

Kurdybacha, Łukasz

Dyskusja po referatach Celiny Bobińskiej i Jana Kotta

Przegląd Historyczny 42, 240-250

1951

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

Artykuł został opracowany do udostępnienia w Internecie dzięki wsparciu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach dofinansowania działalności upowszechniającej naukę.

woju myśli reformatorskiej, uwzględnienie zaś całego zasobu publicystycznego z późniejszych lat ułatwiłoby ułożenie wachlarza kierunków reformatorskich i powiązania ich z określonymi grupami społecznymi. Nie należy ograniczać się przy badaniu myśli reformatorskiej Oświecenia do publicystyki i pomników ustawodawstwa. Publicystyka bowiem posiada naleciałości literackie, z których trzeba ją dopiero oczyścić, aby dotrzeć do istotnego sensu społecznego wypowiedzi. Najciekawszy natomiast materiał stanowi — jak zwracano już na to uwagę w literaturze przedmiotu — projekty ustaw, memoriały itp., których tyle przecież powstawało w XVIII w. Wiele z nich bezpowrotnie zaginęło w okresie ostatniej wojny, duży jednak zasób ukrywa się do dzisiejszego dnia w archiwach i zbiorach rękopiśmiennej.

LUKASZ KURDYBACHA

Najważniejszą zdobyczą referatu prof. Kotta jest niewątpliwie, poza mistrzowskimi charakterystykami poszczególnych pisarzy i grup, periodyzacja okresu, której tak bardzo brakowało nam wczoraj, zwłaszcza jeżeli chodzi o historię gospodarczą, a także jeśli chodzi o rozwój ideologii społeczno-politycznej.

Chciałem przy okazji wysunąć kilka uwag na temat wczorajszych referatów. Pierwsza sprawa — to pominięcie, szczególnie w referacie prof. Bobińskiej, Wybickiego. Uwzględnienie tej postaci wyjaśniłoby także różnorodne zagadnienia w referacie prof. Kuli. Wybicki był pionierem literatury politycznej XVIII wieku, był wzorem dla Staszica, Kołłątaja. Był pisarzem najbardziej radykalnym. *Listy patriotyczne*, zwłaszcza zaś napisana w 1792 roku *Rozmowa między szlachcicem polskim a Żydem*, to pierwsze w literaturze XVIII w. utwory, w których pojawia się zagadnienie kapitalizmu, stawiane w sposób bardzo ostry. Ponieważ Wybicki był naocznym świadkiem przemian, jego charakterystyki i jego postulaty niewątpliwie by tu niejedną rzecz wyświectliły. Po pierwsze Wybicki wyobraża sobie najpierw, że kapitalizm polski może się obejść w poważnej mierze bez mieszczaństwa, że to się da załatwić przez szlachtę i może częściowo przez magnatów. Jeżeli chodzi o chłopów, żąda wyraźnie wprowadzenia stosunków kapitalistycznych, uniezależnia chłopą od pana. Przekonuje szlachcica o konieczności zmiany stosunków, o konieczności nadania chłopu takiej wolności, żeby mógł on swoją pracę sprzedawać, tak jak szlachta sprzedaje swoją produkcję.

W dalszym ciągu twierdzi, że nie jest rzeczą ważną, czy nadal ma istnieć w Polsce forma pańszczyzny, czy czynsze. Oczywiście, że taka

pańszczyzna nie byłaby pańszczyzną feudalną, ale zwykłym kapitalistycznym odrabianiem przy zupełnej swobodzie dysponowania swoją siłą i wartością tego wysiłku. Píše wyraźnie w ten sposób:

„Nie o to tu idzie szczególnie, żeby chłop nie oddawał tego, co jest pańszczyzną, bo pańszczyzna sama z siebie nie krzywdzi. Ale chodzi o to, żeby zachować sprawiedliwą proporcję między tym, co chłop daje, a co odbiera. Żeby chłop nie był przynaglany do tego, co czyni, dlatego, że się urodził na pańskim gruncie, tak jak wół, którego używa się do posługi, bo się urodził w pańskiej oborze. Chłop jest człowiekiem i ma prawo dysponować swoją pracą...”

To samo, jeżeli chodzi o historię gospodarczą. Zagadnienie, czy istniały początki kapitalizmu, czy manufaktury były tylko magnackie, czy miały one charakter małych przedsiębiorstw kapitalistycznych, opierających się na przymusie pańszczyźnianym, rozstrzyga w dużej mierze zarówno Wybicki jak i redagowany przez niego wspólnie z Zamoyskim kodeks, który postanawia wyraźnie, że syna chłopskiego drugiego, czwartego i wszystkich następnych należy zwalniać z pańszczyzny, uczyć ich fachu, rzemiosła, dać im możliwość wstępu do manufaktur, które tak potrzebują rąk do pracy.

