

Bartnicka, Kalina

"Pisma i wypowiedzi pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej", wybrała i wstępem opatrzyła Kamilla Mrozowska, Wrocław 1973 : [recenzja]

Rozprawy z Dziejów Oświaty 18, 229-233

1975

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.

i z tym wszystkim, co się w tym świecie zdarzy" (s. 159).

„Szkoła chłopięctwa”, obejmująca dzieci do 12 roku życia, dzieli się na szkoły, którym autor nadał nazwy ogrodnicze: plantarium (grzęda), seminarium (szkoła roślin), violarium (szkoła fiołków), rosarium (ogród różany), viridarium (ogród ozdobny) i paradisus (raj). Po szczególne rodzaje tych szkół zalecają kształcenie przede wszystkim zmysłów i uzdolnień, będących fundamentem przyszłego „gruntownego” gromadzenia wiedzy. Po „szkole chłopięctwa” następuje „szkoła wieku dojrzewania”, a później „szkoła dojrzałej młodzieży”, czyli „akademia przeznaczona do gromadzenia doskonalszej mądrości”. Nie posiada ona już charakteru szkoły uczniowskiej. Cechuje ją, jak sam tytuł wskazuje, refleksyjny stosunek do życia, rozmyślanie nad koncepcją życia i nad samym sobą. Dlatego autor zaleca prowadzenie pamiętników rejestrujących szczegółowo aktualnie zdarzające się sytuacje, problemy, spostrzeżenia, słowem wszystko, „czego dokonano i co ma być jeszcze wykonane w całym życiu”.

Wyższym szczeblem kształcenia jest „szkoła mężczyzn”. Okres ten wyróżniający się pełnią sił żywotnych wymaga dalszego, zwiększonego i systematycznego wysiłku, w tej szkole bowiem „brak postępów jest naprawdę cofaniem się, zwłaszcza że zostało jeszcze wiele do nauczenia się” (s. 240). Jej celem jest „mądre zarządzanie sprawami życia”, dlatego też trzeba uczyć się sztuki dobrego, pożytecznego życia i szukać sposobów jego wzbogacania.

„Szkoła starości” — „sobota” ludzkiego życia, zawiera szczyty mądrości

ludzkiej. To ostatni i zarazem najwyższy okres kształcenia. I ten szczebel jest szkołą, ponieważ starość „jest częścią życia, przeto jest częścią szkoły, a więc jest szkołą” (s. 267). Wprawdzie obejmuje ona najsłabszy okres życia, ale właśnie dlatego nie powinna być pomijana.

Wreszcie ostatni rozdział książki i życia zarazem — „szkoła śmierci”, „najstraszliwsza ze strasznych”, bo zamykająca ludzkie życie. Autor, zdaje się po pewnych wahaniach, wprowadził tę szkołę, traktując ją jako zakończenie życia, analogiczne do jego początków w szkole narodzin.

Całość rozważań Komeński kończy przedstawianiem utopijnej wizji nowego świata, który powstanie w następstwie „kształcenia wszystkich we wszystkim i wszechstronnie”. Jeżeli „wszyscy ludzie i każdy z osobna nauczą się tego [...], świat przestanie być wreszcie tępy, bezsensowny, nierozumny”, a stanie się „pełen porządku, światła i pokoju”.

Z konkluzji tej, wyrażającej zarazem ideał wychowawczy Komeńskiego, wypływa m. in. ważność i nowoczesność recenzowanego dzieła. Walcząc bowiem o upowszechnienie kształcenia autor widział w nim skuteczną drogę wiodącą ludzkość do demokratycznego i szczęśliwego społeczeństwa. Dlatego — jak stwierdza we wstępie Suchodolski — problematyka *Pampaedii* jest tak bardzo aktualna i pozostanie aktualna tak długo, „jak długo walka z ciemnotą, dyskryminacją szerokich mas, z elitarnym systemem oświaty będzie potrzebna” (s. LXII).

Janina Chodakowska

PISMA I WYPOWIEDZI PEDAGOGICZNE DOBY KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ. Wybrała, wstępem i objaśnieniami opatrzyła Kamilla Mrozowska. „Źródła do Dziejów Myśli Pedagogicznej”, t. 13. Wrocław 1973, Ossolineum, ss. LXXIX, 376, il.

