

# Majorek, Czesław

---

## Myśl pedagogiczna i praktyka oświatowo-wychowawcza w działalności Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 20, 21-36

---

1977

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.



CZESŁAW MAJOREK

MYŚL PEDAGOGICZNA I PRAKTYKA  
OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZA W DZIAŁALNOŚCI  
TOWARZYSTWA DO KSIĄG ELEMENTARNYCH

W bogatym piśmiennictwie dotyczącym Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych podkreśla się zazwyczaj praktyczną stronę jego działalności. Do Towarzystwa przyłgnęła niezupełnie słusznie nazwa „organ wykonawczy Komisji Edukacji Narodowej”. Oznaczać by to mogło, że jedynie Komisja tworzyła koncepcję i wytyczała główne kierunki reformy szkolnej, Towarzystwo natomiast wykonywało jej wolę i było organem kontrolującym przedsięwzięcia dydaktyczno-wychowawcze szkół wszystkich szczebli. Z formalno-prawnego punktu widzenia rozumowanie to jest najzupełniej słuszne, w rzeczywistości jednak było nieco inaczej. Po 1775 r. Komisję w niewielkim stopniu absorbowały sprawy związane z tworzeniem założeń teoretycznych przedsięwziętej reformy. Odtąd bowiem problematyka ta znalazła się w zakresie kompetencji Towarzystwa utworzonego z ludzi fachowych, wybitnych znawców oświaty i pedagogiki doby Oświecenia. Jego skład gwarantował wysoki poziom zarówno projektów rozwiązań istotnych problemów organizacyjno-pedagogicznych, jak i ich realizacji, czyli wprowadzania w życie oświeceniowych haseł i koncepcji dotyczących nauczania i wychowania młodzieży. Towarzystwo było więc nie tyle „organem wykonawczym”, ile „wydziałem pedagogicznym” Komisji Edukacyjnej. Ta druga nazwa jest bardziej adekwatna, ponieważ z biegiem lat stawało się ono pierwszą i zarazem ostatnią instancją w sprawach teorii i praktyki pedagogicznej okresu „Wielkiej Reformy”.

W pracy Towarzystwa można zaobserwować bardzo charakterystyczną dla wieku Oświecenia tendencję w kierunku łączenia teoretycznych założeń z praktyczną działalnością na polu oświaty. Każdy z jego członków, dostrzegając i uzasadniając potrzebę zmian w danej dziedzinie edukacji, musiał zarazem wskazać drogę urzeczywistniania swoich propozycji. Towarzystwo — wbrew temu, co sugeruje jego nazwa — nie było

więc jedynie twórcą książek szkolnych, ale także zasadzą nowożytnych haseł pedagogicznych w łonie polskiej oświaty.

Przyjęcie koncepcji pracy polegającej na stałym dążeniu do stosowania teorii pedagogicznej w praktyce oświatowej wynikało z przesłanek ideowych, wyrażających się — jak wiadomo — w uznawaniu dwóch najistotniejszych i powszechnie przez oświeconych aprobowanych wartości: rozumu oraz pożytku indywidualnego i zbiorowego<sup>1</sup>. Bezpośrednią rolę w przyswojeniu przez Towarzystwo haseł racjonalistycznych i utilitarystycznych odegrali ludzie wykształceni na wzorach filozofii zachodniej i jednocześnie oddani sprawie reform wewnętrznych sarmackiej Rzeczypospolitej. Wśród nich Antoni Popławski był postacią wyjątkowych zasług. Przyswoił on bowiem podstawowe zdobycze pedagogiki zachodniej, głosząc zarazem potrzebę ich upowszechnienia na gruncie polskim. Uważał przy tym, że należy dążyć do uwzględnienia specyfiki narodowej i zachowania rodzimej tradycji oświatowo-wychowawczej<sup>2</sup>. W tym ostatnim żądaniu zbliżył się wyraźnie do zachodnioeuropejskiej teorii pedagogicznej. Ruch na rzecz unarodowienia oświaty i osadzenia jej na trwałych podstawach naukowych był w tym czasie na zachodzie Europy bardzo silny. Wyniki najnowszych badań przekonują, że w drugiej połowie XVIII w. zjawisko to stało się powszechne właściwie we wszystkich krajach oświeconej Europy, a nawet za oceanem, w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej<sup>3</sup>.

Bardzo istotny problem pedagogiczny poruszył Popławski w znanym, wydanym w roku utworzenia Towarzystwa, szczegółowym projekcie reformy oświaty w Polsce, noszącym znamienity tytuł: *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej*. Pisał on, że pedagogika może przynieść tylko wtedy pożytek, kiedy znajdzie zastosowanie w praktyce, to jest kiedy zostanie zaadaptowana do natury ludzkiej i warunków śro-

<sup>1</sup> P. Hazard, *Myśl europejska w XVIII wieku. Od Monteskiusza do Lessinga*, Warszawa 1972, s. 41 i nast. oraz 178 i nast.; zob. też: *French Liberalism and Education in the Eighteenth Century. The Writings of La Chalotais, Turgot, Diderot, and Condorcet on National Education*, tłum. i wydał F. de la Fontainerie, New York 1971, s. V—IX i teksty.

<sup>2</sup> A. Popławski, *Mowa w dzień rocznicy otwarcia Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych na sesji dnia 8 marca roku 1780...* [w:] *Pisma pedagogiczne*, wstępem i objaśnieniami opatrzył S. Tync, Wrocław 1957, s. 133; zob. też: A. Popławski, *Kopia pierwszego listu z Warszawy do podkomorzego ziemi przed następującym sejmikiem i sejmem 1776*, [w:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, wybrała, wstępem i przypisami opatrzyła K. Mrozowska, Wrocław 1973, s. 316 i nast.

<sup>3</sup> J. Morange, J. F. Chassaing, *Le mouvement de réforme de l'enseignement en France 1760—1798...*, Paris 1974, s. 38 i nast.; D. Madsen, *Early National Education: 1776—1830*, New York—London—Sydney—Toronto 1974, s. 16 i nast.; H. König, *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im Letzten Drittel des 18 Jahrhunderts*, Berlin 1960, s. VI—XV, 430 i nast.

dowiskowych, towarzyszących wszelkiej działalności wychowawczej. „Przeciwna lub też niepowolna naturze edukacja — czytamy w jego projekcie — nic nie dokaże, a więcej, zepsuje; urośnie z niej dziwoląg tak straszny i odmienny, jak na czczej imaginacji zasadzona edukacja była oddalona od prawdy”<sup>4</sup>. Najpierw należałoby więc poznać psychikę oraz okoliczności rozwoju dziecka, potem zaś wytyczyć drogę stosowania określonej metody nauczania i wychowania.

