

Szybiak, Irena

"Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej", Kalina Bartnicka, Warszawa 1973 : [recenzja]

Rozprawy z Dziejów Oświaty 18, 234-237

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.



Kalina Bartnicka, WYCHOWANIE PATRIOTYCZNE W SZKOŁACH KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ, Warszawa 1973, PZWS, ss. 296

W licznych publikacjach ostatnich lat poświęconych działalności KEN podejmowano głównie problemy nowatorstwa programów oraz metod nauczania i wychowania, a także organizacji szkolnictwa, funkcjonowania Komisji itp. Nasuwa się jednak nieodparcie pytanie, w czym tkwi atrakcyjność reformy dokonanej przez Komisję. Wydaje się, iż decydują o tym cele, którym te nowe rozwiązania służyły, a które przetrwały w świadomości narodowej. Dlatego żywym jest problematyka ideału wychowawczego Komisji, który stanowił syntezę dążeń osobistych i obywatelskich wychowanka. Ten właśnie problem podjęła K. Bartnicka, naświetlając w ujęciu popularnym — ale wszechstronnym, jeśli chodzi o analizę treści i metod wychowania patriotycznego — proces formowania się ideału wychowawczego Komisji, a także drogi jego wdrażania.

K. Bartnicka rozpatrzyła przeprowadzoną przez Komisję reformę wychowania jako akt doniosłej wagi politycznej, w którym poszukiwania najlepszych programów i metod kształcenia podporządkowane zostały sprawie nadrzędnej — reformie państwa. Wykazała, że nowatorstwo rozwiązań pedagogicznych służyło wyraźnie celom tej grupy politycznej, którą zwykło się określać „stronnictwem reform”. Jest to trafne spojrzenie, wyjaśniające przyczyny stałego zainteresowania władz i społeczeństwa dokonywaną reformą szkolnictwa. Związki Komisji ze stronnictwem reform powodowały tysiączne przeszkody w toku reformy, które wynikały stąd, że konserwatywna część szlachty obawiała się nowego modelu wychowawczego zawartego w programach, przeczuwając, iż jego pełna realizacja sprzyjałaby daleko idącym zmianom ówczesnych stosunków ekonomiczno-społecznych, jak i tradycyjnej obyczajowości. To właśnie decydowało o zacieklej oporze przeciwników Komisji, którzy walki z nią nie zanie-

chali aż do ostatnich chwil Rzeczypospolitej. Autorka wydobyła na plan pierwszy zjawisko stopniowego wiązania zadań szkoły z władzą państwową, pokazując w rozdziale I zaangażowanie Stanisława Augusta w sprawy szkolne począwszy od organizacji Korpusu Kadetów w Warszawie aż po Komisję. Nowe wychowanie miało dostarczyć „ludzi nie tylko świątłych [...] ale także osobiście mu oddanych, na których mógłby polegać w zamierzonym dziele uzdrowienia narodu i państwa” (s. 46). Takı właśnie charakter wychowania szkolnego, nie tylko dla osobistych sukcesów wychowanków, ale i dla pożytku państwa i kraju zapewnił Komisji trwałe miejsce w dorobku polskiej pedagogiki.

Z takiego ujęcia funkcji szkoły i wychowania wynikał ideał wychowawczy formułowany przez Komisję, który — jak to autorka wykazała — przenikał wszystkie strony działalności Komisji: zarówno programy nauczania, metody dydaktyczne, oddziaływanie na społeczeństwo, jak i strukturę organizacyjną szkół. Dlatego dobrze się stało, że na kartach tej publikacji zaprezentowano te sprawy, pozornie dalekie od głównego nurtu rozważań. Komisja bowiem wypracowała zwarty w formie i treści system dydaktyczno-wychowawczy, ograniczony wprawdzie przez feudalną strukturę społeczeństwa, ale mający łagodzić przedziały stanowe. Warto tu przytoczyć rozważania autorki, w których różnicuje założenia wychowawcze dla szlachty i dla plebsu. W programach dla szkół parafialnych znalazły się „Sformułowania dotyczące miłości ojczyzny, tendencja do rozbudzenia świadomego patriotyzmu i odpowiedzialności za ziemię rodzinną [...]” (s. 249—250), ale „zakres pojęcia ojczyzna [...] jest jednak w wykładzie dla dzieci chłopskich bez porównania węższy niż tam, gdzie się mówi o ojczyźnie do dzieci szlacheckich” (s. 250). Te fragmenty trafnie ujmują istotę reformy

przeprowadzonej przez Komisję, która wychowaniem chciała objąć całe młode pokolenie, dostosowując jednak treści i cele szczegółowe do potrzeb poszczególnych stanów. Cel główny miał być wspólny — silna Rzeczpospolita, z tym że należytości i powinności stanów niższych i ich miejsce w państwie określano za pomocą prawa natury wprawdzie, ale stosownie do potrzeb oświeczonej szlachty i magnaterii.