Chodzi tu oczywiście o powstające manufaktury mieszczańskie, nie magnackie, którym rąk do pracy nie brakowało. Ponadto Wybicki w jednym ze swoich projektów proponuje, żeby na miejsce zniesionych przynajmniej częściowo klasztorów kontemplacyjnych stworzyć środowiska, które stałyby się bazą rekrutacyjną dla manufaktur.

A teraz chciałbym omówić pokrótce nowe idee w szkolnictwie i nauce Polski w XVIII w.

„Wstydzić się zaiste narodowi polskiemu jeżeli kiedy, to teraz najbardziej potrzeba, że o nic prawie nie dbając, cokolwiek inne narody sławnymi i szczęśliwymi czyni, w taką podaliśmy się nikiemność, że jak gdybyśmy do niczego sposobności nie mieli.“ Dawniej mogli Polacy szczycić się przynajmniej sukcesami militarnymi, „ale wyznać z żalem przychodzi, że teraz *in utroque cedimus* inszym, przez co przychodzimy już na pośmiewisko i hańbę u bitniejszych i rozumniejszych sąsiadów. Retoryka opuściła czyste, a obfite źródła i w zaniedbaniu jak w odmęcie jest teraz zatopiona. *Ius naturae, ius belli et pacis, ius publicum et civile* jedne mało u nas znane. Matematyka, tak potrzebna *generi et societati humanae* umiejętność, pod same uleciała niebiosa, a nam prócz corocznych kalendarzów nie wydaje żadnych pożytków. *Phisica experimentalis*, najpiękniejszych i najciekawszych wynalazków matka, nieznana dotąd w Polsce, godna jest osobliwego zalecenia“.

Przytoczony tu wyjątek z listu Andrzeja Stanisława Załuskiego o z 1745 r. do Tomasza Zamoyskiego, zastanawiającego się nad reformą Akademii Zamojskiej, oddaje niezwykle trafnie stan nauk w Polsce w poło-

wie XVIII w. Pogłębiająca się już u schyłku czasów saskich — początkowo tylko u najwybitniejszych przywódców szlacheckich — świadomość, że rozkładający się ustrój feudalny, jego niemoc i nieudolność we wszystkich dziedzinach życia musi doprowadzić do katastrofy państwo szlacheckie, zmusza przywódców politycznych do gorączkowego poszukiwania środków zaradczych. Początkowe poglądy działaczy politycznych schyłkowego okresu czasów saskich, że dla uniknięcia katastrofy wystarczy wzmocnić władzę królewską, usprawnić administrację i wymiar sprawiedliwości, ustępują niebawem, bo już w pierwszych latach panowania Stanisława Augusta, przekonaniu, że tonąca nawa państwowa wymaga o wiele gruntowniejszego remontu. Celem, do którego Polska feudalna — zdaniem jej przywódców w XVIII w. — powinna zmierzać, jest wzmocnienie siły gospodarczej, politycznej i kulturalnej. Dorównać takim państwom, jak Francja i Anglia, a nawet — jak niektórzy sądzili — prześcignąć je będzie mogła Polska, jeżeli za przykładem tych państw rozwinie u siebie handel i przemysł, zmieni przestarzały system gospodarki rolnej, stosownie do nowych wymagań ekonomicznych zreformuje swoje władze państwowe, oprze na innych podstawach życie umysłowe, otoczy opieką zaniedbane dotychczas nauki przyrodnicze niezbędne dla rozwoju przemysłu, zorganizuje na nowych zasadach wychowanie młodzieży.

Naszkiecowany program przebudowy przestarzałej polskiej struktury feudalnej wymagał między innymi przeszczepienia na szlachecki, feudalny grunt nauki i kultury umysłowej wieku Oświecenia. Proces ten nie był bynajmniej łatwy. W państwach posiadających już u siebie układ kapitalistyczny kultura ta narastała powoli, tworzyła się w ogniu walki z kurczącymi się coraz bardziej relikdami feudalnymi z jednej strony, z drugiej zaś zmierzała do zaspokojenia szeregu konkretnych postulatów wysuwającej się na pierwszy plan burżuazji. W Polsce kultura wieku Oświecenia pojawiła się w okresie swego największego rozkwitu w Europie jako nadbudowa ideologiczna rozpoczynającego się dopiero procesu narastania początków układu kapitalistycznego. Pionierami tego procesu dziejowego w najwcześniejszym jego okresie byli najbardziej postępowi magnaci, później średniozamożna szlachta. Burżuazja, i to głównie warszawska, stanie się nosicielką nowej kultury dopiero w okresie Sejmu Czteroletniego. Te głębokie różnice między sytuacją społeczno-gospodarczą krajów kapitalistycznych zachodniej Europy a feudalną Polską wyjaśniają uderzające już na pierwszy rzut oka zjawisko dość daleko idącego stępienia na naszym feudalno-szlacheckim gruncie radykalizmu burżuazyjnego Oświecenia, szczególnie we francuskim wydaniu. Słabość mieszczaństwa w Polsce w połowie XVIII w. i nikłe dopiero początki manufaktur oraz kapitalistycznych instytucji handlowych powodują, że u nas początkowo przyjmuje się głównie humanistyczny kierunek Oświecenia. Gorących więc zwolenników znajduje filozofia Locke'a, Rousseau, z silnym oddźwiękiem spotykają się poglądy polityczne

