tradycji wychowawczych, wyrastających z chrześcijańskiego podłoża. Praca ukazuje ciągłość naszych związków z nauką i kulturą Zachodu, charakteryzujących się twórczym podejściem. Dzięki wykorzystaniu stosunkowo nowszej literatury zapoznaje czytelników z mało znanymi faktami, które w syntezach powstałych w czasach indoktrynacji były celowo pomijane”.

Jak widać, autor nie określa swej pracy mianem podręcznika, ale jako że jest to kom-

pendium XIX-wiecznej historii wychowania, publikacja ta siłą rzeczy będzie pełniła głównie tę funkcję.

W ciągu ostatnich kilku lat przeżywamy w naszym kraju istny *boom* edukacyjny. Powstanie kilkadziesiątych prywatnych szkół wyższych, zlokalizowanych częstokroć w małych ośrodkach, umożliwiło podjęcie studiów młodzieży, która z różnych przyczyn nie chciała lub nie mogła kształcić się w ośrodkach uniwersyteckich. Podstawową bolączką tej grupy studentów są trudności w dotarciu do książek. Mieszkający na wsiach i w małych miejscowościach, pozbawieni są możliwości korzystania z zasobów bibliotek naukowych, a potencjał bibliotek miejskich czy gminnych jest stanowczo niewystarczający, zwłaszcza dla studentów kierunków humanistycznych. Stąd też tak ogromne znaczenie ma dzisiaj każda publikacja, która może odpowiedzieć istniejącemu zapotrzebowaniu.

Podręczników historii wychowania mamy sporo – poczynając od ciągle znakomitego, mimo upływu ponad 70 lat od jego powstania, podręcznika Stanisława Kota, poprzez prace Stefana Wołoszyna, Ryszarda Wroczyńskiego, Józefa Krasuskiego, Wandy Bobrowskiej-Nowak, Stefana Możdżenia czy wreszcie, będącej owocem wysiłku wielu autorów, *Historii wychowania* pod redakcją Łukasza Kurdybacy i *Historii wychowania, wiek XX* pod redakcją Józefa Miąso. Większość tych syntez poddawana była w swoim czasie dość ostrej krytyce recenzentów, bowiem wymagania stawiane tego typu publikacjom są szczególnie wysokie. Wymagania te są wysokie i, jak się wydaje, w ostatnich latach odmienne od dotychczasowych.

W europejskiej nauce od dawna już postrzega się historię wychowania jako obszar zagadnień, na którym spotykają się wszystkie nauki humanistyczne. Pole badawcze historii wychowania widziane jest niezwykle szeroko i ciągle się poszerza obejmując wszelkie zagadnienia dotyczące kształtowania człowieka od chwili narodzin aż do śmierci, człowieka jako jednostki i jako członka określonej społeczności. Takie ujęcie wymaga w części znajomości szeregu zagadnień, w części współpracy z przedstawicielami takich dyscyplin naukowych, jak filozofia, socjologia, psychologia, ekonomia, wreszcie szeroko rozumiana historia – polityczna, gospodarcza, historia kultury, państwa i prawa, religii, sztuki. Współczesna historia wychowania w żadnym razie nie może ograniczać się do historii myśli pedagogicznej i dziejów różnego typu instytucji edukacyjnych (głównie szkół), takie bowiem ujęcia, poza faktografią, nie przynoszą odpo-

wiedzi na żadne z istotnych dla współczesnego człowieka pytań.

W odniesieniu do XIX wieku, punktem wyjścia wszelkich historyczno-oświatowych rozważań powinno być, w moim przekonaniu, wyraźne stwierdzenie – oto w historii oświaty rozpoczyna się zupełnie nowy okres, okres „państwowy” trwający do dzisiaj. Proces ten wprawdzie rozpoczął się już w połowie wieku XVIII, ale w skali europejskiej charakterystyczne cechy tej fazy – pojawienie się państwowych władz oświatowych, polityki edukacyjnej państwa, centralnego planowania i finansowania ujawniły się w pełni u progu XIX stulecia. Odtąd wszystko, co dzieje się w obszarze edukacyjnym, jest wynikiem oddziaływania dwóch sił – państwa z jego ideologią, postępującego zgodnie z arystotelesowską i platońską zasadą, że naczelnym interesem państwa jest wychowanie sobie dobrych i posłusznych obywateli oraz społeczeństwa, którego potrzeby, oczekiwania, aspiracje, wobec gwałtownie zmieniających się warunków politycznych, gospodarczych i społecznych XIX w., stały często w całkowitej sprzeczności z koncepcjami edukacyjnymi państwa. Problem ten szczególnie ostro zaznacza się na ziemiach polskich, gdzie narzucające swój system oświatowy państwo było państwem obcym.

Współcześni reformatorzy oświaty są w niezwykle trudnej sytuacji, albowiem w niewielkim stopniu są w stanie przewidzieć skutki wprowadzanych w systemie zmian. Historik wychowania może te skutki ocenić. Znając sytuację polityczną, gospodarczą, cywilizacyjną badanego państwa i społeczeństwa, dochodzi często do wniosku, że narzucane społeczeństwu, wbrew jego woli, rozwiązania edukacyjne przyniosły mu, w dalszej perspektywie, cały szereg korzyści. Tak było na przykład w odniesieniu do szkół realnych, wprowadzanych w Królestwie Polskim przez Rosjan w 40. latach XIX w.

