

Majorek, Czesław

Problemy badań nad programami nauczania doby Komisji Edukacji Narodowej

Rozprawy z Dziejów Oświaty 22, 57-67

1979

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

PROBLEMY BADAŃ NAD PROGRAMAMI NAUCZANIA DOBY KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ *

Wśród różnych gatunków szkolnych źródeł historycznych program nauczania zajmuje szczególną pozycję. Stanowi on bowiem wierne odbicie obowiązującego w danej epoce ideału wychowawczego, ukazuje kierunki realizowanej polityki oświatowej oraz przekłada na język praktyki dydaktycznej ogólnie zazwyczaj sformułowane cele wykształcenia i wychowania.

Program nauczania można więc zaklasyfikować do różnych kategorii źródeł historycznych. Jest więc przede wszystkim źródłem dokumentalnym, bezpośrednim, obejmującym zespół niesprzecznych wzajem norm prawa szkolnego oraz zasad postępowania „urzędowego”, zmierzającego do realizacji imperatywu w owych normach występującego. Program jest zarazem źródłem narracyjnym, pośrednim, które — jak wiadomo — orzeka o pewnych faktach i relacjonuje je nie wprost, nie przekazuje też informacji o ich genezie, uwarunkowaniach, a nawet istnieniu.

Rozpatrując program nauczania w płaszczyźnie działalności społecznej, można stwierdzić, że jest to źródło socjotechniczne, odzwierciedlające aktywność ludzi w dziedzinie pedagogicznej i ich dążenie do przekazywania wartości tkwiących w nich samych bądź też w otoczeniu społecznym lub przyrodniczym. Socjotechniczny punkt widzenia w ocenie programu nauczania jako źródła historycznego skłania do wniosku, że jest to również źródło psychotechniczne. Wszakże mamy w nim do czynienia ze swoistym materializowaniem się świadomości człowieka oraz z oceną udziału tej świadomości w doskonaleniu materialnych i społecznych warunków istnienia.

Stwierdzenie niepospolitej obfitości problemów badawczych ukrytych w programie nauczania, zwłaszcza zaś dokonanie wielostronnej oceny tego źródła historycznego, posiada szczególnie istotne znaczenie

* Zagajenie dyskusji podczas konferencji zorganizowanej przez Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN na temat: „Potrzeby i metody badawcze w zakresie historii szkolnictwa doby Oświecenia”, Mogilany 5—7 września 1978 r.

w badaniach treści wykształcenia szkół epoki Oświecenia. Jak wiadomo, w tym okresie ścierało się wiele poglądów na istotę szkoły, wykształcenia i wychowania¹. Programy nauczania skupiały różne tendencje filozoficzne, polityczno-społeczne i światopoglądowe, a w ich strukturze uwidoczniły się zarówno koncepcje wychowania tradycyjnego, jak i nowoczesnego. Można więc stwierdzić, że były one konstrukcją zamykającą w sobie jednocześnie idee tzw. konwencjonalizmu oraz racjonalizmu programowego.

Wyjaśnijmy, że w programie konwencjonalnym dobór przedmiotów nauczania wynika z tradycji szkolnej, utrwalonej zarówno w praktyce dydaktyczno-wychowawczej, jak i świadomości społecznej. Natomiast w programie racjonalnym dobór ten zależy od przyjętych wcześniej kryteriów filozoficznych, moralno-społecznych, gospodarczych, politycznych i kulturalnych. W tym przypadku odpowiedź na pytanie, dlaczego takie, a nie inne przedmioty mają stanowić program nauczania staje się sprawą najbardziej zasadniczą.

Uściślenie wzajemnych relacji tych dwóch idei w programie szkół średnich Komisji Edukacyjnej jest — jak się wydaje — jedną z podstawowych potrzeb badawczych treści wykształcenia obowiązujących w tych szkołach. Analizując to zagadnienie, winniśmy dążyć do ukazania pewnej prawidłowości doboru i układu zarówno przedmiotów szkolnych, jak i materiału w nich zawartego. Przede wszystkim jednak winniśmy dać odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu Wielka Reforma przyczyniła się do upowszechnienia wśród sarmackiego społeczeństwa osiemnastowiecznej Polski nowożytnej nauki i — z drugiej strony — na ile stworzona przez Komisję koncepcja wykształcenia była kontynuacją obowiązującej od wieków konwencji.