W innych koncepcjach urzędnika edukacji publicznej w Polsce po kasacie zakonu jezuitów występują również sugestie odnoszące się do zachowania ścisłej więzi pomiędzy teorią pedagogiczną, przedstawianą wówczas w kategoriach filozoficznych, a praktyką oświatową. Adolf Kamiński w stworzonym przez siebie projekcie systemu edukacyjnego wyraźnie akcentował praktyczną funkcję osiemnastowiecznej filozofii i jednocześnie potrzebę pełnego jej uwzględniania w szeroko pojętej działalności oświatowej. „Dzięki niech będą prawdziwej filozofii oświecającej wiek nasz — czytamy w jego *Edukacji obywatelskiej* — że prawie w całej Europie nie mamy narodu, który by nie upatrywał potrzeby edukacji krajowej i do wykonania jej nie szukał najprzystoitszych środków, obszerne już odkrytych przez ludzi rozumnych pisma”<sup>5</sup>.

Apoteoza nauki i wiara w jej skuteczność miała służyć pobudzeniu działań na rzecz jej upowszechniania w kraju, który potrzebował nie tylko reform politycznych, ale przede wszystkim nowej, obywatelskiej świadomości własnego społeczeństwa. „Gdy mówię o edukacji obywatelskiej — pisał Kamiński — rozumieć przez to chcę wprowadzenie użytecznych krajowi nauk dla wszelkiej kondycji obywatelów, a oraz ustanowienie po różnych miejscach potrzebnych do tego szkół i onych nauczycielami obsadzenie, aby powszechnie całemu narodowi udzielić się mogło umiejętności światło i przysposobienie onegoż do usług ojczyzny”<sup>6</sup>.

Praktycznego oblicza pedagogiki i państwowego charakteru wychowania domagał się także Franciszek Bieliński. W jego projekcie reorganizacji szkolnictwa, ogłoszonym w 1775 r. w odpowiedzi na apel Komisji Edukacji Narodowej, spotykamy wyraźne dążenie do spożytkowania myśli filozoficznej doby Oświecenia w dziedzinie wychowania. Z projektu Bielińskiego dowiadujemy się o wzrastającej popularności książek pedagogicznych i tym samym o upowszechnianiu wiary w moc oświaty i wychowania. „Liczne o edukacji książki, codzienne o niej prawie rozmowy potrzebę edukacji dowodzą i pożytek z dobrej ukazują [...] w czasie terażniejszym, w którym słusznie chlubić się można, iż na miejsce

<sup>4</sup> A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej...*, [w:] *Pisma pedagogiczne...*, s. 12

<sup>5</sup> A. Kamiński, *Edukacja obywatelska*, [w:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 6.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 9.

owej grubej w naukach niewiadomości, i że tak rzekę ciemnoty, następować zaczyna oświecona doskonałość [...]”<sup>7</sup>

Autor ten ostrzegał jednak przed jednostronnością wychowania, dodając, że niewiele warte jest wykształcenie rozumu bez wychowania charakteru. Myśl o nierozłącznym traktowaniu wykształcenia i wychowania sformułował on bardzo jasno i dosadnie. „Na cóż się przyda rozum — czytamy w piętnastym jego liście o edukacji — jeżeli przy wychowywaniu zapomnimy, iż wychowywać powinniśmy człowieka? Będzie on rozumnym, ale przez to czyliż się stanie lepszym obywatelem? Cnota obroną jest Rzeczypospolitej, mądrość tylko ozdoba!”<sup>8</sup>

Wywód ten świadczy o przyswojeniu przezeń jednego z podstawowych założeń teorii pedagogicznej doby Oświecenia — o wzajemnym przenikaniu się „instrukcji” i „edukacji”, teorii i praktyki oraz służebnej roli „instrukcji” wobec „edukacji”, teorii wobec praktyki, filozofii wobec życia<sup>9</sup>.

Potrzebę upraktycznienia oświeceniowej myśli wychowawczej w reorganizowanych szkołach dostrzegali także inni autorzy projektów urzędzenia edukacji publicznej w Polsce po utworzeniu Komisji Edukacji Narodowej. Należy tu przede wszystkim wymienić A. K. Czartoryskiego i I. Potockiego, którzy — podobnie jak A. Popławski, A. Kamiński i F. Bieliński — wnieśli istotny wkład w proces kształtowania się teoretycznych przesłanek działalności pedagogicznej Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych.

A. K. Czartoryski pisał o znaczeniu rozumu i refleksji pedagogicznej w urządzeniu edukacji i określaniu jej narodowych, lokalnych uwarunkowań. Na pytanie o treść wychowania Polaków odpowiedział, że w naszym kraju winno się kultywować hasło wolności jako dobro najwyższe każdego obywatela Rzeczypospolitej i każdego człowieka, członka powszechnej zbiorowości ludzi<sup>10</sup>.

I. Potocki natomiast uzasadniał potrzebę dorobku zachodnioeuropejskiej myśli pedagogicznej w kreowaniu modelu organizacyjnego i struktury wewnętrznej (treści, metod i form działalności pedagogicznej) szkół wszystkich szczebli. We wskazaniach wychowawczych J. Locke’a, J. J. Rousseau, F. Fénelona radził poszukiwać tego, co „powszechne”, możliwe do stosowania we wszystkich szkołach bez względu na ich narodową przynależność. Utrzymywał także, iż wybitne dzieła pedagogicz-

<sup>7</sup> F. Bieliński, *Sposób edukacji w XV listach opisany, które do Komisji Edukacji Narodowej od bezimiennego autora były przesyłane R.P. 1775*, [w:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 140.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 141.

<sup>9</sup> H. M. Elzer, *Didaktische Pädagogik, Erziehungspädagogik und Bildungspädagogik in 18. Jahrhundert*, „Paedagogica Historica”, 1963, s. 27—74.

