

Mrozowska, Kamilla

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

Kwartalnik Historii Nauki i Techniki 19/2, 339-343

1974

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.



Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. Pod redakcją Ireny Stasiewicz-Jasiukowej. Wrocław 1973 Zakład Narodowy im. Ossolińskich s. 278, nrb. 2, ilustr. 44, tabl. 1.

Polska Akademia Nauk. Zakład Historii Nauki i Techniki.

Trwające przez kilka lat prace związane z jubileuszem 200-lecia Komisji Edukacji Narodowej przyniosły w plonie szereg cennych wydawnictw, do których przede wszystkim należy zbiór studiów dotyczących recepcji myśli naukowej w programach i podręcznikach wprowadzanych do zreformowanego przez KEN szkolnictwa. Charakter i zadania tego wydawnictwa określa jasno zawarta we *Wstępie* wypowiedź redaktora tomu — I. Stasiewicz-Jasiukowej, która pisze: „Celem książki jest próba odpowiedzenia na dwa zasadnicze pytania: po pierwsze — w jakim stopniu Komisja Edukacji Narodowej postulowała w swym programie recepcję nowożytnej myśli naukowej i jakie odbicie znalazło to w wydanych przez Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych podręcznikach, po drugie — czy i w jakim stopniu aktualne do punktu widzenia ówczesnego stanu nauki treści podręczników i programów realizowane były w szkolnej praktyce”. Odpowiedź na tak postawione pytania w znacznej mierze znajdujemy przede wszystkim w studiach: Ireny Stasiewicz-Jasiukowej, *Nowożytna myśl naukowa w podręcznikach Komisji Edukacji Narodowej. Nauki moralne* (s. 17—74), Barbary Biełkowskiej, *Nowożytna myśl naukowa w programach i podręcznikach Komisji Edukacji Narodowej. Nauki matematyczno-przyrodnicze* (s. 81—108), Kaliny Bartnickiej, *Edukacja obywatelska przez literaturę piękną w szkołach średnich Komisji Edukacji Narodowej* (s. 221—253), Czesława Majorka, *Podręczniki Komisji Edukacji Narodowej w praktyce nauczania szkół średnich. 1778—1794*. (s. 113—154), Ryszarda (Włoszyńskiego), *Popisy uczniów w szkołach Komisji Edukacji Narodowej jako wyraz przyswajania nowych treści naukowych* (s. 159—202).

W pozornie luźny sposób wiąże się ze sformułowanymi na wstępie zadaniami rozprawa Jerzego Rózewicza, *Wychowanie obywatelskie w Mowach Grzegorza Piramowicza* (s. 205—217). Jednorodny charakter bazy źródłowej zawęził możliwości interpretacyjne, tym więcej, że Piramowicz należy do tych postaci, które spośród współpracowników Komisji doczekały się największej bodaj liczby opracowań i równocześnie najmniej budzą kontrowersji. Rozważania J. Rózewicza przynoszą jednak nowe spojrzenie na *Mowy* wygłaszane corocznie przez sekretarza do Ksiąg Elementarnych. Autor pokazał w jaki sposób w tych przemówieniach odbijały się nowoczesne zadania i metody wychowawcze, w jaki sposób „Piram” starał się oddziaływać na swych słuchaczy i czytelników, by przyjęli oni bez oporów nowe zadania stawiane przez edukację krajową. Tom zamyka krótka rozprawa Ireny Szybiak, *Sieć szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej* (s. 259—268); autorka stara się ustalić na podstawie badań źródłowych liczbę i rozmieszczenie szkół średnich znajdujących się pod bezpośrednim zwierzchnictwem KEN oraz pozostających w rękach zakonów. Mimo swych niewielkich rozmiarów rozprawka ta przynosi nowy, skorygowany obraz sieci szkolnej i nową mapę różniącą się nieco od tej, którą opracował Stanisław Tync¹. Interesująco zostały tu omówione zmiany, jakie następowały w organizacji, liczebności i rozmieszczeniu szkół w toku działalności KEN. W ten sposób ostatnie studium daje niejako kanwę geograficzną dla rozważań zawartych w poprzedzających je artykułach.

Irena Stasiewicz-Jasiukowa zajęła się przede wszystkim recepcją prawa natury i doktryny fizjokratycznej w podręcznikach nauki moralnej, historii, wymowy. Podręczniki bowiem miały być przede wszystkim nośnikami nowych treści i nowych

¹ *Komisja Edukacji Narodowej (Pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł*. Stanisław Tync. Wrocław 1954. Mapa.

metod, służąc zarówno celom poznawczym, jak wychowawczym. Wskazując na świeckie elementy w systemie wychowawczym KEN autorka nadto jednak może przecenia „elementy materialistyczne”, które przecież bardzo nieśmiało i bodaj nawet wbrew intencjom autorów programów dochodziły do głosu w niektórych podręcznikach.