Ten istotny problem wymaga szerokich badań szczegółowych, w których należałoby się skoncentrować na kilku zagadnieniach. Przede wszystkim rodzi się postulat kontynuowania rozpoczętych w okresie jubileuszu Komisji studiów nad związkami osiemnastowiecznej nauki z programem nauczania. Opracowania zbiorowe pod redakcją Ireny Stasiewicz-Jasiukowej są dobrym przykładem szerszych i głęboko przemyślanych poczynań w tym zakresie².

¹ Por.: H. M. Elzer, *Didaktische Pädagogik, Erziehungspädagogik und Bildungspädagogik in 18 Jahrhundert*, „Paedagogica Historica”, 1963, s. 27—74; J. Morange, J. F. Chassaing, *Le mouvement de réforme de l'enseignement en France 1760—1798*, Paris 1974, s. 31 i n., 114 i n.; K. Mrozowska, *Wstęp*, [w:] *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1973, s. XIII i n., LIX i n.

² Zob.: *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej* pod redakcją Ireny Stasiewicz-Jasiukowej, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1973; *Nowożytna myśl naukowa w szkołach i księgozbiorach polskiego Oświecenia* pod redakcją Ireny Stasiewicz-Jasiukowej, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1976.

Uzyskanie pełnego obrazu wpływu osiągnięć naukowych na strukturę programu nauczania wymagałoby zwłaszcza podjęcia badań nad przenikaniem nauki do nauczania w zakresie dziedzin matematyczno-przyrodniczych. Dotychczas bowiem niewiele wiemy o systemie nauczania matematyki, fizyki, elementów chemii i — mimo cennych prac Januarego Kołodziejczyka, Zbigniewa Wójcika i Jerzego Fiericha³ — także o systemie szeroko pojętego przyrodoznawstwa. Skądinąd wartościowe ujęcie Janiny Lubienieckiej, Tadeusza Mizi, czy Barbary Bienkowskiej⁴, stanowią zaledwie cząstkę tego, co mogłoby odpowiadać rodzącym się potrzebom. Wydaje się, że pewnym wzorem metodologicznym dla sporządzenia kwestionariusza badawczego problemów do rozwiązania mógłby służyć świetny skądinąd zbiór studiów o rozwoju i upowszechnianiu nauki we Francji w XVIII w. pod redakcją René Tatona⁵.

O wiele lepiej prezentuje się piśmiennictwo o nauczaniu przedmiotów humanistycznych w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzamy bowiem wyczerpującymi opracowaniami na temat nauki moralnej, prawa, historii, wiele też wiemy o nauczaniu języka polskiego i łaciny, wymowy i poezji⁶.

W dążeniu do uzyskania pełnego obrazu obowiązujących w szkołach Komisji Edukacji Narodowej treści nauczania nie można zapominać

³ Por. J. Kołodziejczyk, *Nauki przyrodnicze w działalności Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1936; J. Fierich, *Nauki rolnicze w szkołach średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1950; Z. Wójcik, *Wpływ Komisji Edukacji Narodowej na rozwój geologii w Polsce w drugiej połowie XVIII w.*, „Prace Muzeum Ziemi”, nr 23, cz. II, Warszawa 1975.

⁴ Por. B. Bienkowska, *Nowożytna myśl naukowa w programach i podręcznikach Komisji Edukacji Narodowej. Nauki matematyczno-przyrodnicze*, [w:] *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 81—108; J. Lubieniecka, *Towarzystwo do Książ Elementarnych*, Warszawa 1960; tejeż, *Przedmioty matematyczno-przyrodnicze w programach Towarzystwa do Książ Elementarnych*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1959, t. II; T. Mizia, *Szkoły średnie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Warszawa 1975.

⁵ *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIIIe siècle*, sous la direction de René Taton, Paris 1964.

⁶ Por. S. Tync, *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1922; P. Dąbkowski, *Nauka prawa w szkołach wydziałowych i podwydziałowych Komisji Edukacyjnej*, Lwów 1915; J. Kolasa, *Prawo narodów w szkołach polskich w wieku Oświecenia*, Warszawa 1954; W. Szyszkowski, *Walka o język polski w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, 1962, z. 12; Z. Nanowski, *Retoryka i poetyka w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, 1962, t. V; I. Stasiewicz-Jasiukowa, *Nowożytna myśl naukowa w podręcznikach Komisji Edukacji Narodowej. Nauki moralne*, [w:] *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 17—74; T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie historii w Polsce w wieku XVIII oraz dydaktyczna koncepcja Joachima Lelewela*, Kraków 1960; J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce*, Warszawa 1974, tenże, *L'enseignement de l'histoire en Pologne au XVIIIe siècle*, [w:] „Acta Poloniae Historica”, 1974, t. 29, s. 161—179.

