

Płaza, Joanna

"Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej", pod red. Ireny Stasiewicz-Jasiukowej, Wrocław 1973 : [recenzja]

Rozprawy z Dziejów Oświaty 18, 243-249

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.



strzegania reguł proporcji. Na wartość dzieła sztuki składała się przede wszystkim jego treść (s. 224). Poglądy, te znalazły swój wyraz w projektach założenia Akademii sztuk pięknych, a realizacji doczekały się, przed utworzeniem Komisji jedynie w Szkole Rycerskiej, gdzie uczono rysunku (planów i fortyfikacji), architektury cywilnej i wojskowej. O przydatności rysunku dla celów praktycznych nadmieniali w swoich projektach edukacyjnych A. Popławski, F. Bieliński i A. Kamiński oraz wspomniano o nim w przepisach opracowanych dla poszczególnych typów szkół. Jak stwierdza autor publikacji, uwagi na ten temat zawarte w *Przepisie na szkoły wojewódzkie* świadczą o fakcie łączenia po raz pierwszy w polskiej pedagogice zagadnień z różnych dziedzin sztuki (s. 232). Również w programie nauczania historii spotykamy wiadomości z dziedziny numizmatyki. Warto wobec tego zwrócić uwagę, iż umieszczenie tych zagadnień zarówno w *Przepisie...*, jak i programie nauczania historii stanowiło, między innymi, wyraz indywidualnych zainteresowań ich autora, którym był I. Potocki, od wczesnej młodości przejawiający zamiłowanie do sztuki. Zamiłowanie to ujawniło się również w jego inicjatywach zgłaszanych na forum Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych.

Jak wynika z różnorodnych źródeł, nauką rysunku zajmowano się na pen-

sjach prywatnych, w szkołach pijarskich, nowodworskich (gdzie uczono się też malarstwa), odnotowywali je również w swoich sprawozdaniach wizytatorzy pisząc o pracy niektórych szkół. Wiedzę o sztuce przekazywano w szkołach Komisji także w ramach nauczania historii sztuk i kunsztów czy architektury. Oddzielny problem stanowią niewątpliwie sformułowania z zakresu wychowania estetycznego, nawiązujące do doznań i przeżyć, jakie niesie ze sobą literatura, a zwłaszcza wymowa.

Drugą część swych rozważań Kubicek poświęcił szczegółowemu omówieniu kilku książek związanych z nauką rysunku i wiedzą o sztuce, wykorzystywanych przez nauczycieli. Szczególną uwagę zwrócił on na pierwszą rozprawę z zakresu nauki rysunku, jaką była *Nauka początkowa reguł proporcji...* G. A. Eymonta wydana w 1802 r., łącząca osobiste doświadczenie autora (profesora rysunków) ze znajomością sztuki i pedagogiki.

W konkluzji należy stwierdzić, iż prace omówionych kolejno autorów wnoszą cenny wkład do rozwoju wiedzy o KEN i jej epoce. Dzięki trafnej analizie i interpretacji źródeł, ukazaniu ich na szerokim tle wydarzeń polityczno-społecznych i różnorodnych uwarunkowań wypełniły one istniejącą dotychczas lukę w zakresie przedstawionej tematyki.

Bożenna Michalik

NOWOŻYTNA MYŚL NAUKOWA W SZKOŁACH KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ. Pod redakcją Ireny Stasiewicz-Jasiukowej. Wrocław 1973, Ossolineum

Wśród dość licznych w ostatnim roku wydanych publikacji poświęconych KEN z racji jubileuszowej rocznicy początku działalności tej instytucji znajduje się tytuł *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*. Jest to praca zbiorowa wykonana w Pracowni Historii Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk pod redakcją Ireny Stasiewicz-Jasiukowej. We Wstę-

pie redaktor wyjaśnia cel napisania omawianej książki i kryteria doboru tematów szczegółowych, które w sumie mają dać omówienie zagadnienia postawionego w tytule całości. Otóż intencją redaktora i autorów było ukazanie zawartych w programach postulatów Komisji dotyczących recepcji nowożytnej myśli naukowej i odzwierciedlenia tychże w podręcznikach wydanych przez To-

warzystwo do Ksiąg Elementarnych oraz zrekonstruowanie wiedzy o realizacji w praktyce szkolnej treści programów i podręczników.