Twórczy opis dziejów edukacji powinien zatem zawierać, moim zdaniem, następujące elementy: charakterystykę państwa i społeczeństwa, opis polityki edukacyjnej państwa ze szczególnym uwzględnieniem celu, jaki państwo chciało osiągnąć. Nie można tu poprzestać na faktograficznym opisie, jakie typy szkół istniały w danym czasie i czego w nich uczono. Wszelkie zmiany mają swoje logiczne uzasadnienie, mają swoją przyczynę i określone skutki. Dalej społeczeństwo – komu służą szkoły, na ile zaspokajają konkretne potrzeby, czy umacniają istniejący porządek społeczny, jak społeczeństwo ocenia istniejący system. Czy, jeśli ocenia ten system negatywnie, w jaki sposób próbuje go zmienić – w formie na przykład teoretycznych propozycji (twórczość

pedagogiczna), w formie wywierania nacisków na rząd (petycje, memoriały, strajki) bądź go „obejść”, tworząc pozapaństwowe struktury edukacyjne. Wreszcie rzecz, jak się wydaje, najistotniejsza – próba oceny istniejących rozwiązań, efektywności instytucji edukacyjnych, ich roli i znaczenia z perspektywy czasu, określenia kierunków ewolucji zarówno w praktyce, jak i teorii (skąd się wzięło, ku czemu zmierza, co chce osiągnąć i jaki jest końcowy efekt). Tego rodzaju ujęcie nie wymaga rozszerzania faktografii, a nawet wręcz przeciwnie, nadmiar podanych szczegółów wprowadza w umyśle czytelnika, zwłaszcza studenta, zamęt i prowadzi donikąd. Wymaga natomiast rozszerzenia warstwy interpretacyjnej, stworzenia logicznego, precyzyjnego, myślowego ciągu przyczynowo- skutkowego. Wymaga to od autora takiej podręcznikowej syntezy wszechstronnej, humanistycznej wiedzy, prowadzenia samodzielnych badań źródłowych, odczytania w polskiej i obcej literaturze nie tylko historyczno-oświatowej i pedagogicznej, ale i filozoficznej czy socjologicznej, wreszcie znakomitych umiejętności warsztatowych – prostego a zarazem klarownego języka, precyzji i logiki wypowiedzi, staranności w szczegółach.

W cytowanym powyżej wstępie S. I. Moźdżeń stwierdza, że jego praca jest próbą nowego ujęcia historii wychowania w XIX i początku XX w. Czy rzeczywiście? Przyjrzyjmy się bliżej zawartości podręcznika.

Podzielony jest na trzy zasadnicze części. Część I nosi tytuł *Szkolnictwo i myśl pedagogiczna XIX wieku w Europie Zachodniej i ich wpływ na ziemie polskie*. W części tej autor przedstawił kolejno problematykę kształcenia klasycznego i realnego w XIX wieku, problematykę szkolnictwa ludowego (poglądy J. H. Pestalozziego, A. Diesterwega i system Bella-Lancastra), wychowanie przedszkolne w ujęciu F. Froebela, działalność edukacyjną zakonów, pedagogikę filozoficzną J. F. Herbart, pedagogikę chrześcijańską (tu przedstawił poglądy i działalność F. A. Dupanloup, J. Bosko, J. H. Newman, D. J. Merciera, O. Willmanna i J. L. Spaldinga). Dalej przedstawia autor rozwój uniwersytetów europejskich, szkolnictwa zawodowego, szkolnictwa specjalnego i zakładów opiekuńczo-wychowawczych. Kolejny rozdział jest poświęcony szkolnictwu Francji i Anglii jako przykładów odmiennej organizacji szkolnej, zaś ostatni w tej części szkolnictwu polskiemu i studiom Polaków w obcych krajach w czasach zaborów.

Część II – *Szkolnictwo i pedagogika na ziemiach polskich w czasach zaborów* – rozpoczyna wprowadzenie – Warunki rozwoju oświaty polskiej w czasach zaborów. Kolejne

rozdziały to: szkolnictwo polskie w zaborze rosyjskim (1773–1831), w okresie Księstwa Warszawskiego, Królestwa Polskiego do 1831 roku, Wolnego Miasta Krakowa (1815–1846), Galicji do połowy XIX wieku, w zaborze pruskim do połowy XIX w., szkolnictwo w Królestwie Polskim w okresie międzypowstaniowym, polska myśl pedagogiczna w pierwszej połowie XIX wieku. Dalej reforma 1862 r., sytuacja w szkolnictwie w zaborze rosyjskim po powstaniu styczniowym (do 1914 r.), szkolnictwo Galicji 1848–1914, szkolnictwo w zaborze pruskim w drugiej połowie XIX w. (do 1918 r.) i kończy tę część rozdział poświęcony polskiej myśli pedagogicznej w drugiej połowie XIX w. Część III nosi tytuł *Ożywienie edukacyjne i próby odbudowy szkolnictwa polskiego i zawiera dwa rozdziały: Nowe wychowanie i jego recepcja na ziemiach polskich oraz Sytuacja szkolnictwa polskiego podczas I wojny światowej*.

Spróbujmy teraz przyjrzeć się bliżej każdej z tych części. Nowością w części I są rozdziały poświęcone działalności zakonów i pedagogice chrześcijańskiej. W istocie, zagadnień tych nie poruszano w dotychczasowych podręcznikach, i to chyba nie tylko dlatego, jak pisze autor we wstępie, że „[...] w syntezach powstałych w czasach indoktrynacji były celowo pomijane”. Nie uwzględnił ich również w swym przedwojennym podręczniku S. Kot, który nie był narażony na naciski tego rodzaju. Uznał widać, że w tak bogatym i różnorodnym obszarze tematycznym, jakim jest XIX-wieczna historia wychowania, zagadnienia te nie wybijają się na plan pierwszy. Należy przyznać do pewnego stopnia prawo autorom podręczników wyboru zagadnień, które uznają za ważne i znaczące, a wyboru takiego dokonywać muszą, bowiem wszystkiego zamieścić nie są po prostu w stanie. Autor niniejszego opracowania uznał je za ważne i potrzebne i nie będziemy się sprzeczać, jednak sposób ich prezentacji pozostawia wiele do życzenia. Poza działalnością i poglądami Jana Bosko nie przekonał mnie autor do nowatorstwa pedagogicznego prezentowanych postaci. Ogromny na to wpływ wywarły, jak myślę, język i stylistyka, jakich autor zaczął używać w tych partiach, a które nie mają nic wspólnego z nauką i rzeczową prezentacją dzieł pedagogów chrześcijańskich.