o badaniach porównawczych. Analiza programów szkolnych w państwach absolutyzmu oświeconego mogłaby przynieść wiele korzyści merytorycznych i metodologicznych. Przede wszystkim na tej podstawie można by poprawnie ocenić dokonania programowe Komisji Edukacyjnej, kierunki recepcji zachodniej myśli naukowej w Polsce, a także uzyskać wyobrażenie o tym, w jakim stopniu rezultaty prac programowych Komisji były jej oryginalnym osiągnięciem, w jakim zaś pochodziły z zewnątrz.

Należy sądzić, że przebadanie programów szkół francuskich, włoskich, niemieckich (tj. pruskich gimnazjów protestanckich), austriackich oraz angielskich byłoby najbardziej wskazane. W tych krajach bowiem idee Oświecenia zostały najpełniej przyswojone w szkołach różnych kategorii i różnego kierunku ideologicznego.

Dzięki tym studiom mógłby zostać przewyżniony niewątpliwie fałszywy, szerzony zwłaszcza przez naszą publicystykę pedagogiczną, pogląd o niepowtarzalnym, od początku do końca oryginalnym obliczu Wielkiej Reformy. Być może upowszechnianie tego poglądu było Polsce i Polakom potrzebne w XIX w. W dobie obecnej apoteoza Komisji jest zbyt duża; styl ten należy zastąpić prezentacją rzetelnego obrazu jej zamierzeń i dokonań, jej faktycznych sukcesów i porażek, wreszcie jej stanowiska w kraju w porównaniu ze stanowiskiem podobnych instytucji za granicą.

Badania porównawcze nad programami nauczania mogą niewątpliwie wzbogacić metodologiczny warsztat historyków oświaty i wychowania. Na przykładzie Komisji Edukacji Narodowej badania te ukażą bowiem potrzebę odnoszenia analizy treści nauczania szkół w różnych okresach ich rozwoju do typowych zjawisk dydaktycznych epoki. Skądinąd wiadomo, że zjawiska te można odkryć jedynie dzięki zabiegom komparatywnym.

Studia porównawcze nad Komisją Edukacyjną nie są obce polskiej historiografii oświatowo-wychowawczej. Wymieńmy tu, dla przykładu, prace Antoniego Karbowiaka, Stanisława Kota i niedawno ogłoszone — Józefa A. Gierowskiego, Emanuela Rostworowskiego, Kamilli Mrozowskiej⁷. Nie są one jednak zazwyczaj ukierunkowane na zagadnienia

⁷ A. Karbowiak, *Pedagogika Komisji Edukacji Narodowej w świetle systemów pedagogicznych XVIII wieku*, „Przewodnik Naukowy i Literacki”, 1907, s. 207 i n.; S. Kot, *La Réforme de l'instruction publique en Europe au XVIII^e siècle et la Commission d'Education Nationale en Pologne*, Kraków 1924; E. Rostworowski, *Narodziny nowożytnego systemu oświatowego*, referat wygłoszony na XI Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich, Toruń 1974; tenże, *Głos w dyskusji*, [w:] *W kręgu Wielkiej Reformy* pod redakcją Kamilli Mrozowskiej i Renaty Dutkovej, Kraków 1977, s. 100—103; J. A. Gierowski, *Systemy edukacyjne w państwach oświeconego absolutyzmu Europy Środkowej i Wschodniej*, [w:] *W kręgu Wielkiej Reformy...*, s. 27—49; K. Mrozowska,

programu nauczania. Przeważnie dotyczą ogólnej problematyki reform systemów szkolnych na Zachodzie i w Polsce w XVIII w. Stąd też sprawa badań zagranicznych programów szkolnych nie byłaby przedsięwzięciem łatwym. Wymagałaby bowiem uciążliwych u nas studiów bibliograficznych i niezwykle czasochłonnej kwerendy zarówno w polskich, jak i w obcych księgozbiorach i archiwach.