Należy się więc teraz zastanowić, czy cel ten udało się osiągnąć, to znaczy, czy słuszny i wystarczający był dobór zagadnień i czy te w ramach poszczególnych rozpraw zostały zadowalająco przedstawione. Konieczną więc rzeczą jest kolejne omówienie zawartych w zbiorze pozycji.

Pierwszą z nich jest praca Ireny Stasiewicz-Jasiukowej zatytułowana *Nowożytna myśl naukowa w poręcznikach Komisji Edukacji Narodowej. Nauki moralne*. Autorka stara się wykazać, jak wielki wpływ wywarli czołowi pisarze wieku Oświecenia — filozofowie, pedagodzy, ekonomiści, przyrodnicy — na twórców podręczników zaakceptowanych przez Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych jako środek służący do wychowania moralnego młodzieży polskiej. Ostatecznym celem tego wychowania, co słusznie zauważa autorka, było ukształtowanie nowego społeczeństwa, zdolnego do przeprowadzenia wszechstronnych reform ustrojowych państwa. To zadanie spełnić miały te przedmioty nauczania, które zaliczone zostały w omawianej rozprawie do nauk moralnych, a więc: świecka nauka moralna, prawo, ekonomika, historia, nauka wymowy. Jest to klasyfikacja nieco odmienna od tej, jaką stosowali autorzy osiemnastowieczni, i dlatego niech wolno będzie wtrącić kilka słów na ten temat.

KEN wprowadzając do programów naukę moralną rozumiała przez nią świecką etykę opartą, co w tym miejscu wymaga specjalnego podkreślenia, na fizjokratycznym prawie natury. Ta naturalna moralność określała dla każdego pojedynczego człowieka jego „należytości” i „powinności” wynikające po prostu z potrzeb, które tworzą społeczeństwo i jego normy etyczne. Uczeń powinien zdobyć umiejętność zgodnego z prawem natury postępowania wśród osób, z którymi stykał się codziennie, a potem na-

uczyć się dostrzegać działanie tego prawa na szerszym forum ogólnopaństwowym i międzynarodowym. Tak też skonstruowano program, aby stopniowo uczeń poznawał coraz szersze oddziaływania prawa natury. Rozpocynał, według *Przepisu na szkoły wojewódzkie* z 1774 r., szkolną edukację od nauki moralnej: „od powinności względem rodziców aż do powinności względem posługaczy domu, w którym mieszkają”. Naturalnym przedłużeniem takiej nauki moralnej była ekonomika, czyli „powinności człowieka w rządzie domowym, gospodarskim”, a tej z kolei polityka „nauka moralna rządu”. Te trzy przedmioty mieściły się w rozdziale wymienionego wyżej *Przepisu* zatytułowanym *Moralne nauki*. Retoryka czy historia tworzą już, każdy przedmiot dla siebie, oddzielne rozdziały. Wprawdzie *Ustawy* z 1783 r., co trafnie zauważa autorka, polecają nauczycielowi nauki moralnej i prawa dawanie również historii i geografii, nie przesądza to jednak wcale zaliczenia ich do nauk moralnych w wyżej omówionym rozumieniu. Historia i wymowa miały (tu można się podpisać pod interpretacją S. Tynca) spełniać rolę służebną w stosunku do nauk moralnych, realizując wraz z nimi wspólny cel, którym było wychowanie dobrego, a więc użytecznego i prawnego obywatela. Były więc naukami, które — co autorka sama zresztą stwierdza — „miały spełnić poważną rolę w wychowaniu moralnym młodzieży”. Stąd zapewne podtytuł rozprawy — *Nauki moralne*.

Zgodnie z tytułowym zamierzeniem autorka omawia kolejno podręczniki służące do „podawania” nauk moralnych w znaczeniu powyżej wyjaśnionym. Rozpoczyna prezentację tych książek od *Elementarza* dla szkół parafialnych oraz poświęca kilka zdań podręcznikowi dla nauczycieli szkół parafialnych czyli *Powinnościom nauczyciela* Grzegorza Piramowicza. Wśród podręczników przeznaczonych dla młodzieży szlacheckiej pierwsze w kolejności omawiania znalazły się te, które służyły do nauki mo-