Poza tymi dwoma rozdziałami, część I nie przynosi ani w swej konstrukcji, ani w treści istotnych zmian i nowości. W żadnym razie nie wyczerpuje problematyki powszechnej historii wychowania, stąd też można książkę zarzucić, że jej tytuł obiecuje więcej, aniżeli otrzymujemy. Tytuł tej części sugeruje, że autor dokonał tu selekcji zagadnień pod kątem

ich wpływu na teorię i praktykę edukacyjną na ziemiach polskich, ale zamysł ten, w mojej opinii, nie udał się w pełni.

Wiadomą jest rzeczą, że w drugiej połowie XIX wieku szkolnictwo na ziemiach polskich, zarówno pod względem form, jak i treści było ujednocione (z wyjątkiem do pewnego stopnia Galicji) ze szkolnictwem państw zaborczych, że wpływ Polaków na istniejącą rzeczywistość edukacyjną był praktycznie żaden, a możliwość wypowiedzi na te tematy znacząco ograniczona. Stąd też zdecydowanie w tej części „powszechnej” zabrakło mi pogłębionej analizy polityki oświatowej i systemów szkolnych Prus, Austrii, a zwłaszcza Rosji. Rzetelne przedstawienie dziejów rosyjskiej oświaty wymaga sięgnięcia do literatury zachodniej, zwłaszcza brytyjskiej i amerykańskiej, od lat już bowiem problematyka rosyjska jest przedmiotem szczególnego zainteresowania zachodnich badaczy i mają oni na tym polu znaczące osiągnięcia<sup>1</sup>. Sądząc z zestawień bibliograficznych, jakie autor zamieścił po każdym rozdziale, na ogół obszernych i uwzględniających nowszą literaturę, nie wykorzystwał on tych publikacji z wielką szkodą dla swej pracy.

Tej pogłębionej analizy polityczno-społeczno-oświatowej w żadnym razie nie zastąpią rozdziały poświęcone koncepcji kształcenia klasycznego i realnego w XIX-wiecznej Europie czy organizacji poszczególnych typów szkół – wyższych, zawodowych, specjalnych itd. Nie bardzo wiadomo z wywodów autora, jakie właściwie cele przyświecały państwu europejskiemu w realizacji określonych koncepcji edukacyjnych, nie udało się pokazać ewolucji np. pruskiego gimnazjum czy kształcenia klasycznego i realnego w Rosji. Zabrakło w tej części ważnego dla XIX wieku problemu kształcenia kobiet i znaczącej roli Rosji w tej dziedzinie. Obraz Rosji w ogóle został w książce odmalowany czarno i jednostronnie – wyłącznie właściwie z punktu widzenia rusyfikacji i ucisku narodowego, podobnie zresztą Prus.

Przejdźmy do uwag bardziej szczegółowych. W rozdziale pierwszym, poświęconym kształceniu klasycznemu i realnemu, liczącym sobie 7 stron, 2 strony poświęcił autor omówieniu pracy J. S. Kaulfussa *O filologii, czyli nauce starożytności klasycznej. Czy rzeczywistocie zasługuje ona na tak obszernie omówienie w obliczu morza zagadnień, jakie wiążą się z tym zagadnieniem? Mam poważne wątpliwości, a w ujęciu autora wyrósł Kaulfuss na człowieka ideologa kształcenia klasycznego. W rozdziale poświęconym szkolnictwu ludowemu, autor przedstawił m.in. zastugi J. H. Pestalozziego. Pestalozzi jest postacią szczególną – charyzmatyczny praktyk, jako teoretyk chao-*

tyczny i trudny w odbiorze. Sposób, w jaki autor przedstawił jego poglądy, nie jest zadowalający. Na s. 21 pisze on: „Głównym celem tej metody [Pestalozziego] było podniesienie i wzmocnienie intensywności mocy ducha i jasności pojęć, zaś głównym źródłem nauki elementarnej są: mowa, liczba i kształt”. Na s. 22 pisze: „[...] szeroko omawia trzy elementarne środki nauczania: mowę, kształt, liczbę”. Na kolejnej, s. 23, pisze: „Według niego punktem wyjścia wszelkiego poznania jest uświadomienie sobie podstawowych ogólnych cech przedmiotów i zjawisk – liczba, kształt, słowo”. Czymże zatem są te elementy – źródłem, środkami czy cechami przedmiotów? Za każdym razem autor szereguje te elementy w innej kolejności, a przecież w pogłądowej metodzie nauczania Pestalozziego ich kolejność ma zasadnicze znaczenie – najpierw wyodrębniamy konkretny przedmiot spośród szeregu innych (liczba), potem określamy jego cechy (kształt), dopiero na końcu nadajemy mu właściwą dla niego nazwę (słowo). Abstrahując od tego, że autor częstokroć „wpada” w stylizację właściwą Pestalozziemu („intensywna moc ducha”), obawiam się, że omówienie to nie jest wystarczająco jasne dla przeciętnego odbiorcy. Na końcu tej części pokazuje autor recepcję Pestalozziego na ziemiach polskich i zabrakło tu, moim zdaniem, wyraźnego stwierdzenia, że głównym ośrodkiem polskiego pestalocyzmu było założone przez Prusaków seminarium nauczycieli elementarnych w Łowiczu. Używa też autor określeń w rodzaju „uzdrowienie stosunków społecznych, które wówczas były fatalne”, które jako żywo nic nie znaczą.