Szczególną wartość studium I. Stasiewicz stanowi wnikliwie przez nią przeprowadzona konfrontacja treści zawartych w programach i podręcznikach KEN z poglądami reprezentantów myśli filozoficznej i polityczno-prawnej XVII i XVIII w. Starła się również autorka prześledzić zakres i ilość dzieł wymienianych czy też cytowanych przez autorów podręczników, wyciągając z tego daleko idące wnioski co do ich erudycji oraz czynników kształtujących poglądy A. Popławskiego, O. Kopczyńskiego, G. Piramowicza i innych. Doskonała znajomość dzieł elementarnych i piśmiennictwa naukowego epoki Oświecenia pozwoliła autorce omówić w sposób wnikliwy a równocześnie syntetyczny tendencje i znaczenie ideowe nowych programów szkolnych. Wytaczały one nową drogę polskiej myśli pedagogicznej, wpływały także na praktykę szkolną. Na dobro autorki zapisać należy, iż nie przecenia ona tego drugiego nurtu, przeciwnie — dostrzega i podkreśla, zgodnie zresztą z ustaleniami zawartymi w artykule C. Majorca, jak często praktyka szkolna odbiegała od zamierzeń twórców programów, jak często brak podręczników z jednej strony a zakorzeniony w szkołach konserwatyzm z drugiej — hamowały i wypaczały realizację zaleconych programów. Autorka wskazuje także i na pewne zapóźnienia autorów podręczników i programów w stosunku do panujących współcześnie w nauce europejskiej tendencji, jak np. w nauczaniu historii. Wydaje się, że źródłem tego zjawiska można szukać we wpływie Rollina, którego *Rozprawa o studiach* była szeroko znana i uznana, ale która z punktu widzenia zawartości proponowanego programu straciła już znacznie na nowoczesności w dobie KEN. Być może, iż w tym właśnie szukać należy odpowiedzi na postawione przez autorkę pytanie „Dlaczego podręczniki te dotyczą jednego w zasadzie odcinka dziejów powszechnych, to znaczy historii starożytnej?”.

Przy wszystkich wartościach rozważań I. Stasiewicz nie sposób jednak pominąć pewnych sformułowań, które wydały się dyskusyjne. I tak np. na stronie 22 czytamy: „Świecka nauka moralna — w odróżnieniu od szkolnego programu katechizmu — mówiła ... nie tylko o powinnościach, informowała również wychowanków szkół narodowych o przysługujących im prawach...” Wydaje się jednak, że aczkolwiek istotnie we wcześniejszej praktyce szkolnej operowano przede wszystkim zakazami i nakazami, to przecież w intencjach Popławskiego i pozostałych członków Towarzystwa leżało ukazanie młodzieży szlacheckiej właśnie obowiązków, jakie ciążyą na niej jako na przyszłej części społeczeństwa. Więcej — widziano w nauce moralnej instrument mający zwalczyć szlachecki egoizm stanowy, chciano wyrugować ze świadomości młodzieży szlacheckiej tradycyjne przekonanie, iż stan ten wyróżniają spośród innych właśnie przysługujące mu przywileje. System równoważności „powinności” i „należytości” miał prowadzić przede wszystkim do przekształcenia stosunków społecznych a praktyka życia szkolnego miała być środkiem a nie celem. Dodajmy jeszcze do tego, że katechizm, każdy katechizm, był właśnie określoną formą zbioru zakazów i nakazów, niezależnie od tego czy służył religijnemu, czy świeckiemu (*Katechizm Kadecki*) wychowaniu.

Trudno jest chyba także porównywać naukę moralną z nauką (a raczej nauczaniem) religii, skoro te dwa przedmioty nie wykluczały się nawzajem, przeciwnie koegzystowały i korelowały ze sobą. Autorka udawadnia w sposób przekonywający, jak szeroki był zakres wiedzy i jak duże czytanie autorów programów i podręczników. Wskazuje istotne związki treści zawartych w podręcznikach z nowymi prądami filozoficznymi, prawem natury i prawem narodu. Z drugiej jednak strony, jak

sama to stwierdza, niejednokrotnie różnego typu sformułowania były wynikiem nie lektury bezpośredniej, ale czerpane były „z drugiej ręki”. Toteż przytoczenia różnych dzieł często miały raczej świadczyć o erudycji autora niż o rzeczywistych jego oczekiwaniach przy zalecaniu takich czy innych prac autorów obcych. Trudno np. przypuszczać, iż Piramowicz mógł na serio spodziewać się, że nauczyciele szkół parafialnych sięgną po Bacona, Rollina czy Fleuryl'ego. Z takich i tym podobnych zaleceń trudno jest wyciągać zbyt daleko idące wnioski.

