

# Chojecki, Ryszard

---

## "Komisja Edukacji Narodowej", Łódź 1972 : [recenzja]

---

Przegląd Historyczny 64/3, 614-618

---

1973

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://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.

odmalował nędzę chłopca polskiego. Ale była to zapewne przenośnia — w rzeczywistości myślał o sytuacji chłopca neapolitańskiego<sup>3</sup>. Wskazuje wreszcie Venturi na znajomość dzieł niektórych omawianych przez siebie filozofów w Polsce. Pod tym względem dane jego można by uzupełnić. Tak np. dzieło Beccarii „O przestępstwach i karach” ukazało się już w 1773 r. w Brzegu (prawda, że tłumaczone z francuskiego). Po francusku wydano z tą samą datą i miejscem (Paris et Varsovie) „Traité de bonheur public” Muratoriego, którego później zaprezentowano jako autora książki „O porządnym nabożeństwie chrześcijan” (Wilno 1787).

Praca Fr. Venturiego jest jedną z najważniejszych pozycji, jakie w ostatnich latach ukazały się na temat Oświecenia. Pokazuje ona znakomicie trudny proces formowania się i dojrzwania nowej ideologii. Jeżeli nawet pewne zdania autora mogą pobudzać do dyskusji, to pogłębia to tylko inspirującą wartość tego dzieła.

Józef A. Gierowski

*Komisja Edukacji Narodowej, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” seria I, Nauki Humanistyczno-Społeczne, zeszyt 88, Łódź 1972, s. 172.*

Specjalny zeszyt wydawnictwa seryjnego Uniwersytetu Łódzkiego poświęcony został Komisji Edukacji Narodowej. Z 12 artykułów zamieszczonych w zeszycie 9 bezpośrednio dotyczy problematyki tytułowej.

Pierwszy z nich pióra Karola Kotłowskiego zawiera próbę oceny modelu wychowawczego KEN na tle wcześniejszej tradycji wychowawczej i współczesnych oświeceniowych postulatów pedagogicznych. Autor artykułu stawia pytanie: „Czy pomiędzy naszym modelem wychowawczym i tym, który starała się nakreślić i realizować KEN istnieje jakieś, choćby dalekie pokrewieństwo, czy nic ich ze sobą nie łączy, czy tamte ideały po pewnym przekształceniu żyją wśród nas, czy dzięki dwóm wiekom historii stały się tylko szacownym, ale muzealnym zabytkiem?” (s. 3). Oповідziałbym się za tym gorąco, aby to właśnie pytanie stanowiło *motto* tegorocznych uroczystości rocznicowych.

Zdaniem Kotłowskiego koncepcje pedagogiczne KEN były oryginalnym wkładem do rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, jakkolwiek w praktycznej realizacji stanowiły kompromis pomiędzy konserwatyzmem a postępem (s. 10). Skoro autor rozpatruje funkcjonalność modelu wychowawczego KEN można było pójść jeszcze dalej i wskazać, że pod naciskiem „żywiółów zachowawczych” (określenie W. Smoleńskiego) nasze ministerstwo w wielu wypadkach zmuszone było zrezygnować ze swych ambitnych zamierzeń i często bywało bezradne wobec tego, co się działo w szkołach (zwłaszcza na prowincji). Kotłowskiego interesuje głównie normatywna strona działalności KEN i w tym zakresie poczynił on wiele trafnych spostrzeżeń (np. na temat godzenia uprzywilejowanej roli nauki religii z naukowymi metodami poznania).