Monteskiusza, doktryna fizjokratów i merkantylistów, z entuzjazmem przyjmowana jest literatura piękna, zwłaszcza francuska, podczas gdy takie nauki, jak matematyka, fizyka, chemia cieszą się uznaniem w pierwszym okresie Oświecenia, to jest mniej więcej do 1780 r. tylko o tyle, o ile przyczyniają się do walki z przesądami, zabobonami i czarami oraz do formowania racjonalistycznego poglądu na świat. Natomiast mimo różnorodnych prób najpierw Mitzlera de Kolof, później Załuskich, Antoniego Wiśniewskiego, a nawet Czartoryskich (1777 r.) nie prowadzi się w Polsce żadnych samodzielnych badań w dziedzinie matematyki, a zwłaszcza chemii i fizyki.

O ile szlachta, nawet postępowa, odnosi się z nieufnością i niechęcią do pierwszych prób wprowadzenia do Polski pierwocin gospodarki kapitalistycznej, do wzmocnienia na wzór zachodniej Europy miast i przyznania choćby niezbyt szerokich praw ich mieszkańcom, o tyle dość łatwo przyjmuje i przyswaja sobie ogólną kulturę wieku Oświecenia, a przynajmniej pewne jej elementy. W tej recepcji nadbudowy ideologicznej przy równoczesnym słabym przyjmowaniu się w Polsce kapitalistycznych zasad ustrojowo-gospodarczych, które tę nadbudowę stworzyły, kryje się geneza dość długotrwałego złudzenia najwybitniejszych przywódców reformy ze Stanisławem Augustem na czele, uważających, że uda się zmodernizować polskie życie ekonomiczne i społeczne bez większych ofiar ze strony szlachty na rzecz mieszczaństwa. Tym można wytłumaczyć dziwne na pierwszy rzut oka zjawisko, że postępowa szlachta, a nawet magnaci garną się do zasadniczo wrogiej sobie kultury Oświecenia, przyjmują jej ideologię, a nawet usiłują po swojemu realizować jej postulaty. Zgodnie więc z wymaganiami wieku Oświecenia szlachta i dwory magnackie interesują się coraz żywiej zjawiskami przyrody i fizyki. Załuscy np. entuzjazmują się ze względów naukowych i praktycznych nowymi piecami do wytapiania metali i pompami wodnymi, inni sprowadzają za drogie pieniądze tokarki, różne przyrządy fizyczne i chemiczne, chociaż nie zawsze umieją się z nimi obchodzić, i mówią często o ulepszeniu manufaktur. W szeregach pałaców, a nawet dworów szlacheckich powstają w drugiej połowie XVIII w. dziwaczne muzea, obejmujące różne minerały, zwierzęta, ryby, owady, pióra, ptasie jaja, rogi, włosy, kości wymarłych już zwierząt itp. Zapał do obserwacji przyrodniczych ogarnia nawet kobiety z tych sfer. Barbara Sanguszkowa np. chwytła po nocach własnymi rękoma niezwykle wielkości gąsienice i dżdżownice, aby je przesłać do zbadania uczonemu zagranicznym, a Anna Sułkowska gromadzi ogromnej wielkości jaja gęsie. Jakkolwiek zainteresowania te mają charakter całkowicie dyletancki i trudno im przypisać jakąś rolę w rozwoju życia naukowego, to jednak nie można zapominać, że i one w pewnej mierze przyczyniły się do doniosłego przełomu umysłowego. Szlachcic czy magnat polski, przyzwyczajony w szkole jezuickiej do wygłaszania mów na oderwane od życia tematy mitologiczne i polityczne, sypiący jak z rogu obfitości przy różnych

