

STANISŁAW JANECZEK

IDEAŁY WYCHOWAWCZE W EDUKACJI OŚWIECENIOWEJ
(W PERSPEKTYWIE HISTORII INTELEKTUALNEJ)
Z DZIEJÓW KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

W pierwszym numerze „Roczników Kulturoznawczych” sformułowałem postulat wzbogacenia badań dotyczących Komisji Edukacji Narodowej, prowadzonych zwykle w kręgu historii oświaty, szkolnictwa czy wychowania, o „wymiar społeczno-kulturowy”¹. W tym kontekście wskazywałem na potrzebę wykorzystania metod wypracowanych na gruncie historii intelektualnej, która umożliwia dostatecznie szerokie ujęcie tego złożonego zjawiska, jakim była oświata wieku XVIII². Równocześnie postulowałem „podjęcie badań komparatystycznych nad oświeceniowym szkolnictwem europejskim, będącym punktem odniesienia reform rodzimych”³. Pora pokazać, choćby tylko w tym ostatnim aspekcie, owoce zastosowania tego typu podejścia badawczego.

Ks. prof. zw. dr hab. STANISŁAW JANECZEK – kierownik Katedry Historii Filozofii w Polsce KUL w Instytucie Filozofii Teoretycznej na Wydziale Filozofii KUL; adres do korespondencji: Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: janeczek@kul.lublin.pl

¹ S. JANECZEK. *Komisja Edukacji Narodowej. Perspektywy badawcze w kręgu historii kultury intelektualnej*. „Roczniki Kulturoznawcze” 1:2010 s. 115.

² Tamże s. 117-118.

³ Tamże s. 115.

1. KONTEKST EUROPEJSKI⁴

Zainteresowanie reformą szkolnictwa, mimo niewątpliwych sukcesów szkoły tradycyjnej⁵, nasiliło się już na progu kultury oświecenia, w równej mierze z przyczyn ideowych, co politycznych czy demograficznych. Postępujące zmiany cywilizacyjne, dopiero teraz dorównujące dojrzałej starożytności, umożliwiły wyraźne przedłużenie granic życia ludzkiego, m.in. wskutek obniżenia wskaźnika umieralności dzieci⁶. Rozrastają się także ambicje i potrzeby coraz bardziej absolutystycznie pojętej władzy państwowej, która chce rozszerzać swe wpływy na coraz to nowe wymiary funkcjonowania życia społecznego i kulturalnego, regulowane dotąd przez organizacje stanowe czy korporacyjne. Nic dziwnego, że zwraca się uwagę na konieczność podporządkowania wychowania i kształcenia potrzebom rozbudowującej się administracji i wojska w służbie militarystycznych kolosów, warunkiem bowiem ich sprawnego funkcjonowania jest wzrost świadomej dyscypliny społecznej i zdynamizowanie gospodarki. W szkole, pozostającej w służbie państwa i zarządzanej, przynajmniej w jakiejś mierze, przez państwo, coraz bardziej podkreślano wychowawczą i kształcącą rolę kultury moralnej, sprzężonej z kulturą prawną⁷. Postawa ta jest zrozumiała w kontekście postępującej sekularyzacji kultury, separującej moralność od religii, choćby tylko na

⁴ Zob. syntetycznie: S. JANEK. *Między religią a moralnością. Podstawy wychowania w oświeceniowej szkole europejskiej*. „Rocznik Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie” 2008 s. 181-196.

⁵ Zob. S. JANEK. *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL 2008 s. 91-131.

⁶ W ciągu XVIII wieku podniosła się o 10 lat średnia życia ludzkiego, co w ówczesnych realiach znaczyło, że odcinek życia dorosłego wzrósł dwukrotnie, stąd w latach 1680-1800 podwoiła się liczba mieszkańców Europy. Zob. P. CHAUNU. *Cywilizacja wieku Oświecenia*. Przeł. E. Bąkowska. Warszawa: PIW 1993 s. 31, 74, 85.

⁷ W dobie moralistycznie nastawionego oświecenia, zwłaszcza na Wyspach Brytyjskich czy w Niemczech, ujawniła się rola tzw. nauki moralnej. Jej teoretyczną podstawą jest wizja moralności wypracowana przez wpływową tzw. racjonalistyczną szkołę prawa naturalnego. Wyprowadza ona wszelkie obowiązki człowieka z analizy abstrakcyjnie pojętej natury ludzkiej. Prawo naturalne jest podstawą nie tylko indywidualistycznie pojętej etyki, ale także ładu społecznego, politycznego i ekonomicznego. Nie wolno jednak zapominać, że w tej koncepcji twórcą ładu moralnego jest dalej Bóg, a wizja życia moralno-społecznego, mimo tendencji sekularyzacyjnych, nie przestaje czerpać żywotnych soków z kultury chrześcijańskiej, choćby i racjonalistyczna etyka obywatela się wprost bez Ewangelii. Zob. R. BRUCH. *Ethik und Naturrecht im deutschen Katholizismus des 18. Jahrhunderts. Von Tugendethik zur Pflichtethik*. Tübingen: Francke Verlag 1997 s. 24-54; K. HAAKONSEN (red.). *Grotius, Pufendorf and Modern Natural Law*. Aldershot: Dartmouth 1999.

płaszczyźnie metodologicznej⁸, nie mówiąc o dążeniu absolutystycznego państwa, które chciało uczynić z instytucji wyznaniowej narzędzie aparatu państwowego. Akcentuje się także rolę kształcenia realnego w aspekcie przygotowania do zawodu, co z jednej strony tłumaczy zainteresowanie szkolnictwem elementarnym, umożliwiającym poprawienie efektywności rolnictwa czy rzemiosła i handlu, a z drugiej wzmocnienie szkolnictwa ogólnokształcącego o przedmioty mające związek z administracją czy gospodarką, a więc matematyczno-przyrodnicze i prawno-ekonomiczne. Znaczny postęp w zakresie alfabetyzacji⁹ miał się dokonać wszakże kosztem ograniczeń

⁸ Zob. krytyczną ocenę etyki oświeceniowej, wklajającej się w sprzecznościach ze względu na wybiórcze wykorzystanie dziedzictwa etyki starożytnej i średniowiecznej, od której zaczerpnęła co prawda pojęcie natury ludzkiej jako podłoża doskonalenia się człowieka kierującego się normami moralnymi, ale odrzucała celowość natury ludzkiej urzeczywistnianej przez pełnienie zakorzenionych w tej naturze ról społecznych, co zagubił nowożytny indywidualizm. Choć moralność, pojęta dalej fundacjonistycznie, nie przestaje być niezbędną podstawą życia społeczno-politycznego, to przecież operowanie tradycyjnymi kategoriami etyki chrześcijańskiej, bez ich głębokiego zakotwiczenia w religii, doprowadzi je z czasem – jak to zauważa słusznie Alasdair MacIntyre – do ich faktycznego wyjąłowania. Zob. A. MACINTYRE. *Dlaczego oświeceniowy projekt uzasadnienia moralności był skazany na niepowodzenie*. Przeł. A. Gowin. „Znak” 1992 nr 12 (451) s. 45-56 (jest to 5 rozdział książki tego autora *After Virtue*. Washington 1984). Por. D. DRĄŁUS. *Krytyka Oświecenia w filozofii moralności Alasdaira MacIntyre’a*. „Nowa Krytyka. Czasopismo Filozoficzne” 11:2000 s. 113-135; T. BIESAGA. *Niepowodzenia nowożytnego i współczesnego projektu etyki*. W: J. PAWLICA (red.). *Spór o etykę (Materiały z X Jagiellońskiego Sympozjum Etycznego)*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1999 s. 133-142.

⁹ Promowane przez państwo szkolnictwo elementarne przyczyniło się do znacznego podniesienia poziomu alfabetyzacji w Austrii. W 1781 r. obejmowało ono jednak mniej niż jedną trzecią dzieci w wieku szkolnym (z 725 tysięcy), przy czym ujawniły się drastyczne różnice, np. między okolicami Wiednia, gdzie populacja ta obejmowała blisko 70%, a Krainą, gdzie uczęszczało do tych szkół jedynie 3%, choć i tak w latach siedemdziesiątych osiągnięto znaczący postęp. Szczególnie imponujący był wzrost frekwencji w Tyrolu, gdzie liczba uczniów wzrosła z 14 572 do 41 569 w 1785 r. i do 49 000 w 1805 r. Należy także pamiętać, że mimo upowszechniającego się szkolnictwa publicznego – w 1781 r. było 6 197 szkół, a Józef II zarządził, by szkoła była odległa najwyżej o godzinę drogi od domu rodzinnego, z czasem nie dalej niż 2,5 km – większość dzieci szlacheckich i mieszczańskich korzystała z nauki prywatnej, na którą zezwalało pod warunkiem, że udzielać jej będą nauczyciele, którzy zdali egzamin przed władzami publicznymi. Podobny egzamin musieli zdawać uczniowie przed wstąpieniem do gimnazjów, co wymagało realizacji programu odpowiadającego standardom wyznaczonym przez państwo dla publicznego szkolnictwa elementarnego. W Wiedniu, który przodował w zakresie publicznej scholaryzacji, w 1770 r. spośród 19 314 dzieci w wieku szkolnym tylko 4665 uczęszczało do szkół publicznych, a 6632 uczyło się prywatnie. Proces scholaryzacji postępował jednak bardzo powoli, albowiem np. w latach 1774-1779, o ile w rejonie Wiednia osiągnął 40% mieszkańców miasteczek, to w innych regionach jedynie 20-35%. Równocześnie wraz z podejmowanymi przez państwo ograniczeniami w zakresie nauki w gimnazjach rosła gwałtownie liczba odpowiadających im zajęć prywatnych. G. GRIMM. *Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule”? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773-1819*. Frankfurt am Main:

w odniesieniu do liczby szkół ogólnokształcących (filologiczno-humanistycznych), ukierunkowanych zasadniczo na przygotowanie do studiów wyższych, na które stać byłoby tylko dzieci z rodzin lepiej sytuowanych¹⁰. W ich miejsce powoływano z sukcesem szkoły zawodowe¹¹.

Peter Lang Verlag 1995 s. 48 przyp. 48, 185, 208-209; H. ENGELBRECHT. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*. T. 3: *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1984 s. 116-122, 128, 289-291; G. PICHLER. *Das Studienwesen des Erzherzogtums unter der Enns (Wien und Niederösterreich) 1740-1870*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen 1981 s. 413 nn.; J. HOFINGER. *Geschichte des Katechismus in Österreich von Canisius bis zur Gegenwart*. Innsbruck–Leipzig: Rauch 1937 s. 104. Por. É. FRANÇOIS. *Alphabetisierung und Lesefähigkeit in Frankreich und Deutschland um 1800*. W: H. BERDING, É. FRANÇOIS, U.-P. ULLMANN (red.). *Deutschland und Frankreich im Zeitalter der Französischen Revolution*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1989.

¹⁰ W 1773 r. w niemieckich i czeskich krajach monarchii habsburskiej było 80 gimnazjów, z czego 38 jezuickich i 24 pijarskie, 6 benedyktyńskich, 4 augustiańskie i 8 innych zakonów (F. PAULSEN. *Geschichte des Gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten*. T. 2. Berlin: de Gruyter 1921³; przedruk – Berlin: de Gruyter 1960 s. 113-114). Proces ograniczania w gimnazjach liczby uczniów, wywodzących się z niższych stanów do jedynie bardzo utalentowanej młodzieży z tego kręgu uwidocznił się już za panowania cesarza Karola VI w 1735 r., czego efektem było zahamowanie burzliwie rozwijających się dotąd szkół jezuickich i pijarskich. Przemiany te ujawniły się zwłaszcza od połowy XVIII wieku, a więc już za panowania Marii Teresy, kiedy to nie tylko ograniczano dostęp do gimnazjów uczniom z niższych stanów, ale także rozwiązywano zwłaszcza mniejsze gimnazja, bowiem w 1780 r. pozostało ich jedynie 58, z tego 30 stanowiły tzw. gimnazja państwowe (*Staatsgymnasien*), prowadzone przeważnie przez eksjezuitów, a 28 pozostawało w rękach zakonnych (14 pijarów, 7 benedyktynów, po 2 franciszkanów i dominikanów). W 59 gimnazjach pozostałych w 1781 r. w krajach posługujących się językiem niemieckim i czeskim uczyło się 93 777 uczniów. Za Józefa II pozostała jedynie połowa pierwotnego stanu, gdy drugą zlikwidowano lub zdegradowano do tzw. *Haupt- i Normal-schule*. Nic więc dziwnego, że w roku szkolnym 1785/86 liczba uczniów w gimnazjach położonych na terenie niemieckiej i słowiańskiej części monarchii habsburskiej spadła o 2232 uczniów, czyli o jedną czwartą, a na Węgrzech w 1787 r. nawet o 2356 osoby, jako konsekwencja wprowadzenia opłat za naukę. W 1797 r. we wszystkich gimnazjach austriackich (53) było 83 777 uczniów. Procentowo najwięcej gimnazjalistów było w Czechach, bo aż 31,2%, gdyż było tam najwięcej gimnazjów (15, podczas gdy w Dolnej Austrii tylko 7). Proces ten zahamowano w czasach Leopolda II, kiedy to wzrosła przynajmniej liczba uczniów gimnazjalnych, których liczba w dziesięć lat po kasacie jezuitów także spadła o połowę. Zob. G. KLINGENSTEIN. *Vorstufen der thesesianischen Studienreformen in der Regierungszeit Karl VI*. „Mitteilungen des Instituts für österreichische Geschichtsforschung” 76:1968 s. 352; G. GRIMM. *Stabilisierung versus Mobilisierung. Zum sozio-politischen Funktionswandel höherer Bildung in Österreich im 18 Jahrhundert*. W: K.-E. JEISMANN (red.). *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*. Stuttgart: F. Steiner Verlag 1989 s. 82-102, zwłaszcza s. 86 przyp. 12 i 16; G. GRIMM. *Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule”?* s. 58-60, 216, 292-293.