Eugenia Podgórska prezentuje kołłątajowską ocenę osiągnięć i braków systemu szkolnego KEN, ocenę, która zrodziła się w toku prac nad reorganizacją szkolnictwa w guberni wołyńskiej. Współtwórca koncepcji pedagogicznych KEN, zasłużony reformator szkolnictwa wyższego, Kołłątaj był osobą najbardziej kompetentną do osądzenia wartości dzieła reformy szkolnej. Już w trakcie realizacji reformy zauważał istotne jej mankamenty i formułował postulaty zmierzające do zwiększenia efektywności działania KEN (np. w sprawie kształcenia nauczycieli). Z per-

<sup>3</sup> Byłoby ciekawe stwierdzenie, czy opis Genovesiego miał jakiś wpływ na Staszica. Ale sam Staszic pisał podobnie o chłopie neapolitańskim. Por. jego *Dziennik podróży*, Kraków 1931, s. 155.

spektywy lat mógł jeszcze wyraźniej dostrzec przyczyny niepowodzeń KEN i ponownie przeanalizować swoje własne trudności z okresu reformy Akademii Krakowskiej. Program Kołłątaja opracowany (w okresie współpracy z T. Czackim) był twórczą kontynuacją dzieła KEN. Znamienne jest, że wówczas — jak słusznie podkreśla autorka — Kołłątaj uważał „za mniej godne zasługi ułożenie planów edukacyjnych, niż dobre ich wykonanie” (s. 21).

Bohdan Baranowski poświęcił artykuł Adamowi Brzostowskiemu, kasztelanowi połockiemu (1722—1780). Dla swoich dóbr w Czarnożyłach (k. Wielunia) Brzostowski zredagował oryginalne zarządzenie na temat organizacji i funkcjonowania szkoły wiejskiej. Napisał też prosurę pt. „Łatwe sposoby uprawiania roli, czyli przepisy szczęśliwego gospodarowania” (pierwsze wydanie 1767, drugie 1775). Baranowski sądzi, że Brzostowski był także autorem niedokończonego podręcznika z zakresu gospodarstwa wiejskiego. Treść podręcznika prezentuje autor na podstawie zachowanego spisu rozdziałów i 32 stron rękopisu. Jego zdaniem był on pisany w latach 1775—1779, a więc przed pojawieniem się pracy K. Kluka „O rolnictwie” (1779). Pisany był zaś z myślą o szkołach KEN, czego nie dostrzegli historycy zajmujący się podręcznikami szkolnymi z czasów wielkiej reformy. „Nauka dobrego i łatwego gospodarowania na roli dla szkół koronnych i litewskich” nie została jednak ogłoszona drukiem i nie dotarła do rąk uczniów i nauczycieli.

W. M. Grabski odtwarza sumiennie przebieg pierwszej audyencji komisarzy u Stanisława Augusta (18 października 1773), wykorzystując osobiste notaty króla zachowane w Bibliotece PAN w Krakowie. Przedstawia też układ sił politycznych w chwili audyencji i własny pogląd na genezę Komisji oraz spory i przetargi związane z jej ostatecznym kształtem. Podkreśla przy tym aktywną rolę króla w staraniach o powołanie świeckiej władzy oświatowej i w programowaniu jej działalności. Zaakcentowałbym jeszcze mocniej niż to czyni autor artykułu, że o ile królowi i jego współpracownikom udało się przeforsować śmiały projekt powołania KEN, o tyle w sprawie funduszu edukacyjnego pozostawiono wolną rękę ludziom nie zasługującym na zaufanie. Również jezuci — wobec wstrzymania się z ogłoszeniem bulli przez prawie dwa miesiące — mieli dość czasu, by znaczną część swego majątku zabezpieczyć lub sprzedać. Dodajmy do tego działalność lustratorów i komisji rozdawniczych, które wydatnie przyczyniły się do dalszego uszczuplenia funduszy przeznaczonych na cele oświatowe. *Nb.* autor uparcie pisze o jednej Komisji Rozdawniczej (s. 45, 51, 53 i 59) chociaż — jak wiadomo — działały dwie: Koronna (pod przewodnictwem A. Młodziejowskiego) i Litewska (pod przewodnictwem I. Massalskiego). W świetle uwag Grabskiego staje się bardziej zrozumiałe, dlaczego batalia o fundusze edukacyjne została tak sromotnie przegrana, ale pozostaje jeszcze spory margines wątpliwości i domysłów. Koniecznością wydaje się rychłe podjęcie badań nad uposażeniem jezuitów (przed kasatą) oraz nad działalnością komisji rozdawniczych i sądowych.