Mimo obszernej literatury na temat KEN stale odczuwa się poważne braki w stanie wiedzy, zwłaszcza w zakresie

genezy Komisji, jej miejsca w świecie, problemów praktyki szkolnej, stanu nauczycielskiego, powiązań Komisji i jej

szkół z całokształtem życia polskiego w drugiej połowie XVIII w. Pogłębianie wiedzy wymaga badań źródłowych. Stąd też ogromna potrzeba i wielka rola wydawnictw źródłowych dotyczących KEN. Potrzebne są wydawnictwa źródłowe różnego typu. Pomijając już konieczność wznawiania nawet bardzo znanych materiałów, jak na przykład *Ustaw*, czy pierwszych rozporządzeń, niezbędne są wybory tekstów popularyzujące dzieło Komisji wśród szerokiej rzeszy czytelnicy, a także przedruki rzadkich lub bardzo trudno dziś dostępnych wydawnictw oryginalnych. Oszczędza to czas i energię badaczy, ułatwiając korzystanie z wielu podstawowych, lecz rozsianych po zbiorach specjalnych materiałów. Bezsporne jest oczywiście wydawanie drukiem materiałów oryginalnych, dotąd nie znanych lub mało wykorzystywanych, wydobywanych w trakcie żmudnych poszukiwań archiwalnych. Wobec strat materiałów archiwalnych do dziejów KEN każde wydawnictwo rozszerzające zakres i dostępność źródeł badaczom ma, rzecz oczywista, nieocenioną wartość. Dlatego też z dużym uznaniem trzeba przyjąć inicjatywę K. Mrozowskiej, która podjęła trud przygotowania zestawu materiałów źródłowych, różnej zresztą proveniencji, które mają bliżej oświetlić myśl pedagogiczną zawartą w pismach Komisji.

Wydawnictwo K. Mrozowskiej obejmuje wznawienie druków oryginalnych, materiałów źródłowych już opublikowanych, lecz wyczerpanych i trudno dostępnych oraz nie publikowane dotąd źródła rękopiśmienne. Potrzeba wznawienia i zebrania w jednym tomie najważniejszych projektów edukacyjnych, które powstały w początkach działalności Komisji i zaważyły na jej dalszych pracach: Adolfa Kamińskiego *Edukacji obywatelskiej*, Franciszka Bielińskiego *Sposobu edukacji w XV listach opisanego*, projektów Ignacego Potockiego i Adama Czartoryskiego — nie budzi wątpliwości. Zrozumiałe jest też opuszczenie projektu Antoniego Popławskiego, gdyż był on niedawno opublikowany w

jego *Pismach pedagogicznych*, wydanych przez S. Tynca i stosunkowo łatwo dostępnym. Wydaje się niezmiernie słuszne zebranie i opublikowanie w recenzowanym tomie cyklu artykułów z „Monitora” z 1773 r. *Peri tes polieutychejas ton Polon* albo *O uszczęśliwieniu Polski*, gdyż cykl ten często omawiany przez badaczy rozproszony w kilku numerach trudno dostępnego „Monitora” jest niezbędny do zrozumienia istoty przemian, które się u nas dokonały w dziedzinie umysłowości, kultury, postępu społecznego. Można mieć jednak uwagi co do kryteriów podziału opublikowanych materiałów.

K. Mrozowska uszeregowala materiały źródłowe w cztery zespoły tematyczne: Projekty edukacyjne, Prace Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, Podręczniki, Publicystyka. Granice między wypowiedziami publicystycznymi ludzi związanych z Komisją a na przykład projektami czy opiniami o programach są dosyć płynne, najczęściej druki różnego typu i wypowiedzi łączyły kilka funkcji. Dlatego podział taki jest zawsze trudny i materiały z poszczególnych zespołów zachodzą na siebie tematycznie.