¹¹ Zwraca uwagę liczba udanych inicjatyw w zakresie powołania zawodowych szkół realnych, tzw. *Industrieschulen*, nastawionych na przygotowanie do pracy w manufakturach, często z równoczesną praktyką zawodową, aż po liczne szkoły wyższe. Zob. A. LESCHINSKY. *Industrieschulen – Schulen der Industrie*. „Zeitschrift für Pädagogik” 24:1978 s. 89-100; K. IVEN. *Die Industrie-*

Szukając podstawowej tendencji pedagogiki oświeceniowej, należy wskazać na zaniedbany przez szkołę współczesną prymat wychowania nad nauczaniem, uwidaczniający się już od dokonań Johna Locke'a¹². W szczególności podkreślano wówczas znaczenie wychowania propublicznego, splecione jednak nie tylko z wychowaniem moralnym, ale i religijnym. Tendencja ta jest typowa dla całej oświeceniowej Europy, także dla Francji¹³, uważanej za kraj, który najbardziej uległ różnie rozumianemu procesowi sekularyzacji¹⁴. W dobie tamtejszej tzw. rewolucji szkolnej z połowy wieku XVIII, przedstawionej lepiej niż w jakimkolwiek współczesnym opracowaniu francuskim przez Hannę Pohoską, zbierającą pracowicie 349 druków¹⁵, podkreślano przede wszystkim troskę o przygotowanie ucznia do aktywności publicznej, choć nie zaniedbując postulatu wychowania o charakterze integralnym. Jean-Baptiste Louis Crevier ujął wizję szkoły w kategoriach wychowania człowieka, chrześcijanina i obywatela, który może pełnić funkcje urzędnika, biskupa czy generała. Równocześnie troskę o specyfikę wychowania oddawał skład trzyosobowej dyrekcji, do której należeli urzędnicy administracji państwowej i komunalnej oraz duchowni. Jednocześnie szkoły te Crevier postulował podporządkować uniwersytetom i zawodowym szkołom wyższym¹⁶.

To prawda, że w dobie tej „rewolucji szkolnej”, dokonywanej przez tzw. parlamenty prowincjonalne (instytucje sądowo-samorządowe), przejmujące jezuickie szkoły przez państwo we Francji w połowie XVIII wieku, nie trudno dostrzec przejawy niechęci do edukacji prowadzonej przez zakony. Uważano, że ze względu na typowy dla nich styl życia nie mogą właściwie

-Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Eine Untersuchung über die Bedeutung des wirtschaftlichen Verhaltens für die Erziehung. Langensalza: Julius Beltz 1929 s. 100-110; H. ENGELBRECHT. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens.* T. 3 s. 260-267.

¹² J. LOCKE. *Myśli o wychowaniu.* Przeł. F. Wnorowski. Wrocław: Ossolineum 1959 s. 151, 205; por. H. POHOSKA. *Wstęp.* W: J. LOCKE. *Wybór pism pedagogicznych.* Oprac. H. Pohoska. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1948 s. 27.

¹³ Na temat oświeceniowych reform edukacyjnych we Francji zob. S. JANEK. *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna* s. 139-185.

¹⁴ W „oświeconym” Paryżu w ciągu XVIII wieku wyraźnie spadła edycja książek religijnych – z 50% na początku tego wieku do tylko 10% około 1780 r. R. CHARTIER. *Die kulturellen Ursprünge der Französischen Revolution.* Frankfurt am Main: Campus-Verlag 1995 s. 86-89. Por. P. CHAUNU. *Cywilizacja wieku Oświecenia* s. 193-195.

¹⁵ H. POHOSKA. *„Rewolucja szkolna” we Francji 1762-1772.* Warszawa: Towarzystwo Naukowe Warszawskie 1933. Por. M. GRANDIÈRE. *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle.* Oxford: Oxford Voltaire Foundation 1998 s. 213-400.

¹⁶ J.B.L. CREVIER. *De l'éducation publique. Populus sapiens, gens magna.* Amsterdam 1762. Cyt za: H. POHOSKA. *„Rewolucja szkolna” we Francji* s. 164-165, 176-178, 183.

przygotować młodzieży do rozlicznych, a obcym zakonnikom zadań w wielorakich wymiarach życia społecznego; jakże nieżonaci i bezdzietni mogą sobie bowiem radzić z dziećmi? Nowa jednak, państwowa szkoła nie była bynajmniej anty- czy nawet areligijna. Wprost przeciwnie, odpowiednio do jansenistycznej i gallikanistycznej mentalności członków tych parlamentów, ogarniętych pasją wychowania patriotyczno-obywatelskiego (zespoleń ideałów *éducation publique* z *éducation civile* i *éducation nationale*), nowa szkoła miała zawierać – wśród treści służących modernizacji państwa (wiedza użyteczna) – „naukę moralną”. W odróżnieniu jednak od indyferentnych czy wręcz wrogich religii poglądów edukacyjnych „filozofów”, programy te postulowały dalej integralny splot wychowania moralnego z religijnym¹⁷. W równej mierze, co z jezuitami, parlamenty francuskie walczyły bowiem z filozofią oświeceniową, doprowadzając do spalenia *Emila* Jeana Jacques’a Rousseau czy zakazu druku *Encyklopedii*. Reformy te bynajmniej nie zmierzały do laicyzacji szkoły, bo najczęściej (realistycznie) właśnie w świeckich duchownych widziano nauczycieli zarządzanego przez państwo szkolnictwa (Louis-René de Caradeuc de la Chalotais, Jean-Baptiste-Louis Crevier, Gabriel F. Coyer), tym bardziej że wszyscy autorzy francuskich projektów

¹⁷ „Filozofowie”, jeśli postulowali wykorzystanie religii, to jednak w sposób instrumentalny, jak np. Denis Diderot, charakteryzujący model reformy szkolnictwa w Rosji z lat 1775-76, co dokumentuje starannie Kalina Mrozowska. Omawiając problematykę historii Kościoła na wydziale teologii, cynicznie stwierdza: „Większość narodu pozostanie zawsze ciemna, bojaźliwa i w konsekwencji przesadna. Ateizm może być doktryną garstki wybranych, nigdy jednak wielkiej liczby obywateli, tym mniej członków narodu mało ucywilizowanego [jakim jest zapewne Rosja – S.J.]. Wiara w Boga, wywodząca się ze starych korzeni, pozostanie więc zawsze. Któż zatem może wiedzieć, czy ta wegetacja, pozostawiona samej sobie, nie prowadziła do wynaturzeń? Traktowałbym więc księży nie jako nosicieli prawdy, ale jako zapory dla możliwych błędów i wybryków; nie jako nauczycieli ludzi rozumnych, ale jako strażników szaleńców [...]” (D. DIDEROT. *Plan d’une université pour le Gouvernement de Russie ou d’une éducation publique dans toutes les sciences*. W: *Œuvres complètes de Diderot revues sur les éditions originales*. Red. J. Assézat, M. Tourneux. T. 3. Paris: [b.w.] 1875 s. 517-518; cyt. w przekładzie według: K. MROZOWSKA. *Koncepcje pedagogiczne Oświecenia: Rolland d’Erceville – Denis Diderot – Komisja Edukacji Narodowej. Studium porównawcze*. „Rozprawy z dziejów oświaty”, 19: 1976 s. 21). Na innym miejscu Diderot pisze: „Mimo nieskończonego zła, jakie systemy religijne wyrządziły ludzkości, mimo szkodliwości systemu, który oddaje posłuch ludu w ręce księdza... suma doraźnych korzyści, które wiara zapewnia wszystkim państwom, wyrównuje zło wyrządzone obywatelom przez sekciarstwo, narodom zaś przez brak tolerancji” (tamże s. 36-37). Nic więc dziwnego, że Diderot już na szczeblu podstawowym zaleci wprowadzenie „katechizmów moralności i polityki”, w których nie tylko by wykładano moralistycznie traktowaną religię, ale i zespalano ją z nauczaniem prawodawstwa państwowego, co pomogłoby poddać religię kontroli państwa. Tamże s. 42. Por. M. SKRZYPEK. *Oświecenie francuskie a początki religioznawstwa*. Wrocław: Ossolineum 1989; W. CISŁO. *Die Religionskritik der französischen Enzyklopädisten*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2001.

edukacyjnych wymagali od nauczycieli – obok znajomości psychiki dziecka i potrzeb państwa – nie tylko wysokiej kultury moralnej, ale i religijnej, którą mieli reprezentować zwłaszcza duchowni. Jeden z najbardziej znaczących projektów reform szkolnych – wychodzący ze środowisk, które doprowadziły do usunięcia jezuitów we Francji już w 1764 r., a więc niemal dziesięć lat przed kasatą zakonu – sformułowany w 1768 r. przez prezydenta parlamentu paryskiego Barthélemy-Gabriela Rollanda d’Erceville (*Compte rendu aux Chambres assemblées*), nakazywał wprowadzenie religii jako jednego z przedmiotów wykładanych w cyklu tygodniowym. Lapidarnie streszcza ten program H. Pohoska: „Dla wszystkich w państwie potrzebna jest nauka czytania i pisania, wiary i obyczajów. Lud nieoświecony i nieobyczajny, gorzej pracuje i jest przesądny. Gdy go się oświeci, zyska na tem religia i państwo, a nauki nie stracą”¹⁸. W gruncie rzeczy stanowiło to urzeczywistnienie wymogów formułowanych przez absolutystyczne państwo, plan ten bowiem powtarzał zarządzenie królewskie z 1762 r., wskazujące, że są „trzy główne zadania edukacji młodzieży: religia, obyczaje, nauka”. Celem tej szkoły miało być „zapewnienie państwu chrześcijańskich obywateli, zdolnych do wypełnienia z całym szacunkiem i posłuszeństwem swych powinności wobec Króla, praw Kościoła i państwa”¹⁹. Nie można też zapominać w tym kontekście, że oświecone elity „jeśli nawet podkreślały potrzebę oświaty dla ludu, to jednak ograniczały ją tylko do sztuki czytania, pisania, rachowania i wiadomości praktycznych, aby lud mógł żyć nieco lepiej, ale bynajmniej nie dlatego, aby mógł samodzielnie myśleć”. W tym kontekście przytacza się opinię Woltera, który choć domagał się oświaty dla ludu i zniesienia niewoli chłopów, to przecież pisał, że „lud będzie zawsze głupi i barbarzyński, że są to woły, którym trzeba jarzma, ostrego kija i siana”²⁰.

Paradoksalnie jednak przejmowanie oświaty przez państwo z rąk Kościoła nie oznaczało bynajmniej wymiernego postępu w procesie scholaryzacji. Dotyczy to już pokłosa owej „rewolucji szkolnej”²¹, a nade wszystko

¹⁸ H. POHOSKA. „*Rewolucja szkolna*” we Francji s. 104; por. tamże s. 82-110.

¹⁹ Cyt. za: K. MROZOWSKA. *Koncepcje pedagogiczne Oświecenia* s. 16.

²⁰ M. ŻYWCZYŃSKI. *Kościół i Rewolucja francuska*. Warszawa: PAX 1951, s. 14. Por. S. ZAPĄŚNIK. *Przeciwnicy absolutyzmu. Wolter*. W: J. STASZEWSKI (red.). *Europa i świat w epoce oświeconego absolutyzmu*. Warszawa: Wiedza Powszechna 1991 s. 88-133.

²¹ Nie można zapominać, że wbrew egalitarystycznym ideałom oświeceniowej pedagogii, ograniczającej społeczny wpływ Kościoła, obserwuje się kolejne fale gwałtownego spadku liczby uczniów w szkolnictwie średnim, kiedy to po przejęciu szkół przez państwo z rąk jezuitów z 65 tys. uczniów, przy populacji 18 mln, w przededniu rewolucji (1789) było ich tylko 45-48 tys., przy populacji 25 mln obywateli. Zob. D. JULIA. *Staat, Gesellschaft und Reform der Lehrpläne in Frankreich im 18. Jahrhundert*. W: H.U. GUMBRECHT, R. REICHARDT, Th. SCHLEICH (red.).

rewolucji francuskiej. Naturalistyczny ideał wychowania, akcentujący rolę kultury moralnej i politycznej, ugruntowanej na racjach rozumowych, przy wyrugowaniu obowiązkowego kształcenia religijnego (Jean A.N. Condorcet), doprowadził do załamania cywilizacyjnych funkcji integralnie pojętej oświaty²². Reformy rewolucyjne, pełne humanistycznych deklaracji, okazały się utopijne, a także naznaczone aktami „wandalizmu” wobec kultury tradycyjnej²³. Nic dziwnego, że nawet sympatyzujący z rewolucyjnymi ideałami Jan Baszkiewicz ocenia je w kategoriach „fiaska”, „klęski” czy „chaosu”: „Z rewolucyjnego chaosu nie wyłonił się nowy ład edukacyjny. Nie brakowało pięknych i mądrych projektów; zabrakło nauczycieli, podręczników, lokali, a przede wszystkim pochłanianych przez wojnę pieniędzy”²⁴.