Program nauczania jest źródłem historycznym odzwierciedlającym nie tylko stan nauk będących podstawą doboru poszczególnych przedmiotów kształcenia, lecz także myśl pedagogiczną epoki, w której został opracowany i upowszechniony. Poszukiwanie idei pedagogicznych przenikających jego strukturę jest więc równie konieczne, jak analiza rzeczowa treści w nim uwzględnionych. W przypadku programów Komisji Edukacyjnej, które — dodajmy — były dość szczegółowo uzasadniane przez ich twórców z kręgu Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych — potrzeba uwypuklenia podstaw pedagogicznych przyjętego systemu nauczania staje się nieodzowna.

Wobec eklektycznego charakteru pedagogiki osiemnastowiecznej, a także wobec licznych wzmianek o wybitnych pedagogach zachodnich, występujących w polskich pismach pedagogicznych tej doby, dogłębne zbadanie tego problemu wzbogaciłoby wydatnie wiedzę o podstawowych tendencjach oraz kierunku Wielkiej Reformy, a także o stosunku praktyków współpracujących z Komisją do różnych systemów pedagogicznych. Badania te mogłyby również ułatwić analizę układu przedmiotów i treści w nich zawartych. Zagadnienie to, oprócz ogólnych opisów opartych głównie na wypowiedziach Grzegorza Piramowicza, nie zostało dotychczas opracowane. Skądinąd jednak wiadomo, że Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych poświęciło tej sprawie wiele uwagi. Świadczy o tym chociażby spór o układ treści nauczania matematyki, a także o miejsce logiki i fizyki w strukturze programu, o naukę rolnictwa i historię nauk kunsztów i rzemiosł.

Oczywiście należy zdać sobie sprawę z trudności, jakie niewątpliwie wystąpią w realizacji takiego przedsięwzięcia badawczego. Wobec zgłady Archiwum Oświecenia, niezbędnych materiałów należałoby poszukiwać w aktach osobowych członków i współpracowników Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, ich korespondencji, wspomnieniach, aktach kościelnych i zakonnych. Być może, pewne rezultaty mogłaby także przynieść penetracja archiwów radzieckich, zwłaszcza zaś leningradzkich i moskiewskich.

Trzeba przyznać, że wiele już wiemy na temat wpływu teorii pedagogicznej na strukturę treści wykształcenia w szkołach Komisji. Wzmian-

kowe powyżej opracowania oraz wiele innych studiów obszernie informują o recepcji głównych osiemnastowiecznych prądów wychowawczych w Polsce. Ale i wiele jest niewiadomych. W polskim piśmiennictwie dotyczącym Komisji Edukacji Narodowej dość licznie jest reprezentowana francuska myśl pedagogiczna, która niewątpliwie odcisnęła najwyraźniejsze piętno na polskiej reformie szkolnej. Fragmentaryczne są natomiast nasze wiadomości na temat recepcji pedagogiki niemieckiej, zwłaszcza pedagogiki filantropistów, oraz praktycznego nurtu pedagogiki angielskiej. Tak więc zagadnienie wpływu nowożytnej myśli pedagogicznej na dobór, a zwłaszcza układ treści kształcenia w szkołach Komisji wymaga również nowego spojrzenia i nowego ujęcia. Jest to pożądane tym bardziej, że w ostatnim okresie za granicą pojawiły się opracowania rzucające nowe światło na ideowe przesłanki, treść i praktyczne znaczenie żywych w XVIII w. nurtów pedagogiki zachodniej⁸.

Rozważając problematykę treści nauczania szkół średnich Komisji Edukacyjnej, należy zauważyć, że nie do końca zbadana jest ewolucja koncepcji programowej szkół — od „Przepisu Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie” z 1774 r. do „Ustaw Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane” z 1783 r. A przecież w tym dziesięcioleciu (1774—1783) program i wewnętrzna organizacja nauczania ulegały dość znacznym przemianom. Oto na przykład w „Przepisie” figuruje oddzielny przedmiot metafizyka, której — co prawda — nie zalecano uczyć do czasu ukazania się podręcznika, ale uważano „za rzecz potrzebą”⁹. W „Ustawach” natomiast nie wzmiankuje się już o tej potrzebie¹⁰.