ralnej w ścisłym znaczeniu tego słowa. Zanim w szkołach pojawiły się podręczniki napisane zgodnie z postulatami Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, nauczyciele i uczniowie musieli wykorzystywać już istniejące książki, odpowiadające choć po części wymogom stawianym przez przepisy programowe. Najprzychylniejszą akceptację zyskiwały te, które godziły koncepcję prawa natury z religią. To stwierdzenie autorki trafnie oddaje nastawienia polskich odbiorców dzieł filozoficznych. Analizę podręczników Antoniego Popławskiego, przeprowadza autorka pod kątem szukania wpływów pisarzy Oświecenia zachodnio-europejskiego na naszego fizjokratę. Przede wszystkim stara się ukazać podobieństwo poglądów pedagogicznych Popławskiego z koncepcjami Locke'a i Rousseau. W tym celu przeprowadza dokładne porównanie zawartości dzieł tych autorów. Nie zamyka listy myślicieli Oświecenia, którzy inspirowali twórczość Popławskiego na dwu wymienionych nazwiskach. Rozszerza ją jeszcze o kilkanaście nazwisk świadczących mających o orientacji Popławskiego we współczesnej mu literaturze europejskiej. Dokładną analizę podręczników Popławskiego kończy słusznym stwierdzeniem, iż *Moralna nauka dla szkół narodowych na klasę pierwszą* i też na klasę drugą są wyrazem nowożytnej myśli naukowej, jej ciąg dalszy zaś na klasę trzecią — książką tradycyjną, moralizatorską.

Oceniłone zostały pod względem przydatności w nauce moralnej *Wypisy z autorów klasycznych do nauk w szkołach stosowane* wydane przez Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych w latach 1777—1780 oraz odnotowany fakt zalecenia przez Komisję do użytku szkolnego „Monitora” i „Dziennika Handlowego”.

Wprawdzie Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych nie wydało ani podręcznika prawa, ani ekonomiki politycznej, ale rolę tę spełniała od roku 1785, bo w tym się ukazała praca Hieronima Stroynowskiego, *Nauka prawa przyrodzonego, politycznego, ekonomiki politycznej i pra-*

wa narodów. Znamienny jest cytat z tej publikacji zamieszczony w omawianej rozprawie: „We wszystkich więc badaniach moralnych i politycznych za nieomylnie sądenia prawidło mieć należy własność i wolność każdemu człowiekowi z przyrodzenia służącą, przyrodzone należyłości i powinności wszystkim ludziom właściwe”.

Przechodząc do omawiania podręczników do nauk historycznych, autorka przedstawia dyskusję, jaka toczyła się nad koncepcją nauczania historii, zanim Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych zaaprobowało najbardziej jemu odpowiadającą, dając temu wyraz w formie przepisów, *Ustaw* czy wydanych podręczników. W tej koncepcji mieszczą się i poglądy Voltaire'a i Kajetana Skrzetuskiego. Przede wszystkim historia winna być nauką obywatelskiego wychowania, uczyć wyciągania wniosków z przeszłości dla terażniejszości, a do tego służyć może nie tylko znajomość wypadków politycznych, ale również przeszłości ekonomicznej, społecznej i kulturalnej. Osiągnięciem historiografii XVIII w., które znalazło wyraz i w polskich książkach historycznych, było przewyższenie tradycji biblijnej w interpretacji dziejów. Drugie z tej serii osiągnięć przytoczone w omawianej rozprawie i przypisane wpływom Voltaire'a stanowiło zerwanie z europocentryzmem. W *Historii powszechnej dla szkół narodowych na klasę trzecią* Kajetana Skrzetuskiego zamieszczone już zostały, wrywkowe wprawdzie i mało oryginalne, wzmianki o Indiach i Chinach. Interesujące i słuszne w tym miejscu jest przedstawienie w rozprawie sporu, jaki toczył się w okresie Oświecenia wokół chronologii dziejów, walki wpływów idei biologicznych (ewolucjonizm Buffona) z tradycyjnymi biblijnymi. Typowe na owe czasy jest posunięcie K. Skrzetuskiego, który nie wypowiadając własnego zdania przedstawił stanowiska najgorliwszych zwolenników zarówno jednej, jak i drugiej koncepcji.