Zdecydowanie bardziej wyważone postulaty w zakresie łączenia wychowania moralnego z religijnym były charakterystyczne dla zreformowanych

Sozialgeschichte der Aufklärung in Frankreich. T. 1: *Synthese und Theorie. Trägerschichten*, München: Oldenbourg 1981 s. 158; por. tamże s. 135-160; TENŽE. *L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit (1789-1795)*. W: U. HERRMANN, J. OELKERS (red.). *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*. Weinheim: Beltz 1989 s. 63-103. Po rewolucji w szkołach średnich pozostało tylko 14 tys. uczniów. Dopiero na początku XIX wieku stopniowo przywracano stan sprzed 1789 r., albowiem z 65 tys. licealistów w czasach szkół jezuickich liczbę 50 tys. osiągnięto dopiero około 1820 r., znaczący zaś postęp w stosunku do szkolnictwa przedrewolucyjnego dokonał się paradoksalnie dopiero w epoce restauracji po 1816 r. Zob. H.-Ch. HARTEN. *Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution*. W: *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne* s. 117-132; W. SCHMALE. *Die Schulerziehung in Frankreich*. W: W. SCHMALE, N.L. DODDE (red.). *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte*. Bochum: D. Winkler 1991 s. 189-199; M.-M. COMPÈRE. *De collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*. Paris: Gallimard 1985 s. 151-167; F. CHAUNU, J. OZOUF. *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Éditions de Minuit 1977 s. 97 nn.

²² J.A.N. CONDORCET. *Rapport et projet de décret sur l'organisation de l'instruction publique*. Paris 1792; cyt. jako: *Projekt organizacji wychowania publicznego*. Przeł. Cz. Jastrzębiec-Kozłowski. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1948. Zob. D. JULIA. *Condorcet. L'instruction du citoyen*. W: *Hommage à Condorcet*. Paris: Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente 1988 s. 3-10; F. STÜBIG. *Gegen die Vorurteile der Unwissenheit und der Tyrannei der Stärke. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von Antoine de Condorcet*. W: *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne* s. 133-162.

²³ Zob. S. JANEK, *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna* s. 173-184. Por. S. BIANCHI. *Le vandalisme révolutionnaire ou la naissance d'un mythe*. W: *La légende de la Révolution (colloque tenu en 1986 à Clermont)*. Paris: [b.w.] 1988 s. 189-199.

²⁴ J. BASZKIEWICZ. *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat. Mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*. Warszawa: PIW 1993 s. 103; por. tamże s. 57-120. Por. B. BACZKO (red.). *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets l'époque révolutionnaire*. Paris: Garnier 1982.

w dobie oświecenia szkół w Prusach, a jeszcze bardziej w monarchii habsburskiej i w katolickich krajach Niemiec, gdzie poddano szkolnictwo ścisłemu dozorowi kościelnemu, pozostającemu jednak na usługach absolutystycznego państwa²⁵. Nie zapominajmy: oświatowe reformy pruskie wywodzą się bardziej ze szkolnictwa zrodzonego w kręgu mistycyzującego pietyzmu, w którym ukształtowała się szkoła zawodowa (pierwsza połowa XVIII wieku) niż z racjonalistycznego i po części naturalistycznego środowiska filantropistów (druga połowa XVIII wieku)²⁶. Oświatę pietystyczną charakteryzowała żywa religijność, nic więc dziwnego, że w szkolnictwie tym codzienne lekcje religii obejmowały do połowy zajęć szkolnych, zarówno w elementarnych szkołach w Halle (August H. Francke) czy podkreślających znaczenie kształcenia realnego szkołach Johanna J. Heckera. Katecheza w tym szkolnictwie, tak elementarnym jak i średnim, stanowiła pierwszorzędną przedmiot szkolny, określany jako nauka religii („Religionunterricht”) czy nauka w zakresie chrześcijaństwa i chrześcijańskiej religijności („Unterricht im Christentum und in der christlichen Sittenlehre”), obejmując jednak w każdym przypadku cały zakres zachowań człowieka, przede wszystkim zaś w aspekcie społecznym. Także nauka o obyczajach, podejmująca problematykę cnót i obowiązków chrześcijańskich „poddanych” i „obywateli”, stanowiła załączek samodzielnego przedmiotu, który w perspektywie moralnej podejmował problematykę wprowadzającą w spektrum zagadnień prawno-organizacyjnych i politycznych ówczesnego państwa, jako tzw. nauka moralna²⁷. Moralistyczna wizji

²⁵ Na temat oświeceniowych reform edukacyjnych w krajach niemieckich zob. S. JANECZEK. *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna* s. 185-259.

²⁶ Filantropizm stąpił obiegowe, choć przeciwstawne ideały oświecenia, kult kultury i natury, a tym samym rozumu i pierwotnych uczuć, postulując *vernünftig-natürliche* wychowanie, w którym tyleż ważne jest kształcenie intelektu, co ideał życia bliski naturze i pełen prostoty, religii naturalnej, mądrości, cnoty i szczęścia, ale z dbałością o użyteczność kształcenia w perspektywie potrzeb ówczesnego państwa (np. Johann B. Basedow, Friedrich E. von Rochow). Na temat pedagogiki filantropizmu, obok wciąż podstawowej pracy A. Pinloche *Geschichte des Philanthropinismus* (Leipzig 1896, 1914²). Zob. L. CHALMEL. *Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18^e siècle*. Bern: Peter Lang Verlag 2004; R. STACH. *Theorie und Praxis der philanthropischen Schule*. Rheinstetten: Schindele 1980; R. AHRBECK-WOTHGE. *Studien über den Philanthropismus und die Dessauer Aufklärung. Vorträge zur Geistesgeschichte des Dessau-Wörlitzer Kulturkreises Sonst. Personen*. Halle: Martin-Luther-Universität 1971; J. HEINRICH. *Widerstände gegen den Philanthropismus. Eine Untersuchung über die Kritik Chr. Palmers and J.B. Basedow*. Dortmund: [b.w.] 1978.

²⁷ Ordynacje Franckego, począwszy od 1667 i 1699 r., po poszerzone wydanie w 1702 r. dla Waisenhaus, akcentują praktyczny wymiar tych szkół, przy czym dotyczy on przede wszystkim dziedziny religino-moralnej. Ostatecznym celem tych szkół jest wychowywanie „zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi”, a więc formowanie do „rechtschaffene Christentum”. Nic

religii korespondowała z przejawami racjonalizacji samej teologii, w formie tzw. neologii²⁸.

Mimo postępującego poszerzania roli państwa w zakresie kontroli nad szkolnictwem, zwłaszcza na poziomie kształcenia elementarnego, instytucja religijna pozostała dalej podstawową instytucją kontrolną, skoro do tzw. *Oberschulkollegium*, powołanego w 1787 r. jako świecka władza nad szkolnictwem, wchodziłi ci sami ludzie, którzy działali w konsystorzu luterańskim, a inspektorami szkół, do których należał nadzór nad szkołami i zatwierdzanie powołania nauczycieli, byli pastory²⁹. Nie przeszkadzało to w upowszechnianiu utylitarystycznej wizji szkoły. Fryderyk II, król-filozof, dbał głównie o wychowanie „nützliche und tugendhafte Bürger”³⁰, skoro

dziwnego, że pierwszorzędnie pojęte studium obejmuje codzienną naukę katechizmu, a podstawowym obowiązkiem wychowanka ma być modlitwa nadbudowana na lekturze Biblii (W: *Evangelische Schulordnungen*. T. 3: *Die evangelischen Schulordnungen des achtzehnten Jahrhunderts*. Red. R. Vorbaum. Gütersloh 1864 s. 3). Podobnie formułując program kształcenia nauczycieli, na pierwszym miejscu wymieni dbanie o pobożność („Gottselgkeit”), którą uzupełnia troską o obyczaje (tamże s. 57). Na temat koncepcji wychowania i nauczania według A.H. Franckego zob. współczesne wydanie źródłowe: O. PODCZCK (red.). *August Hermann Franckes Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhundert. Der Große Aufsatz*. Berlin: Akademie Verlag 1962. Zob. P. MENCK. *Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Begründung und Intentionen der Pädagogik August Hermann Franckes*. Wuppertal—Düsseldorf: Ratingen—Henn 1969.

²⁸ F. VALJAVEC. *Geschichte der abendländischen Aufklärung*. Wien: Herold 1961 s. 161-168.

²⁹ E. FOOKEN. *Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert*. Wiesbaden: Deutscher Fachschriften-Verlag 1967 s. 94-110. Manfred Heinemann podkreśla, że w XVIII wieku pruski system szkolny, mimo wydawanych przez państwo licznych edyktów dotyczących nauczania, łącznie z powołaniem w 1787 r. *Oberschulkollegium*, nigdy nie oznaczał zlikwidowania w praktyce nadzoru kościelnego (M. HEINEMANN. *Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der Preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771-1800*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1974 s. 100), choć istotnie dopiero *Oberschulkollegium* można uznać za początek faktycznego nadzoru państwa nad szkolnictwem, który ujawnił się w XIX w. (K.-E. JEISMANN. *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817*. Stuttgart: Klett-Cotta 1974 s. 26). Problematykę nadzoru kościelnego nad szkolnictwem jako instytucji kościelnej, a następnie w ramach nadzoru państwowego przedstawia wyczerpująco Wolfgang Neugebauer, który nawet w przypadku *Allgemeines Landrecht* z 1794 r., traktuje uznanie szkoły jako instytucji państwowej („Staatsveranstaltung”) jako „pure Programm” (W. NEUGEBAUER. *Absolutischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*. Berlin: de Gruyter 1985 s. 200; por. tamże s. 66-102, 120-134).

³⁰ FRIEDRICH II. *Über die Erziehung. Briefe eines Genfers an Herrn Burlamaqui, Professor in Genf*. W: *Die Werke Friedrichs des Großen in deutscher Übersetzung*. Red. G.B. Volz. Przeł. F. Oppeln-Bronikowski. T. 8. Berlin: R. Hobbing 1913 s. 257 nn.; cyt za: M. HEINEMANN. *Schule im Vorfeld der Verwaltung* s. 51. W prywatnej korespondencji z Wolterem król wypowiedział się jeszcze bardziej lapidarnie, formułując opinię podzielaną przez obu interlokutorów, iż „le vul-

niski stopień alfabetyzacji w Prusach uniemożliwiało mu przekształcenie szeregowych żołnierzy w podoficerów, których musiał szukać w bardziej zaawansowanej kulturalnie Saksonii. Szkoła miała służyć też podniesieniu kultury gospodarczej przez kształcenie i wychowanie „zręcznych i lepszych poddanych”, jak zapowiadał to *Reglement* z 1763 r., lub też „lepszych i bardziej użytecznych dla państwa poddanych”, co stanowił *Reglement* dla katolickiego Śląska³¹. Cóż więc dziwnego, że kształcenie miało być w równym stopniu „rozumne”, co i „chrześcijańskie” w zakresie „bojaźni Bożej i innych użytecznych rzeczy”. Stąd pierwszorzędny cel nauczania sprowadzał się do przyswojenia „najbardziej koniecznych elementów chrześcijaństwa”, po którym dopiero zalecano naukę czytania i pisan³².

Równie wyważone, ale i ograniczone reformy wychowania spotykamy w katolickiej monarchii habsburskiej³³, gdzie postulaty władzy państwowej

gaire ne mérite pas d'être éclairé”. Cyt za: T. WIERZBOWSKI. *Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773-1794*. Kraków: [Komisja do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce] 1921 s. 2. *Discours de l'utilité des sciences et des arts dans un état* z 1772 r. odkrywał zaś czysto utylitarne pobudki zajęcia się kwestią edukacji społeczeństwa, stwierdzając, że trudniej rządzić narodem głupim niż oświeconym, gdyż jest wówczas bardziej tępy i niesforny. Cyt za: H. POHOSKA. *Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej*. Kraków: Nakładem M. Arcta 1925 s. 27-28. Wbrew niektórym opracowaniom, przemilczającym prawdziwe pobudki zainteresowania Fryderyka II oświatą ludową (np. zachwyt nad postawą króla-filozofa sformułowany przez Wilhelma Diltheya (*Friedrich der Große und die deutsche Aufklärung*. W: *Gesammelte Schriften*. T. 3. Leipzig: Teubner 1927 s. 135; za: J. STANZEL. *Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788)*. *Schule, Kirche und Staat in Recht und Praxis des aufgeklärten Absolutismus*. Paderborn: F. Schöningh 1976 s. 153) większość autorów dokumentuje prawdziwe pobudki zainteresowania Fryderyka II oświatą ludową. Zob. S. SALMONOWICZ. *Fryderyk II*. Wrocław: Ossolineum 1981, 1996³, s. 185; U. KRÖMER. *Johann Ignaz von Felbiger. Leben und Werk*. Freiburg in Breisgau: Herder 1966 s. 106 n., 58 nn.

³¹ W: TH. DIETRICH, J.-G. KLING (red). *Zur Geschichte der Volksschule*. T. 1: *Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1964 s. 141, 155.