W rozdziale o seminarium nauczycielskich autor pominął milczeniem ich początki (a przydałoby się słów parę o seminarium berlińskim czy zwłaszcza seminarium cylichowskim, które odegrało tak istotną rolę w kształceniu Polaków), powtórzył natomiast krótko to, co już wcześniej napisał o Adolfie Diesterwegu. Błędów merytorycznych, językowych, stylistycznych, wreszcie drukarskich jest tu, niestety, sporo. Na s. 13 pisze autor, że w Rosji w 1833 r. zakazano nauczania historii naturalnej (także fizyki, technologii) – fakt ten miał miejsce w 1826 roku, na dwa lata przed wprowadzeniem nowej ustawy szkolnej w 1828 r. Używa autor archaicznych nazw własnych, jak „w Prusiech” (s. 13), w Hallii [!] (s. 61, 155; ma na myśli Halle), natomiast tam, gdzie wypadałoby wyjaśnić, że seminarium w Sulechowie i seminarium w Cylichowie to to samo, tam wyjaśnienia brak. Na s. 98 wśród uczonych angielskich wymienia Auguste’a Comte’a, który, o ile mi wiadomo, był francuskim filozofem. Na s. 102 pisze o rozwoju szkolnictwa zawodowego w Europie, powołu-

ją się na ustawę z 1810 r., która zniósła monopol cechów w dziedzinie zawodowego kształcenia, ale gdzie i przez kogo była ona wydana – nie wiadomo. Na s. 109 pojawia się skrót KRWRiOP, ale ponieważ nazwa ta wcześniej nie wystąpiła i o szkolnictwie na ziemiach polskich nic jeszcze nie wiemy – skrót ten jest tajemnicą. Błędów stylistycznych jest wiele – wynikają one albo z przejmowania cudzej stylistyki przy korzystaniu z konkretnego źródła lub opracowania, albo z błędów korektorskich, gdy brak np. „ogonka” przy ą czy ę całkowicie zmienia sens zdania. Wiele zdań pozbawionych jest sensu np. „Człowiek mający duszę nieśmiertelną i wolną wolę jest wytworem pierwotnej tradycji, społeczności stojącej na niskim poziomie intelektualnym, jest pojęciem abstrakcyjnych [!], nierzeczywistym” (s. 16).

Przejdźmy do części drugiej, poświęconej szkolnictwu i myśli pedagogicznej na ziemiach polskich. Konstrukcja tej części jest zbieżna z dotychczasowymi ujęciami, w moim przekonaniu niezbyt słusznymi. „Poszatkowanie” dziejów szkolnictwa w poszczególnych zaborach na okresy jest oczywiście konieczne, czy jednak nie byłoby słuszniej przedstawić chronologicznie każdy zabór po kolei, aniżeli je przeplatać. W każdym zaborze zachowana jest jakaś ciągłość rozwojowa i chyba dla pokazania nie tyle faktografii, co zachodzących procesów taki układ byłby lepszy. To oczywiście rzecz do dyskusji, nie mogę się natomiast absolutnie zgodzić na przedstawienie dziejów szkolnictwa w Księstwie Warszawskim bez uprzedniego pokazania tej problematyki w zaborze pruskim, zwłaszcza na terenach Prus Południowych i Nowowschodnich. W książce czasy pruskie omówione są dopiero po partiach poświęconych szkolnictwu w Księstwie, Królestwie Polskim do powstania listopadowego, Wolnym Mieście Krakowie i Galicji w pierwszej połowie XIX w. Istota działalności edukacyjnej w Księstwie i początkowym okresie istnienia Królestwa jest zupełnie niezrozumiała bez charakterystyki czasów pruskich. Chęć ukazania Prusaków jako fanatycznych germanizatorów i ciemiężycieli powoduje, że autor przeczy sam sobie. Przedstawia słusznie główne założenia pruskiej polityki szkolnej na ziemiach polskich – rozbudowy szkolnictwa elementarnego (zapominając tylko dodać, że oprócz celów bez wątpienia germanizacyjnych miały one również cel cywilizacyjny), ograniczenia zaś liczby szkół średnich z równoczesnym upodobnieniem ich do gimnazjów pruskich w duchu neohumanistycznym. Plan rozbudowy szkolnictwa elementarnego w dużym stopniu został zrealizowany (autor podaje, że w 1800 r. były w Prusach Południowych 723

szkoły elementarne), plan drastycznego ograniczenia liczby szkół średnich, wbrew temu co pisze autor, wcale nie, gdyż np. spośród 13 szkół średnich w Prusach Południowych (4 akademickie, 8 pijarskich i 1 krzyżowców w Rawie) przetrwały: akademicka w Łęczycy (jako wydziałowa od 1804 r.), w miejscach pozostałych trzech utworzono tzw. szkoły uczone (Gelehrte Schule) – gimnazja w Poznaniu, Kaliszu i Liceum w Warszawie oraz wszystkie pijarskie, z wyjątkiem zamkniętego prawdopodobnie w 1806 r. kolegium w Radziejowie. Dodajmy do tego dwa korpusy kadetów w Chełmnie i Kaliszu oraz dwa seminaria nauczycielskie w Poznaniu i Łowiczu, wspomnijmy o pruskiej akcji kształcenia Polaków na uniwersytetach niemieckich, polskich kandydatów na nauczycieli w seminarium w Cylichowie, a obraz tej rzeczywistości nieco się zmieni. Że cel tej działalności był germanizacyjny – jasne, nikt temu nie przeczy, ale zobaczymy, jak to zostało wykorzystane i jakie korzyści przyniosło w czasach Księstwa Warszawskiego. Tymczasem swoje wywody na temat szkolnictwa w Księstwie rozpoczyna autor stwierdzeniem: „Działalność pedagogiczną należało właściwie budować od podstaw. Szkolnictwo na terenach Księstwa było zaniedbane...”.