W „Przepisie” historia naturalna została umieszczona w ramach historii. Komisja uzasadniała przy tym, że historia naturalna „... nie powinna być w szkołach opuszczona, przynajmniej co do pospolitszych i znaczniejszych rzeczy. Takie są, które w gospodarstwie co do ziemi,

⁸ Por. np.: C. E. Elwell, *The influence of the Enlightenment on the catholic theory of religious Education in France 1750—1850*, New York 1967, Harvard Studies in Education, nr 29; E. Fooker, *Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18 Jahrhundert (Deutschland)*, Wiesbaden—Dotzheim 1967, Deutscher Fachschriften — Verlag; J. Morange, J. F. Chassaing, *Le mouvement de réforme de l'enseignement en France 1760—1798...*, Paris 1974, Presses Universitaires de France; D. Madsen, *Early national education: 1776—1830*, New York—London—Sydney—Toronto 1974; J. Wiley, M. Heinemann, *Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preussischen Unterrichtsverwaltung von 1771—1900*, Göttingen 1974, Vandenhoeck und Ruprecht.

⁹ Zob.: *Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie*, [w:] *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej...*, zebrał ... Józef Lewicki, Kraków 1925, s. 36.

¹⁰ Zob.: *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji*, zebrał ... Stanisław Tync, Wrocław 1954, s. 661—677.

bydłał, kruszców, które na niebie, co do planet, komet, meteor, każdemu pod oczy podpadają”¹¹. Jakże różni się to ujęcie od zarysu treści historii naturalnej w „Ustawach”, gdzie — jak wiadomo — figuruje troisty podział przedmiotu, zgodnie z encyklopedyczną klasyfikacją nauk przyrodniczych. Odtąd przedmiot ten nie miał już stanowić marginesu nauki historii, lecz być samoistną, praktycznie zorientowaną, dziedziną wiedzy. Dość powiedzieć, że nauczyciel fizyki, wbrew nadanej mu nazwie, niewiele czasu poświęcał wykładowi fizyki. W jego przydziale czynności dominowały bowiem zdecydowanie dziedziny przyrodnicze, a więc botanika, zoologia, mineralogia i nauka o zachowaniu zdrowia¹².

Podobne zmiany można zaobserwować w innych przedmiotach. Dotyczy to zarówno dziedzin matematycznych, jak i humanistycznych. Zmiany te zachodziły w miarę postępu prac nad podręcznikami oraz książkami pomocniczymi, tj. wypisami z autorów klasycznych i przypisami. Wydaje się więc, że w celu zbadania ewolucji koncepcji kształcenia w szkołach Komisji należałoby przeprowadzić analizę porównawczą kolejnych aktów normatywnych, dotyczących doboru i układu treści kształcenia w szkołach oraz sposobów nauczania poszczególnych przedmiotów. Zwłaszcza chodziłoby o zbadanie związków i zależności pomiędzy „Przepisem Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie” (1774) i będącym jego uzupełnieniem „Porządkiem i układem nauk w szkołach wojewódzkich” (1774) a „Obwieszczeniem od Komisji Edukacji Narodowej względem napisania książek elementarnych do szkół wojewódzkich” (1775), „Układem nauk i porządku między nimi w szkołach wojewódzkich” (1777), „Układem nauk na szkoły powiatowe” (1777), „Wyłożeniem nauk dla szkół nowodworskich krakowskich” H. Kołłątaja (1777), „Ustawami” (1781, 1783) oraz „Rozłożeniem nauk dziennym z godziny porządkiem sześciu klas z odmianą profesorów” (1790).

Porównanie to dostarczyłoby z pewnością ciekawych spostrzeżeń. Na tej podstawie bowiem można by przede wszystkim uzyskać pełny obraz zmagania o najwłaściwsze, tj. zgodne ze stanem osiemnastowiecznej nauki i podstawowymi tendencjami oświeceniowej myśli wychowawczej, usytuowanie poszczególnych przedmiotów w programie nauczania. Można by także prześledzić swoistą „wędrówkę” treści kształcenia występujących w różnych dziedzinach wiedzy. Znane są bowiem spory toczone w łonie Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych o przyporządkowanie niektórych partii fizyki do historii naturalnej (i odwrotnie), o łączenie geografii z historią, o włączenie logiki do nauk matematycznych itp.¹³

W badaniach programów nauczania istotne znaczenie posiada poszu-

¹¹ *Przepis...*, s. 38—39.

¹² *Ustawy...*, s. 671—673.