Podróże naukowe J. B. Komarzewskiego, które przedstawia Zofia Libiszowska, objęły przodujące w zakresie postępu kraje Zachodu (Anglia i Francja). Uderza rozległość zainteresowań naukowych (i ściśle technicznych) Komarzewskiego, ogromny głód wiedzy i uparte zgłębianie jej tajników. Oprócz innych, godnych uwagi pomysłów, Komarzewski wystąpił też z inicjatywą utworzenia w Warszawie szkoły chemicznej, której zadaniem byłoby przygotowywanie nauczycieli dla szkół KEN; generał radby widzieć chemię jako odrębny przedmiot nauczania. Inicjatywa ta nie doczekała się realizacji, lecz nie sądzę, iż tylko dlatego, że „sytuacja finansowa i polityczna państwa uniemożliwiła realizację tego planu” (koniec 1791 r.). Autorka nie wyjaśnia do końca tej sprawy. Nie wiemy dlaczego tak nagle urywa się ten wątek w królewskiej korespondencji i jakie były przyczyny, że na temat swojej wymarzonej szkoły Komarzewski zamilkł tak nagle. Lektura interesującego artykułu Z. Libiszowskiej winna skłonić historyków do ponownego zajęcia się bio-

grafią Komarzewskiego i podjęcia starań o edycję jego zachowanych prac. Może dalsze poszukiwania zagraniczne pozwoliłyby odnaleźć choć część spuścizny generała?

Jerzy Starnawski prezentuje odnaleziony w Bibliotece Széchényiego w Budapeszcie rękopis zawierający wykłady z historii powszechnej napisane przez Węgra po łacinie, a przeznaczone dla kolegium zakonnego w Waraździe. Zdaniem autora, rzecz została zredagowana około 1790 r. Nasuwa się pytanie, czy owe wykłady nie stanowiły projektu (lub odpisu) podręcznika szkolnego? Porównanie owego skryptu ze stosowanymi ówczesznie na Węgrzech podręcznikami do nauki historii pozwoliłoby stwierdzić, na ile autor-anonim był oryginalny (także w ujęciu zagadnień z zakresu historii naszego kraju).

Autora artykułu interesuje przede wszystkim ujęcie historii Polski przez węgierskiego nauczyciela. Wynotowuje więc z dzieła bardziej charakterystyczne sformułowania i pojedyncze fakty. Niektórych błędów skryptu nawet nie prostuje. I tak np. pod datą 1787 czytamy we wspomnianym skrypcie: sejm radzi nad stutysięczną armią (?), 1789 r. — rebelia na Ukrainie, Potoccy przenoszą się całą rodziną do Włoch (?). W konkluzji Starnawski stwierdza, że „wartość źródłowa wykładu jest z całą pewnością mała lub żadna” (s. 84). Analiza ustępów dotyczących historii Polski w pełni uzasadnia tę opinię.

Wzór wychowawcy w ustawach KEN stanowi przedmiot rozważań Dariusza Greulich'a. Przyjmując za podstawę wymagania stawiane pedagogom w „Ustawach KEN dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane” z 1790 r., rozpatruje autor kolejno wymogi stawiane przez Komisję w zakresie charakteru wychowawcy i umiejętności wychowawczych nauczycieli. Analiza zaleceń Komisji skłania autora do stwierdzenia, że wzór wychowawcy w „Ustawach” był „skrupulatnie przemyślany”, i chociaż „nie mógł być należycie zrealizowany” w dobie KEN, „siła wzoru polegała na pełnym i mocnym zarysowaniu wymagań, które zaczęto formułować dopiero na przełomie XIX i XX w.” (s. 97). Autor trafnie dostrzega, że pod wieloma wskazaniami zawartymi w „Ustawach” mogliby podpisać się dzisiejsi nauczyciele i władze oświatowe.