Można zatem zacząć zadawać sobie pytania – jak to się stało, że skład personalny magistratury edukacyjnej Księstwa Izby Edukacyjnej jest identyczny jak skład Eforatu Liceum Warszawskiego, o którym autor pisze, że w jego skład weszli również (!) Polacy, dlaczego niemieckie oddziały w Liceum zostały zniesione dopiero w 1815 r., dlaczego pozostali w Księstwie niemieccy nauczyciele, dlaczego w skład powołanego przez Izbę w 1810 r. Towarzystwa do Książ Elementarnych weszli niemieccy nauczyciele Jan Krzysztof Stefanzjusz i Dawid Chrystian Beicht. Skąd wzięło się tyle pruskich urządzeń w organizacji szkolnictwa zarówno elementarnego, jak średniego (towarzystwa szkolne, dozory szkolne, eforaty, powszechne podatki na szkołę, obowiązek szkolny choć nie przymus, programy szkół średnich, wreszcie cała sfera teorii pedagogicznej z metodyką nauczania i pragmatyką zawodu nauczycielskiego na czele). Jakie znaczenie dla polskiej oświaty i nauki miało założone przez Prusaków Liceum Warszawskie (działające w czasach Księstwa z tą samą obsadą nauczycielską), dlaczego Izba nadal wysyłała Polaków na studia na niemieckie uniwersytety. Do korzystania z pruskiego dorobku przyznawali się przecież otwarcie sami działacze Izby, pisząc: „Wraz z ustanowieniem Księstwa Warszawskiego władza nad edukacją przełożona, zatrudniając się ogólnym planem

wychowania publicznego, starała się takowy z doświadczeniem ulepszać, zwolna zaprowadza, bez wstrząśnienia tego, co po rządzie pruskim zastała”.

Wiele nieporozumień niosą ze sobą te partie, gdzie autor przedstawia szkolnictwo średnie Księstwa w Królestwa (s. 155–156, 163). Szkoły średnie niższego stopnia, czyli wydziałowe w założeniu wcale nie były przewidziane dla szlachty, ale jak pisał główny ich rzecznik i pomysłodawca Stanisław Staszic dla „[...] tej drugiej po rolnikach najpożyteczniejszej klasy przemysłowej: dla rzemieślników, fabrykantów, ekonomów, pisarzy, kupców, rachmistrzów, buchalterów”<sup>2</sup>. Na s. 163 autor, bez cudzysłowu, niemal żywcem przepisuje paragrafy *Wewnętrznego urzędzenia szkół wojewódzkich i wydziałowych*, niestety w przypadku tych ostatnich czyni to niezbyt fortunnie. Pisze bowiem: „Celem szkoły wydziałowej jest zapoznanie młodzieży z treścią nauk i umiejętności, które kształca obyczaże i oświecają rozum użytecznymi wiadomościami w przemyśle [!] i wskazują źródła prywatnej zamożności i bogactw krajowych. Absolwent powinien mieć gruntowne zasady wszystkich wiadomości, umiejętności i talentów za pomocą których rolnictwo, rękodzieło, handel i piękne kunszta prowadzić do wysokiego stopnia doskonałości”. I dalej „Dawała więc ona przygotowanie praktyczne”. Pomijam już stronę stylistyczną tego cytatu nie będącego cytatem, ale w oryginale brzmi to tak: „Celem jest szkoły wydziałowej dać dobrze poznać młodzieży treść wszystkich tych nauk i umiejętności, które wykształcają obyczaje i oświecają rozum powszechnie niezbędnymi i użytecznymi wiadomościami, zaostrożają szczególnie przemysł [tj. umysł] i wskazują mu obfite źródła tak prywatnej zamożności, jak i bogactw krajowych i podają niezawodne praktyczne sposoby nabycia i pomnożenia obojga. Cechą więc, zasługą i zaletą będzie dobrze urządzonej szkoły wydziałowej, kiedy każdy uczeń, który wszystkie jej klasy chwałebnie ukończy, mieć będzie gruntowne zasady wszystkich tych wiadomości, umiejętności i talentów, za pomocą których rolnictwo, rękodzieła, handel i piękne kunszta do tak wysokiego, jak widzimy, doskonałości stopnia w krajach obcych doszły [...]”. Szkoła wydziałowa ma zatem pełnić funkcję zarówno ogólnokształcąca, jak i mieć charakter praktyczny, z tym tylko, że ta ostatnia koncepcja w praktyce nie wyszła, bowiem jedyny praktyczny przedmiot w jej programie, technologia, wykładany był przez nauczycieli nie mających stosownego przygotowania. Idea staszicowska rozbudowy w Królestwie szkoły zawodowej, służącej rozwojowi gospodarki w

przypadku szkoły wydziałowej się nie powiodła.

Generalnie rozdziały poświęcone szkolnictwu w poszczególnych zaborach przeładowane są faktografią, która, obawiam się, dla czytelnika nie będącego specjalistą w tej dziedzinie, jest niemożliwa do percepcji. Jednocześnie wszystkie te szczegóły, pozbawione pewnej generalizacji i związków przyczynowo-skutkowych niewiele wnoszą istotnego. Co przyjdzie ze szczegółowego opisu kolejnych, a było ich wiele, zwłaszcza w Królestwie okresu międzypowstaniowego, przepisów prawnych, przedmiotów nauczania w poszczególnych typach szkół i godzin przeznaczonych na każdy z nich, opisywania, gdzie powstała jaka szkoła.