Rozprawa I: Stasiewicz-Jasiukowej

wykazuje, iż jej autorka starannie prze-studiowała wszystkie podręczniki Kajetana i Wincentego Skrzetuskich, udowadnia wpływy czy też zbieżności poglądów naszych pisarzy historycznych z poglądami, nie zawsze w ich tekstach wprost ujawnionymi, takich myślicieli, jak Condillac, Mably, Montesquieu, Voltaire, Rollin i inni. W efekcie tych wszystkich inspiracji i własnych przemyśleń autorów podręczników do ucznia miał dotrzeć obraz historii, która jest wzorem ustrojów, czyli takich, w których nie panuje oręż, lecz władza mądra myśl ekonomiczna i kulturalna. W *Historii powszechnej do szkół narodowych na klasę czwartą* Wincentego Skrzetuskiego na miano prawdziwych bohaterów nie zasługują Filip i Aleksander Macedońscy, lecz Ptolomeuszowie. Historia, aby spełnić mogła swą moralno-dydaktyczną funkcję wychowania dobrego obywatela, musiała jednocześnie potępiać wady i podkreślać cnoty, ukazywać na przykładach, w czym tkwi siła państwa. Toteż potępiano despotyzm, zaborczość. Ukazywano Grecję, przede wszystkim Spartę oraz Rzym jako symbole ideału wolności, która to wolność wraz z cnotami obywatelskimi zapewnia siłę państwa.

Dla Kajetana i Wincentego Skrzetuskich najbliższa była monteskiuszowska koncepcja ustroju politycznego, która zakładała współzależność między polityczną wolnością i obywatelskimi cnotami a siłą państwa. W historycznych realiach ukazywali problemy osiemnastowiecznego państwa polskiego. Konwencja epoki (takiego określenia używa autorka), do której należał kult mądrego monarchy i umiarkowanych rządów, protest przeciwko zbytkom, odpowiadała bardzo ideologom polskiego Oświecenia. Stąd też akcentowanie w podręcznikach Skrzetuskich takich faktów, jak na przykład niepotrzebność ich zdaniem wysiłku i kosztów przy budowie piramid. Omawiając książki do historii wyraża jeszcze autorka swe uznanie dla dokonanej przez Piramowicza adaptacji *Dykcjo-*

narza starożytności dla szkół narodowych M. Furgaulta, przy której wykorzystał on najnowsze materiały i dokonał interpretacji haseł zgodnie z nowożytnymi tendencjami.

Ostatnia z zaliczanych przez autorkę do nauk moralnych jest nauka wymowy. W rozdziale pod takim tytułem omawia w sposób wnikliwy i wszechstronny podręcznik G. Piramowicza *Wymowa i poezja dla szkół narodowych*, z którego wydobyla nową koncepcję retoryki w ujęciu Piramowicza, retoryki odchodzącej od wąskiego praktycyzmu, a zwracającej uwagę na ogólny poziom umysłowy wychowanka, uwrażliwionego przy tym na piękno natury i piękno moralne, a jednocześnie przygotowanego do funkcji obywatelskich w sejmie i palestrze. Analizując poszczególne fragmenty podręcznika dostrzega autorka wpływ d'Alemberta, gdy mowa jest o roli wymowy w powstawaniu ludzkiej społeczności; F. Bacona, kiedy Piramowicz podkreśla związek logiki z wymową i zaleca stosowanie metody analitycznej; a także Descartesa, Gottscheda, Boileau i innych.

Autorka nie zgodziła się ze zdaniem Onufrego Kopczyńskiego, który stwierdzał związki gramatyki z retoryką i nauką moralną, lecz dostrzegła silniejsze związki jego gramatyki z logiką i filozofią, a tym samym pozbawiła swą rozprawę omówienia podręczników Kopczyńskiego, które w takim ujęciu nie odpadają pod temat artykułu. Zaznaczyła tylko rozbudzając ciekawość czytelnika bogactwo problemów znajdujących się w publikacjach Kopczyńskiego, które pozwalają na wysunięcie przypuszczenia, iż ich autora zaliczyć można do prekursorów semiologii.