Nasuwa się uwaga, że dla pełniejszego uwydatnienia oryginalności modelu wychowawcy zarysowanego w „Ustawach” KEN, wskazane byłoby porównanie go z uwagami Konarskiego na ten temat, zwłaszcza zaś z „Ordinationes visitationis apostolicae ... pro Provincia Polona Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum” (1753—1754).

Kazimierz Sporny rozpatruje zagadnienie recepcji poglądów pedagogicznych J. J. Rousseau w Polsce na przykładzie twórczości D. M. Krajewskiego. W głośniejszej „Podolance wychowanej w stanie natury ...” Sporny nie dostrzega zasadniczych sprzeczności między poglądami Krajewskiego a założeniami reformy szkolnej KEN.

Trudno zgodzić się z taką interpretacją. Jesteśmy raczej skłonni sądzić, że to właśnie polemiści Krajewskiego, wytykając mu ów wielce wydumany eksperyment pedagogiczny (rodem z „Emila”), byli bliżsi zrozumienia potrzeby zinstytucjonalizowanych form wychowania, widząc w nich gwarancję „jednostajnej edukacji” i wychowania obywatela — patrioty. Nie przeczę, że Krajewski mógł być „entuzjastą” KEN (s. 103), ale lansując wychowanie „w stanie natury” w swoim romansie pedagogicznym kwestionował w sposób być może niezamierzony wartość zarówno teoretycznych jak i praktycznych rozwiązań naszego ministerstwa oświaty. Tak też został rozumiany przez swoich polemistów. Różnicę między poglądami Krajewskiego a kierownikami reformy oświatowej upatrywałbym także w odmiennym widzeniu relacji wychowanie — stosunki społeczne. Krajewski akcentował potrzebę zmiany stosunków społecznych, w przekonaniu, że w złym społeczeństwie nie można wychować dobrych obywateli, albowiem ich osobowość w trakcie wychowania zostanie

tym złem skażona. Komisja natomiast realizowała swój program w przekonaniu, że nowa, zreformowana szkoła ukształtuje lepszych obywateli i tym samym wpłynie na stopniową zmianę stosunków społecznych. Trudno zresztą byłoby twierdzić, że Komisja nie wykazywała troski o los „poddanych krajowych”. Fizjokratyzm, którym przepojona była jej działalność, zakładał poprawę sytuacji chłopów. Troska o szkolnictwo parafialne jest tego najlepszym dowodem. Można też zauważyć, że Krajewski jest przeciwnikiem sztuczności i rygorów charakteryzujących wychowanie szkolne; trudno natomiast stwierdzić, by Komisja zalecała zapewnienie uczniom pełnej autonomii i kierowanie się w procesie wychowania wymogami natury.

Zgadzam się z autorem, że wszystko co najlepsze w „Podolance”, to elementy krytyki stosunków społecznych i akcenty humanitarne w odniesieniu do chłopów. Natomiast poglądy pedagogiczne tam zaprezentowane miały jedną istotną wadę — były utopią.

Rolę „Logiki” E. B. Condillaca w unowocześnianiu treści i metod nauczania w szkołach Komisji omawia wyczerpująco Dorota Kozówna. Wprawdzie podręcznik Condillaca nie ukazał się w polskim tłumaczeniu w okresie działalności Komisji, ale — jak stwierdza autorka — wywarł znaczny wpływ na naukowo-dydaktyczne poczynania KEN i TDKE oraz „na kształtowanie polskich poglądów na naukę i jej reformatorską rolę” (s. 123).