okazjach zdaniem łańskimi na temat życia bogów i bohaterów starożytnych, zaczynał teraz orientować się, że istnieje wokół niego realny świat, nasuwały szereg ciekawych problemów życiowych, których poznanie i ewentualne rozwiązanie otwierało przed nim nowe horyzonty i nowe możliwości. Zmieniał się więc powoli typ umysłowości szlachcica polskiego: jej wybitnie humanistyczne cechy, pełne w dodatku elementów metafizycznych, ustępują powoli miejsca zainteresowaniom realistyczno-przyrodniczym. Obóz reformy usiłuje przyspieszyć ten proces za pomocą odpowiedniego wychowania. Żaden ze światlejszych umysłów polskich w początkach panowania Stanisława Augusta nie łudzi się, że edukację młodzieży można pozostawić nadal w rękach zakonów. „W narodzie wolnym — pisał Kołłątaj w *Stanie oświecenia* — dozwoleństwo tak daleko zakonnikom zgromadzeniom opanować wychowanie, bez najmniejszego rządowego baczenia na ich cele, na ich kłótnie między sobą i na tę podległość, którą winni byli obcemu rządowi, miało być skutkiem zaślepionej ufności w rzeczonych zakonnikach i w Rzymie, skutkiem anarchii i nieczułości na przyszły los narodu“. Przekonanie, że szkoły zakonne wychowują młodzież przede wszystkim w gotowości służenia interesom Kościoła przy równoczesnym całkowitym zaniedbaniu interesów państwa, było w początkach panowania Stanisława Augusta wśród zwolenników reform powszechne. Nawet Stanisław Konarski podkreślał z naciskiem, iż troska i nadzór nad szkołami powinny należeć nie do zakonów czy kleru, lecz do władz państwowych.

Nadzór państwa nad programami nauczania i wychowania stawał się tym pilniejszy i aktualniejszy, że zakony nauczające, a zwłaszcza jezuita — jak twierdzono — zasłaniali celowo i świadomie „przed nami to światło nauk, w których nas inne wyprzedziły kraje. Nikt bardziej — dowodził Kołłątaj — nad jezuitów nie czuł, jak trudno jest w narodzie nadto z naukami i umiejętnościami oswojonym przewodzić; wygodniej im więc było utrzymywać swój kredyt w kraju fanatyckim, zajęтым suchymi nabożeństwami praktykami, póki tylko chciał przestać na takich naukach, jakie od początku zaprowadzili.“ Tak więc według tych opinii zakony nauczające w Polsce, a zwłaszcza jezuita, podtrzymywali świadomie zacofanie i ciemnotę, a tym samym i ustrój feudalny, i jeśli Polska miała przejść do nowych form ustrojowo-gospodarczych, musiała między innymi zerwać z wychowaniem kościelnym na rzecz państwowego. Król, ażeby złamać kościelny monopol oświatowy, zakłada na wstępie panowania całkowicie świecką Szkołę Rycerską, a w następnych latach projektuje połączenie w jedną całość zakonu jezuitów i pijarów, stworzenie z nich nowej organizacji nauczającej, nad którą siłą rzeczy władza państwowa sprawowałaby większy nadzór, mogący doprowadzić do dostosowania programów nauczania do potrzeb polskich. Opór papieża przewleka wprawdzie realizację tych planów, ale nie zabija bynajmniej zasadniczej ich myśli: wydobycia edukacji spod zwierzchnictwa Watykanu, zwolnienie

nia jej od służby celom kościelnym i skierowania jej do służby narodowi. Cel ten byłaby Polska osiągnęła prędzej czy później, gdyż był on koniecznością dziejową na tym etapie rozwoju, w którym się znalazła w początkach drugiej połowy XVIII w. Zniesienie zakonu jezuitów w 1773 r. ułatwiło jedynie i przyspieszyło rozwiązanie problemu nowego wychowania, a nie — jak się dotychczas czasami w podręcznikach twierdzi — zmusiło Polskę do szukania sposobów zastąpienia czymś zlikwidowanej organizacji szkolnej. Powołana do życia w 1773 r. Komisja Edukacji Narodowej była naturalną konsekwencją rozwoju ekonomicznego i ideologicznego Polski XVIII w., a nie przypadkowym wynikiem niespodziewanego rozwiązania zakonu jezuickiego.

Komisja Edukacji Narodowej, jako instytucja całkowicie świecka, powołana w drodze ustawodawczej przez sejm i przed nim jedynie odpowiedzialna, zerwała od razu i całkowicie z tradycyjnym od czasów średniowiecza kościelnym monopolem na oświatę i wychowanie młodzieży uczyniła wyłączną funkcją państwa, czyli dokonała już w 1773 r. tego, o co w 20 lat później będzie z wielkim rozgłosem walczyła francuska rewolucja burżuazyjna.