Dyskusyjne są części pracy poświęcone polskiej myśli pedagogicznej. W rozdziale dotyczącym pierwszej połowy XIX wieku omawia autor poglądy Stanisława Staszica, Hugo Kołłątaja, Jana i Jędrzeja Śniadeckich, Adama Jerzego Czartoryskiego, Józefa Lipińskiego, Konstantego Wolskiego, Kajetana Marcinkowskiego, Kazimierza Brodzińskiego, Michała Wierzbowskiego, Wojciecha Anzelma Szwejkowskiego, Feliksa Bentkowskiego, Jana Kantego Krzyżanowskiego, Tomasza Dziekońskiego, Ludwika Koncewicza, Franciszka Siarczyńskiego, Klementyny Hoffmanowej, Stanisława Jachowicza, Edwarda Czarneckiego, Wojciecha Izydora Chojnackiego, Stanisława Służewskiego, Mikołaja Witwickiego, Michała Choroszewskiego, Eleonory Ziemięckiej, Narcyzy Żmichowskiej, Józefa Żochowskiego, Floriana Bochwica, Feliksa Jezierskiego, Karola Libelta, Hipolita Cegielskiego, Ewarysta Estkowskiego, Augusta Cieszkowskiego, Józefa Kremera, Józefa Hoene-Wrońskiego, Bronisława Trentowskiego, Aleksandra Dybowskiego, Teodozego Sierocińskiego. Lista nazwisk, jak widać, długa, tylko czy słusznie. To, że ktoś napisał jakieś dziełko o charakterze powiedźmy pedagogicznym, nie czyni z niego jeszcze reprezentanta myśli pedagogicznej. Jak należy rozumieć fakt, że Staszicowi, w mojej ocenie jednej z najwybitniejszych postaci na niwie edukacyjnej w XIX w., poświęcił autor pół strony, nie wspominając o istocie jego poglądów i działalności oświatowej, zwłaszcza w dziedzinie szkolnictwa zawodowego, natomiast Ludwikowi Koncewiczowi i jego *Nauce moralnej o powinnościach człowieka względem siebie*, będącej po prostu podręcznikiem szkolnym dla wyższych klas szkół wojewódzkich poświęcił stron 5. Dziełko to jest pochwałą religii jako jedyne źródła moralności, wezwaniem do uległości wobec rządu, posłuszeństwa wobec prawa – jednym słowem jest wyrazem koniunkturalizmu i wiernopoddan-

stwa w wysokim stopniu. Swe rozważania o tym „dziele pedagogicznym” kończy autor: „Omówione wyżej koncepcje wychowania moralnego zbudowane były na takich przesłankach filozoficznych i ideologicznych, według których sens ludzkiej egzystencji podporządkowany jest zasadzie, wartościom i celom leżącym poza obrębem świata doczesnego” (s. 222).

Podobnie rzecz się ma w odniesieniu do drugiej połowy wieku. Przedstawia tu autor poglądy Henryka Wernica, Piotra Chmielowskiego, Adolfa Dygasińskiego, Bolesława Prusa, Jana Władysława Dawida, Stanisława Karpowicza, Zygmunta Balickiego, Cecylii Plater-Zyberkówny, Józefa Dietla, Ksawerego Pietraszkiewicza, Andrzeja Józefczyka, Stanisława Zarańskiego, Stanisława Prus-Szczepanowskiego, Władysława Sereżyńskiego, Mieczysława Tytusa Baranowskiego, Leona Kulczyńskiego, Antoniego Danysza, Stanisława Sobieskiego, Zygmunta Sawczyńskiego, Bronisława Trzaskowskiego, Bolesława Mańkowskiego, Bronisława Markiewicza, Kazimierza Twardowskiego, Jadwigi Zamoyskiej. I znów, najwybitniejszemu chyba psychologowi i pedagogowi, uczonemu na miarę europejską J. W. Dawidowi poświęcił autor jedną stronę, natomiast Plater-Zyberkównie 7 stron, a Pietraszkiewiczowi ponad 9 stron. Nie ma ani słowa o Świętochowskim, Krzywickim, Radlińskiej, Sempołowskiej, Szycówniej i wielu innych.

Co do uwag szczegółowych do części II, Adam Jerzy Czartoryski pełnił funkcję zastępcy (towarzyszcza), a nie ministra spraw zagranicznych w Rosji w latach 1802–1805. Pisząc o Gimnazjum Wotyńskim używa autor naprzemiennie nazw gimnazjum i liceum – może należało wyjaśnić, że powstałe w 1805 r. Gimnazjum Wotyńskie zostało przemianowane w 1819 r. na Liceum Krzemienieckie, warto też byłoby wyjaśnić, czym charakteryzują się te dwa typy szkół. Pisząc o Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych (wcześniej Redakcji do Ksiąg Elementarnych) nazywa je autor nieprawidłowo Redakcją Ksiąg Elementarnych i Towarzystwem Ksiąg Elementarnych (s. 156–157). W dalszych partiach książki używa tych nazw prawidłowo, myląc jednak czytelnika. Nie wiadomo dlaczego określa Konstantego Wolskiego mianem księdza (w 1809 r.), kiedy był on od ponad 10 lat człowiekiem świeckim (sekularyzował się w czasach pruskich). Egzamin maturalne wprowadzono nie w 1816 roku, ale po raz pierwszy w Liceum Warszawskim z chwilą jego założenia w 1804 roku, a w pozostałych szkołach departamentowych w 1812 roku na mocy paragrafu 41 *Wewnętrznego urzędzenia szkół departamentowych*. Liceum Warszawskie nie miało zastąpić Colle-