¹³ Por.: J. Lubieniecka, *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych...*, s. 60 i n. 145 i n.

kiwanie źródeł potwierdzających realizację w szkole zarówno generalnych założeń systemu edukacyjnego, jak i treści kształcenia przewidzianych w poszczególnych przedmiotach. Na tej podstawie weryfikuje się bowiem optymistyczne zazwyczaj prognozy twórców programów szkolnych, a także uściśla pogląd o faktycznym oddziaływaniu szkoły na społeczeństwo i wyostrza obraz rzeczywistych, a nie jedynie domniemych dokonań w dziedzinie upowszechniania wiedzy o świecie.

W historiografii Komisji Edukacji Narodowej panuje na ogół optymistyczny ton w ocenie programów nauczania zreformowanych szkół. W wielu opracowaniach podkreśla się nowatorski ich charakter, odcięcie od tradycji szkoły łacińskiej, zwłaszcza od jezuickiego *Ratio studiorum*, oraz wydatne zbliżenie do osiągnięć nowożytnej nauki i oświeceniowej myśli wychowawczej. Nierzadko jednak ów słuszny skądinąd optymizm przenosi się na ocenę rzeczywistego stanu nauczania w szkołach. Jest to niewątpliwie sprzeczne z wymową źródeł, które przynoszą informacje o tym, że stan ten niejednokrotnie był daleki od wypracowanych założeń, że wielu nauczycieli uciekało od reguł pedagogicznych ustanowionych przez nadzór szkolny, że — wreszcie — szkoły nie realizowały całego programu, a odsetek uczniów kończących cały kurs nauczania był naprawdę znikomy.

Rodzi się więc postulat uzupełnienia prowadzonych przez wielu dziejopisów Komisji Edukacyjnej badań nad realizacją treści nauczania w poszczególnych typach szkół. Należy przy tym pamiętać, że inaczej problem ten kształtował się w szkołach akademickich i zakonnych, wydziałowych i podwydziałowych, litewskich i koronnych. Podjęcie tych badań byłoby co prawda przedsięwzięciem wymagającym wielkiego nakładu pracy zespołowej, lecz jednocześnie stwarzającym realne szanse powodzenia dzięki dostępności źródeł. Zważmy bowiem, że posiadamy właściwie komplet wydanych drukiem raportów wizytatorów koronnych i litewskich¹⁴, dysponujemy niektórymi raportami szkół¹⁵, są niedawno ogłoszone drukiem przez Kalinę Bartnicką i Irenę Szybiak instrukcje dla wizytatorów¹⁶, wreszcie mamy wiele druków popisów szkolnych,

¹⁴ Zob.: *Raporty generalnych wizytatorów*, wydał Teodor Wierzbowski, z. 24—29, Warszawa 1906—1914; *Raporty generalnych wizytatorów szkół koronnych 1787—1793*, do druku przygotowała i wstępem poprzedziła Kamilla Mrozowska, przypisy opracowała Anna Zielińska (w druku); *Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim (1782—1792)*, opracowały: Kalina Bartnicka, Irena Szybiak, Wrocław 1974.

¹⁵ Zob.: *Raporty szkoły [...] składane Szkole Głównej Koronnej*, wydał Teodor Wierzbowski, z. 1—9, Warszawa 1901—1910; *Raporty szkół niższych i o szkołach parafialnych 1776—1793*, wydał Teodor Wierzbowski, z. 23, Warszawa 1908.

¹⁶ Zob. *Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774—1794*, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1976.

które — jak dowiódł Ryszard W. Wołoszyński — stanowią świetne źródło informacji o stanie nauczania właściwie wszystkich przedmiotów¹⁷.

Jeżeli do tego dodamy rękopiśmienną jeszcze korespondencję nauczycieli z sekretarzami Szkół Głównych oraz zachowane dotychczas akta papierowe niektórych szkół, powstanie wcale pokaźny zasób źródeł dających niewątpliwie rzetelny obraz realizacji zadań dydaktycznych szkół podległych Komisji. Konfrontacja tych źródeł z przepisami pedagogicznymi pozwoli prześledzić drogę od wydania aktu normatywnego do jego interpretacji w szkołach i wprowadzenia idei w nim zawartych w praktyce nauczania.

W związku z koniecznością podjęcia badań nad realizacją programu w szkołach Komisji, wylania się potrzeba opracowania kilku istotnych problemów szczegółowych. Specjalistom reprezentującym różne dziedziny wiedzy, zwłaszcza matematykom i fizykom, należałoby poruczyć rekonstrukcję i ocenę stanu nauczania przedmiotów, które nie doczekały się dotychczas monografii. Historycy wychowania natomiast winni zająć się analizą i oceną zasięgu oddziaływania programu szkolnego. I tu dostrzegamy problemy upowszechnienia książek szkolnych wydanych staraniem Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, Szkół Głównych oraz oficyn prywatnych¹⁸. Postulat ten dotyczy w równej mierze terenu Korony, jak i Wielkiego Księstwa Litewskiego.