³² Cyt. za wydaniem: *Evangelische Schulordnungen*. T. 3 s. 540. Zob. A. REBLE. *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett 1951, 1989¹⁵ – korzystam z wydania z 1975, s. 165; H. HETTWER. *Herkunft und Zusammenhang der Schulordnungen*. Mainz: Hase und Koehler s. 247. Jeszcze bardziej zdecydowanie pietystyczny charakter mają wcześniejsze pruskie ordynacje z 1713 (*Evangelische Schulordnungen*. T. 3 s. 210-213) czy z 1736 r. (tamże s. 356-358). Por. tamże s. 117, 128.

³³ Na temat reform oświatowych w monarchii habsburskiej zob. S. JANEK. *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna* s. 259-308. Por. J.A. HELFERT. *Die österreichische Volksschule. Geschichte – System – Statistik*. T. 1: *Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*. Prag: F. Tempsky 1860; H. ENGELBRECHT. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*. T. 3: *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1984; G. GRIMM. *Die Schulreform Maria Theresias 1747-1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinbildender Lehranstalt im Spannungsfeld von Ordensschulwesen, theresianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 1987; TENŽE.

są zbieżne, choć nie bez oporu, z działaniami kręgów kierowniczych Kościoła katolickiego w duchu tzw. oświecenia katolickiego³⁴. Anton graf Perggen postuluje przygotowanie „wahre aber zugleich aufgeklärte und zu den Diensten des Vaterlandes so fähige als willige Christen”³⁵, a organizator szkolnictwa elementarnego z nachyleniem zawodowym Johann I. Felbiger, wcześniej opat augustiański, zmierza do wychowania „rechtschaffenen Christen, treuen Untertanen und brauchbaren Menschen”³⁶. Nic więc dziwnego, że preambuła *Disciplinar-Vorschriften*, wydanych przez Józefa II, stwierdza, że ten, kto „keine Religion hat, fürchtet Gott nicht; und wer Gott nicht fürchtet, der kann kein rechtschaffener Unterthan seyn”³⁷. Mimo pewnych przejawów racjonalizmu i naturalizmu reform habsburskich nauka religii pozostała więc niezbędnym elementem wychowania i kształcenia, stąd Felbiger³⁸ w sposób symptomatyczny rozpoczął edycję podręczników od katechizmu (za zgodą biskupów)³⁹,

Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule“? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773-1819. Frankfurt am Main: Peter Lang 1995.

³⁴ Kategoria „oświecenie katolickie” jest wykorzystywana przynajmniej od 1908 r. za sprawą niemieckiego historyka Kościoła Sebastiana Merkle. Dopiero jednak od lat sześćdziesiątych XX wieku prowadzono są bardziej ożywione dyskusje nad zasadnością tego pojęcia, intensywne także do dzisiaj. Zob. cenne studium: R. BUTTERWICK-PAWLIKOWSKI. *Między Oświeceniem a katolicyzmem, czyli o katolickim oświeceniu i oświeconym katolicyzmie.* „Wiek Oświecenia” 30:2014 s. 11-55. Por. U.L. LEHNER, M. PRINTY (red.). *A Companion to the Catholic Enlightenment in Europe.* Leiden: Brill 2010; B. SCHNEIDER. *Katholische Aufklärung. Zum Werden und Wert eines Forschungsbegriffs.* „Revue d’histoire ecclésiastique” 93:1998 s. 354-397; B. PLONGERON. *Was ist katholische Aufklärung?* W: E. KOVÁCS (red.). *Katholische Aufklärung und Josephinismus.* Wien: Verlag für Geschichte und Politik 1979 s. 11-61; H. KLUETING (red.). *Katholische Aufklärung – Aufklärung im katholischen Deutschland.* T. 1-2. Hamburg: Meiner 1993 s. 1-66, 142-162, 246-259.

³⁵ Cyt. za: J.A. HELFERT. *Gründung der österreichischen Volksschule* s. 181-251, zwłaszcza s. 196. Por. G. GRIMM. *Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule“?*, s. 40-45.

³⁶ J.I. FELBIGER. *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute.* Wyd. W. KAHL. Paderborn: F. Schöningh 1915, s. 25-27.

³⁷ *Anhang zum Lesebuch für Landschulen. Pflichten der Untertanen gegen ihre Monarchen. Zum Gebrauche der deutschen Schulen.* Wien 1782 s. 8-12; przedruk w: H. ENGELBRECHT. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens.* T. 3 s. 508-509. Por. tamże s. 160-162.

³⁸ J. STANZEL. *Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johann Ignaz von Felbiger* s. 215-216; por. tamże s. 123-216; U. KRÖMER. *Johann Ignaz von Felbiger: Leben und Werk.* Freiburg im Breisgau: Herder 1966.

³⁹ Johann Ignaz von Felbiger z Benedyktem Strauchem już w 1766 r. wydał w Żaganiu trzyczęściowy *Römischkatholischer Katechismus*, bazujący na katechizmie Piotra Kanizjusza i *Katechizmie Rzymskim*, dostosowany jednak do trójpoziomowego użytku szkolnego („Trivialschule”) w formie osobnego przedmiotu, jakim była religia. Troska o poglądowość wykładu nakazywała, odpowiednio do wzorów francuskich, częste odwoływanie się do materiału biblijnego. W miejsce polemik doby kontrreformacji dominowało podejście moralistyczne, z elementami społeczno-politycznymi (por. U. KRÖMER. *Johan Ignaz von Felbiger* s. 225 n.; E. PAUL, *Geschichte der christlichen Erziehung.* T. 2: *Barock und Aufklärung.* Freiburg: Herder 1995

które wzbogacił o liczne opowiadania moralne czy ekstrakty biblijne oraz modlitewniki i śpiewniki⁴⁰.

Symbolicznym podsumowaniem ideałów oświeceniowej szkoły europejskiej, która – mimo licznych wahań – ostatecznie na równi ceni wychowanie z kształceniem, przy równoczesnym harmonijnym splocie wychowania religijnego z moralnym, choć przy preferencji treści kształtujących postawy ukierunkowane na dobro państwa, jest podstawowy podręcznik elementarnego szkolnictwa habsburskiego – *Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den k. k. Staaten*, mający szereg wydań w różnych ośrodkach i w znacznym nakładzie, począwszy od wiedeńskiej publikacji z 1777 r. Zawierał on w tomie pierwszym, według wydania z 1779 r. jako *Großes Lesebuch für Schüler der deutschen Normal- und Hauptschulen in den kais. könig. Staaten*, obok ogólnego wstępu do „christkatholische Lehre”, cztery części: katechizm, historię biblijną, naukę moralną („Sittenlehre”) i załączki pogłębionej apologetyki. Natomiast drugi tom wydawanego w Wiedniu od 1779 r. *Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den Städten und größeren Märkten der K. K. Staaten*, według wydania z 1782 r., obejmował kolejno: prawodawstwo szkolne (s. 1-20), moralność i praworządność (zasady i ich urzeczywistnienie – s. 21-52) oraz naturę życia społecznego (s. 53-104) i politycznego (*Vaterlandsliebe* – s. 105-131).

s. 220-222, 595). Katechizm żagański przepracował Felbiger na użytek austriacki w formie *Erläuterten Katechismus zum Gebrauche der deutschen Stadtschulen in den K. K. Erbländer* (Wien 1773), który spotkał się z krytyką m.in. episkopatu za przeakcentowanie wymiaru biblijnego i moralnego kosztem kościelnej Tradycji. Wyrazem kompromisu, który przewycięzał różne zarzuty, od posądzeń o jansenizm po brak dostatecznej troski o wymiar racjonalny, był *Das große Katechismus mit Fragen und Antworten zu dem öffentlichen und privaten Unterrichte der Jugend, in den K. K. Staaten* (Wien 1777) i *Das kleine Katechismus mit Fragen und Antworten für die kleinsten Kinder der K. K. Staaten* (Wien 1777). Służyły one przez wiele lat jako oficjalne podręczniki religii (Ch. KECK. *Das Bildungs- und Akkulturationsprogramm des bayerischen Aufklärers Heinrich Braun. Eine rezeptionsgeschichtliche Werkanalyse als Beitrag zur Kulturgeschichte der katholischen Aufklärung in Altbayern*. München: Vögel 1998 s. 184-188).

⁴⁰ J.A. HELFERT. *Gründung der österreichischen Volksschule*, s. 152 nn., 534-541; H.L. MIKOLETZKY, *Der Österreichische Bundesverlag 1772-1792. Voraussetzungen-Grundlagen-Wirken*. W: *200 Jahre Österreichischer Bundesverlag*. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1972 s. 36. Por. H. ENGELBRECHT. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, t. 3, s. 86-88.

2. KONCEPCJA WYCHOWANIA W SZKOŁACH KEN

Choć idee wzmocnienia troski państwa nad szkolnictwem formułowane były wcześniej, to przecież zaangażowanie Rzeczypospolitej w dzieło reform oświatowych wymusiła ostatecznie kasata zakonu jezuitów (2 lipca 1773 r.), stanowiąca skądinąd przykład oświeczonej nietolerancji⁴¹. Na szczęście majątek pojezuicki, służący wcześniej celom duszpasterskim i oświatowym, wykorzystywała Rzeczypospolita sprawniej niż inne kraje⁴², gdyż jej elity intelektualne i polityczne były wolne od obsesji antyjezuickiej, podobnie bowiem jak np. w Szkocji⁴³ czy w Italii⁴⁴ promotorami polskiego oświecenia byli w dużej części duchowni, w tym właśnie jezuita, utożsamiani ze standardami najwyższej kultury⁴⁵. Komisja Edukacji Narodowej (KEN), powołana celem

⁴¹ Zob. np. F. BLUCHE. *Le Despotisme éclairé*. Paris: Hachette Littératures 1968; P. CHAUNU. *Cywilizacja wieku oświecenia* s. 162-164.

⁴² Na przykład we Francji, Italii oraz Hiszpanii i Portugalii, szczególnie w ich amerykańskich koloniach, gdzie niewystarczające okazało się przejmowanie tych szkół przez inne zakony, a poziom ich bynajmniej się nie podniósł. Zob. E. ROSTWOROWSKI. *Polski głos w edukacyjnym koncercie wieku Oświecenia*. W: TENŻE. *Popioły i korzenie. Szkice historyczne*. Kraków: Znak 1985 s. 118-123. W.M. Grabski, zwracając uwagę na oryginalne w skali europejskiej przelanie funduszy pojezuickich na cele edukacyjne, a więc wbrew kasacyjnemu *breve* papieskiemu, nakazującemu przekazać je biskupom, wskazuje, że ten „święty”, „wieczysty”, „niepodzielony” fundusz rozdrapano w Polsce w $\frac{1}{3}$ w odniesieniu do majątku ruchomego. W.M. GRABSKI. *Polityka finansowa Komisji Edukacji Narodowej*. W: K. MROZOWSKA, R. DUTKOWA (red.). *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej 24-26 października 1973*. Warszawa: PWN 1977 s. 65-90. Na temat całości kształtu finansów KEN zob. W.M. GRABSKI. *U podstaw wielkiej reformy. Karta z dziejów Komisji Edukacji Narodowej*. Łódź: Wydawnictwo Łódzkie 1984.

⁴³ „Szczególną cechą szkockiego Oświecenia była przy tym aktywność w jego ramach liberalnej grupy duchowieństwa, której przez wiele lat przewodził W. Robertson. Przedstawiciele tej grupy utrzymywali ściśle więzi ze świeckimi luminarzami nauki i filozofii, nie wyłączając samego Hume’a. W żadnym z krajów europejskich udział duchowieństwa w ruchu oświeceniowym nie był chyba tak liczny i znaczący, jak właśnie w Szkocji” (S. ZABIEGLIK. *Wiek doskonalenia – z filozofii szkockiego Oświecenia*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Gdańskiej” 1977 Filozofia III nr 558 s. 333). Por. tamże s. 41-93; TENŻE. *Filozofia szkockiego Oświecenia*, „Edukacja Filozoficzna” 16:1993 s. 179-188.

⁴⁴ Także w oświeceniu włoskim nie spadło np. zainteresowania literaturą religijną czy praktykami religijnymi (L.A. Muratori, C. Beccaria). Zob. S. ROSZAK. „*Settecento*” czy „*Illuminismo*” – dylematy oświeceniowe w świetle najnowszych badań włoskich. „Wiek Oświecenia” 17:2001, s. 43-45.

⁴⁵ Jak pokazuje Elżbieta Aleksandrowska, wśród szeroko pojętego kręgu ludzi pióra w dobie polskiego oświecenia duchowni stanowili grupę najbardziej liczną. Należało doń 195 pisarzy z populacji 534 osób, to jest 36,9% ogółu, a w trzech pierwszych generacjach pisarskich przekraczali nawet 50% tej elity. Grupę najliczniejszą wśród pisarzy duchownych tworzyło duchowieństwo zakonne, obliczane na 27,5% ogólnego stanu pisarzy. E. ALEKSANDROWSKA. *Pijarzy*

ratowania Ojczyzny, paradoksalnie na sejmie zatwierdzającym pierwszy jej rozbiór miała stanowić system wychowawczo-dydaktyczny dla całego państwa i dla wszystkich stanów (z wyłączeniem szkolnictwa wojskowego, np. Szkoły Rycerskiej). Z braku funduszy nie wyszła jednak praktycznie poza młodzież szlachecką, co oddaje pierwotna nazwa Komisji według określenia inaugurującego jej działalność *Uniwersału* z 17 października 1774 r.: „Komisja nad edukacją młodzi narodowej szlacheckiej dozór mająca”⁴⁶.