Pierwszych siedem, względnie nawet osiem lat działalności Komisji Edukacji Narodowej — od chwili jej powołania do wydrukowania *Ustaw* w 1781 r. — stanowi jej najpiękniejszy, najbardziej postępowy okres. Członkowie Komisji wraz z innymi działaczami polskiego Oświecenia łudzą się, że przy pomocy oświaty i szerzonej przez nią kultury potrafią pokonać zacofanie i przesady szlacheckie, zmniejszyć poważnie, czy choćby złagodzić krzywdy społeczne, zmodernizować i podnieść na wyższy poziom życie ekonomiczne i w ten sposób zabezpieczyć państwo przed grożącą mu katastrofą. Te ambitne cele pragnie Komisja osiągnąć przy pomocy zależnych jedynie od niej nauczycieli wykonujących ściśle opracowane przez nią, a obowiązujące w każdej szkole polskiej jednolite przepisy i programy. Ponieważ nie posiada ona przygotowanych kadr nauczycielskich, zwraca się do władz kościelnych z projektem skierowania do prac nauczycielskich bezczynnych przeważnie zakonników łudząc się, że będą oni wiernie stosowali przepisy i programy państwowych władz oświatowych.

Był to fałszywy krok pierwszego w Polsce ministerstwa oświaty, krok, z którego trzeba się było szybko wycofać. Okazało się bowiem, że zakony podjęłyby się funkcji nauczycielskich, gdyby im pozwolono nauczać zgodnie z instrukcjami Watykanu; ponieważ zaś Komisja domagała się stanowczo realizacji jej i tylko jej własnych przepisów, bliższa współpraca oświatowa była niemożliwa. Rezygnacja z niej pozostawiła po obu stronach wiele zadrążeń i podejrzeń. Literackim wyrazem rozczarowania na tym tle najwybitniejszych przedstawicieli kultury Oświecenia w Polsce była Krasickiego *Monachomachia*, która przez podkreślenie nieuctwa zakonników wykazywała nierealność wszelkich planów postępowania się nimi w dziele oświecenia narodu. Do takiego przekonania doszła przede wszystkim Komisja Edukacji

Narodowej postanawiając powołać do życia nieznanego dotychczas w Polsce osobny stan nauczycieli świeckich wychowany we własnych seminariach.

Drugim poważnym złudzeniem Komisji Edukacji Narodowej, a wraz z nią wszystkich pionierów Oświecenia w jego pierwszym okresie, było przekonanie, że za pośrednictwem nowego wychowania uda się w pewnej mierze zmniejszyć istniejącą przepaść między chłopem i szlachcicem. Jeden z pierwszych przepisów Komisji, dotyczący szkolnictwa elementarnego, podkreślał z naciskiem: „Równość wszelkiej kondycji między dziećmi utrzymywać, dystynkcją osób zachowawszy z przymiotów i aplikacji, pomnąc, iż dzieci szlacheckie, równie jak chłopskie, nic są innego w społeczności, tylko dzieci“. Było to zerwanie z tradycją feudalną, uznającą różnice między ludźmi w oparciu o ich urodzenie, i uznanie w praktyce wychowawczej zasad filozofii Oświecenia, wywodzącej różnice między ludźmi jedynie z ich zdolności i kwalifikacji osobistych.

Realizacja tych założeń była niezwykle trudna. Ponieważ rozkradzione w dużej mierze przez komisje rozdawnicze fundusze pojezuickie były przeznaczone przede wszystkim na kształcenie w szkołach średnich młodzieży szlacheckiej, Komisja Edukacji Narodowej chciała początkowo oprzeć byt szkolnictwa elementarnego na starych zarządzeniach kościelnych, polecających proboszczom utrzymywanie szkół parafialnych. W przekonaniu, że apele do dobrej woli kleru nie przyniosą większych rezultatów, wszczęli członkowie Komisji starania o oddanie pod jej zarząd wszystkich fundacji pobożnych, zastrzeżonych w aktach fundacyjnych poszczególnych kościołów. Odpowiednie przepisy prawne w tej materii umieszczono w przygotowanym przez Andrzeja Zamoyskiego *Kodeksie praw sądowych*. Gdyby je sejm uchwalił, fundusze oświatowe Komisji wzrosłyby niewątpliwie do bardzo poważnych sum i pozwoliłyby na swobodną realizację śmiałych planów oświaty ludowej. Odrzucenie *Kodeksu* przez sejm 1780 r. zmusiło Komisję do daleko idącej rewizji początkowych zamierzeń.

Służąc idei przebudowy ustroju Polski, starała się Komisja Edukacji, aby każdy przedmiot nauczania, każda lekcja przyczyniała się do realizacji głównego celu wychowania. Osiągnąć go chciała Komisja przez uaktywnienie szlachty. Zadanie to nie było wcale łatwe. Kwietyzm tej warstwy poczynił w czasach saskich zastraszające postępy; związana z nim bezczynność posunęła się w tym okresie aż do fatalizmu życiowego, który przejawiał się w twierdzeniach większości szlachty, że będzie tak, jak los zechce. Komisja Edukacji usiłowała przełamać tę apatię zasadą wpajaną wszystkim wychowankom, że „człowiek sobie wszystko, a kto inny nic mu nie winien, że sam starać się powinien o dobre mienie swoje, że pierwszym obowiązkiem człowieka jest pracować, gdyż tylko przez pracę staje się użytecznym“.