Trzecia część studium I. Stasiewicz (o wymowie) wiąże się integralnie z rozprawą K. Bartnickiej. O ile jednak w pierwszym studium nauczanie wymowy omówione zostało przede wszystkim pod kątem widzenia walorów wychowawczych tego przedmiotu, o tyle druga rozprawa koncentruje się raczej na analizie podręczników stosowanych w nauczaniu wymowy i gramatyki pod względem zawartych w nich treści literackich. Przeprowadzone badania doprowadziły autorkę do nowych wniosków i spostrzeżeń. Podkreśla więc K. Bartnicka, iż rozkwit literatury polskiej we współczesnym Komisji okresie nie znalazł odbicia w nauczaniu szkolnym. „Złożyło się na to szereg przyczyn — pisze autorka (s. 221) — i profil programowy szkół Komisji i upadek literatury w epoce poprzedniej i niski poziom kultury czytelniczej społeczeństwa szlacheckiego.” Tak więc szkoła nie reagowała dostatecznie szybko na dokonujące się zmiany, rzadko tylko i okazjonalnie sięgając po przykłady czerpane z pism autorów polskich. Autorka słusznie podkreśla, iż brak podręcznika do wymowy zaważył na niskim stosunkowo poziomie tego przedmiotu w szkołach, chociaż pojawiły się publikacje pozwalające tę lukę wypełnić. Wydaje się jednak, iż oddziaływać tu mogła także pewna dwoistość w traktowaniu funkcji retoryki w całokształcie programu dydaktyczno-wychowawczego. Odbiciem tej dwoistości jest także i to, że np. przedmiot ten w omawianym zbiorze studiów rozpatrzony został przez obydwie autorki w dwu aspektach, co prowadzi ostatecznie do wniosków nie całkowicie ze sobą zgodnych. To prawda, że I. Stasiewicz zajmuje się przede wszystkim podręcznikiem, który już istotnej roli w szkołach KEN nie odegrał, wielokrotnie jednak podkreśla znaczenie tego przedmiotu jako czynnika wychowania patriotyczno-obywatelskiego. Nie ma zaś wątpliwości, iż konstrukcja podręcznika Piramowicza odpowiadała koncepcji Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. W studium natomiast K. Bartnickiej czytamy: „Komisja zrezygnowała z retoryki jako podstawowego w programie szkolnym narzędzia wychowania obywatelskiego. Odbiło się to z kolei na literaturze, którą podporządkowano wymogom nauczania wymowy.” (s. 252). Istotnie, zarówno *Przepis na szkoły wojewódzkie* z 1774 r. jak *Ustawy* z 1783 potwierdzają w tym punkcie stwierdzenia autorki. W zaleceniach tych widzimy raczej zwrot ku dawnym, acz skorygowanym, tradycjom retoryki jako przedmiotu uczącego posługiwania się słowem, niż podtrzymanie tego charakteru, jaki wymowie nadał Stanisław Konarski, czyniąc z tego przedmiotu przez odpowiednio sformułowane tematy ćwiczeń retorycznych rodzaj „nauki o Polsce współczesnej”. Zrywał w ten sposób z tradycjami szkoły humanistycznej. Trudno więc zgodzić się ze zdaniem autorki, iż „... korzystanie z tych prac (Konarskiego — K.M.) nie było zalecane przez Komisję, bo inną przecież funkcję przeznaczyła ona retoryce w programie swoich szkół niż dawne szkoły humanistyczne”. (s. 235). Odejście od Konarskiego nie na tym polegało, że zreformowane przezeń szkoły pijarskie podtrzymały model szkoły humanistycznej, ile raczej na tym, iż tendencje, jakie u niego przyświecały retoryce, „przyjęła” i znacznie rozwinęła nauka moralna i prawo. Mimo to jednak w świadomości wielu nauczycieli pozostało, jak się wydaje, przekonanie iż poprzez wymowę należy także kształtować charakter, wrażliwość i poczucie moralne uczniów. Także i eksjezuita Piramowicz stanął ostatecznie na tym stanowisku. Być może, iż zaistnienie rozbieżności w traktowaniu tego przedmiotu sprawiło, iż zalecenia Komisji kierowały uwagę nauczycieli

(podobnie jak przy nauczaniu historii) na autorów klasycznych, polska zaś literatura powoli i z trudem wkraczała do praktyki szkolnej. Prześledzenie tego procesu stanowi niezwykle interesujący nurt w rozważaniach K. Bartnickiej.