KEN była w równej mierze tak efektem szerokiej działalności społecznej i instytucji państwa, jak i Kościoła, ze względu na to, że wykorzystano jego infrastrukturę materialną (budynki, dochody pojezuickie oraz szkoły zakonne), jak i większość nauczycieli stanowili duchowni, którzy dominowali także jeżeli nie w gremiach zarządzających, to przynajmniej w programowych. Kościół musiał też troszczyć się dalej o szkoły parafialne. Można wszakże dostrzec elementy niewątpliwiej sekularyzacji szkolnictwa KEN w formie ścisłego związania wychowania z potrzebami państwa, koordynacji przez nie całości szkolnictwa, w sposób właściwy tylko szkół pojezuickich i kolonii akademickich, w ograniczonym zaś zakresie także szkół zakonnych. Nie można bowiem zapominać, że pod koniec lat osiemdziesiątych funkcjonowało obok 35 szkół akademickich, aż 36 zakonnych. Szkoły pojezuickie KEN przejmowała stopniowo, a nawet – nie potrafiąc ich zagospodarować – przekazała część z nich innym zakonom (bazylianom, pijarom, dominikanom, benedyktynom, bożogrobcom, cystersom). Szkoły pijarskie miały daleko posuniętą samodzielność, stosunkowo szybko bowiem w Koronie (1781), a na Litwie pod koniec funkcjonowania KEN (1790) powstały wydziały pijarskie, w których prowincjałowie pełnili funkcje wizytatorów szkół prowadzonych przez ten zakon, stąd pozostawały one faktycznie poza kontrolą wizytatorów wyznaczanych najpierw przez samą KEN, a potem przez Szkoły Główne.

Wbrew ambitnym planom Komisji – według opracowanego w marcu 1774 r. budżetu Komisji planowano bowiem po 1 szkole wojewódzkiej (26) i po 2 powiatowe (52), a także powstanie 2 500 szkół parafialnych (po 1 na

w środowisku pijarskim polskiego Oświecenia. W: I. STASIEWICZ-JASIUKOWA (red.). *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII-XIX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Zakonu Polskiej Prowincji Pijarów 1993 s. 37-50.

⁴⁶ Syntetycznie zob. S. JANECZEK. *Komisja Edukacji Narodowej*. W: *Powszechna encyklopedia filozofii*. Red. A. Maryniarczyk. T. 5. Lublin: PTTA 2004 s. 744-749. Szerzej, lecz równie syntetycznie zob. K. MROZOWSKA. *By Polaków zrobić obywatelami*. Kraków: KAW 1993. Bodaj najbardziej wyważoną, choć aspektywnie ukierunkowaną syntezę dokonań KEN zob. K. KORAB. *Powinności i zadania nauczycieli w okresie KEN*. Poznań: Arka Wydawnictwo Szkolne 2002.

10 wsi) – powstało jedynie kilka nowych szkół dzięki mecenatowi magnackiemu lub kościelnemu, czasami działających uprzednio nielegalnie. Nigdy nie doszło w szkołach akademickich do wyrównania liczby uczniów uczęszczających do szkół jezuickich (ok. 10 tys.), przy czym liczba uczniów w szkołach zakonnych, zwłaszcza w Koronie, była niemal dwukrotnie wyższa niż w akademickich, np. w roku szkolnym 1781/82 w 16 szkołach akademickich uczyło się 4 314 uczniów, gdy w 29 zakonnych aż 7 086, a w 1792 r. odpowiednio 3 556 i 5 329. Wyrazem zmiennej sympatii lub niechęci społecznej do działań KEN oraz zmian o charakterze politycznym (np. dyskusji nad szkolnictwem w okresie Sejmu Czteroletniego, kiedy to ujawniły się głosy dotyczące nie tyle przywrócenia dawnego systemu, co ograniczenia roli KEN) była stała fluktuacja liczby uczniów; po początkowym spadku doszło do względnej stabilizacji w 1778 r. oraz do ponownego zmniejszenia się populacji uczniowskiej w latach 1781-1783 i po 1790 r.⁴⁷ Świadectwem relatywnego nieprzystosowania KEN do potrzeb społecznych było też zjawisko szkół nielegalnych, najczęściej prowadzonych przez zakony pod pretekstem szkół parafialnych lub ułatwiających naukę ubogiej szlachcie w konwiktach, które stanowiły konkurencję dla szkół akademickich⁴⁸. Generalnie jednak KEN zmierzała do wykorzystania instytucji kościelnej, w duchu złagodzonego józefinizmu (za zgodą Episkopatu i z jego uczestnictwem), do celów państwowych i rozszerzenia wpływu państwa na naukowe instytucje

⁴⁷ I. SZYBIAK. *Sieć szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*. W: I. STASIEWICZ-JASIUKOWA (red.). *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*. Warszawa: Ossolineum 1973 s. 259-268; K. MROZOWSKA. *By Polaków zrobić obywatelami* s. 73; T. MIZIA. *Szkoły średnie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 1975 s. 49-48, 261-264; K. MROZOWSKA. *Funkcjonowanie systemu szkolnego KEN na terenie Korony w latach 1783-1793*. Wrocław: Ossolineum 1985 s. 111-112, 227. Nie można zapominać – na co zwracał uwagę Stanisław Tync, powołując się na raporty Tadeusza Wierzbowskiego – o odruchowym oporze społeczeństwa przeciw nowemu systemowi nauki, wprowadzanemu z przywoływaniem się na ustawę sejmową, a bez dostatecznej troski o przekonanie społeczeństwa do wprowadzanych zmian. Nic więc dziwnego, że wizytujący w 1774 r. szkoły departamentu mazowieckiego Szczepan Hołowczyc pisał: „Wszędym jedną piosnkę słyszał o nowej edukacji, lamentującą nad upadkiem (jak mniej oświeceni mówili) religii, dobrych obyczajów” (*Raporty generalnych wizytatorów. 1772-1785*. Wyd. T. Wierzbowski. *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie* z. 24. Warszawa: Komisja Edukacyjna 1903 s. 72-73). Wszędzie narzekano na „zarazę warszawską gubić usiłującą nauki, wiarę i poczciwość, a pod wymyślonemi imionami algebry, matematyki, moralnej nauki etc. herezje i powszechne niedowiarstwo wprowadzać chcących” (tamże z. 25 s. 28], mówiono, że „matematyka, moralna nauka i prawo natury są to... zasłony modnych sentymentów” (tamże z. 24 s. 69). Cyt. za: S. TYNC. *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*. Kraków: Książnica Polska 1922 s. 154-155.

⁴⁸ Zob. np. T. MIZIA. *Szkolnictwo średnie* s. 44-46.

Kościoła⁴⁹, choć nie bez napięć, np. wymagając, by prefektami i nauczycielami w szkołach zakonnych byli wychowankowie obydwu Akademii⁵⁰.

Ideały nowej szkoły oddaje lapidarnie I. Potocki, inaugurując prace Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych Komisji Edukacji Narodowej, który postulował wychowanie „osoby jako chrześcijanina, jako człowieka, jako obywatela”⁵¹. Odpowiada to nie tylko przywoływanemu wyżej sformułowaniu Creviera, ale i Stanisława Konarskiego, reformatora szkół pijarskich w połowie XVIII wieku, w warstwie leksykalnej jakby paradoksalnie nastawionego bardziej naturalistycznie, dlatego jednak, że chodziło o wprowadzenie nowego wątku do koncepcji wychowania, co oddaje symbolicznie tytuł *De viro honesto et de bono cive*⁵².

Wyakcentowanie przez Potockiego roli wychowania religijnego odpowiadało praktyce szkół KEN, w których obowiązywał wręcz zakonny styl życia nauczycieli świeckich z obowiązkiem wspólnego zamieszkania, stołu i stroju duchownego (w ostatnim przypadku tylko do 1790 r.), a praktycznie i celibatu, choć bowiem już wcześniej niektórzy nauczyciele byli żonaci, to KEN nie zgodziła się precedensowo na ślub jednego z absolwentów seminarium nauczycielskiego⁵³. Nietrudno się domyślić się, że KEN dbała, by nauczy-

⁴⁹ Całość relacji KEN, czy raczej władze Rzeczypospolitej, a Stolica Apostolska i polski episkopat można znaleźć w opracowaniu źródłowym Łukasza Kurdybachy: *Kuria rzymska wobec KEN w latach 1773-1783*. Kraków: PAU 1949. Dowodzi ono życzliwego stosunku Kościoła do polskich zmian edukacyjnych z równoczesną – zrozumiałą przecież – troską o zagwarantowanie wpływu Kościoła na wychowanie religijne i moralne.

⁵⁰ Pisma KEN formułowane są niekiedy w ostrym tonie, np. *List do zgromadzeń zakonnych* z 5 maja 1792 r. Cyt. za: *Ustawodawstwo szkolne* s. 363.

⁵¹ *Protokoły posiedzeń Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 1775-1792*. Wyd. T. Wierzbowski. *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie* z. 36. Warszawa: Komisya Edukacyjna 1908, s. 3.

⁵² Zob. S. JANECZEK. *Ideały wychowawcze i dydaktyczne w szkolnictwie pijarskim a „oświecenie chrześcijańskie”*. *Próba syntezy*. „Nasza Przeszłość” 49: 1994 nr 82 s. 115-161. Por. TENŻE. *Oświecenie chrześcijańskie. Z dziejów polskiej kultury filozoficznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL 1994.

⁵³ Por. I. SZYBIAK. *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*. Ossolineum Wrocław 1980 s. 148-175. Por. K. BARTNICKA. *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*. Wrocław: Ossolineum 1980 s. 175-276. Pomijając fakt, że nauczycieli świeckich można było spotkać już wcześniej, choćby w szkołach-koloniach Akademii Krakowskiej, to również w szkołach KEN nie było ich zbyt wielu, funkcjonowali bowiem jedynie w szkołach narodowych (akademickich), czyli głównie pozostających wcześniej pod zarządem Uniwersytetu Krakowskiego i pojezuickich. W latach 1773-1776 odeszło ze szkół akademickich 52 eksjezuitów, czyli aż 28% , jak pisze Kalina Mrozowska, „zdezorientowanych, niepewnych swego losu, którzy na własną rękę szukali zabezpieczenia bytu”. Tym niemniej nawet w roku szkolnym 1791/1792 – pomijając 10 nauczycieli, których stanu nie da się określić – było w szkolnictwie akademickim tylko 92 nauczycieli świeckich, gdy eksjezuitów i innych duchownych – 88, choć proporcje te były inne niż np. w ro-

ciele nie głosili poglądów sprzecznych z doktryną Kościoła, skoro prezesami Komisji był najpierw bp Jakub I. Massalski, a następnie prymas Michał J. Poniatowski. Zachowano rozbudowane życie religijne, które nie różniło się niczym od szkoły tradycyjnej, w dużej mierze zakonnej, stąd kapelan był opłacany z kasy KEN⁵⁴. Nic więc dziwnego, że deklarowano, że KEN powołano do wychowania młodzieży „jak najdokładniej, co do wiary świętej, czystych obyczajów, miłości Ojczyzny, znajomości praw i najużyteczniejszych w społeczności nauk”, jak stanowi przedmowa do *Ustaw*⁵⁵. Rys religijny uległ nawet wzmocnieniu od czasu Sejmu Czteroletniego, kiedy to coraz głośniejsze upominano się o religijne wychowanie młodzieży, zwłaszcza pod wpływem prześladowań Kościoła w dobie rewolucji francuskiej, odczytywanych jako skutek oświeceniowej walki filozofów z religią, oraz w dobie Targowicy żądającej większej gorliwości wobec religii katolickiej⁵⁶.

Deklaracje Komisji nie były tylko zręcznym wybiegiem zabezpieczającym przed atakami konserwatywnej szlachty, co poświadczają liczne przepisy dawane rektorom i wizytatorom wizytującym szkoły (np. Hugonowi Kołłątajowi i Szczepanowi Hołowczycowi, wizytującym szkoły nowodworskie, radomskie, kieleckie i sandomierskie w 1776 r.), zobowiązujące do kontroli, czy szkoły stosowały się wymogu religijnego wychowania. Nie

ku szkolnym 1783/84, kiedy to duchownych było 147, a świeckich tylko 39. K. MROZOWSKA. *By Polaków zrobić obywatelami* s. 10, 60.

⁵⁴ Zwłaszcza Roman Stępień podkreśla wpływ *Ordinationes*, reformujących szkolnictwo pijarskie, na szkolnictwo KEN. Wymieniając bogaty zestaw praktyk religijnych, stwierdzi wręcz: „Obydwa dzieła przywiązywały bardzo dużą wagę do wychowania religijnego. Sposoby zaprawiania młodzieży do cnoty, przewidziane dla szkół pijarskich przez Konarskiego, a dla szkół narodowych przez KEN były jednakowe”, choć – dodajmy uczciwie – naturalnie nie identyczne (R. STĘPIEŃ. *Współpraca pijarów z Komisją Edukacji Narodowej na terenie Korony*. Wrocław: Ossolineum 1994 s. 60). Przykładem niemal zakonnej dyscypliny w szkołach KEN jest też rozkład dnia konwiktów szlacheckich, zawarty w druku z 1777 r. *Powszechne dla konwiktów ubogiej szlachty ustawy czyli przestrogi*. Cyt. za: *Ustawodawstwo szkolne za czasów KEN. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne (1773-1793)*. Wyd. J. Lewicki. Kraków: M. Arct 1925, s. 108-115.