<sup>10</sup> A. Czartoryski, *Początkowy abrys do planty edukacji publicznej 1773/1774*, [w:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 114—156.

ne mogą wpływać na zakres i charakter działalności dydaktycznej i wychowawczej. Jego zdaniem dzieła te powinny służyć nowej władzy edukacyjnej i wszystkim wykonawcom jej woli w urzędzeniu szkół i doskonaleniu ich działalności<sup>11</sup>.

Stosunek autorów projektów edukacyjnych do teorii pedagogicznej doby Oświecenia, ich wiara w możliwości jej zastosowania w polskiej praktyce oświatowej rzutowały bezpośrednio na stanowisko Towarzystwa wobec myśli naukowej i na jego nieustanne dążenie do zachowania ścisłej więzi pomiędzy założeniami teoretycznymi i praktyką pedagogiczną. Kultywowanie tej zasady w działalności Towarzystwa nie napotykało większych przeszkód, ponieważ w jego składzie znaleźli się ludzie fachowi, wszechstronnie wykształceni, zaznajomieni ze zdobyczami osiemnastowiecznej nauki, posiadający praktykę pedagogiczną i oddani sprawie reformy oświaty<sup>12</sup>. Zresztą sami projektodawcy odegrali w nim niepoślednią rolę; I. Potocki (przewodniczący Towarzystwa w latach 1775—1792) i A. Popławski (członek w latach 1775—1780), biorący w jego pracach bezpośredni i aktywny udział, a F. Bieliński i A. Czartoryski, jako członkowie Komisji Edukacyjnej.

W ciągu z górą siedemnastu lat swego istnienia (od 7 marca 1775 r. do 19 kwietnia 1792 r.) Towarzystwo odbyło 631 posiedzeń zwyczajnych, podczas których roztrząsano sprawy związane z tworzeniem teoretycznych podstaw systemu edukacyjnego, opracowywaniem, produkcją i dystrybucją książek szkolnych, redagowaniem przepisów pedagogicznych i tworzeniem państwowego prawa szkolnego, oceną faktycznego stanu edukacji publicznej itp.<sup>13</sup>. We wszystkich podejmowanych pracach Towarzystwo pragnęło połączyć osiągnięcia nowożytnej nauki z możliwościami ich upowszechnienia w polskich szkołach, wśród polskiej szlachty i kmieci. Celem zaś ostatecznym jego działalności była służba sprawie publicznej, czyli wychowanie obywatelskie młodzieży i kształtowanie nowej świadomości społeczeństwa polskiego. Wyraźnie to zaakcentował G. Piramowicz podczas pierwszego posiedzenia Towarzystwa 7 marca 1775 r. Zwracając się do obecnych komisarzy oświadczył on z właściwą sobie swadą: „Powiedzcie współobywatelom waszym, że obrane jest towarzystwo ludzi poświęcających usługi swoje Rzeczypospolitej, które z ułatwieniem nauk łączyć będzie wykształcenie serc i obyczajów, które na to objaśniać usiłuje umysł, żeby umiał rzetelnie rozeznaczyć między dumną podłością a wspaniałością, między roztropnością a chytróś-

<sup>11</sup> I. Potocki, *Myśl o edukacji i instrukcji w Polsce ustanowić się mającej*, [w:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 156—168.

<sup>12</sup> J. Lubieniecka, *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa 1960, s. 15—21.

<sup>13</sup> *Protokoły posiedzeń Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 1775—1792*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1908 (cyt. dalej: *Protokoły TKE*).

cią, między pozorem talentów a zdolnością gruntowną, między prawdą a fałszem, żeby łatwiej było człowiekowi kochać cnotę, a obywatelowi stało się niepodobne nie kochać ojczyzny”<sup>14</sup>.

Owo „ułatwienie nauki” miało zostać zrealizowane w książkach elementarnych, które — dodajmy — odegrały niepoślednią rolę w realizacji przedsięwziętej reformy szkolnej. Postanowienia Towarzystwa dotyczyły przede wszystkim dydaktycznej strony podręcznika, a więc takich jego cech, jak: dobór treści ze względu na ich przydatność życiową, przystosowanie do poziomu rozwoju umysłowego uczniów, analityczno-syntetyczna metoda wykładu, przystępna terminologia i przejrzysty układ graficzny<sup>15</sup>.

Podobne cechy posiadały zachodnioeuropejskie książki szkolne doby Oświecenia. Tam jednak przykładano więcej wagi do naukowości dzieła elementarnego, jego dydaktycznej doskonałości oraz do objęcia w jego ramach możliwie wszystkich, a w każdym razie najistotniejszych treści danej dziedziny nauki. Nieco słabiej akcentowano wychowawczą, obywatelsko-patriotyczną warstwę podręcznika.<sup>16</sup> Wynikało to zapewne z innych, mniej doraźnych celów edukacji. „Ratowanie Ojczyzny” — dramatyczne wezwanie i zarazem imperatywny nakaz-hasło, tak często pojawiające się w polskich pismach dydaktycznych — nie miało bowiem gdzie indziej tak pełnego zastosowania i tak aktualnego wydźwięku.

Dbałość o upowszechnienie wśród nauczycieli teoretycznych założeń nauczania poszczególnych przedmiotów daje się zauważyć w wielu podejmowanych przez Towarzystwo krokach. Najistotniejszą rolę odgrywało wyjaśnienie funkcji wydanej książki oraz sposobów przekazywania zamieszczonego w niej materiału w odpowiednio zredagowanym wstępie. Właściwie we wszystkich 29 wydanych staraniem Towarzystwa książkach wstęp i inne uwagi metodyczne pełniły rolę przekąznika wyznawanej ideologii pedagogicznej.<sup>17</sup> Poważne nadzieje Towarzystwo łączyło też z publikowaniem listów okólnych, uniwersałów, rozporządzeń i innych przepisów szkolnych.<sup>18</sup>

<sup>14</sup> *Protokoły TKE*, s. 3.

<sup>15</sup> *Obwieszczenie od Komisji Edukacji Narodowej względem napisania książek elementarnych do szkół wojewódzkich*, [w:] *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej...*, zebrał J. Lewicki, Kraków 1925, s. 89—91; G. Pirmowicz, *Mowy miane w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych*, wydał W. Wisłocki, Kraków 1889, s. 40 i nast.