Użyteczność tę starała się Komisja wykształcić w każdym wychowanku przez wprowadzenie odpowiedniego programu nauczania. „Na co się przyda—

ujmował lakonicznie tę dążność jeden z nauczycieli Komisji — dysputować o tym, czego wiadomość żadnej by nam nie przyniosła korzyści.“ W ślad za tym program Komisji wykluczał ze szkół wszelką metafizykę, wszelką abstrakcję, której poświęcały tak wiele czasu szkoły kościelne. „Człowiek nie rodzi się do metafizyki — dowodził *Staszic* — Człowiek nie ma nic poznać, albo na cóż mu się przyda tych rzeczy poznanie, których ani widzieć, ani słyszeć, ani się dotknąć potrafi“.

Aby nauka — rozumowali działacze Komisji Edukacji — była użyteczna, musi być jak najściślej związana z życiem i dostosowana do jego potrzeb. „Człowiek — przekonywał *Jan Śniadecki* studentów uniwersytetu krakowskiego — będąc właścicielem wszystkich skutków przyrodzenia uczyć się ich najtroskliwiej powinien, aby poznawszy ich związki z sobą, mógł ich na swoją potrzebę i swobodę użyć.“ Potrzeby te zaś były w przekonaniu Komisji Edukacji związane całkowicie z ziemią, jej urodzajami, skarbami naturalnymi itp. Kołłątaj przy reformie uniwersytetu krakowskiego polecał profesorom przeprowadzać badania, jak należy szukać źródeł soli, z czego się składa, gdzie się znajduje itp. Jeżeli pamiętamy, że Polska na skutek pierwszego rozbioru straciła Wieliczkę i odczuwała brak soli, zrozumiemy ważność i użyteczność zaleconych przez Kołłątaja badań. Podobnie postępowały *Ustawy Komisji Edukacji*, polecając np. nauczycielom fizyki, aby umożliwili uczniom dowiadywanie się „o cenie na targach i kramach“, polecali im „przypatrywać się rzemiosłom i dziełom różnych kunsztów, uważać sposoby w robocie, rozstrząsając ich dokładność i wady“. Te wszystkie zalecenia zmierzały do przyspieszenia rozwoju handlu, a zwłaszcza przemysłu, do poznania tajemnic przyrody i zużytkowania ich na korzyść człowieka. Głęboka wiara w nieograniczony postęp ludzkości, płynący z coraz większego opanowywania sił przyrody, rozpowszechniała się w Polsce w latach osiemdziesiątych z wielką siłą. „Kto może powiedzieć — pisał *Świtkowski* w 1784 r. a więc tuż po zakończeniu pierwszego, bohaterskiego okresu polskiego Oświecenia — czy my znowu życia naszego do kilku wieków nie będziemy mogli rozciągnąć, czy wielorybom nie damy na koniec uzdy i lejców i nie będziemy poszóstno nimi jeździć od jednego bieguna świata do drugiego, po wodzie i w wodzie.“

W związku z tymi założeniami ideowymi Komisja Edukacji Narodowej stawia często przed uczonymi konkretne zadania, które mają przyczynić się do szybszego uprzemysłowienia kraju. I tak Kołłątaj polecał profesorowi fizyki uniwersytetu krakowskiego, aby co niedziela miewał wykłady fizyki, szczególnie mechaniki, dla rzemieślników, których powinien zaznajomić z najnowszymi przyrządami i wynalazkami. Podobne polecenie wydała Komisja Edukacji w Warszawie pijarom. Od astronomów domagał się Stanisław August pomocy przy opracowywaniu mapy Polski; profesorowi uniwersytetu

Jaśkiewiczowi poruczono zbadanie wód mineralnych Polski spodziewając się, że rezultaty jego badań umożliwią rozwój przemysłu chemicznego.