Dyskutować można np. nad układem materiałów związanych z działalnością Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Przedrukowane zostało *Obwieszczenie od Komisji Edukacji Narodowej względem napisania książek elementarnych do szkół wojewódzkich* — kluczowy dokument do poznania prac nad programami i podręcznikami dla szkół Komisji. Autorka wyboru źródeł wyodrębniła w osobnych podgrupach w tym dziale Opinie o programach oraz Dyskusję nad podręcznikami. Obydwie grupy materiałów opublikowane zostały z rękopisów, lecz ich ciężar gatunkowy jest niejednakowy. Wbrew oczekiwaniom przytoczone listy J. H. S. Formeya, J. F. de Limbourga starszego i A. Lameya są raczej ciekawostką niż wkładem do poznania recepcji i dyskusji nad programami KEN. Są bowiem bardzo zdawkowe,

i tylko Limbourg wypowiada się w sprawach merytorycznych, a i to bardzo ogólnie. Wydaje się natomiast, że dużą wartość ma wypowiedź Kazimierza Narbutta *Ulatwienie wątpliwości wyrażonych in „Actis Eruditorum Lipsiensibus”*... Poznajemy tu, pośrednio poprzez polemikę Narbutta, zarzuty stawiane programom Komisji na gruncie międzynarodowym, a zarówno wśród zarzutów, jak i w polemice z nimi odnaleźć można rysy występujące i w naszej rodzimej dyskusji nad programami. Widać to wyraźnie, chociażby przez porównanie z wypowiedzią Narbutta *Uwag* o nowym instrukcji publicznej układzie G. Piramowicza.

Wyraźnie natomiast odbiegają od charakteru tej grupy materiałów *Myśli o naukach matematycznych* J. Ch. Albertrandiego i bliższe są zespołowi Dyskusji nad podręcznikami, gdzie umieszczone zostały opinie o programach i podręcznikach do nauk przyrodniczych (historia naturalna i fizyka). Wypowiedzi J. Ch. Albertrandiego, K. Narbutta, G. Piramowicza, Ch. Pflaiderera pokazują „kuchnię” prac Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych nad podręcznikami i mają pierwszorzędną wartość dla badaczy. Niezmiernie szkoda, że zabrakło podobnej grupy wypowiedzi dla nauk humanistycznych. Częściowo rekompensuje ten brak tekst podręcznika nauki moralnej na klasę III A. Pawłowskiego, mimo że jako prezentacja wyników prac towarzystwa w dziedzinie wydawnictw podręcznikowych jest chyba zbyt skromny, w kontekście zamieszczonej wyżej dyskusji nad przedmiotami matematycznoprzyrodniczymi.

W dziale publicystycznym zaprezentowane zostały próbki różnego typu publikacji propagandowych na rzecz Komisji — od artykułów w prasie, przez modny typ „listów”, mowę sejmową, przemówienie okolicznościowe w Szkole Głównej Koronnej, fragment rozprawki Czartoryskiego *Listy Doświadczyńskiego*. Ten niezmiernie ciekawy materiał publicystyczny, dzięki któremu łatwiej zro-

zumieć miejsce Komisji w życiu społeczeństwa polskiego drugiej połowy XVIII w. i mechanizmy oddziaływania na opinię publiczną, wart byłoby chyba osobnego dużego wydawnictwa, zwłaszcza że jest trudno dostępny z uwagi na ogromne rozproszenie materiałów. Konieczne jednak byłoby wtedy zaprezentowanie również opinii niechętnych Komisji. Przewaga wypowiedzi pozytywnych, agitujących na korzyść KEN i jej szkół, sugeruje czytelnikom obraz zbyt łatwy i jasny. A przecież publiczności występującej w barwach KEN nie walczyli z wiatrakami.

Materiały wybrane i zaprezentowane przez K. Mrozowską są więc bardzo różnorodne, cenne, potrzebne, chociaż dosyć niejednorodne. Wynikło to chyba z chęci zadosyćczenia zbyt wielu potrzebom, które kto jak kto, ale znakomita autorka prac na temat dziejów oświaty polskiej, a zwłaszcza KEN, najlepiej odczuwa — i niejednokrotnie dawała temu wyraz. Odrębnym walorem wydawnictwa jest unikanie publikowania fragmentów, cięcia źródeł. Na najwyższym poziomie stoi opracowanie naukowe tekstów.