<sup>16</sup> H. Rommel, *Das Schulbuch im 18. Jahrhundert*, Wiesbaden—Dotzheim 1968. Deutscher Fachschriften-Verlag; por. też: H. G. Herrlitz, *Johan Gottfried Herders Beitrag zur Didaktik Schullektüre...*, „*Paedagogica Historica*”, 1964, s. 343—369.

<sup>17</sup> I. Stasiewicz-Jasiukowa, *Wstęp*, [w:] *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, pod redakcją I. Stasiewicz-Jasiukowej, Wrocław 1973, s. 5—8.

<sup>18</sup> Zob. np. *List okólny do rektorów i prefektów względem używania ksiąg na szkoły wyznaczonych*, [w:] *Ustawodawstwo szkolne...*, s. 147—150.

O doniosłości problemu upowszechniania myśli pedagogicznej świadczy również projekt wydawania gazety dla szkół wojewódzkich, zgłoszony na posiedzeniu Komisji dnia 16 września 1775 r. Celem gazety było publikowanie „tygodniowych wiadomości” dla nauczycieli i zaznajamianie ich z postanowieniami władzy edukacyjnej względem „ujednostajnienia” nauki w szkołach.<sup>19</sup> Kolejnym symptomem wiary władz szkolnych w doniosłość wiedzy pedagogicznej nauczycieli były *Ustawy* z 1783 r., a zwłaszcza ich projekt z 1780 r., i liczne komentarze pedagogiczne, które później w ostatecznej redakcji kodeksu szkolnego zostały częściowo pominięte.<sup>20</sup> Komentarze te dotyczą także książek szkolnych, a ich autorzy sugerują, aby nauczyciele przedmiotów, do których nie wyszły podręczniki, trzymali się ściśle wskazówek opublikowanych w *Obwieszczeniu* dla autorów książek elementarnych z 1775 r.<sup>21</sup>

Struktura książek szkolnych oraz dobór i układ ich treści były rezultatem przyjęcia określonej koncepcji dydaktycznej szkoły. Koncepcja ta uwzględnia osiągnięcia najnowszych badań naukowych. Wyraża się to m.in. w zastosowaniu w programie nauczania nowożytnej klasyfikacji nauk, opracowanej — jak wiadomo — przez d’Alemberta w oparciu o wcześniejsze dzieło z tego zakresu pióra F. Bacona.<sup>22</sup>

Należy jednak podkreślić, że Towarzystwo, pomne nakazów projektodawców reform oświaty w Polsce, nie przyjęło bezkrytycznie zarówno koncepcji, jak i osiągnięć nauki zachodniej. Praktycznym wyrazem tego stanowiska są m.in. głosy sprzeciwu członków Towarzystwa wobec krytyki programu szkół wojewódzkich, ogłoszonej na łamach czasopisma „Acta Eruditorum Lipsiensis”.<sup>23</sup> Dowodzi tego także negatywna ocena prospektu podręcznika fizyki, który wpłynął do Towarzystwa w 1776 r. Powołany do oceny tego prospektu H. Kołłątaj stwierdził, iż nie można go zaakceptować, ponieważ autor (ukryty pod kryptonimem „Felix, qui potuit rerum cognoscere causas” — Szczęśliwy, kto zdołał poznać genezę rzeczy — Wergiliusz, *Georgiki* II, 490) idzie za autorami niemieckimi, nie zważając na potrzeby kraju i kierunek reformy oświatowej. Kołłątaj utrzymywał, że autor „wiele dobrych materii bez porządku rozłożył, obiecuje więcej niż Komisja żąda, ale opuszcza to, czego oczekuje [...]”<sup>24</sup>

Zatem wszystko, co sprzeciwiało się naczelnemu celowi wychowania,

<sup>19</sup> Bibl. Czart., rkps 1884, EW, s. 65—66.

<sup>20</sup> AGAD, Metryka Litewska, Dz. VIII, rkps 201, s. 124—125.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 178—179.

<sup>22</sup> *Protokoły TKE*, s. 4; Lubieniecka, *op. cit.*, s. 64 i nast.

<sup>23</sup> K. Narbutt, *Ułatwienie wątpliwości wyrażonych in „Actis Eruditorum Lipsiensibus” względem niektórych artykułów programu Prześw. Komisji Eduk. publikowanego na książki elementarne do szkół wojewódzkich, [w:] Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 184—188.

<sup>24</sup> AGAD, Metryka Litewska, Dz. IX, rkps 98, k. 232.



co nie mogło zaspokoić potrzeb reorganizowanego szkolnictwa polskiego, choćby pochodziło ze znanych w oświeconej Europie środowisk intelektualnych, było odrzucane względnie adaptowane i dopiero później przyjmowane.

Podstawową cechą przyjętych przez Towarzystwo założeń dydaktycznych był antyscholastyzm, wyraźnie zaakcentowany w teorii nauczania zarówno przedmiotów humanistycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych. Zdecydowane odrzucenie nauczania pamięciowego, jako szkodliwego i przeciwnego naturze dziecka, oraz przyjęcie metody opartej na wszechstronnym badaniu rzeczy, wynikającym z doznań zmysłowych i przetworzenia rozumowego — wszystko to stanowiło podstawowy zakres dokonań dydaktycznych Towarzystwa.

Najwyraźniej antyscholastyczny charakter dydaktyki Towarzystwa zaznaczył się w teorii nauczania przedmiotów przyrodniczych — zwłaszcza fizyki i historii naturalnej. Z przedmiotów tych należało rugować „niepotrzebne spekuły” i „bałamutne subtelnosci”. W ich treści trzeba było odróżniać to, co pochodziło z doświadczenia, od tego, co wynikało z domysłu i spekulacji.<sup>25</sup> Z procesu nauczania Towarzystwo pragnęło zatem usunąć niestosowne pytania, „bałamutne spory, próżne i dziwaczne spekuły”. Duch empiryzmu, tak charakterystyczny dla nauki oświecenia, przeniknął do teorii nauczania, rozumianej nie tylko jednostkowo i szczegółowo, lecz powszechnie i ogólnie.

Zasada empiryzmu była także przyswajana przez poszczególne szkoły dzięki intensywnym zabiegom władz oświatowych, wśród których Towarzystwo spełniało wyjątkową rolę. Ono bowiem określało zakres treści danego przedmiotu (w wyniku prac podręcznikowych), ono też każdorazowo musiało się ustosunkować do powizytacyjnych raportów oraz poinformować (poprzez Szkoły Główne względnie bezpośrednio) następnych lustratorów o potrzebie ulepszeń organizacyjnych i programowych.<sup>26</sup> Dzięki temu Towarzystwo wpływało na treść nauczania poszczególnych przedmiotów, słowem — ustalało program nauczania.