Artykuł Kozówny rozwija myśli zawarte w pracy J. Lubienieckiej<sup>1</sup>. Można jedynie mieć żal do autorki, że nie przedstawiła dokładniej, w jaki sposób w praktyce radzono sobie z nauczaniem logiki i jakich używano podręczników. Lubieniecka utrzymywała, iż do końca lat osiemdziesiątych w szkołach KEN uczono logiki po łacinie z podręcznika Antoniego Genuęńczyka, uczonego z XVI w. Ta sama autorka wspomina o jakimś egzemplarzu „okazowym” „Logiki” Condillaca (przetłumaczonej na język polski), wysłanym autorowi (?)<sup>2</sup>. Może należało sprostować tę omyłkę i sprawę ostatecznie wyjaśnić.

Tadeusz Jałmużna i Marian Rożej podjęli próbę prześledzenia problematyki oświatowej w publicystyce Kuźnicy Kołłątajowskiej. Dysponując zbyt małą ilością tekstów, które rzeczywiście wyszły z Kuźnicy, niesłusznie rozpatrują utwory, o których proveniencji wiemy niewiele (np. „Uwagi obywatela krakowskiego ...”). Zbyteczne było również omawianie utworów publicystycznych opublikowanych przed Sejmem Czteroletnim i romansu stanisławowskiego. Brak natomiast omówienia twórczości „wulkanu gromów Kuźnicy” — F. S. Jezierskiego. Wychodząc poza nakreśloną tytułem problematykę, autorzy omawiają także wystąpienia konserwatywnych publicystów, postulaty sejmikowe w sprawie oświaty i dyskusję w sejmie nad sprawą Żydów. To już dosyć dawno zostało zrobione przez innych. Wartość artykułu poważnie obniża rzucająca się w oczy zależność od obszerniej źródłowej rozprawy Janiny Ender<sup>3</sup>, zależność która dochodzi miejscami do identyczności sformułowań.

Jerzy Włodarczyk w swoim artykule przedstawia dzieje szkoły w Łęczycy w dobie KEN na podstawie laudów sejmikowych łęczyckich i wydanych drukiem raportów generalnych wizytorów. Interesujące to studium może — naszym zdaniem — stanowić wzór dla podobnych bezsprzecznie potrzebnych opracowań.

Można bez przesady powiedzieć, że w wypadku szkoły w Łęczycy wystąpiły te wszystkie trudności, które w skali ogólnokrajowej hamowały postępy reformy. Starcie między zwolennikami tradycyjnej szkoły jezuickiej, a wymogami KEN, przybrało tu szczególnie ostrą formę. Wielce znamienne są okoliczności odwołania F. S. Jezierskiego ze stanowiska generalnego wizytatora. Jeszcze w 1785 r. wizytor Jezierski stwierdzał, że „nauki w szkołach łęczyckich idą takim sposobem, jak uczono

<sup>1</sup> J. Lubieniecka, *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa 1960, s. 154 nn.

<sup>2</sup> Tamże, s. 154, 157.

<sup>3</sup> J. Ender, *Sprawy oświatowe w okresie Sejmu Czteroletniego*, „Rozprawy z dziejów oświaty” t. IV, Wrocław 1961, s. 35—86.

przed zniesieniem jezuitów" (s. 154). O tym, że reforma szkół bywała połowiczna, decydowali głównie nauczyciele (najczęściej zresztą byli jezuita — tak jak w Łęczycy!) i szlachta — jakże często ślepo przywiązana do dawnej szkoły jezuickiej. Dopiero w latach Sejmu Czteroletniego po złamaniu przewagi eksjezuitów można mówić w Łęczycy o zmianach na lepsze. Ale — jak stwierdza autor — świeccy nauczyciele wcale nie czuli się tu dobrze i pragnęli wyrwać się do większych miast. „Przełom w szkole łęczycyckiej nastąpił zbyt późno, zbyt krótko trwał okres, gdy naprawdę rzetelnie realizowano programy KEN. Było zbyt mało czasu, aby można było mówić nie tylko o podniesieniu poziomu szkoły, ale i jej oddziaływaniu na otoczenie, przede wszystkim na szlachtę łęczycycką" (s. 160).