Materiały źródłowe opublikowane przez K. Mrozowską poprzedzone zostały obszerną rozprawą, skromnie nazwaną przez autorkę Wstępem, a traktującą o genezie Komisji Edukacji Narodowej i zagadnieniach, które związane są z treścią wydrukowanych źródeł. Właściwie szkoda, że ów Wstęp nie ukazał się w formie samodzielnej rozprawy. Jest znakomity. Wyrażone w nim poglądy autorki na genę Komisji, jej podłoże europejskie i narodowe, na problemy występujące w opublikowanych materiałach uderzają dojrzałością, trafnością, szerokością spojrzenia. Złożyła się na to ogromna erudycja autorki i znajomość literatury obcej i polskiej, wieloletnia praca nad materiałami archiwalnymi, głębia rozumowania, trzeźwość i realizm ocen. Konieczność poruszania wielu zagadnień skrótkowo bądź potrzeba powracania do pewnych spraw po-

kilkakroć (na przykład w sprawie oświaty dla ludu) wynikająca z charakteru i układu materiałów źródłowych, które zostały opublikowane, wyraźnie narzucały autorce ograniczenia tematyczne i chronologiczne poruszanych spraw, chociaż wiele sądów wykracza poza ramy wprowadzenia do wydawnictwa źródłowego i stanowią one wkład w ogólny dorobek naszej historii wychowania. Tym większa więc szkoda, iż umieszczenie tej rozprawy jako Wstępu w wydawnictwie materiałów źródłowych, z natury rzeczy ogranicza nieco krąg odbiorców.

Wypada też podkreślić talent naracyjny K. Mrozowskiej. Niesprawiedliwość losu, która sprawiła, iż z dwójki wielkich myślicieli XVII w. oryginalna i wybiegająca znacznie w przyszłość koncepcja Jana Amosa Komeńskiego pozostała niemal nie znana przez współczesnych mu, a John Locke osiągnął ogromną popularność i wpływ na filozofię wieku Oświecenia — ukazana została wręcz dramatycznie (s. X—XI).

Formalnie Wstęp omawia rozwój koncepcji pedagogicznych XVIII w. w Europie. Autorka sięgnęła głęboko w wiek XVII, narysowała panoramę problemów i działań w zakresie edukacji młodzieży i ogólniejszych spraw pedagogicznych na przestrzeni XVII i XVIII w., porównując głównie Niemcy i Francję. Pokazała procesy przyswajania sobie przez nacje ze wspólnego, ogólnoeuropejskiego dorobku wieku oświecenia pewnych cech i idei, w zależności od potrzeb, co decydowało o specyfice poglądów i sposobów rozwiązywania spraw edukacyjnych. Pokazała też iż w gruncie rzeczy wiele koncepcji powstawało równoległe, niezależnie od wpływów zewnętrznych, a po prostu okres historyczny decydował o tym, że były podobne. Ciekawie bardzo wydobyła i uaczniała różnicę w podejściu do problemów edukacyjnych i pedagogicznych między Francją i Niemcami. We Francji przeważały rozważania teoretyczne, w filozofii szukano rozwiązań, tworzone sy-

stemy; w Niemczech utylitarny punkt widzenia powodował szukanie i tworzenie nowych rozwiązań przez rozwój nowego typu szkół i zakładów wychowawczych, przez działania praktyczne. K. Mrozowska pokazała jak podobne na całym kontynencie były problemy podstawowe, mimo różnych sposobów ich rozwiązywania, a nawet mimo różnych potrzeb, które je rodziły: polityczne i społeczne uwarunkowania nowożytnych rozwiązań edukacyjnych, zagadnienie wychowania obywatelskiego, praw języka ojczystego, realnych i odpowiadających potrzebom społecznym programów nauczania, metody nauczania i wychowania, zagadnienie nauczycielstwa. Pokazała też autorka, jak szybki przepływ informacji, kontakty między myślicielami i środkami, wreszcie wspólny okres historyczny doprowadziły do ujednociania się problematyki, do dorabiania się wspólnej, nieco kosmopolitycznej kultury pedagogicznej.

Dopiero na tym tle przedstawione zostały rodzime, polskie korzenie reformy systemu nauczania i wychowania i utworzenia KEN. Autorka jest ostrożna w przypisywaniu poszczególnych elementów, które złożyły się na powstanie KEN, wyłącznie naszej tradycji lub wyłącznie wpływom obcym. Pokazuje, że nie było przypadkiem utworzenie u nas właśnie tak nowoczesnej instytucji oświatowej, ale stara się wydobyć złożoność problemu. Współdziałała świadomość i realizm pedagogiczny obecny, mimo wszystko, w doświadczeniu historycznym społeczeństwa polskiego ze splotem potrzeb politycznych oraz informacjami napływającymi wieloma drogami ze świata. Pokazanie wielostronności i różnorodności uwarunkowań naszego systemu wychowawczego i jego organizacji jest bezspornie wielkim osiągnięciem K. Mrozowskiej. Pokazuje np., że sprawa wychowania i przygotowania do życia obywatelskiego w szkole została u nas wcześniej postawiona i rozwiązana niż na zachodzie Europy. Pokazała też, jak często zdarzyć się może, iż nie znając dokład-