Program ten zawierał coraz więcej treści nowożytnej nauki. Oto na przykład w 1782 r. Wojciech Jabłoński, nauczyciel fizyki w szkole krakowskiej, podawał wiadomości astronomiczne, analizując różne teorie układu planetarnego. Przy tym opierał swój wykład na dowodach dostępnych poznaniu zmysłowemu i wynikających z dotychczasowego doświadczenia życiowego uczniów. Równocześnie wydobywał różnice pomiędzy astrologią a astronomią, „ganiąc płonne przepowiedzenia pierwszej, drugą jako umiejętność zabawną i prawdziwą zalecił [...]”<sup>27</sup> Podobny wy-

<sup>25</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej...*, zebrał S. Tync, Wrocław 1954, s. 670—673.

<sup>26</sup> AUJ, rkps 451/1, k. 1—7, 9—13, 17—19 (instrukcje dla J. Bogucickiego, J. K. Krusińskiego, J. Sniadeckiego); AUJ, rkps 4, s. 301—306.

<sup>27</sup> AUJ, rkps 451, s. 234—235.

dźwięk posiadało nauczanie innych przedmiotów przyrodniczych. Niezwykle bowiem nauczyciele domagali się powiększenia ilości czasu na wykład tych dziedzin kształcenia przyrodniczego, które wymagały doświadczalnej weryfikacji twierdzeń i ukazywania praktycznych zastosowań przyswajanych wiadomości<sup>28</sup>.

Próby upowszechniania nowożytnej nauki przy zastosowaniu reguł nowożytnej dydaktyki wynikały nie tylko z postulatywnej chęci zbliżenia polskiej oświaty do osiągnięć filozofii racjonalistycznej. Próby te Towarzystwo podejmowało, kierując się również potrzebą wyrównania dystansu dzielącego w tym względzie nasz kraj od innych państw oświeconej Europy. Trzeba stwierdzić, że zamiar ten w dużym stopniu został osiągnięty. Wbrew wyrażanym niekiedy w polskiej literaturze historyczno-oświatowej i historyczno-naukowej opiniom o niskim poziomie nauczania, zwłaszcza przedmiotów ścisłych, w dziedzinie fizyki, astronomii, matematyki — zarówno w szkołach Komisji, jak i w szkołach zachodnioeuropejskich (francuskich, angielskich, niemieckich) — obowiązywał podobny zakres treści, podobna metoda ich przekazywania, a nawet te same podręczniki<sup>29</sup>. Musi to oznaczać, że ostateczne rezultaty były do siebie zbliżone<sup>30</sup>.

Zjawisko przenikania nauki do procesu nauczania szkolnego doby Komisji Edukacyjnej ilustruje bardzo interesujący wywód Pawła Czenpińskiego, członka Towarzystwa w latach 1780—1792, na temat treści oraz sposobów nauczania botaniki. Relacjonując M. Poniatowskiemu wrażenia z podróży naukowej do Małopolski<sup>31</sup> usprawiedliwiał opóźniające się prace nad podręcznikiem o zachowaniu zdrowia<sup>32</sup>. Twierdził, że na przeszkodzie stanęło zleczone mu przez Towarzystwo przygotowywanie prospektu książki botanicznej. Jego zdaniem praca nad „plantą” tego dzieła była bardzo żmudna, wymagająca wielu przemyśleń i poszukiwań. Mimo że w Polsce można było spotkać kilka rodzimych i obcych tytułów elementarnej botaniki, Czenpiński nie mógł żadnego wykorzystać, ponieważ nie odpowiadały one wymaganiom naukowym i nie były kompendiami przydatnymi w szkole.

<sup>28</sup> AUJ, rkps 450, k. 21 (raport nauczyciela A. Kłosowskiego).

<sup>29</sup> *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII<sup>e</sup> siècle*, sous la direction de R. Taton, Paris 1964, s. 35—60, 117—123, 141—151; D. Harding, *Mathematics and Science Education in Eighteenth — Century Northamptonshire*; „History of Education. The Journal of the History of Education Society”, 1972, nr 2, s. 139—159; Rommel, *op. cit.*, s. 231 i nast.

<sup>30</sup> A. Karbowski, *Pedagogika Komisji Edukacji Narodowej w świetle systemów pedagogicznych XVIII wieku*, „Przewodnik Naukowy i Literacki”, 1907, s. 413—425, 520—533, 625—635, 716—724; S. Kot, *La reforme de l'instruction publique en Europe au XVIII<sup>e</sup> siècle et la Commission de l'Education Nationale en Pologne*, Cracovie 1924, s. 316.

<sup>31</sup> Bibl. Czart., rkps 1884 EW, s. 226 (na tę podróż Czenpiński otrzymał z kasy Komisji 100 cz. zł).

<sup>32</sup> Bibl. PAN w Krakowie, rkps 2220, t. V, k. 72.

W swoim prospekcie Czenpiński starał się rzucić początki takiej botaniki, która by uczyła poznawać rośliny i jednocześnie służyła do określania rozmaitych jej „pożytków”. Podzielił on zatem całe dzieło na dwie części. W pierwszej miały być opisane elementarne części składowe rośliny w ich wzajemnym uwarunkowaniu i „determinacji”. Na tej podstawie chciał podać sposób „rozeznawania” i określania różnych odmian roślin. W części drugiej natomiast proponował podać systematykę roślin, „ile może być najnaturalniejszą”. Oznaczając klasy roślin na podstawie cech wspólnych pragnął podkreślić użyteczną rolę poszczególnych ich odmian i gatunków. W końcu dostrzegał on potrzebę uwzględnienia w podręczniku elementarnej botaniki opisu metod „niezawodnego rozeznawania i klasyfikowania roślin”<sup>33</sup>.