Recepcja prądów naukowych w nauczaniu przedmiotów matematyczno-fizycznych stanowi przedmiot rozważań B. Bieńkowskiej. Autorka, śledząc rozwój wiedzy w zakresie matematyki i fizyki w szkołach KEN, nawiązuje często — może nawet nadto często — do szkół pijarskich a szczególnie do programu Collegium Nobilium, wskazując na pogłębianie i rozszerzanie zawartości programu a także coraz dalej idące zróżnicowanie uwzględnianej w nim problematyki. Słusznie podkreślając eklektyzm w programach Komisji autorka ukazuje jednocześnie pogłębiającą się wśród członków Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych i nauczycieli znajomość dzieł najznakomitszych fizyków i matematyków XVIII w. Ustalenia B. Bieńkowskiej dają w wielu punktach nowe spojrzenie na dorobek KEN w upowszechnianiu wiedzy w zakresie nauk matematycznych i fizycznych. Budzi jednak wątpliwości poświęcenie dość znacznej części rozważań (s. 88—92) treści *Planu instrukcji i edukacji ... z 1791 r.* podczas gdy — jak się wydaje — celem zbioru studiów było przedstawienie obowiązujących w praktyce programów i podręczników. Ponadto autorka odwołuje się do *Ratio studiorum* Kołłątaja oraz do J. Śniadeckiego, co wiąże się już z nauczaniem uniwersyteckim. *Rachunku algebraicznego teoria* nie była przeznaczona dla szkół średnich i używanie jej przez nauczycieli w tych szkołach było sprzeczne z intencjami Komisji. Skoro już jednak autorka sięgnęła do problemów matematyki uniwersyteckiej, to wydaje się nieuzasadnione pominięcie Franciszka Narwojsza, który jeśli nie był równy Śniadeckiemu, to przecież jednak pozostawał wysokiej klasy matematykiem. Jan Śniadecki członkiem Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych nie był, nie jest więc sprawą jasną, jaki był jego „czynny udział w dyskusjach metodycznych Towarzystwa” (s. 102). Na stronie 88 czytamy: „Przy obowiązującej ogólnie klasyfikacji nauk przyjętej od Franciszka Bacona, w toku działalności Komisji następowały w tym zakresie wahania i przesunięcia”. Istotnie, nazwisko Bacona pojawia się wielokrotnie w enuncjacjach Komisji i Towarzystwa i wielu autorów podręczników; wydaje się wszakże, że Bacon oddziaływał tu raczej „za pośrednictwem” d’Alamberta i że to właśnie *Tablica przedstawiająca obraz wiedzy ludzkiej* inspirowała wielu autorów projektów i programów edukacyjnych.

Omówione w artykułach I. Stasiewicz, K. Bartnickiej i B. Bieńkowskiej tendencje programowe zostały skonfrontowane z praktyką szkolną przez Cz. Majorka i R. W. Wołoszyńskiego. Szczególnie wiele mówiący jest artykuł pierwszego z autorów. Znajdujemy w nim szczegółową analizę zastosowania aprobowanych przez KEN podręczników oraz trudności wynikających tak z braku książek elementarnych dla wielu przedmiotów, jak i z oporów wobec nowych treści i metod przejawianych przez niemałą liczbę nauczycieli. Odnajdujemy w tej rozprawie wyraźniejsze niż u innych autorów odzwierciedlenie walki starego z nowym, a przytoczone przykłady posługiwania się w wielu szkołach przestarzałymi i potępianymi przez KEN książkami ukazują wyraźnie, z jakim trudem przedzierała się nowożytna myśl naukowa przez przestarzałe nawyki i głęboko zakorzeniony tradycjonalizm. Nadmierna zwięzłość autora sprawiła natomiast, iż nie zawsze zrozumiałe są sprzeciwy i zarzuty nauczycieli wysuwane przeciw nowym podręcznikom, ponieważ nie zostały nawet skrótowo omówione zalecane przez nie metody postępowania dydaktycznego. Szkoda też, że autor nie przytoczył choć kilku przykładów ukazujących inicjatywę nauczycieli w staraniu się o pomoce szkolne, co zmuszało ich niejednokrotnie do wykładania własnych pieniędzy względnie zabiegania o pomoc u „obywateli”, co zresztą niekiedy spotykało się z powodzeniem². Były to wypadki sporadyczne, wskazywały jednak

² Korespondencja nauczycieli z sekretarzami Szkoły Głównej Koronnej, AUJ Rps 244, 274

na to, iż zalecenia zamieszczane w podręcznikach trafiały przecież czasami na zrozumienie i dobrą wolę.