nie własnego dorobku pedagogicznego szukamy na zewnątrz i przyjmujemy od obcych rozwiązania, które sugerowali nasi pisarze. Doskonałym tego przykładem może być koncepcja A. Popławskiego w sprawie wykorzystywania do pomocy nauczycielom najzdolniejszych uczniów, którzy pod jego kierunkiem przekazywać mają wiedzę kolegom, którzy to motyw zupełnie przeoczony u Popławskiego, był potem obserwowany i zapożyczany w początku XIX w., kiedy rozwijał się system monitorialny w Europie (s. XLVII). Chciałoby się powiedzieć: czytajmy naszych klasyków, kto wie, jakie ciekawe i oryginalne koncepcje, których nie umieliśmy do tej pory odnaleźć i wykorzystać, kryją się w ich pismach.

K. Mrozowska pokazuje też rysy szczególne rozwoju naszej oświaty i dorobku pedagogicznego, które stanowiły o specyficznym obliczu reformy przeprowadzanej przez KEN: układy społeczne, które decydowały o szlacheckim obliczu reform, głęboko zakorzeniony w społeczeństwie pogląd o politycznym znaczeniu wychowania młodzieży, udział duchowieństwa w pracach nad reformą itd. Oprócz spostrzeżeń natury ogólnej wiele miejsca poświęciła autorka bezpośredniej analizie treściowej, zaprezentowanych w wydawnictwie materiałów źródłowych. Wypukliła cechy im właściwe i charakterystyczne oraz problematykę wspólną, ciągi myślowe. Analiza ta dawała miejsce do wielu uwag i sądów ogólniejszych, do wracania do zagadnień genezy KEN.

Wysunęła K. Mrozowska sporo problemów do dalszych badań, do nowych przemyśleń. Zajmowała się przede wszystkim działalnością KEN z pierwszego „organizacyjnego” dziesięciolecia jej istnienia, zakończonego wydaniem *Ustaw*. Okazuje się, że ten, wydawało się, nie-

źle już znany okres stale kryje w sobie niespodzianki i domaga się nowej interpretacji, na przykład, czemu przypisać zdecydowaną przewagę prac KEN o charakterze organizacyjnym nad ogólnopedagogicznymi, w stosunku do których stanowią problem drugorzędny właściwie i powinny odgrywać rolę służebną? W jaki sposób zasób edukacyjnego dorobku społecznego odbił się na pojęciach społeczeństwa, powodując, iż zauważalny jest w propagandzie KEN wyraźny podział zagadnień, z których jedne wydawały się oczywiste i zrozumiałe same przez się, inne trzeba było specjalnie interpretować i rozwijać? Nie sposób zresztą w krótkim omówieniu poruszyć wszystkich uwag i myśli rzuconych przez autorkę — ich bogactwo i wielostronność skojarzeń pobudza do refleksji, pomaga na nowo ujrzeć znane już zagadnienia. W odczuciu recenzentki stanowi to nieprzemijający i ogromnie ważny walor *Wstępu do Pism i projektów pedagogicznych doby Komisji Edukacji Narodowej*. Nasuwa się myśl, iż bezsprzecznie ważne i potrzebne to wydawnictwo było w gruncie rzeczy pretekstem do wyrażenia przez Mrozowską cennych spostrzeżeń i sądów, ale jednocześnie zaciążyło nad ostatecznymi konkluzjami. Z jednej strony materiały źródłowe zostały w pewnym sensie dobrane pod kątem problematyki *Wstępu*, niejako ilustrując ją (a nie odwrotnie), co odbiło się i na ich układzie, i na doborze. Z drugiej zaś strony obecność tych materiałów ograniczała autorkę, zawężając charakter rozważań, z wielką w moim przekonaniu stratą dla czytelników. Pełnego blasku nabrałaby myśl K. Mrozowskiej, gdyby właśnie nie była obciążona wymogiem interpretacji publikowanych materiałów źródłowych.

Kalina Bartnicka