Pogląd Czenpińskiego o potrzebie „naturalnego” i „użytecznego” nauczania botaniki wynikał nie tylko z przesłanek filozoficznych, lecz także z charakterystycznej w dobie Oświecenia tendencji w kierunku zbliżania treści nauczania do osiągnięć nauki. Tendencja ta jest również widoczna w materiale z zakresu zoologii, przeznaczonym do realizacji w szkołach wydziałowych. Raporty niektórych nauczycieli fizyki (wykładających — jak wiadomo — historię naturalną) przekonują o dążeniach do zachowania związku pomiędzy nauką i nauczaniem oraz nauczaniem i działalnością praktyczną. Nauczyciele mieli więc z reguły na uwadze pięć cech zwierząt: kształt, legowisko, żywność, sposób łowienia i pożytek w gospodarstwie<sup>34</sup>. Ponadto przekazywali oni wiadomości o zwierzętach, rybach i ptakach, które występowały w najbliższym środowisku przyrodniczym ucznia i które mogły być wykorzystane w celu polepszenia ludzkiej egzystencji. W końcu analizowali metody klasyfikacji zwierząt oraz ukazywali właściwości strukturalne i funkcję praktyczną „historii naturalnej”. Nauka ta — czytamy w jednym z popisów rocznych — jest — „niezmiernie obszerna [...] obejmuje całą naturę, skąd wnieść można, jak jej użytek powszechny wpływa nie tylko w inne nauki fizyczne, ale nawet w wszystkie kunszta”<sup>35</sup>.

Działalność Towarzystwa na rzecz przystosowania materiału nauczania do potrzeb życia, ukazywania całościowej struktury danej nauki i jej uniwersalnej funkcji obserwujemy także w raportach wizytatorów szkol-

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> AUJ, rkps 451, s. 235.

<sup>35</sup> *Popisy roczne szkół wojewódzkich krakowskich... 1780*, Kraków br., knlb.; *Popis z fizyki, historii naturalnej i historii kunsztów w szkołach krakowskich pod dozorem F. Scheidta 1784...*, Kraków br., knlb.; por. też: P. Crestois, *L'Enseignement de la botanique au Jardin royal des plantes de Paris*, Cahors 1953; R. Laisus, *Les cabinets d'histoire naturelle*, [w:] *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIII<sup>e</sup> siècle...*, s. 659—712. Opracowania powyższe przynoszą informacje wskazujące na podobny zakres treści i podobne ujęcia nauczania historii naturalnej w szkołach francuskich XVIII w.

nych, składanych corocznie władzom oświatowym. Raporty były nie tylko rezultatem działalności lustracyjnej wizytatorów. Ich treść wynikała bowiem w dużej mierze z wcześniejszych instrukcji, sporządzonych na podstawie ocen i wniosków Towarzystwa w sprawie ulepszenia „biegu nauk” w poszczególnych szkołach<sup>36</sup>.

Otrzymując z urzędu zbiorcze sprawozdania powizytacyjne, Towarzystwo było na bieżąco zorientowane w stanie nauczania poszczególnych przedmiotów. Sprawozdania te bowiem, oprócz charakterystyki organizacji wewnętrznej szkół, zagadnień bytowych nauczycieli i problemów administracyjnych, zawierały oceny doboru i układu treści nauczania z punktu widzenia wymagań programowych. W sprawozdaniach znajdują się także opinie o stosowanych przez nauczycieli metodach wykładu. Opinie te z reguły były pozytywne wtedy, gdy nauczyciele wykazywali się znajomością przepisów pedagogicznych Komisji Edukacyjnej i kiedy stosowali się do nich w codziennej praktyce dydaktycznej. I na odwrót — jeżeli szkoły nie realizowały nakreślonego programu, spotykały się z naganą wizytatora i w konsekwencji nie mogły liczyć na przychyłność władz oświatowych wyższego szczebla.

Charakterystycznym przykładem oceny poziomu nauczania wybranych przedmiotów szkolnych był przesłany Komisji w 1786 r. raport Szkoły Głównej Koronnej o wizytacjach szkół, odbytych w tym roku przez Bonifacego Garyskiego i Waleriana Bogdanowicza. W opinii wizytatorów na najwyższą ocenę zasługiwały szkoły, w których wszystkie przedmioty były wykładane zgodnie z programem i przepisany podręcznikiem, a uczniowie wykazywali dobre postępy. Szkół takich było jednak niewiele; nauczyciele powszechnie uczyli „po dawnemu”, nie stosując się zarówno do zakresu obowiązujących treści, jak i do sugerowanych w przepisach metod nauczania<sup>37</sup>. Najwięcej jednak zastrzeżeń budziła samowola zwierzchników niektórych szkół, burzących przepisany układ nauk i wprowadzających przez to nieład w szkole. W raportach podkreślano, że ów nieład był źródłem niezadowolenia nauczycieli i niezadko uczniów, ponieważ jedni nie zawsze zajmowali stanowiska zgodne ze swoimi kwalifikacjami, drudzy zaś nie odbierali tych nauk, które spodziewali się otrzymać<sup>38</sup>.

Lektura raportów przekonuje, że poziom poszczególnych szkół i wartość zatrudnionych w nich nauczycieli oceniano przez pryzmat wydanych przepisów pedagogicznych. Wszędzie tam, gdzie program nauczania realizowano, cenzury były pozytywne, tam zaś, gdzie nauczyciele odbiegali od ustalonych prawideł, oceny były mniej pochlebne. Te ostatnie

<sup>36</sup> K. Bartnicka, I. Szybiak, *Wstęp*, [w:] *Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim (1782—1792)*, opracowały K. Bartnicka, J. Szybiak, Wrocław 1974, s. 5—7.

<sup>37</sup> AUJ, rkps. 27, s. 107.

<sup>38</sup> AUJ, rkps. 8, s. 8—10.

wydawano bez względu na postępy uczniów uczęszczających do danych szkół. Jeżeli bowiem wizytator stwierdził, że uczeń nie zna tego, co znać powinien, posiadał natomiast to, co w dawnych szkołach obowiązywało, ocena szkoły i nauczyciela była z reguły mierna<sup>39</sup>.

Komisja Edukacyjna, a właściwie Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych reagowało na te raporty zazwyczaj ostrymi nakazami ścisłego stosowania się do wydanych rozporządzeń. Dzięki temu wpływało bezpośrednio na praktykę oświatową, starając się zarazem upowszechniać nowożytnie hasła pedagogiczne.