gium Nobilium, albowiem istniało ono pod nazwą Konwikt Wielkiego Księży Pijarów, a od 1807 Konwikt Żoliborskiego do 1832 roku, kiedy zamknęli je Rosjanie. Prowincję Prusy Nowowschodnie raz nazywa autor prawidłowo (s. 187), to znów określa je mianem prowincji Nowe Prusy, co myli czytelnika. Na s. 199 autor pisze, że po upadku powstania listopadowego „Najgorzej potraktowano zasłużonych pijarów, którym nawet zabroniono nauczania w szkołach rządowych”. Należy stwierdzić, że wszystkim zakonnikom zabroniono zarówno prowadzenia szkół, jak i nauczania w szkołach rządowych – jedynymi osobami duchownymi w szkole będą odąd nauczyciele religii różnych wyznań. Bezwiednie dokończyli Rosjanie dzieła zapoczątkowanego przez Komisję Edukacji Narodowej całkowitego zeświecczenia stanu nauczycielskiego. Pisząc o latach międzypowstaniowych pisze autor o konieczności składania przez nauczycieli deklaracji lojalności i umundurowaniu uczniów. Zarówno uczniów, jak i nauczycieli umundurowano już w 1821 roku, a i deklaracje o nienależeniu do tajnych stowarzyszeń i deklaracje lojalności składano już w latach 20. Gimnazjum Realne powstało w 1840 r., nie zaś w 1843 r. Dwukrotnie pisze autor o Instytucie Szlacheckim raz na s. 203, powtórnie na s. 205 i za każdym razem inaczej. Najpierw, że powstał w miejsce zlikwidowanych klas wyższych w obydwu warszawskich gimnazjach, z programem nauczania, który odpowiadał dawnym szkołom wojewódzkim – z nauką prawa i obszernym uwzględnieniem języka rosyjskiego [!] (w szkołach wojewódzkich nie było w programie języka rosyjskiego). Na następnej stronie autor pisze, że zlikwidowano II Gimnazjum Warszawskie i otwarto Instytut Szlachecki można dodać, że w miejsce zniesionego gimnazjum, bowiem mieścił się początkowo w tym samym budynku przy Nowolipkach i uczyli w nim ci sami nauczyciele. Pisząc w dwóch zdaniach o żeńskim szkolnictwie rządowym po powstaniu listopadowym, wymienia autor jedynie Aleksandryjski Instytut Wychowania Panien w Warszawie (przeniesiony *nota bene* do Puław w 1838 r.), a może warto było napisać parę słów o rozwoju tego szkolnictwa w drugiej połowie lat 50. i o jego przyczynach.

Pisząc o okresie międzypowstaniowym używa autor określeń: „Naukę w szkołach prowadzili nauczyciele albo zastraszeni albo moralnie okaleczeni [...]” (s. 205) albo „Myślenie było przestępstwem i nieszczęściem dla jednostki” (s. 201), albo pisząc o działalności Karoliny Sobańskiej, że była to osoba „wyjątkowo amoralna i cyniczna, żadna wyżycia się” (s. 196), co wydaje mi się określeniami zbyt, delikatnie mówiąc, generalizującymi. Podobnie



informacje, że książkę Adam Jerzy Czartoryski był „nieprawym synem Repnina i Izabeli Czartoryskiej” i kochankiem carycy Elżbiety wydadają mi się na poziomie podręcznika informacją zbędną. Podobnie wizerunek cara Mikołaja I (s. 195, 197) przedstawionego jako gburowatego tępaka wydaje się niezbyt celny. Pisząc o Szweykowskim uczynił go autor członkiem Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk i Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, co o tyle niemożliwe, że to ostatnie za życia Szweykowskiego nie istniało. Wydaje mi się także, że przed objęciem funkcji rektora Uniwersytetu Warszawskiego był dziekanem Wydziału Teologicznego, a nie dyrektorem Wydziału Filologicznego przy Uniwersytecie (?). Przy Tomaszu Dziekońskim, poza tym, jak ważne według niego jest czytanie książek pobożnych, może warto byłoby dodać słów parę o ewolucji jego poglądów pedagogicznych po powstaniu listopadowym, zwłaszcza o konieczności stosowania surowych kar cielesnych. Powszechnie przypisuje mu się autorstwo *Powodów, jakie skłoniły do uzupełnienia przepisów karności szkolnej...*, które autor przedstawia beżimiennie na s. 204, w łagodniejszej zresztą formie, niż to uczynił w swym podręczniku S. Kot.

Wartość książki jako podręcznika obniża spora ilość błędów, zwłaszcza w imionach własnych. Jest to przede wszystkim wina korekty. Mamy więc Yverdeon zamiast Yverdon, Wartensse zamiast Wartensee, J. M. Pestalozzi zamiast J. H. Pestalozzi, Dorpad zamiast Dorpat, kilkakrotnie petersburgski zamiast petersburski, E. Grodecki zamiast Ernest Grodeck (lub ewentualnie Grodek), J. Onancewicz zamiast, jak się domyślam, skoro to profesor Uniwersytetu Wileńskiego, Ignacy Żegota Onacewicz, Kolegium Nobilium, zamiast, jak jest przyjęte, Collegium Nobilium, u Oliveira w Dessau zamiast u Oliviera. Łacińskie prawo rodem z czasów panowania Władysława Jagiełły *Neminem captivari permittimus, nisi iure victum* zostało tu napisane *Neminem captivari permiftumus nisi iure vietum*, a więc cztery błędy w sześciu wyrazach. Dyrektor seminarium łowickiego raz występuje jako Budgund, to znów jako Z. Burgund – o ile mi wiadomo, imienia Burgunda niestety nie znamy. Joachim Leleweł występuje jako Jacek, L. Górnicki powinien być Łukaszem Górnickim, Róża i Faustyna Morzyckie czasem są Mokrzyckie, zaś I. Dembska to chyba Izydora Dąmbska, znakomita logiczka i filozof. W wyrazach niemieckich wszędzie brak umlautów, gdzie być powinny.