Jak rozumiane było wychowanie patriotyczne w polskich traktatach pedagogicznych i reformach poprzedzających Komisję? Próbę odpowiedzi znaleźć można w jasno, chociaż zwięźle, wyłożonym ciągu rozwojowym koncepcji wychowawczych od Odrodzenia po wiek XVIII, w rozdziale II. Dla pełniejszego obrazu można byłoby jeszcze w nim wspomnieć o działalności Akademii Zamojskiej i jej praktycznym, a zarazem obywatelskim ideałach wychowawczym oraz o wystąpieniach Stefana Garczyńskiego i Stanisława Szczuki, z pierwszej połowy XVIII w. Wypełniłoby to ponad stuletnią lukę dzielącą w recenzowanej tu pracy wystąpienie K. Siemka od S. Konarskiego. Tym bardziej, że traktaty Szczuki i Garczyńskiego stanowią świetny przykład myśli obywatelskiej, korzystnie odbijającej od pomroki czasów saskich tak sugestywnie zarysowanej przez autorkę w rozdziale I. Analizując założenia wychowawcze najlepszych szkół w XVIII w. (Luneville, Collegium Nobilium, Szkoła Rycerska) wyłoniła autorka oświeceniowy, ale przedkomisyjny ideał szlachcica, który skonfrontowała z rzeczywistością przeciętnej szkoły i domu szlacheckiego, przekazaną przez pamiętnikarzy, rzeczywistością, w której wartości intelektualne, rozległość zainteresowań niewiele się liczyły przy uznaniu dla fortun magnackich, zadufaniu w wartość „klejnotu” i przywiązaniu do tradycji republikaniskich.

Wiele z doświadczeń tych trzech szkół czerpała Komisja, ale w kwestii ideału wychowawczego wypracowała własne stanowisko. Odrzuciła zarówno

ekskluzywny program Konarskiego, jak i „bardzo emocjonalny i pełen deklaracji” (s. 66) kierunek wychowawczy Szkoły Rycerskiej. Sytuacja polityczno-ekonomiczna państwa, a także możliwość objęcia nowym wychowaniem szerszych kręgów młodzieży, niż w przypadku reformy Konarskiego czy Szkoły Rycerskiej, kierowały uwagę Komisji na szukanie racjonalnych metod. Dlatego, jak trafnie wskazała K. Bartnicka, twórcy projektów edukacyjnych wskazywali na potrzebę kształtowania emocjonalnych związków z krajem na podłożu racjonalnym — wiedza o ojczyźnie powinna poprzedzać formowanie więzi uczuciowych.

Przedstawiając w kolejnym rozdziale ideologię wychowawczą projektów edukacyjnych autorka uniknęła nużącej czytelnika relacji o ich zawartości, wy dobyła to, co je łączyło i czym się różniły w rozumieniu ideału wychowawczego. Znalazł się w tym rozdziale wywód celu wychowania: człowiek — obywatel — patriota, wynikający z precyzyjnej i krytycznej analizy projektów, a także dowód na to, iż w projektach traktowano wychowanie patriotyczne jako klamrę spinającą rozmaite płaszczyzny działania szkoły. Tę koncepcję ideału Komisja przyjęła, zrywając z tradycją szkolną, według której uczeń zapamiętywał definicję. W nowym ujęciu uczeń powinien najpierw zrozumieć. Była to zarówno zasada programów nauczania, jak i podstawa nowej dydaktyki. Warto przy tym zaznaczyć, iż w praktyce jeszcze wiele lat po 1773 r. „tradycja katechizmowa” była trudna do zwalczania — po wprowadzeniu do szkół podręcznika Antoniego Popławskiego do nauki moralnej niektórzy nauczyciele nakazywali uczniom dosłowne zapamiętywanie tekstu książeczki!