Oprócz realizacji idei wychowania obywatelsko-patriotycznego oraz stosowania zasady łączenia teorii z praktyką jednym z istotnych przejawów postępowego oblicza działalności Towarzystwa było dążenie do ustanowienia szkoły, której podstawowym zadaniem byłoby wydoskonalenie osobowości ucznia do tego stopnia, aby był „gruntownie i rzetelnie uczonym”. Osiągnięcie tego celu było niewątpliwie trudne, chociaż — jak podkreślano — możliwe do spełnienia. Opierając się na sensualistycznej teorii poznania, przyjmując metodę empiryczną jako jedynie skuteczny sposób badania rzeczywistości, każdy profesor powinien nauczać swojego przedmiotu za pomocą metody analitycznej (rozbiorowo-scałającej), przystosowanej do pojętności dziecka i tym samym najbardziej skutecznej<sup>40</sup>.

Metodę powyższą mieli zwłaszcza stosować nauczyciele przedmiotów o treści abstrakcyjnej. Tak na przykład nauczyciel matematyki winien ukazać uczniom „na zmysły używanie narzędzi matematycznych”, a „działania arytmetyki na jakich rzeczach, pieniądzach”<sup>41</sup>. Metoda analityczna winna również dominować w nauczaniu logiki. W jednej z licznych wypowiedzi na ten temat G. Piramowicz stwierdził, że „logika zdrowa, od bałamuctw i wykwintów dzikich oczyszczona, poda uwagi na władze i działanie duszy, przepisane przestrogi do unikania błędów i pokaże w każdej materii [...] poznać prawdę i drugim ją okazać. Gdyż w każdym postępowaniu ludzkim znajdować się powinna zdrowa logika [...]”<sup>42</sup>

Dążenie do prawdy, do odkrywania zjawisk dostępnych poznaniu zmysłowemu miało służyć kształtowaniu nowej osobowości i nowego pojmowania rzeczywistości. Pojmowanie to miało posiadać wyraźnie utylitarną orientację — słowem — być ukierunkowane praktycznie. Rze-

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 8—9; zob. też: AUJ, rkps 450, k. 40—43; *Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim...*, s. 86, 93—96, 131.

<sup>40</sup> *Obwieszczenie od Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 89—92.

<sup>41</sup> Piramowicz, *Mowy...*, s. 34, 82—85.

<sup>42</sup> G. Piramowicz, *Uwagi o nowym instrukcji publicznej układzie...*, [w:] *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej*, wydał Z. Kukulski, Lublin 1923, s. 149—150.

czywistość społeczną i przyrodniczą należało rozpatrywać za pomocą metody analitycznej również dlatego, że jedynie dzięki poznaniu elementarnych jej części można dostrzec i wskazać ich pożytek dla człowieka i społeczeństwa.

Rozumowanie to stało u podstaw nałożenia na nauczycieli obowiązku wnikliwego obserwowania i opisywania środowiska społecznego i przyrodniczego szkoły. Począwszy od 1786 r. profesorowie szkół akademickich i zakonnych powinni systematycznie dwa razy w roku przekazywać Szkole Głównej informacje o występujących na danym obszarze zjawiskach fizycznych i moralnych. Profesorowie nauki moralnej mieli poznać obyczaje ludzi wszystkich stanów, zbadać przyczyny ich zepsucia i sposoby polepszenia. Uzyskany materiał powinni przedstawić w postaci krótkiej „dysertacji” i przesłać sekretarzowi kolegium moralnego Akademii. Sekretarz kolegium fizycznego miał zaś otrzymywać dane od nauczycieli fizyki i historii naturalnej. Powinni oni poznać „produkty krajowe prowincji [...] sposoby gospodarowania, rolnictwa, handlu, spław rzek, załatwiania i pomnażania przemysłu rękodziel itd.”<sup>43</sup>

Oprócz chęci pomnożenia treści nauczania przekazywanych w szkole celem tych opisów było dążenie do ukształtowania wśród nauczycieli postawy badawczej i uczynienie z nich ludzi pożytecznych dla środowiska, w którym pracowali<sup>44</sup>. W świetle opinii zwierzchności szkolnej nauczyciele jednakże rzadko decydowali się na takie dysertacje, nie przejawiając w tym zakresie żadnej gorliwości. U źródeł ich obojętności stały różne przyczyny; wizytatorzy stwierdzali, że „gdyby nauczyciele nieprzerwanie na jednym miejscu lata swoje oduczali, gdyby mieli książki elementarne na wszystkie szkolne nauki, gdyby po wszystkich szkołach akademickich i zakonnych znajdowali się wyręczyciele, czyli substytucji, gdyby początkowe przynajmniej posiadali wiadomości tych nauk i doświadczeń, do których obowiązuje ich mandat powyższy, gdyby mogli kosztem publicznym na podróż, sprawdzenie narzędzi i czynienie doświadczeń, poznawać i opisywać przy nabytej już nauce, nadmienione produkty, rękodzieła itd., nie wymawialiby się z tej tak potrzebnej usługi”<sup>45</sup>.

Mimo nikłych efektów działalności władz szkolnych na rzecz kształtowania badawczej postawy nauczycieli same próby nakłonienia profe-

<sup>43</sup> AGAD, Metryka Litewska, Dz. IX, rkps 98, k. 245.

<sup>44</sup> Pomysły wykorzystania nauczycieli do badań przyrody ojczyzej pojawiały się w działalności Komisji Edukacyjnej dość często. Tak na przykład w 1778 r. skierowano do szkół zalecenie, aby nauczyciele zbierali informacje o roślinach, zwierzętach i minerałach występujących na obszarach przez nich penetrowanych. Wiadomości te miały być wykorzystane w pracach nad podręcznikiem do historii naturalnej. Zob. *List okólny do rektorów i prefektów szkół względem zebrania wiadomości o historii naturalnej polskiej (17 IV 1778)*, [w:] *Ustawodawstwo...*, s. 145—146.

<sup>45</sup> AGAD, Metryka Litewska, Dz. IX, rkps 98, k. 245.

sorów do dociekliwości i krytycyzmu oraz do stosowania metody empirycznej w procesie nauczania świadczą o właściwym, tj. zgodnym z osiemnastowieczną metodologią, pojmowaniu nauki oraz jej popularyzacji w szkole. Podobnie jak w innych krajach oświeczonej Europy popularyzacja ta uzyskała instytucjonalną postać i stała się symptomem określonej polityki naukowej państwa. Dowodzą tego m.in. opisaną powyżej zabiegi w kierunku tworzenia administracyjnej odpowiedzialności za profil uprawianej nauki i za treść nauczania<sup>46</sup>.