⁵⁵ Cyt. za: *Komisja Edukacji Narodowej (pisma Komisji i o Komisji)*. Wybór źródeł. Wyd. S. Tync. Wrocław: Ossolineum 1954 s. 571.

⁵⁶ Rolę religii podkreślała jedna z ostatnich enuncjacji KEN, jaką był projekt konstytucji normującej działalność szkolnictwa z 1792 r., według którego „nauka religii najistotniejsze zawiera powinności człowieka i obywatela i jest najpierwszą zasadą każdego rządu” (w: *Ustawodawstwo szkolne za czasów KEN* s. 399), a więc odpowiednio do wskazań Konstytucji 3 Maja, wyznaczającej każdorazowego prymasa na prezesa KEN (art. VII) oraz nakazującej wychowywać dzieci królewskie odpowiednio do instrukcji KEN, w szczególności zaś wpajać „religię, miłość cnoty, Ojczyzny, Wolności i Konstytucji Krajowej” (art. X). A. JOBERT. *Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794*. Przeł. M. Chamcówna. Wrocław: Ossolineum 1979 s. 257, 397-413; J. LUBIENIECKA. *Towarzystwo do Książek Elementarnych*. Warszawa: Nasza Księgarnia 1960 s. 52-53.

chodziło przy tym o ograniczenie się do formalnego stwierdzenia, czy i kiedy odprawione zostało nabożeństwo albo czy odbywały się lekcje religii, ale miano każdorazowo zalecać wychowawcom, aby „głęboko wkorzeniali w serca i umysły młode, staraniu swemu powierzone, wszystkie powinności ku Bogu i religii”⁵⁷.

Przesadzone są też opinie o skali nieporozumień między nauczycielami duchownymi a świeckimi oraz o negatywnej ocenie tych ostatnich przez otoczenie, czego świadectwem jest choćby korespondencja nauczycieli z krakowską Szkołą Główną⁵⁸. To prawda, że nauczyciele świeccy byli pod ostrzałem podejrzliwego środowiska, przyzwyczajonego do nauczycieli-duchownych. Także styl ich bycia, stymulowany nadto wychowaniem w dość liberalnym środowisku krakowskim, mógł prowadzić do konfliktów z eksjezuitami, którzy na dodatek nie mogli się pogodzić z kasatą swego zakonu⁵⁹. Według wyważonej opinii Jana Hulewicza, choć istotnie wyolbrzymiano sprzeczny z tradycją styl życia nauczycieli świeckich, to przecież i oni nie byli zdolni do kompromisów, których wymaga się od zawodów społecznych⁶⁰. Nic więc dziwnego, że zachowanie to piętnował zarówno bp Poniatowski, jak i Kołłątaj, wzywający do koniecznej rozwagi⁶¹. Zapewnie nie popełniła błędów

⁵⁷ *Raport Augusta Sulkowskiego z wizyty szkół w Kaliszu i Piotrkowie w roku 1774*. Wyd. T. Wierzbowski. *Komisja Edukacji narodowej i jej szkoły w Koronie* z. 24. Warszawa: Komisja Edukacyjna 1901-1915 s. 7, 17; *Komisja Edukacji Narodowej (pisma Komisji i o Komisji)* s. 571; por. J. LUBIENIECKA. *Towarzystwo do Książ Elementarnych* s. 75-76.

⁵⁸ *Listy z prowincji. Korespondencja wizytatorów generalnych, rektorów i nauczycieli ze Szkołą Główną Koronną 1779-1794*. Wyd. K. Mrozowska. Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Historii Nauki PAN 1998 s. 115-127.

⁵⁹ Kasatę zakonu jezuitów dramatycznie przeżył np. Grzegorz Piramowicz, późniejszy ważny współpracownik KEN, uczestnik wydawanych przez króla Stanisława Augusta Poniatowskiego tzw. obiadów czwartkowych i stały autor „Zabaw Przyjemnych i Pożytecznych”, współpracownik Ignacego Potockiego, przez pewien czas nawet jego sekretarz. Oddaje to wiersz *Przy rozstaniu się z społecznością zakonną*. *Wiersz*. „Zabawy Przyjemne i Pożyteczne” 8:1773 z. 2; także w: „Zabawy Przyjemne i Pożyteczne” (1770–1777). *Wybór*. Wyd. J. Platt. Wrocław: Ossolineum 1968 s. 222-225.

⁶⁰ Zob. J. HULEWICZ. *Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*. W: H. BARYCZ, J. HULEWICZ (red.). *Studia i szkice z dziejów kultury polskiej*. Warszawa: Gebethner i Wolff 1949 s. 418-421.

⁶¹ Hugo Kołłątaj pisał w 1785 r. do wizytatorów: „Doniesiono mi z wielu miejsc, że młodzi akademicy zaufani w tym, iż mają swoich protektorów w Szkole Główniej, stają się częstokroć przykrymi swoich kolegom, którzy po zgaszonym zakonie pozostawszy przy szkołach, nie są znajomi nikomu z osób Radę Szkoły Główniej składających [...]; zalecić zechcesz młodym akademikom, by łagodnym postępowaniem i szacunkiem ujmowali przyjaźń dawnych eks-jezuitów, przez co tym bardziej ich przywiążą do stanu akademickiego, który niedawno przyjęli” (*Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774-1794*. Oprac. K. Bartnicka,

i sama Komisja, niedostatecznie dbając o promocję swych działań, w odróżnieniu od animatorów reform w szkołach zakonnych, przeprowadzonych w połowie wieku XVIII, zabiegających efektywnie o wsparcie opinii publicznej, co owocowało darowiznami w zakresie zakupu instrumentów do nauczania przyrodoznawstwa, które po kasacie jezuitów znalazły się na zamku królewskim⁶². Zwraca uwagę przemiana duchowa Jana Śniadeckiego, sekretarza Szkoły Głównej Koronnej, współpracownika Kołłątaja, który początkowo narzekał na powolność zmian w zakresie wprowadzania nowej formacji nauczycieli, widząc nawet w nowych wymogach efekt podtrzymywania obyczajów zaczerpniętych z dawnych kolegiów, albowiem „większa część *Ustaw* jest przez eks-mnichów układana i traci zewsząd zakonnością”⁶³. Z czasem jednak te działania spotkały się z krytyką Śniadeckiego, z nostalgią wspominającego zniszczone zwyczaje, których piękno dostrzegał w odwiedzanych z czasem uczelniach brytyjskich⁶⁴.

Dopiero w tym kontekście należy przywołać tezę, że rzeczywiście na czoło zabiegów wychowawczych szkół KEN wybijała się nauka moralna, nawiązująca do fizjokratyzmu, jako zmodyfikowanej wersji racjonalistycznej szkoły prawa naturalnego, który operował szeroko argumentacją utylitystyczną, w czym widziano sugestywny – zwłaszcza dla dzieci i młodzieży –

I. Szybiak. Wrocław: Ossolineum 1976 s. 69). Zob. I. SZYBIAK. *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej* s. 106-108; M. CHAMCÓWNA. *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*. T. 1: *Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kołłątaja 1777-1786*. Wrocław: Ossolineum 1957 s. 281-284; K. MROZOWSKA. *Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*. Wrocław: Ossolineum 1956, s. 73-77.

⁶² S. BEDNARSKI. *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Księży Jezuitów 1933 s. 359-369; J. POPLATEK. *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach KEN*. Kraków: WAM 1973 s. 39-40; 191-200.

⁶³ *Korespondencja Jana Śniadeckiego. Listy z Krakowa*. T. 1: 1780-1787. Przyg. L. Kamykowski. Kraków: PAU 1932 s. 276-277.

⁶⁴ „Była to budowa starożytna średnich wieków, zupełnie podobna co do praw, rządu wewnętrznego i obrzędów do tej, jaką dziś widzimy w dwóch angielskich uniwersytetach w Oxford i Cambridge. W roku 1787 bawiąc w tych angielskich akademiach zdawało mnie się, żem patrzył na dawne Akademii Krakowskiej zwyczaje i obrządki” (J. ŚNIADECKI. *Żywot literacki Hugona Kołłątaja*. Oprac. H. Barycz. Wrocław: Ossolineum 1951 s. 12). Konkludował więc: „Trzeba było w reformie te święte i zbawienne ustanowienia podnieść i zachować, odświeżyć je lepszym wyborem i rozkładem nauk, te opatrzyć we wszystkie pomocy; trzeba było urządzić przezornie w każdej nauce stopnie losu i nagrody, podnieść znaczenie stopniów i tytułów akademickich, okazać im nagrody w korzystnej służbie po tylu szkołach wojewódzkich, a może by była Akademia Krakowska z mniejszym zabiegiem i nakładem stała się wzorem instytutu edukacyjnego” (tamże s. 47). Szersze uwagi o reformach: tamże s. 45-48. Por. E. ROSTWOROWSKI. *Czasy saskie (1702-1764)*. W: K. LEPSZY (red.). *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1364-1764*. T. 1. Kraków: PWN 1964 s. 422-424.

motyw zachowań promoralnych, wychodząc od sfery psychologistycznie pojętych potrzeb⁶⁵. Mimo niewątpliwej zmiany preferencji określonych ideałów tylko w ograniczonym stopniu można odróżnić specyfikę wychowawczą szkół KEN od szkolnictwa kościelnego, w obu bowiem przypadkach zespalano wychowanie moralne z religijnym, a nawet to ostatnie czyniąc fundamentem formacji moralnej. Wydaje się jednak, że o ile w szkole tradycyjnej wychowanie moralne było integralnym elementem wychowania religijnego, to w szkolnictwie KEN wychowanie religijne jest składnikiem wychowania moralnego, zespolonego z obywatelskim, a nawet pozostającego w służbie wychowania obywatelskiego⁶⁶.

Nieusprawiedliwiona jest jednak opinia, że zmiany te musiały owocować „brzydkim naturalizmem”⁶⁷. Analiza podręczników ekspijara Antoniego

⁶⁵ W Polsce doktryna moralna fizjokratów przyjęła się łatwo i szybko, gdyż odpowiadała polskim warunkom gospodarczym. Fizjokraci podkreślali bowiem rolę rolnictwa, tak ważną dla typowo rolniczego kraju, jakim była Polska. W aspekcie etycznym fizjokratyzm był zbieżny w dużej mierze – pomijając psychologistyczny punkt wyjścia etyki, jakim była analiza potrzeb – z osiągnięciami racjonalistycznej szkoły prawa naturalnego harmonizowanej z tomistyczną koncepcją prawa naturalnego, charakterystyczną dla prób pijarskich i jezuickich. Fizjokratyzm, zastępując czy raczej przeorientowując tradycyjny wykład etyki, choć uwzględniał nową problematykę praw człowieka (w miejsce jednostronnych analiz obowiązków człowieka), wprowadzał utylitarystyczny wątek interesu osobistego jako najbardziej sugestywnej motywacji promoralnej. Był jednak zgodny w tradycją w zakresie religijnych odniesień etyki, zachowywał bowiem funkcję Boga-prawodawcy i ostatecznej sankcji. Na temat polskiego fizjokratyzmu zob. szerzej zwłaszcza: K. OPAŁEK. *Prawo natury u polskich fizjokratów*. Warszawa: Książka i Wiedza 1953; I. STASIEWICZ-JASIUKOWA. *Człowiek i obywatel w piśmiennictwie naukowym i podręcznikach polskiego Oświecenia*. Wrocław: Ossolineum 1979.

⁶⁶ Zwykle przeciwstawia się niesłusznie te systemy szkolne, nadto akcentuje się, że szkolnictwo kościelne skupiało się na moralności indywidualnej (troska o własne zbawienie), bez dostatecznego ukształtowania odpowiedzialności za losy upadającego państwa, w czym wykorzystano rozwiązania fizjokratyzmu. Najbardziej zaciążyła opinia Hugona Kołłątaja, któremu krytyka szkoły jezuickiej posłużyła do sugestywnego ukazania nowatorstwa KEN. H. KOŁŁATAJ. *Stan Oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III 1750-1764*. Oprac. J. Hulewicz. Wrocław: Ossolineum 1953 s. 24-30. Nic więc dziwnego, że takie sądy dały okazję jednemu z pierwszych historyków szkolnictwa polskiego, Józefowi Łukaszewiczowi, do stwierdzenia, że jezuici „zgrupili i zniedołężnili naród”. J. ŁUKASZEWICZ. *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do 1794*. T. 1. Poznań: Księgarnia Jana Konstantego Żupańskiego 1849 s. 252. Por. S. TYNC. *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej* s. 12-16; W. SMOLEŃSKI. *Przewrót umysłowy w Polsce wieku XVIII*. Warszawa: PIW 1979, s. 35-38; Ł. KURDYBACHA (red.). *Historia wychowania*. T. 1. Warszawa: PWN 1965 s. 365-367. Por. S. JANECZEK. *O stereotypie szkoły jezuickiej. Uwagi komparatystyczne*. W: J.M. POPLAWSKI, M. CHMIELEWSKI (red.). *In Christo Redemptore. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Jerzego Misiurka*. Lublin: Gaudium 2001 s. 363-384.