Kontynuacją tematyki omówionej w pierwszej rozprawie jest następna autorstwa Barbary Bieńkowskiej — *Nowożytna myśl naukowa w programach i podręcznikach Komisji Edukacji Narodowej: Nauki matematyczno-przyrodnicze*. Już we wstępie słusznie zakreślono ramy tematyczne rozprawy ograniczające zagadnienie do recepcji nowożytnej nauki,

gdyż to było głównym polem działania Komisji jako instytucji, której celem było przede wszystkim nauczanie. Takie jasne sprecyzowanie zagadnienia nie pozwoli już na postawienie pojawiających się gdzieś w związku z oceną Komisji zarzutów (których szukać nie trzeba dalej niż na stronie 2 Wstępu do omawianych rozpraw), iż nie wniosła ona niczego oryginalnego do myśli naukowej. Zarzutowi takiemu właściwie też brak podstaw, gdyż KEN odegrała nawet pewną rolę w inspirowaniu działalności badawczej, co również stwierdza autorka tej rozprawy. Omawianie osiągnięć Komisji w zakresie reformy programów nauk matematyczno-przyrodniczych rozpoczyna od ukazania prekursorzkiej działalności w tej dziedzinie warszawskiego Collegium Nobilium pijarów, Szkoły Rycerskiej, a jeszcze wcześniej polskich szkół różnowierczych, w których już w drugiej połowie XVII w. zerwano z arystotelizmem na korzyść systemów eklektycznych (Baconowski empiryzm i kartezjanizm). Tę dążność do uniezależnienia nauk matematyczno-przyrodniczych od supremacji filozofii przejął potem KEN, która wykorzystując merytoryczne doświadczenia poprzedników musiała sama, w czym autorka rozprawy przyznaje jej ogromną zasługę, „opracować ramy organizacyjne wykładanej wiedzy matematyczno-przyrodniczej dla szkół różnych szczebli, zalecić jednolite i stosowne dla każdego typu metody nauczania, opracować programy i podręczniki”. Kilka stron poświęconych jest wykazaniu, jak stopniowo prekursory Komisji, a potem ona sama, wprowadzali nowe treści do programów nauczania, jaką stosowano taktykę, aby nie urazić opozycji przyzwyczajonej do dawnych scholastycznych treści i metod. Osiągnięcia takich uczonych, jak Bacon, Newton, Descartes, Buffon i wielu innych, wprowadzano do programów szkolnych w imię użyteczności i zaspokajania potrzeb gospodarki krajowej.

Słusznie konstatując, iż w walce o powodzenie reformy KEN postawiła w

pierwszym rzędzie na podręczniki i uczyniła akcję wydawania nowych podręczników jednym z podstawowych nurtów swej działalności, przedstawia Bieńkowska dzieje powstania niektórych z nich i prezentuje ich autorów, podkreślając, iż rekrutowali się oni spośród wybitnych uczonych polskich i zagranicznych o europejskiej czasami sławie. Zbyt mało jednak uwagi poświęciła analizie treści wymienionych podręczników, dając w zamian trafne i zwięzłe podsumowanie dotyczące roli Komisji w recepcji nowożytnej myśli, głównie matematycznej.

Trzecia z rozpraw nosząca tytuł *Podręczniki Komisji Edukacji Narodowej w praktyce nauczania szkół średnich (1778—1794)*, której autorem jest Czesław Majorek, dotyczy już drugiej grupy zagadnień zaanonsowanych we Wstępie. Jej charakter zdecydował o innej bazie źródłowej. Autorki dwóch poprzednich rozpraw opracowały swoje tematy w oparciu o źródła drukowane, a w dużej mierze i o dotychczasowe opracowania. Praca Majora zaś powstała przede wszystkim w wyniku szerokich, o czym świadczą chociażby przypisy, badań archiwalnych. Chcąc dotrzeć do sądów nauczycieli o podręcznikach, otrzymać wiadomości na temat ich wykorzystywania, przyswajalności przez uczniów i nauczycieli, musiał autor sięgnąć do protokołów posiedzeń Komisji, instrukcji dla wizytatorów, raportów i uwag o wizytacjach szkół, memoriałów nauczycieli itp. W wyniku tych badań mógł pokazać, jak w codziennej szkolnej praktyce wyglądała sprawa recepcji nowożytnej myśli naukowej. Przede wszystkim uwidocznił sposoby, jakie stosowała Komisja, chcąc, aby nauczyciele w pełni we właściwy sposób korzystali z podręczników. Sposoby te to i kolejno wydawane instrukcje zarówno dla nauczycieli, jak i wizytatorów i przypisy do podręczników i umożliwienie nauczycielom przeprowadzanie krytyki podręczników w bezpośrednich raportach lub za pośrednictwem wizytatorów. Przytacza ciekawe i znamienne oceny podręczników doko-