Równie potrzebne jest zbadanie frekwencji szkolnej, a zwłaszcza dotarcie do przybliżonej ilości uczniów kończących szkoły. Wiązą się z tym kwestie ucieczek uczniów ze szkół publicznych do zakonnych, prowadzonych pokątnie, bez zezwolenia Komisji, oraz sprawy związane z nauką prywatną.

Realizacja powyżej zasygnalizowanych badań przyczyni się niewątpliwie do wzbogacenia obfitej już wiedzy o Wielkiej Reformie. Nie będą to badania prowadzone od podstaw, bo wiele już na ten temat wiadomo. Nie należy także spodziewać się rozwiązania wszystkich wylaniających się problemów, ponieważ zasoby źródłowe są jednak stosunkowo niewielkie, a możliwości kwerendy archiwalnej poza granicami Polski ograniczone.

¹⁷ Por.: R. W. Wołoszyński, *Popisy uczniów w szkołach Komisji Edukacji Narodowej jako wyraz przyswajania nowych treści naukowych*, [w:] *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 159—202.

¹⁸ Dotychczasowy dorobek z tego zakresu jest zaledwie szkieletem problemów wymagających szerszego rozwinięcia. Por.: H. Pohoska, *Wizytatorowie generalni Komisji Edukacji Narodowej*, Lublin 1957; Cz. Majorek, *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1975, s. 233 i n.; J. Szybiak, *Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim*, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1973, s. 195—217.

CZESŁAW MAJOREK

PROBLEMS OF RESEARCH ON TEACHING CURRICULUMS IN TIMES
OF NATIONAL EDUCATION BOARD

Summary

Teaching curriculum is a specific historical source. Its analysis should take into account not only its content but also social-political, scientific and educational assumptions of the accepted solutions. This approach seems particularly important in studies on education in the period of Enlightenment. It was in those times that many opposing opinions were put forward concerning the nature of school, education and op-bringing. Teaching curriculum expressed different philosophical, social-political and ideological points of view, and in their structure there would be seen the ideas of both traditional and modern education. One may say that they were a construction which included ideas of both conventionalism and rationalism.

When analyzing teaching curriculums of schools of the National Education Board, one should take into account not only internal structure of its educational contents but also the relationships between the level of science development and range of the inserted teaching matter, and the influence of educational thought upon selection and structure of school subjects and upon role of educational practice in dissemination of new scientific achievements.

An important issue is investigation of the relationships between the XVIIth century scientific revolution and the XVIIIth century educational revolution. Full realization of these aims is made possible only when wide comparative studies are carried on.

Translated by Maria Lewicka

ЧЕСЛАВ МАЙОРЕК

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПЕРИОДА
ЭДУКАЦИОННОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КОМИССИИ

Содержание

Школьную программу можно рассматривать как специфический исторический документ. Анализ программы обучения предполагает не только разбор содержания учебной программы, но и анализ общественно-политических, научных и педагогических предпосылок решений, предложенных в программе. Всесторонний анализ играет особую роль при изучении содержания школьных программ эпохи Просвещения, ознаменовавшейся выступлениями сторонников весьма противоречивых взглядов на школу как таковую, на процессы воспитания и обучения. В школьных программах этого периода отражается влияние различных философских, общественно-политических и мировоззренческих течений, а в их структуре прослеживается влияние как традиционных так и современных концепций воспитания. В школьных программах этой эпохи сказывается одновременное влияние т.н. программного конвенционализма и рационализма.

При изучении программ школ Эдукационной Национальной Комиссии перед исследо-

вателем стоит несколько задач: изучение внутренней структуры содержания учебной программы, изучение соотношения между уровнем развития науки и объемом учебного материала, которой предстояло передать учащимся и который подлежал усвоению, изучение влияния педагогической теории на подбор и план учебных предметов, а также изучение роли преподавания в популяризации научных достижений.

Одна из серьезнейших задач — изучение взаимосвязей между свершившейся в XVII веке научной революцией и революцией в просвещении в XVIII веке. Реализация всех перечисленных выше задач требует серьезных сравнительных исследований.

Перевод Татьяны Кленович