⁶⁷ A. JOBERT. *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce* s. 150. Zob. S. JANECZEK. *Ideały wychowawcze w szkołach Komisji Edukacji Narodowej – między „nauką moralną” a „nauką chrześci-*

Popławskiego, a jeszcze bardziej najgruntowniejszego ówczesnie polskiego przewodnika metodycznego dla nauczycieli, jakim były *Powinności nauczyciela* eksjezuity Grzegorza Piramowicza⁶⁸, wskazuje, że zespały one integralnie wychowanie moralne z religijnym, wykraczając poza bliższy konkretystycznemu myśleniu dziecka naturalistyczny utylitaryzm, czyniący miarą moralności osobisty interes. Z drugiej jednak strony eksjezuita i ekspijar nie zawahają się bronić KEN przed zarzutem rezygnacji z wychowania religijnego, publikując zgodnie ocierające się wręcz o demagogię broszury, wskazujące, że w nowych szkołach formacja religijna jest rozbudowana nawet bardziej niż we wcześniejszym, przecież głównie zakonnym, systemie szkolnym⁶⁹.

Skomplikowanie form wyrazu, przy prostocie podstawowej wizji w zakresie wychowania moralno-religijnego, ujawnia się w publikacjach Antoniego Popławskiego, nauczyciela pijarskiego Collegium Nobilium w Warszawie, potem członka Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, rektora seminarium nauczycielskiego przy Szkole Głównej w Krakowie i profesora prawa naturalnego tej uczelni. Dotyczy to już jego wizji wychowania w szkołach KEN, jakim był projekt *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej*, opublikowany dopiero po przedyskutowaniu w kręgach Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, przez co można w nim widzieć pogłębione i poszerzone uzasadnienie „pierwiastkowych” przepisów KEN⁷⁰. Popławski

jańską”. W: M. HANUSIEWICZ-LAVALLEE (red.). *Humanitas i christianitas w kulturze polskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton 2009 s. 293-318.

⁶⁸ G. PIRAMOWICZ. *Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełniania*. Warszawa: Drukarnia Nadworna Jego Królewskiej Mości i Komisji Edukacji Narodowej 1787. Por. K. MROZOWSKA. *Wstęp*. W: G. PIRAMOWICZ. *Powinności nauczyciela*. Wrocław: Ossolineum 1959 s. LVIII-XCV; Cz. MAJOREK. *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*. Warszawa: WSiP 1975 s. 207-214.

⁶⁹ G. PIRAMOWICZ. *Uwagi o nowym instrukcji publicznej układzie przez komisję Edukacji narodowej uczynionym: ku objaśnieniu chcących o nim wiedzieć i sądzić*. W: *Pisma i projekty doby Komisji Edukacji Narodowej*. Wyd. K. Mrozowska. Wrocław: Ossolineum 1973 s. 302-303; A. POPŁAWSKI. *Kopia pierwszego listu z Warszawy do podkomorzego ziemi ... przed następującym sejmikiem i sejmem 1776*. W: *Pisma i projekty doby Komisji Edukacji Narodowej* s. 319.

⁷⁰ A. POPŁAWSKI. *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej korony Polskiej i W. Ks. lit. w marcu 1774 podany*. Warszawa 1775; toż w: TENŻE. *Pisma pedagogiczne*. Wyd. S. Tync. Wrocław: Ossolineum 1957 s. 5-100; *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie 1773-1794* z. 37. *Protokoły posiedzeń KEN 1773-1777*. Wyd. T. Wierzbowski. Warszawa 1910, s. 15; Zob. S. TYNC. *Wstęp*. W: A. POPŁAWSKI. *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej* s. XIII- XIV, LIII-LIV; A. JOBERT. *Komisja Edukacji Narodowej* s. 25-28. Zob. S. JANEK. *Antoni Popławski SchP a problem religii w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*. W: R. PREJS (red.). *W kręgu dziejów Kościoła i rodziny franciszkańskiej*. Warszawa: Bracia Mniejsi Kapucyni 1999 s. 99-114.

zwiąże ściśle religię z moralnością, którą ma ona „podwyższyć” w tym sensie, że rodzi zobowiązania o charakterze wewnętrznym oraz dostarcza sankcji w kategoriach nagrody i kary wiecznej. W ten sposób łączy tradycyjny wykład etyki chrześcijańskiej z fizjokratyzmem, w Bogu bowiem jako Twórcy ludzkiej natury widzi ostateczny fundament prawa moralnego⁷¹. Jednocześnie dostrzega, że możliwości religii będą ograniczone („zepsucie przy najmocniejszych nawet religii pobudkach”), jeśli społeczeństwem będą rządziły złe prawa oraz jeśli nie zleje się w jedno cnota i osobisty interes⁷². To osłabienie roli religii, jako panaceum na wszelkie potrzeby, charakterystyczne dla religijności barokowej, można tłumaczyć jako wyraz racjonalistyczno-naturalistycznych tendencji fizjokratyzmu, jak chce Ambroise Jobert⁷³. Można jednak widzieć w tym przejaw wzbogacenia wychowania religijnego o wymiar obywatelski, w sposób charakterystyczny już dla zreformowanych szkół pijarskich, w których podkreślenie roli religii wiązało się z realistyczną analizą prawnych uwarunkowań porządku społeczno-politycznego (Stanisław Konarski, Antoni Wiśniewski, Samuel Chróścikowski)⁷⁴.

Dopiero w tej perspektywie interpretacyjnej nie ma większego znaczenia, że w podręcznikach do praktycznie pojętej nauki moralnej autorstwa Popławskiego rzadko pada słowo „Bóg”, zakładają one bowiem systemowy wymiar moralności „zawisłej” od woli Boga jako Twórcy ludzkiej natury. Tok wykładu nauki moralnej, odwołujący się do doświadczenia dziecka, nakazuje „przystojność” i „nieprzystojność” ludzkich czynów mierzyć osobistym interesem, dbałością o zaspokojenie własnych potrzeb, zwłaszcza że pragmatyka związków międzyludzkich wskazuje, iż na odpowiadające nam zachowania zasłużymy sobie, okazując je innym, także oni bowiem oczekują ich od nas. Na przykład w podręczniku do nauki moralnej dla klasy I sprawdzianem postępowania jest motyw dbałości, aby wszyscy postępowali tak, by im było ze sobą dobrze⁷⁵. Zwieńczając zaś wykładu klasy drugiej, Popławski stwierdzi uogólniająco – w duchu fizjokratycznego sprzężenia zwrotnego, a więc odpowiednio do schematu praw i powinności, wyrażanego w kategoriach tego, co jest „należyte” i „powinno” – że postępowanie jest

⁷¹ A. POPŁAWSKI. *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej* s. 30-34.

⁷² Tamże s. 10-11.

⁷³ A. JOBERT. *Komisja Edukacji Narodowej* s. 144.

⁷⁴ Zob. S. JANECZEK. *Oświeceniowy renesans etyki. Dydaktyka filozofii moralnej w polskim szkolnictwie kościelnym na tle europejskim*. „Zeszyty Naukowe KUL” 35:1992 nr 1-2 (137-138) s. 33-62.

⁷⁵ A. POPŁAWSKI. *Moralna nauka dla szkół narodowych na klasę pierwszą i drugą*. Kraków: [b.w.] 1785² s. 2.

„rzetelne”, gdy odpowiada naszemu „pożytkowi” i „potrzebie”⁷⁶. Odpowiednio jednak do fizjokratycznej wizji systemowo pojętej moralności, która słusznie może być traktowana jako przejaw podejścia metafizycznego, w formie wizji porządku „fizycznego” i „moralnego”, to Bóg jest twórcą ładu moralnego, którego bardziej teoretyczny wykład miał następować po prostszej dydaktycznie ekspozycji obowiązków człowieka⁷⁷. Stąd też Popławski, także w podręczniku do nauki moralnej, odwoła się jednak do Boga, choćby z rzadka. W pierwszej klasie czyni to trzykrotnie, przywołując Boga jako Tego, kto dał nam rodziców, którzy są pomocni w dzieciństwie w zdobyciu pożywienia, wychowania i obrony, czynić z nich „najpierwszych stróżów, nauczycielów i przewodników”⁷⁸. Jeśli w klasie drugiej, omawiając relacje pan-sługa, nie odwoła się do Boga ani razu, to w klasie trzeciej przywoła Boga dwa razy, gdy omawiając zachowania obłudne, wskaże, że jest to postępowanie nie tylko szkodliwe społecznie, ale także obrażające Boga, znajdującego głębię ludzkiego serca⁷⁹. Odwoła się też do Boga, gdy wskaże, że oceniając ludzi, nie mamy prawa „nicować spraw ludzi z ich umysłu, bo ten Bogu tylko jest wiadomy”, co wskazuje na obronę wolności sumienia, ale także – w jednym i drugim przypadku – dotyczy zachowań wewnętrznych⁸⁰. Taka perspektywa, odpowiadająca tradycyjnemu wykładowi etyki chrześcijańskiej, nakaże Popławskiemu w uwagach metodycznych stwierdzić: „za-

⁷⁶ Tamże s. 16.

⁷⁷ Nie inaczej oddawał logikę wykładu „nauki moralnej” i „nauki chrześcijańskiej” Hugo Kołłątaj, reformując krakowskie Szkoły Nowodworskie. Postulował on omówienie w klasie I powinności względem rodziców i domowników (a więc także relacji pan-sługa, gdy brak jedynie omówionej przez Popławskiego problematyki relacji nauczyciel-uczeń), w klasie II „powinności towarzyskich względem bliźniego” (omówionych przez Popławskiego w klasie III), w klasie III powinności człowieka względem Boga, w IV zaś powinności względem siebie, by w V dać systematyczny wykład prawa naturalnego, rozszerzony w klasie VI na ekonomikę, a w VII na prawo polityczne. Do związków moralności z religią odnoszą się wskazania Kołłątaja dotyczące obowiązków człowieka względem Boga, eksponując Jego obraz jako „powszechnego Ojca i najmiłosierniejszego Prawodawcę”. Łatwość omówienia w klasie III stosunku człowieka do Boga („wdzięczność ku swemu Stworzycielowi”) ma umożliwić „przysposobienie” odwołujące się w nauce chrześcijańskiej do Objawienia. Ta zaś bowiem, po przedstawieniu katechizmu w klasie I, ma omawiać w klasie II historię biblijną, gdy w klasie III miał nastąpić wykład elementów doktrynalnych i dotyczących karności kościelnej. H. KOLŁATAJ. *Wyłożenie nauk dla szkół nowodworskich krakowskich podług przepisu Prześwietnej Komisji nad Edukacją narodową w tabeli (na szkoły wojewódzkie) ułożonego*. Kraków: [b.w.] 1777; toż w: *Książka pamiątkowa ku uczczeniu trzechsetletniej rocznicy założenia Gimnazjum Św. Anny w Krakowie*. Oprac. J. Leniek. Kraków: Komitet Jubileuszowy 1888 s. 81-96.

⁷⁸ A. POPŁAWSKI. *Moralna nauka dla szkół narodowych na klasę pierwszą i drugą* s. 7-8, 10.

⁷⁹ A. POPŁAWSKI. *Moralna nauka dla szkół narodowych na trzecią klasę*. Kraków: [b.w.] 1787 s. 15.

⁸⁰ Tamże s. 32.

tem nie masz prawdziwie obowiązków sumienia bez tego prawodawcy”, jakim jest Bóg-Prawodawca („Stwórca wszechrzeczy i Prawodawca Najwyższy”). Taka religijna wykładnia systemowa okaże się „dla zabezpieczenia cnoty potrzebna”, a jeśli się nie pojawia wprost w wykładzie dla dzieci, to dlatego że przekracza to zdolności poznawcze dziecka, które musi być przygotowane do uznania tej prawdy przez praktyczne kształtowanie od najmłodszych lat świadomości Opatrzności i Sprawiedliwości Boga, w formie wpajania łatwiejszego do zrozumienia obrazu Boga jako „najlepszego Ojca i Pana nas wszystkich” oraz czci i miłości względem Niego⁸¹.

Pierwszy dokument programowy Komisji, jakim był *Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie*, ukazuje nową wizję religijności, która ukryta jest pod enigmatycznie brzmiącym postulatem szukania środka „między zabobonnością i niewiernością”, co wskazuje tyleż na konieczność przeciwstawienia się areligijnym prądom epoki, do czego niezbędne okaże się odwołanie do teologii naturalnej, co i uporządkowanie wykładu religii w duchu racjonalizmu oświeceniowego. Przede wszystkim oznacza to jednak zachętę do zmodyfikowania zorientowanej emocjonalnie religijności baroku, zwłaszcza w ukazywaniu ostatecznych konsekwencji zachowań ludzkich, gdy odwoływano się do wizji Boga jako nieuchronnego sędziego. W to miejsce *Przepis* postuluje ideał miłości Boga i ludzi, a więc religijności „czystej i słodkiej, jaki jest jej ustanowiciel i prawodawca”, czyli „Ojciec powszechny, najmiłośniejszy”, oraz traktowania „wszystkich ludzi jako Jego synów, a zatem braci naszych”. Wizja ta, wspomagana świadomością pomocnej obecności Bożej, przez odwołanie się do przymiotu Opatrzności, umożliwi „człowieka uczynienie szczęśliwym”, „spokojnym w sobie”. W miejsce zaś rozdęcia wykładu tzw. kontrowersji, użytecznych w poreformacyjnych sporach doktrynalnych, już w oświacie zreformowanej w połowie wieku XVIII i w szkołach KEN dojdzie do głosu istotniejsza polemika z antyreligijnym racjonalizmem oświeceniowym⁸², przenosząc dyplomatycznie pogłębione analizy teologiczne do „dalszych szkół”⁸³. Szkolna „nauka chrześcijańska” miała ograniczać się do wiadomości katechizmowych, wykorzystujących cenioną w dobie oświecenia problematykę biblijną, byle

⁸¹ A. POPŁAWSKI. *Przypisy do Moralnej nauki na klasę I i II*. Kraków: [b.w.] 1785² s. 39-45.