Obalenie na sejmie 1780 r. *Kodeksu Zamoyskiego*, do którego postępowi działacze Oświecenia polskiego ze Stanisławem Augustem na czele przywiązywali wielką wagę, zamyka pierwszy okres nowej kultury poważnym ciosem wymierzonym przez reakcyjną szlachtę w zwolenników reform. Najbliżsi współpracownicy króla, do których należy także kilku członków Komisji Edukacji Narodowej, zdają sobie już jasno sprawę, że nie uda się przebudować ustroju feudalnego w oparciu o samą tylko szlachtę, bez poparcia ze strony silnego mieszczaństwa. Ponieważ jego szeregi są jeszcze stosunkowo szczupłe, a w dodatku nienależycie zorganizowane, nasuwa się konieczność odłożenia zasadniczych reform do czasu wzmocnienia przynajmniej zrębów burżuazji. Szukanie przez obóz reform pomocy i oparcia w szeregach mieszczańskich odsuwa automatycznie na dalszą przyszłość próby bardziej zasadniczego rozwiązania głównego konfliktu XVIII w. w Polsce, istniejącego w postaci niezwykle zaostrzonej walki między chłopstwem a szlachtą. W dodatku koła reakcyjnej szlachty, zorientowawszy się w słabości obozu reform, zaczynają występować z coraz ostrzejszymi atakami przeciw Komisji Edukacji i wprowadzanym przez nią nowościom. Podczas gdy wszystkie sejmy od 1733 do 1780 r. wyrażały się z najwyższym uznaniem o Komisji Edukacji, uchwalając jednomyślnie wszystkie jej wnioski i specjalne podziękowania za ofiarną pracę jej członków, to od 1782 r. odzywają się w izbie sejmowej coraz śmielsze głosy, że szkolnictwo świeckie jest bardzo kosztowne, że lepiej byłoby przeznaczyć te sumy na powiększenie wojska, które zabezpieczałoby majątki szlacheckie przed buntami chłopów. Zdarzają się też ataki przeciw postępowemu programowi nauczania i świeckim nauczycielom, którzy w opinii zacofanej szlachty działają demoralizująco na młodzież. Cała ta podstępna akcja, prowadzona w ciągu kilku lat, kończy się oficjalnym wnioskiem o rozwiązanie Komisji Edukacji i powierzenie wychowania młodzieży oczekującemu wskrzeszenia zakonowi jezuickiemu.

Pod wpływem nacisku grup konserwatywnych znikają z obrad i zarządzeń Komisji dawne dążenia do zrównania dzieci chłopskich ze szlacheckimi. Kurczą się też wyraźnie energiczne dawniej zabiegi o rozbudowę sieci szkolnictwa elementarnego. Wprawdzie w 1785 r. ukazuje się doskonały i postępowy jak na owe czasy *Elementarz dla szkół parafialnych narodowych*, ale o dwa lata wcześniej wprowadzone *Ustawy* dzielą szkoły elementarne na większe i mniejsze, przy czym większe, zgodnie z ówczesnymi tendencjami społecznymi obozu reform, zostały zastrzeżone wyłącznie dla mieszczan. Przeznaczona dla dzieci chłopskich mniejsza szkoła parafialna miała im dać tylko tyle wiedzy, ile jej było potrzeba do podniesienia wydajności pracy pańszczyźnianej.

Opracowane w 1787 r. przez Grzegorza Piramowicza *Powinności nauczyciela w szkołach parafialnych* wyraźnie zalecały wiejskiemu pedagogowi, aby przytłumił w uczniach „zbytnią niepotrzebnych rzeczy ciekawość, zbytnią chęć do czytania, która by ich robotom, posługom i innym obowiązkom przeszkodę czyniła.“

Nowe możliwości dla szkolnictwa parafialnego otwały się w końcu drugiego okresu polskiego Oświecenia, gdy w r. 1789 Sejm Wielki narzucił proboszczom obowiązek utrzymywania szkół elementarnych dla chłopów i ubogiej szlachty. Zanim jednak uchwała ta doczekała się pełnej realizacji, Konferencja Targowicka zniszczyła dzieło Komisji Edukacji Narodowej.

Wzrost nastrojów reakcyjnych wśród szlachty w drugim okresie naszego Oświecenia i liczne wrogie wystąpienia przeciw Komisji Edukacji Narodowej zmuszają ją do cofania się i ustępstw nie tylko w dziedzinie szkolnictwa elementarnego, ale także średniego, dostępnego jedynie dla szlachty i mieszczan. Pragnąc oderwać wychowanie młodzieży od kosmopolitycznej kultury łacińsko-kościelnej i oprzeć je jak najściślej na pierwiastkach narodowych, Komisja Edukacji w pierwszym okresie swojej działalności ograniczyła poważnie — w porównaniu ze szkolnictwem zakonnym — rolę łaciny w życiu szkolnym, zmniejszyła liczbę godzin przeznaczonych na jej nauczanie i wymagała od uczniów jedynie umiejętności tłumaczenia klasycznych tekstów. Zarządzenia te spotykały się od początku z ostrą krytyką zacofanej szlachty i z podburzającymi ją do oporu atakami zakonnego kleru. Komisja Edukacji Narodowej zносиła początkowo spokojnie wrogą akcję zakonników, aż wreszcie w 1788 r., zaniepokojona poważnym spadkiem frekwencji młodzieży w utrzymywanych przez nią szkołach, zezwoliła na nauczanie zepsutej łaciny i zmusiła uczniów do mówienia tym językiem na lekcjach szkolnych.