Żelazną zasadą, wpajaną studentom od pierwszego roku studiów jest, że przy pierwszej prezentacji przedstawiamy osoby peł-

nym imieniem i nazwiskiem. Zasada ta jest realizowana w pracy nader niekonsekwentnie. Wiele osób pozbawionych jest imion w ogóle, inni otrzymują imiona dopiero przy drugim czy dalszym o nich wspomnieniu. Wydaje się to szczególnie ważne w podręczniku, w odniesieniu do czytelnika słabo na ogół przygotowanego merytorycznie. Nie pomaga tu znajdujący się na końcu indeks nazwisk, w którym imion w ogóle brak. Autor przyjął też, niesłuszną moim zdaniem, zasadę spolszczania imion. Są one tak samo przypisane człowiekowi w oryginalnym brzmieniu, jak i jego nazwisko. Nie zawsze spolszczanie jest zresztą możliwe, a i nie jest tu autor konsekwentny nie zmieniając np. Immanuela na Emanuela czy pozostawiając w oryginalnym brzmieniu imiona pedagogów katolickich. Przyznam szczerze, że Jan Fichte czy Jerzy Hegel zupełnie mi nie brzmi.

I wreszcie sprawa tabel. Jest ich w pracy 19, niestety zaledwie kilka z nich opisanych jest z podaniem źródła informacji. Jest to niezwykle ważne nie tylko merytorycznie, ale i warsztatowo. W XIX wieku, o czym wiedzą historycy zajmujący się tym okresem, prezentowane w statystykach dane liczbowe różnią się między sobą w sposób drastyczny w zależności od tego, z jakiego źródła są czerpane. W tabeli nr 3 opis głosi, że źródłem jest M. Ambrosa, *Zarys statystyczny...* dz.cyt. Pomijam nieprawidłowe użycie skrótów dz.cyt., problem w tym, że nigdzie wcześniej, ani nigdzie później praca ta nie jest cytowana. Drugim źródłem jest CGIAL, F. 732. Warto wspomnieć, że Centralny Gosudarstviennyj Istoriceskij Archiv w Leningradzie od 10 lat nosi nazwę Rossijskij Gosudarstviennyj Istoriceskij Archiv w Petersburgu (RGIAp). Do tabeli 4 i 5 brak jakiegokolwiek wprowadzenia, tytuł nie mówi o co w niej chodzi i po długim namyśle dochodzimy do wniosku, że chodzi o program Gimnazjum Wołyńskiego. Z którego roku pochodzi i skąd jest wzięty – nie wiadomo. W tabeli 6 – szkoły wojewódzkie w 1820 r. – autor zaznaczył szkoły prowadzone przez pijarów i zabrakło adnotacji, że szkoła na Żoliborzu była też pijarska. Źródłem do tabel 6, 7, 8, 9 – brak. Porządnie opisana jest tabela 13, z podaniem autora, tytułu, miejsca i roku wydania pracy oraz numerem strony, na której znajdują się prezentowane dane. Tabele 18 i 19 znów pozbawione są opisu i nie wiadomo, z jakiego roku są dane.

Niejednolity jest zapis tytułów czasopism – raz kursywą, to znów kursywą i w cudzysłowie, bądź, tak jak być powinno, tylko w cudzysłowie. Nie wiadomo dlaczego niektóre wyrazy pisane są dużą literą np. Król, Sejm, Unicy, Kurator, Powstanie, Koronacja, przy

czym nie ma tu konsekwencji. Natomiast imperium, jako oficjalna nazwa Rosji – Imperium Rosyjskie, powinno być, w moim przekonaniu, pisane dużą literą, a jest małą.

Nie wypowiadam się na temat partii dotyczących zaborów pruskiego i austriackiego – pozostawiam to zadanie specjalistom, zajmującym się tą problematyką. Reasumując, podręcznik S. I. Możdżenia wymaga jeszcze, moim zdaniem, pewnego przemyślenia a i naniesienia stosownych poprawek. Są w nim wyraźne ślady pośpiechu, niestaranności, również ze strony wydawcy. Szkoda, albowiem książka taka jest potrzebna. Zależy nam ogromnie na tym, aby historia wychowania stała się dla studentów przedmiotem ciekawym, inspirującym, wzbogacającym ich kulturę pedagogiczną. Ze tak być może, przekonują niejednokrotnie reakcje studentów po zajęciach czy po lekturze niektórych monografii. Wydaje się, że niniej-

sza książka może raczej zniechęcić przerostem faktografii, nie inspirując jednocześnie do głębszych przemyśleń i refleksji.

Joanna Schiller

- <sup>1</sup> Zob. J. Miąso, *Szkolnictwo carskiej Rosji w świetle historiografii amerykańskiej i brytyjskiej*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” T. XXXV, 1992; Tenże, *Reformy oświatowe w Prusach, Austrii i Rosji i ich wpływ na szkolnictwo na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” R. XL, 1995, nr 3; Tenże, *Edukacja i struktura społeczeństwa. Uwagi wstępne*. „RzO” T. XXXVIII, 1998.
- <sup>2</sup> S. Staszic, *Krótki zbiór główniejszych zasad wychowania publicznego w Polsce, Francji, w Austrii, Prusiech, w Rosji i w Księstwie Warszawskim w roku 1814*, [w:] Tenże, *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne*, Wrocław 1956, s. 119.
- <sup>3</sup> *Ibidem*, s. 121.