W świetle rozważań nad ideałem wychowawczym w projektach A. Kamińskiego, F. Bielińskiego i A. Popławskiego zaskakuje czytelnika wniosek, iż tylko koncepcja Popławskiego stała się podstawą do dalszych prac Komisji (s. 79). Wprawdzie ten właśnie projekt

najwięcej wniósł do reformy szkół — wyszedł przecież spod pióra doświadczonego nauczyciela, znawcy współczesnych mu teorii filozoficznych i pedagogicznych i zawierał wiele propozycji rozwiązań organizacyjnych, układu nauczania itp. — tym niemniej w omawianej książce widać wyraźnie wspólne u wszystkich projektodawców ujęcie celu wychowania: ukształtowanie obywatela-patrioty.

Drogę realizacji ideału wychowawczego, który wyłonił się z projektów edukacyjnych, omówiła K. Bartnicka w rozdziale poświęconym programom nauczania. Podkreśliła ich znaczenie wychowawcze, a także związki pomiędzy nimi a programem naprawy państwa. Zwróciła uwagę na oszczędność 'Komisji w posługiwaniu się w przepisach dydaktycznych określeniami patriotyzmu, miłości ojczyzny itp. W generalnej koncepcji wychowawczej Komisja podporządkowywała uczucie rozumowi. Była to niewątpliwie realizacja w szkole publicznej zasady Locke'a, która dawała dobrą podstawę do opracowania zasad wychowawczych nie odwołując się do zdewaluowanej przez tradycję szlachecką patriotycznej frazeologii.

W rozdziale VI poddane zostały analizie prace Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych nad programami nauczania, warunki organizacyjne do ich realizacji oraz problem nauczycielski. Podobnie jak w rozdziale IV, tak i tu Bartnicka ustaliła związki między tymi pracami a wychowaniem patriotycznym. Dziękując je rozdział V zawiera oryginalne spojrzenie na znaczenie działalności wychowawczej Komisji. Druki przez nią publikowane docierają do szerszych kręgów szlachty odgrywały ważną rolę publicystyczną. „Właściwie każdy druk Komisji, niezależnie od tego, czy dotyczył organizacji, czy programów i podręczników, czy spraw nauczycielskich, czy problemów ogólniejszych, miał być jednocześnie środkiem i parędziem popularyzowania nowego ideału wychowawczego i nowych metod pracy” (s. 105). W rozdziale tym zostało przedstawione zderzenie znako-

mitych i przemyślanych programów nauczania z życiem praktycznym, kiedy to nieudolność jednych nauczycieli czy zła wola innych oraz niechęć szlachty do reformy niweczyły lub paczyły założenia Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych i Komisji. Autorka zasygnalizowała zasadnicze konflikty między władzą szkolną a wiernymi tradycji nauczycielami i społeczeństwem, a także sposoby ich likwidowania. Wyróżniła dwa nurty oddziaływania na społeczeństwo. Jeden to piśmiennictwo, w tym również literatura piękna, której udział w popularyzowaniu nowego modelu Polaka znakomicie pokazała, drugi — to emocjonalne wiązanie szlachty ze szkołami przez samą Komisję, która zachęcała dorosłych do udziału w uroczystościach szkolnych, popisach uczniów i do wypowiedzania się o nowym wychowaniu. I ta strona działalności Komisji i jej współpracowników dowodzi, iż środki propagandowe były znakomicie przemyślane i obliczone na działanie długofalowe. Zważywszy, że w szkołach Komisji uczyło się tylko co roku kilkanaście tysięcy uczniów, zrozumiała się stanie rola literatury, publicystyki i kontaktów dorosłych ze szkołami w upowszechnianiu jej założeń i programu reformy państwa.

Jak trafnie zauważyła K. Bartnicka, Komisja stosowała w publikacjach przeznaczonych dla szlachty odmienny sposób argumentowania niż wówczas, gdy zwracała się do młodzieży. Zawierały one „znacznie więcej pięknych słów i górnolotnych sformułowań” (s. 128). Chociaż, jak to pokazuje rozdział X, w praktyce szkolnej nauczyciele często wyłamywali się z rzeczowej atmosfery programów nauczania, bo — jak stwierdza Bartnicka — „W społeczeństwie znacznie bardziej grały emocje niż trzeźwa ocena sytuacji” (s. 264). Ale to było wyrazem omijania przepisów Komisji. Dopiero w 1792 r., w obliczu wojny i Targowicy, nastąpiła charakterystyczna zmiana tonu wypowiedzi Komisji skierowanych do

uczniów, w których odwoływała się do patriotycznych uczuć młodzieży.