Podobne cofanie się pod wpływem agresywnych wystąpień reakcyjnej szlachty obserwujemy na odcinku nauczycielskim. W 1789 r. nakazała Komisja nauczycielom świeckim uczestniczyć codziennie w nabożeństwach, a co miesiąc przystępować do spowiedzi.

Różnorodne ustępstwa organizacyjne i programowe na rzecz reakcyjnych kół szlacheckich wynagradzała sobie Komisja Edukacji Narodowej powolnym, ale systematycznym przygotowywaniem własnych kadr naukowych. Akcja ta objęła w drugim okresie profesorów wszystkich niemal przedmiotów wykładanych w obydwu Szkołach Głównych. Dzięki niej poziom pracy naukowej, zwłaszcza w niektórych dziedzinach, osiąga nieznany uprzednio poziom. Dla przykładu można tu wspomnieć o śmiałych badaniach J ó z e f a B o g u c k i e g o na polu historii kościoła katolickiego w wiekach średnich. Rezultatem ich była gorąca obrona przez uczonego krakowskiego działalności Wiklefa, Husa i Ziżki i ostre potępienie przeciwhusyckich uchwał soboru w Konstancji.

Największe jednak rezultaty wydała opieka Komisji Edukacji Narodowej nad naukami matematyczno-przyrodniczymi. Dzięki niej stanęła na wysokim poziomie botanika i zoologia (uczony polski P a w e ł C z e m p i ń s k i odważył się na podstawie zupełnie słusznych przesłanek odrzucić system Linneusza), na nowe tory rozwoju wkroczyła medycyna, szczególnie krakowska. Nie podobna tu wreszcie przemilczeć działalności naukowej obydwóch braci Ś n i a d e c k i c h. Dość przypomnieć, że J a n tworzy z mozołem polską terminologię matematyczną i częściowo astronomiczną, J ę d r z e j zaś zakłada trwałe fundamenty pod rozwój polskiej chemii i pediatrii.

Główną cechą organizowanych, inicjowanych i popieranych przez Komisję Edukacji Narodowej badań naukowych było ściśle ich związanie z życiem i dążenie do zaspokojenia konkretnych potrzeb narodu odrabiającego wiekowe zaniedbania na polu ekonomicznym i umysłowym. Poglądy Komisji Edukacji Narodowej na rolę nauki w życiu społeczeństwa ujął najlepiej Stanisław Staszic, realizujący już w okresie porozbiorowym założenia ideowe pierwszego naszego ministerstwa oświaty. „Wszystkie umiejętności — przemawiał on do młodzieży uniwersyteckiej — dopiero przez praktyczne ich zaaplikowanie do rozmaitych potrzeb ludzkich pożytek przynoszą, a samą tylko teorią nie są użyteczne... Uczeni potąd nie odpowiadają swemu powołaniu... dopokąd w ich naukach, w ich umiejętnościach rządy nie znajdują podług potrzeby... rady i pomocy, dopokąd ich umiejętności nie nadają fabrykom, rękodzielom oświecenia, ułatwień, kierunku, postępu.“

Zasady te, związane ściśle z dążeniami obozu reformy do przebudowy przestarzałego ustroju gospodarczo-społecznego Polski, były jedną z najtrwalszych zdobyczy ruchu umysłowego polskiego Oświecenia.

STANISŁAW LORENTZ

Program obecnej konferencji nie przewidywał oddzielnego referatu, poświęconego sztukom plastycznym wieku Oświecenia. Dlatego też, nawiązując do niezwykle ciekawego referatu prof. Kotta, chciałem kilka słów poświęcić tym zagadnieniom, w których — jak mi się wydaje — bardzo różnorodna problematyka wieku Oświecenia może być doskonale obserwowana. Sztukami plastycznymi wieku Oświecenia nasza nauka zaczęła zajmować się stosunkowo niedawno. W połowie wieku XIX mieliśmy poważnego badacza warszawskiego—S o b i e s z c z a ń s k i e g o. Potem, gdy w Krakowie powstał wielki ośrodek — Komisja Historii Sztuki Polskiej Akademii Umiejętności—zainteresowano się w tym ośrodku głównie polskim średniowieczem, następnie renesansem i barokiem. Z czasów sprzed pierwszej wojny światowej wymienić możemy w historii sztuki polskiej jedną chyba tylko poważniejszą pozycję, związaną z wiekiem Oświecenia — B a t o w s k i e g o monografię o Norblinie.