Wynikające z badań empirycznych oraz z doświadczenia osobistego członków Towarzystwa i samych nauczycieli treści nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych wymagały specyficznego i różnorodnego podejścia dydaktycznego. Dostrzeżenie i opisanie różnic w recepcji materiału przedmiotów obydwóch grup specjalistycznych, tj. matematyczno-przyrodniczej i humanistycznej, stało się jedną z istotnych zdobyczy teoretycznych polskiej pedagogiki końca XVIII w. Właśnie w tym czasie, dzięki efektom pracy Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, stworzono w naszym kraju podstawy późniejszego, dziewiętnasto- i dwudziestowiecznego, rozwoju dydaktyk szczegółowych.

Zazwyczaj nie docenia się wkładu Towarzystwa w powstanie i upowszechnianie tych dziedzin wiedzy i umiejętności pedagogicznych. A właśnie w gronie fachowców tego zgromadzenia zrodziła się cenna i do dziś aktualna idea nauczania poszczególnych przedmiotów zgodnie ze specyfiką ich treści i osobliwościami występującymi w uczeniu się problematyki w nich występującej.

W Towarzystwie też wyłoniła się myśl akcentująca potrzebę zachowania ścisłej więzi pomiędzy ogólnymi zasadami nauczania i szczegółowymi, odpowiadającymi danym przedmiotom szkolnym, metodami postępowania dydaktycznego. Myśl ta wystąpiła w związku z przygotowaniem programów i podręczników szkolnych i stanowi bardzo wartościowy i oryginalny przejaw polskiej refleksji pedagogicznej epoki Oświecenia.

Podobnie jak w innych dziedzinach życia intelektualnego tej doby refleksja pedagogiczna posiadała wyraźnie eklektyczny charakter. Splatają się w niej bowiem empiryzm i sensualizm, naturalizm i fizjokratyzm, realizm społeczny i tzw. „filozofia zdrowego rozsądku”, metoda indukcyjna i zasada pogładowości. Teoria pedagogiczna osadzona na tak róż-

---

<sup>46</sup> Podobne zabiegi wystąpiły także w innych państwach europejskich drugiej połowy XVIII w., zwłaszcza zaś w Prusach i Austrii. Por. M. Heinemann, *Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preussischen Unterrichtsverwaltung von 1771—1800*, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1974; F. R. Pfetsch, *Zur Entwicklung der Wissenschaftspolitik in Deutschland 1750—1914*, Duncker und Humblot, Berlin, 1974, s. 17 i nast.; G. M. O'Brien, *Maria Theresa's attempt to educate an empire*, „*Paedagogica Historica*”, 1970, s. 545 i nast.; H. L. Mikoletzky, *Österreich, das grosse 18. Jahrhundert*, Bundesverlag, Wien 1967, s. 250 i nast.

norodnych przesłankach nie mogła zatem stanowić monolitu ideowego; charakteryzowała się natomiast dążeniem do pełnego zastosowania głoszonych haseł w praktyce oświatowo-wychowawczej.

ЧЕСЛАВ МАЙОРЕК

ОБЩЕСТВО ЭЛЕМЕНТАРНЫХ УЧЕБНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ВОЗЗРЕНИЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЛАСТИ  
ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Содержание

В деятельности Общества элементарных учебников проявляется характерное для эпохи Просвещения стремление к слиянию теории с практическими вопросами образования. Отмечая и обосновывая необходимость изменений в отдельных областях образования, члены Общества были обязаны представить пути и методы внедрения своих предложений. Тем самым, в период работы Эдукационной комиссии, деятельность Общества не ограничивалась разработкой школьных учебников — Общество стало распространителем современных педагогических взглядов в польском просвещении.

Общество элементарных учебников выдвинуло положение о необходимости тесных взаимосвязей между общими принципами обучения и дидактическими указаниями по отдельным предметам школьной программы. Это положение, сформулированное в связи с подготовкой новых школьных программ и учебников, является ценным вкладом польской педагогической мысли эпохи Просвещения.

В своей теоретической деятельности Общество элементарных учебников руководствовалось основным принципом воспитания народа в духе актуальных общественных нужд и ставило упор на осознание необходимости изменений, связанных с увеличивающейся внешней опасностью и внутренними беспорядками в стране. Восприятие взглядов зарубежных просветителей сочетается в деятельности Общества элементарных учебников с анализом проблем польской действительности и заботой о гражданском воспитании.

Перевела Татьяна Клёнович

CZESŁAW MAJOREK

LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE ET LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT  
ÉDUCATIF DANS L'ACTIVITÉ DE LA SOCIÉTÉ POUR LES LIVRES  
ÉLÉMENTAIRES

Résumé

Dans les travaux de la Société pour les Livres Élémentaires on peut observer une tendance caractéristique qui, dans le cadre de l'éducation, consiste à associer les principes théoriques et l'activité pratique. Tout membre de la Société qui remarquait et justifiait l'introduction de changements indispensables dans un domaine précis de l'éducation, devait simultanément indiquer la manière de mettre ses idées en pratique.



Aux temps de la Commission de l'Education Nationale, la Société n'était donc pas uniquement productrice de manuels scolaires mais également génératrice de mots-d'ordre modernes au sein de l'Education polonaise.

La Société souligne la nécessité de garder en étroites relations les principes généraux et les méthodes d'attitudes didactiques spécifiques qui correspondent aux matières respectives. Ce principe a vu le jour lors de l'élaboration des programmes et des manuels scolaires, et il constitue un trait important et original de la réflexion pédagogique polonaise au siècle des Lumières. L'ensemble de l'effort théorique de la Société fut soumis à la pensée directrice qui voulait que l'éducation de la nation polonaise se fasse dans l'esprit des nécessités contemporaines, dans l'esprit des exigences qui apparaissaient au fur et à mesure que la menace extérieure croissait et que le désordre intérieur augmentait. Donc, outre les valeurs qui correspondaient à la philosophie et à la pédagogie occidentale, et souvent même en étaient issues, la réflexion didactique et éducative polonaise créée dans le cadre de la Société est caractérisée par le souci d'une instruction civique, soucieuse d'adapter cette éducation à l'intérêt suprême de l'état.

*Traduit par Anna Karp*