nane przez nauczycieli, często odmienne od oceny tychże przez Towarzystwo do Książ Elementarnych, a świadczące o braku zrozumienia ze strony nauczycieli nowej, analityczno-syntetycznej metody nauczania i nieumiejętności stosowania nowego sposobu korzystania z podręcznika dopuszczonego przez Komisję, jakim była możliwość dokonywania selekcji materiału w nim zawartego. Szczególnie ostro uwidoczniło się to w dyskusji nad *Algiebrą do szkół narodowych*. Niewłaściwa metoda korzystania z podręcznika zdecydowała o niskim poziomie wiedzy u uczniów stwierdzonym przez wizytatorów. Pełna realizacja zamierzeń programowych Komisji była niemożliwa z powodu ignorancji większości nauczycieli, którzy przez swą nieumiejętność wulgaryzowali pewne problemy, co stało się wyraziste w nauczaniu historii naturalnej i co powiększało jeszcze i tak dostatecznie dużą niechęć konserwatywnej szlachty do szkolnych odmian.

Autor rozprawy przedstawia dalej szczegółowo kontrowersje, jakie wyniknęły wokół podręczników do gramatyki Kopczyńskiego. Główne przyczyny niepopularności jego książek to: powszechna tęsknota za łaciną, nieumiejętność wglębnienia się w praktyczną logikę, jaką stosował Kopczyński w swych książkach, oraz niechęć ogółu do polskiej terminologii w nich stosowanej. Dowiadujemy się z rozprawy Majorka, że książki do nauki moralnej i historii z miejsca nauczyciele zaakceptowali i nauczali zgodnie z ich treścią. Jedynym mankamentem był sposób uczenia, gdyż nauczyciele i tych przedmiotów stosowali metodę pamięciową.

Problemem praktyki szkolnej zajął się również Ryszard W. Wołoszyński pisząc rozprawę pod tytułem *Popisy uczniów w szkołach Komisji Edukacji Narodowej jako wyraz przyswajania nowych treści naukowych*. Autor zadał sobie wiele trudu, aby zebrać, usystematyzować i przeanalizować 92 roczne programy popisów. Na ich podstawie do-

konał szczegółowego zestawienia tematów publicznych popisów z różnych przedmiotów nauczania, zwracając uwagę na ich sformułowania, dobór w zależności od miejsca i czasu odbywania się popisu. Przy tym bogactwie przytoczonego materiału brak jednak głębszej analizy, z czego autor zdawał sobie sprawę pisząc: „Szczegółowe zanalizowanie filozoficzno-światopoglądowej wymowy kwestii popisów szkolnych wymagałoby osobnej rozprawy. Dopiero tam można by należycie wyważyć, jakie elementy służyć mogły raczej prezentacji zwalczanych kierunków niż celom ściśle apologetycznym. Tu poprzestać wypadnie na ogólnych sugestjach i rozpatrzeniu paru zjawisk charakterystycznych” (s. 185). Dlaczego? Wydawać by się mogło, iż w artykule pod cytowanym wyżej tytułem powinno znaleźć się miejsce i na taką analizę.

O ile cztery dotychczas wymienione rozprawy rozwijały, każda na swój sposób i nawzajem się uzupełniając, zagadnienie postawione w tytule całości publikacji, o tyle kolejna zamieszczona w niej rozprawa *Wychowanie obywatelskie w Mowach Grzegorza Różewicza* napisana przez Jerzego Różewicza wydaje się być zbyteczna w takim zestawie artykułów. Już samo sformułowanie tematu może przywołać pewne wątpliwości w odniesieniu do istoty problemu. Mowy Piramowicza są cennym źródłem przy opracowywaniu zagadnienia wychowania obywatelskiego w czasach KEN mogą też być same tematem pracy źródłoznawczej, ale wtedy wymagają wszechstronnego przeanalizowania — i tego się już doczekały, czego dowodem chociażby cytowane w przypisach tej rozprawy publikacje. Najpoważniejszym mankamentem rozprawy Różewicza jest brak precyzyjnego wyjaśnienia zawartego w tytule pojęcia „wychowanie obywatelskie”, co w konsekwencji doprowadziło autora do zamiennego używania pojęć (tytułowego oraz „wychowanie patriotyczne”, „edukacja narodowa”) mających nie zawsze pokrywające się znaczenie w pismach

XVIII w., a już z pewnością zmieniających swą treść w procesie historycznym.