Próbie pokazania wychowania patriotycznego w praktyce szkolnej podjęła autorka w rozdziałach VII i VIII. Aby wprowadzić czytelnika w atmosferę przeciętnej szkoły posłużyła się plastycznym opisem takiej szkoły, wyprowadzonym z odpowiednich przepisów *Ustaw* z 1783 r. Pokazała dzień ucznia, jego zajęcia na lekcjach, jak i poza nimi. Ponieważ założenia wychowawcze w dużej mierze były realizowane za pomocą podręczników opracowanych pod nadzorem Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, analiza ich przydatności dla wychowania patriotycznego znalazła się w rozdziale VII. Wydaje się jednak, że była ona o tyle niecelowa, iż główne elementy tego wychowania występujące w podręcznikach są bezpośrednio związane z tendencjami projektów edukacyjnych i programów nauczania, omówionymi wcześniej (rozdziały III i IV). Trzeba tu jednak przyznać, że ciekawe jest spojrzenie autorki na gramatykę O. Kopczyńskiego, wydobywające jej wartości wychowawcze, współdziałające z innymi przedmiotami przy powstawaniu więzi ucznia z krajem i jego literaturą, historią itp. Podobnie interesująco w rozdziale VIII przedstawiła wychowawcze walory ćwiczeń fizycznych, musztry żołnierskiej, sądów koleżeńskich. Analizując kolejno działalność Komisji w jej najważniejszych przejawach oraz praktykę

szkolną, dowiodła autorka dobitnie, iż idea wychowawcza była przewodnią nicią całego systemu edukacyjnego Komisji. Przenikała ona wszystkie jego elementy: kształcenie umysłu, wychowanie moralne i fizyczne, a także całą organizację życia szkolnego. Przy tym podkreślić należy, co zresztą wynika z rozważań autorki, iż Komisja oparła programy nauczania na dorobku ówczesnej wiedzy.

Dobrym posunięciem kompozycyjnym jest umieszczenie starannie dobranych fragmentów źródłowych w toku narracji. Znakomicie przybliżyło to do czytelnika wypowiedzi ludzi, dla których wychowanie było niezbędnym czynnikiem programu reformy państwa. Mimo drobnych usterek (ten sam fragment źródłowy cytowany na s. 89 i 128 czy wyżej wspomniane rozdzielenie jednorodnych w zasadzie treści pomiędzy różne rozdziały) recenzowana tu książka ma ogromną wartość dla popularyzacji wiedzy o Komisji. Skłania czytelnika do refleksji nad wychowaniem patriotycznym młodzieży i społeczeństwa w czasach Komisji, ale również wskazuje wiele zjawisk do dziś aktualnych. Dlatego powinna ona dotrzeć do wszystkich wychowawców!

Wartość publikacji podnosi prosty, ale żywy i piękny język, a także troska Wydawnictwa o nadanie jej ładnej szaty graficznej.

Irena Szybiak

NA PRZEŁOMIE WIEKÓW. STUDIA Z DZIEJÓW KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ. Polska Akademia Nauk. Komitet Nauk Pedagogicznych. „*Studia Pedagogiczne*”, t. 29. Wrocław 1973, Ossolineum, ss. 267

Spośród pozycji wydawniczych, jakie ukazały się z okazji obchodów dwusetnej rocznicy ustanowienia KEN, zwraca uwagę 29 tom „*Studiów Pedagogicznych*”, na który składają się studia kilku autorów, poświęcone bardzo różnorodnej tematyce, lecz koncentrującej się wokół pierwszego urzędu wychowania w Polsce.

I tak rozprawa W. M. Grabskiego dotyczy genezy finansów Komisji (1773—1776) (s. 5—143), C. Majorka zarysu teorii podręcznika szkolnego Komisji (s. 147—180), W. Kubiczka początków wychowania estetycznego w dobie Komisji (s. 223—269), a J. Dybca tradycji KEN na ziemiach litewsko-ruskich w po-