W sposób wyczerpujący (zważywszy rozmiary artykułu) omówił autor postulaty oświatowe konserwatywnej szlachty łęczycyckiej zgłaszane pod adresem szkoły, KEN i sejmów, przedstawił też niełatwy żywot pierwszych świeckich nauczycieli w zateńczej atmosferze zaścianka, wśród kolegów eksjezuitów.

Warunki realizacji reformy szkolnej w przypadku Łęczycy, może istotnie nietypowe, skłaniają jednak do przemyśleń ogólniejszych. Bez gruntownego rozpatrzenia sytuacji w poszczególnych szkołach, bez możliwie pełnej odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu nowe programy i zalecenia Komisji były respektowane przez szkoły i czy rzeczywiście podnosił się poziom szkół pod wpływem wprowadzonych zmian — niemożliwa będzie obiektywna ocena osiągnięć Komisji. W związku z tym celowe byłoby dalsze badania (także w skali regionalnej) nad stosunkiem opinii publicznej, w wypadku poszczególnych szkół — najbliższego środowiska, do nowej zreformowanej (czy raczej — reformowanej) szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem postawy eksjezuitów, zarówno nauczających, jak i pozostających poza szkołą, kleru i innych grup nacisku.

Przyzwyczajono nas do jednostronnego patrzenia na reformę KEN: przez pryzmat jej „Ustaw”, „Przepisów”, „Obwieszczeń”, programów nauczania i podręczników, a także owocnej i pełnej oddania pracy komisarzy, członków TDKE i wizytatorów generalnych, zapominając niejednokrotnie o szkolnej rzeczywistości, zawikłanej, pełnej napięć i walki, nieustannego ścierania się nowego ze starym i nienajlepszych stosunków międzyludzkich. Dodajmy do tego bojkot zarządzeń KEN przez nauczycieli — eksjezuitów i stały nacisk na szkołę konserwatywnych mas szlacheckich. Trzeba to wszystko objąć jednym spojrzeniem, aby uzyskać prawdziwy obraz wielkiej reformy.

Tom studiów zamyka artykuł Jerzego Grobisa poświęcony publicystyce Jana i Leonarda Krzywkowskich z lat Sejmu Wielkiego. Obydwaj bracia związani ze Stanisławem Augustem dzielnie wspomagali piórem królewskie projekty reform; byli też jednak — jak zauważa autor — sceptyczni wobec jednostronnych koncesji na rzecz władzy królewskiej. W swoich broszurach propagowali sukcesję tronu. Polemizując z wyrazicielami idei republikańskich (m.in. S. Rzewuski, W. Turski) nie unikali akcentów antymagnackich.

Zdaniem Grobisa publicystyka obu autorów ustępowała najwybitniejszym utworom, które ukazywały się w okresie 1788—1792 (np. Pawlikowskiego), lecz cechująca ją konsekwencja poglądów stanowi wyraz dojrzałości politycznej piszących.

W sumie prezentowany zbiór studiów zasługuje na pozytywną ocenę. Poza jednym wyjątkiem — gdzie autorzy nie potrafili wykazać się własnym wkładem pracy — wszystkie artykuły odznaczają się dużymi walorami. Na podkreślenie zasługuje odwaga w stawianiu nowych problemów badawczych i oryginalne naświetlenie zagadnień zdawałoby się, tak dobrze znanych. Trudno być może mówić o jakiejś przemyślanej koncepcji całego zeszytu, ale nie ulega wątpliwości, że dzięki indywidualnym wysiłkom autorów otrzymaliśmy całość stanowiącą poważny krok naprzód w poznaniu dzieła Komisji Edukacji Narodowej.

*Ryszard Chojceki*