Rozprawa Kaliny Bartnickiej *Edukacja obywatelska przez literaturę piękną w szkołach średnich Komisji Edukacji Narodowej* nie pokazuje wprawdzie związków polskiej literatury pięknej z takąż oświeceniową Europą, czego można by się spodziewać po tekście zamieszczonym w omawianej publikacji. Rozwiązanie natomiast samego problemu zawartego w tytule rozprawy jest logiczne i ujęte w procesie rozwojowym. W pracy tej już na wstępie przy okazji omawiania projektu Antoniego Popławskiego otrzymujemy wyjaśnienie pojęć „obywatel” i „patriota”, wyprowadzone z oświeceniowej koncepcji społeczeństwa. Drobiazgowa analiza przepisów KEN ukazuje, jak małą rolę przywiązywano jeszcze w pierwszych latach jej działalności do literatury pięknej, która miała spełniać tylko służebną funkcję w stosunku do retoryki. Pewne zmiany wprowadziły *Ustawy z 1783 r.*, które dawały już możliwość wykorzystywania do celów dydaktycznych tekstów literackich.

Najcenniejsze w omawianej rozprawie jest dociekanie i określanie przyczyn, dla których stopniowo i pomału zwracano się ku rodzimej literaturze pięknej celem wykorzystania w szkołach jej walorów wychowawczych. Z badań przeprowadzonych przez Bartnicką wynika, iż do lat osiemdziesiątych XVIII w. po prostu literatura taka nie docierała do ogółu nauczycielstwa. Prace z teorii literatury, o których wiadomo, że oddziaływały inspirująco na nauczycieli, powstawały dopiero w tamtych latach. Konkretnym utrudnieniem była sprawa dostępu do książki. Biblioteki szkolne nie były wystarczająco zaopatrzone w polskie nowości wydawnicze, a na kupowanie książek własnym sumptem nie każdy nauczyciel miał ochotę i możliwości. Dlatego też na lekcjach retoryki

uczniowie musieli korzystać z tekstów pisarzy starożytnych, wśród których prym popularności wodził Cycero, z pewnością dzięki swym republikańskim sympatiom ustrojowym. Podsumowując swoje rozważania nad literaturą piękną i programem szkolnym, autorka wysuwa wniosek, iż w momencie, gdy ustalano program szkolny, literatura polskiego Oświecenia dopiero zaczynała się rozwijać i stąd brak jej jako osobnego przedmiotu nauczania. Poza tym program ten miał wybitnie utylitarystyczny i racjonalistyczny charakter, w którym nie było miejsca dla literatury jako odrębnego przedmiotu.

Zbiorową publikację zamyka artykuł Ireny Szybiak *Sieć szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*. Autorka weryfikując na podstawie wnikliwych obserwacji różnorodnych źródeł dotychczasową mapę szkół średnich KEN ukazała dynamicznie proces kształtowania się pod rządami Komisji sieci szkół, zanikania ich w jednych, a powstawania w innych miastach Rzeczypospolitej, zawsze starając się wyjaśnić przyczyny takiego przemieszczania. Ostateczny wynik badań autorki przedstawia zamieszczona w wydawnictwie przejrzyste oznaczona mapa sieci szkolnej obrazująca stan z roku 1783.

Kończąc spisywanie uwag warto wyrazić uznanie dla inwencji, dzięki której został podjęty tak istotny, a dotychczas w sposób syntetyczny nie opracowany problem, jaki stanowi recepcja nowożytnej myśli naukowej przez KEN.

W ostatnim zaś zdaniu nie można nie zamieścić kilku słów zachwytu nad wyjątkowo piękną edycją książki, którą zdobią trafnie dobrane ilustracje. Wprawdzie na obwołucie pomyłono wizerunek Ignacego Potockiego z wizerunkiem Grzegorza Piramowicza, ale to już drobiażg.

Joanna Płaza