R. W. Wołoszyński sięgnął po raz pierwszy do nie wykorzystywanych dotąd źródeł, jakimi były druczki informujące o popisach szkolnych. Materiał, jaki udało mu się zgromadzić, nie jest może w pełni reprezentatywny, ponieważ — jak to wynika z jego obliczeń — obejmuje około 10% tego typu publikacji. Jest to jednak materiał bardzo ciekawy tym więcej, że — jak to słusznie autor stwierdza — miał on także ówczesnie istotne znaczenie propagandowe. Z tego też względu należałoby może zachować pewną ostrożność przy interpretacji tego typu źródeł. I tak np. można by mówić o modyfikacji programu w poszczególnych szkołach (s. 174) tylko po przeprowadzeniu konfrontacji treści „popisu” z raportem powizytacyjnym. Jest rzeczą możliwą, że popisem obejmowano wybrane przedmioty czy partie materiału, nie musi to jednak oznaczać, iż inne partie w ogóle nie były objęte procesem nauczania. Trudno też w owym czasie mówić o „specjalizacji nauczycieli”. Nie jest także jasne, co autor rozumie pod określeniem „historia nauki” (s. 172) — nie była wreszcie historia naturalna biologią we współczesnym rozumieniu tego słowa.

Analiza „popisów” nawet w tej niewielkiej reprezentacji dostarcza bardzo ciekawych informacji pokazujących stan wymagań stawianych młodzieży uczęszczającej do szkół KEN. Wydaje się też, iż gdyby autor w omawianiu zgromadzonego przez siebie materiału zastosował system chronologiczny zamiast rzeczowego do jego końcowe sformułowanie iż „druki szkolne doby Komisji Edukacji Narodowej ... świadczą dobrze o szerokości zasięgu nowożytnych nauk w całej Rzeczypospolitej” znalazłoby pełne uzasadnienie. Czytelnik mógłby się też w pełni przekonać, że z biegiem czasu zaznaczał się wyraźny postęp w przenikaniu do szkół nowych treści i nowych metod w ich przekazywaniu.

Do takiego właśnie wniosku dochodzi się po zakończeniu lektury całego tego ze wszech miar interesującego zbioru studiów. Dodać do tego należy, iż książka została nader starannie wydana. Liczne ilustracje przynoszą portrety najbardziej znanych w ówczesnej Europie uczonych, członków i współpracowników Towarzystwa do Książek Elementarnych, podobizny kart tytułowych wydawanych przez nie podręczników. Ponadto zastosowane przerywniki i listwy ozdobne zacerpnięte zostały z druków XVIII w.

Kamilla Mrozowska

Bibliografia prac Towarzystwa Przyjaciół Nauki i Sztuki w Gdańsku 1928—1958. Oprac. Wiesław Bienkowski. W: *Pięćdziesiąt lat Gdańskiego Towarzystwa Naukowego 1922—1972. Księga pamiątkowa.* Gdańsk 1972 Zakład Narodowy im. Ossolińskich s. 215—249.

Bibliografia prac Gdańskiego Towarzystwa Naukowego 1956—1971. Oprac. Jan Kucharski. Indeks osobowy oprac.: Paweł Groth, Zofia Ratajczak. W: tamże s. 251—343.

Wyjaśnić należy najpierw daty wymienione w powyższych tytułach. Otóż 1922 r. to rok powstania Towarzystwa Przyjaciół Nauki i Sztuki w Gdańsku. Pierwsza publikacja tego Towarzystwa ukazała się w 1928 r.: był to I tom organu TPNiS „Rocznik Gdański” za 1927 r. Ostatnia publikacja TPNiS ukazała się w 1958 r.: był to tom XIV „Rocznika Gdańskiego”, noszący datę 1955 r.; przedostatnią pozycję wydano w 1956 r. Pierwsza z wymienionych wyżej bibliografii¹ przyjmuje więc okres zawarty

¹ Dalej stosuję skróty: BTPNiS — *Bibliografia Towarzystwa Przyjaciół Nauki i Sztuki w Gdańsku*, BGTN — *Bibliografia Gdańskiego Towarzystwa Naukowego*.