⁸² Postawa ta była typowa dla oświecenia chrześcijańskiego. Zob. S. JANECZEK. *Koncepcja „filozofii chrześcijańskiej” w pismach polskich pijarów w okresie oświecenia. Uwagi metodologiczno-historyczne*. „Roczniki Filozoficzne” 41:1993 z. 1 s. 125-155.

⁸³ Por. S. JANECZEK. *Od filozofii Boga do filozofii religii w dobie oświecenia*. W: S. JANECZEK, A. STAROŚCIC (red.). *Filozofia a religia w dziejach polskiej filozofii. Inspiracje – krytyka*. Lublin: Wydawnictwo KUL 2014 s. 85-108.

z „zachowaniem wielkiego rozsądku i braku w powieściach”⁸⁴. Komisji udało się bowiem w 1785 r. wydać krótki katechizm pióra ks. Onufrego Kopczyńskiego jako część pierwszą czteroczęściowego elementarza dla szkół parafialnych. Podejmie on problematykę obowiązków wobec Boga również w ramach „nauki obyczajowej”, napisanej przez Piramowicza⁸⁵.

Nie można więc nie zauważyć, że Komisja popularyzowała model religijności oświeceniowej, ukierunkowanej moralistycznie. Ilustrują to także wskazania formułowane przez Hugona Kołłątaja dla wikarego w Krzyżanowicach (nad Nidą)⁸⁶, czerpiące obficie z jansenistycznych, febronianistycznych, gallikanistycznych idei, np. formułowanych na synodzie w Pistoii z 1786 r., którego uchwały potępił papież Pius VI w konstytucji *Auctorem fidei* w 1794 r.⁸⁷ W tym duchu KEN postulowała ograniczanie doktryny religijnej do prawd zawartych w Ewangelii i Składzie Apostolskim, z wyraźnym dystansowaniem się od późniejszych ustaleń dogmatycznych. Upowszechniała także ideał prostoty życia religijno-moralnego, z którym korespondował wymóg społecznie pojętej miłości, jako podstawowego sprawdzianu autentyczności wiary⁸⁸, typowy dla oświecenia chrześcijańskiego. Jak słusznie zauważa Janina Lubieniecka, „nie podważając istoty i treści religii Komisja zmierzała jedynie do zmiany metody nauczania tego przedmiotu”, pokazując liczne przykłady ograniczenia zakresu wykładanych treści⁸⁹, akcentując

⁸⁴ *Przepis Komisji Edukacji narodowej na szkoły wojewódzkie*. Cyt. za: *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej* s. 39-40, 43.

⁸⁵ *Elementarz dla szkół parafialnych zawierający I. Naukę pisania i czytania, II. Katechizm, III. Naukę obyczajową, IV. Naukę Rachunków*. Kraków: Drukarnia Szkoły Głównej Koronnej 1792². Zob. H. POHOSKA. *Sprawa oświaty ludu* s. 128-133; Cz. MAJOREK. *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej* s. 146-150.

⁸⁶ E. ROSTWOROWSKI. *Książka pleban Kołłątaj*. W: B. GROCHULSKA, B. LEŚNODORSKI, A. ZAHORSKI (red.). *Wiek XIX. Prace ofiarowane Stefanowi Kieniewiczowi w 60. rocznicę urodzin*. Warszawa: PWN 1967 s. 49-63.

⁸⁷ Ch.A. BOLTON. *Church Reform in 18th Century Italy (The Synod of Pistoia, 1786)*. Hague: Nijhoff 1969 (“International Archives of the History of Ideas”).

⁸⁸ Duch religijności oświeceniowej uwidocznił się i w praktyce uniwersyteckiej, np. w działalności Józefa Bogucickiego, bliskiego Kołłątajowi profesora Szkoły Głównej Koronnej. M. CHAMCÓWNA. *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej* t. 1 s. 348-354. Por. M. KANIOR. *Wydział Teologiczny w dziejach Uniwersytetu Krakowskiego. 1780-1880*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 1998.

⁸⁹ J. LUBIENIECKA. *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych* s. 77. Nieznany autor mowy wygłoszonej przy otwarciu roku szkolnego 1786/87 stwierdzał: „Co się tyczy nauki o Bogu, ta nie potrzebuje być obszerną. Najgłębszy teolog nie potrafi więcej powiedzieć nad tego, który tylko umie katechizm” (*Mowa o potrzebie edukacji publicznej miana przy otwarciu roku szkolnego miesiąca października 1786 r.*, AGAD, Metryka Litewska IX, rkp 99, s. 18-20. Cyt. za: J. LUBIENIECKA. *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych* s. 77.

moralistyczny wymiar religii, albowiem „dobry chrześcijanin to dobry człowiek”⁹⁰.

Wydaje się więc ostatecznie, że powyższe ukazanie meandrów wzajemnie warunkującej się dydaktyki nauki moralnej i doktryny religijnej, pomimo uwidaczniającej się zmiany akcentów w stosunku do szkolnictwa, zreformowano w Rzeczypospolitej o jedno ćwierćwiecze wcześniej, pozwala zakwestionować formułowane nawet współcześnie stwierdzenia o przejawach „laicyzacji systemu szkolnego” w szkołach KEN, która związana była m.in. z „wprowadzeniem nauki moralnej i prawa natury”⁹¹. KEN zespalała bowiem harmonijnie argumentację racjonalną z religijną w promowaniu postaw moralnych, nie wykluczając żadnego z tych elementów. Na szczęście najnowsze publikacje dotyczące ideałów wychowawczych KEN stwierdzają kategorycznie: „Odrodzić naród oznacza sprawić, żeby każdy obywatel był człowiekiem moralnym. Podstawą zaś moralności jest religia” i to „traktowana jako cel sam w sobie”, stąd też „stereotyp laicyzacji nie odpowiada [...] prawdzie o Komisji”⁹².

3. PODSUMOWANIE

Zestawienie oświeceniowych europejskich ruchów reformatorskich z dokonaniem KEN pokazuje, że w zakresie idei wychowawczych efekty działań Komisji – podobnie jak reformy przeprowadzone w Rzeczypospolitej na gruncie szkolnictwa kościelnego w połowie XVIII wieku, poprzedzającego owocnie jej przedsięwzięcia⁹³ – znakomicie wpisują się w analogiczne zmiany na gruncie ogólnoeuropejskim⁹⁴. Podobny jest też ich duch, godzący nowożytny utylitaryzm – odpowiedni do potrzeb absolutystycznych państw, które przejmowały troskę o oświatę od grup wyznaniowych – z integralną wizją szkoły, w której elementem fundamentalnym jest wychowanie moralne zespolone z religijnym. Jak słusznie zwraca uwagę Jeremy Blake, w oświeceniowych, na pozór radykalnie nowatorskich przemianach, należy dostrze-

⁹⁰ AGAD, *Metryka Litewska IX rkp 77 s. 45-46* (fragment bez początku i końca pisany ręką Kołłątaja). Cyt za: J. LUBIENIECKA. *Towarzystwo do Książ Elementarnych* s. 78.

⁹¹ K. MROZOWSKA. *By Polaków zrobić obywatelami* s. 42.

⁹² K. KORAB. *Powinności i zadania nauczycieli w okresie Komisji Edukacji Narodowej* s. 79, 120, 165.

⁹³ Z nowszych opracowań zob. W.M. GRABSKI. *Prekursorzy idei Komisji Edukacji Narodowej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej 2000.

⁹⁴ Zob. S. JANECZEK. *Reforma szkolna Stanisława Konarskiego w kontekście europejskim (w perspektywie historii intelektualnej)*. W: M. Ślusarska (red.). *Stanisław Konarski i jego epoka*. Warszawa 2014 (w druku)

gać ich ciągłość, nawet jeśli „niektórzy autorzy [...] określali swe idee przez opozycję do dokonań przeszłości”, to jednak „większość podążała inną drogą i nawet ci, którzy akcentowali zmianę, często sięgali po idee zaczerpnięte z przeszłości”⁹⁵. Dotyczy to w szczególności miejsca, jakie zajmowała w nich religia, stąd też protestuje przeciwko opinii o desakralizacji kultury oświecenia, gdyż „po pierwsze, należy odróżniać zmiany wrażliwości religijnej od objawów jej zaniku, po drugie, świadectwa, jakimi dysponujemy, wskazują, że sceptycyzm, choć niewątpliwie obecny, to zjawisko marginesowe i że o wiele powszechniejszym fenomenem była bogata religijność ludowa, często niepodatna na wpływy reformatorsko nastawionych duchownych”⁹⁶. Religia była bowiem fundamentem moralności, a ta fundamentem ładu społecznego. Zmiana modelu religijności, nastawionej moralistycznie, tłumaczy jednak opór społeczny, z którym niekiedy spotykała się KEN, akcentując motywację i argumentację racjonalną, utylitarystyczną, odchodzącą od żarliwej religijności barokowej, nie gubiąc jednak przecież trwałej troski o integralne wychowanie. Wydaje się, że zmiany w duchu utylitaryzmu bardziej dotyczyły treści nauczania, w szczególności przez wprowadzenie nauk przyrodniczych do *curriculum* dydaktycznego⁹⁷. KEN okazała jednak większą roztropność i zapobiegliwość w wykorzystaniu funduszy pojezuickich niż obserwuje się to w innych krajach europejskich, gdzie kosztem poszerzenia alfabetyzacji zagubiono niejednokrotnie osiągnięcia w zakresie szkolnictwa średniego, zreformowanego już w połowie wieku XVIII przez środowiska wyznaniowe. Troska o oświatę ogólnokształcącą wynikała być może ze znaczenia żywiołu szlacheckiego, stanowiącego nawet do 10% populacji Rzeczypospolitej, tak istotnego w republikańskim państwie, ku któremu pierwszorzędnie zwróciły się zainteresowania wychowawcze Komisji.

BIBLIOGRAFIA

- AHRBECK-WOTHGE R.: Studien über den Philanthropismus und die Dessauer Aufklärung. Vorträge zur Geistesgeschichte des Dessau-Wörlitzer Kulturkreises Sonst. Personen. Halle: Martin-Luther-Universität 1971.
- ALEKSANDROWSKA E.: Pijarzy w środowisku pijarskim polskiego Oświecenia. W: I. STASIEWICZ-JASIUKOWA (red.). Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII-XIX wieku. Warszawa: Wydawnictwo Zakonu Polskiej Prowincji Pijarów 1993 s. 37-50.

⁹⁵ J. BLACKIE. *Europa XVIII wieku 1700-1789* s. 275.

⁹⁶ Tamże s. 234.

⁹⁷ Zob. S. JANEK. *Kultura naukowa w szkole oświeceniowej. Z dziejów Komisji Edukacji Narodowej* (przygotowane do druku w „Rocznikach Kulturoznawczych”).

- BACZKO B. (red.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets l'époque révolutionnaire. Paris: Garnier 1982.
- BARTNICKA K.: Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego. Wrocław: Ossolineum 1980.
- BASZKIEWICZ J.: Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat. Mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej. Warszawa: PIW 1993.
- BEDNARSKI S., Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego. Kraków: Wydawnictwo Księży Jezuitów 1933.
- BIANCHI S.: Le vandalisme révolutionnaire ou la naissance d'un mythe. W: La légende de la Révolution (colloque tenu en 1986 à Clermont). Paris: [b.w.] 1988 s. 189-199.
- BLUCHE F.: Le Despotisme éclairé. Paris: Hachette Littératures 1968.
- BOLTON Ch.A.: Church Reform in 18th Century Italy (The Synod of Pistoia, 1786). Hague: Nijhoff 1969 ("International Archives of the History of Ideas").
- BUTTERWICK-PAWLIKOWSKI R.: Między Oświeceniem a katolicyzmem, czyli o katolickim oświeceniu i oświeconym katolicyzmie. „Wiek Oświecenia” 30:2014 s. 11-55.
- CHALMEL L.: Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18^e siècle. Bern: Peter Lang Verlag 2004.
- CHAMCÓWNA M.: Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej. T. 1: Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kołłątaja 1777-1786. Wrocław: Ossolineum 1957.
- CHAUNU P.: Cywilizacja wieku Oświecenia. Przeł. E. Bąkowska. Warszawa: PIW 1993.
- COMPÈRE M.-M.: De collègue au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français. Paris: Gallimard 1985.
- DIETRICH Th., KLINK J.-G. (red). Zur Geschichte der Volksschule. T. 1: Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1964.
- ENGELBRECHT H.: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. T. 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1984.
- Evangelische Schulordnungen. T. 3: Die evangelischen Schulordnungen des achtzehnten Jahrhunderts. Red. R. Vorbaum. Gütersloh 1864.
- FOOKEN E.: Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert. Wiesbaden: Deutscher Fachschriften-Verlag 1967.
- FRANÇOIS É.: Alphabetisierung und Lesefähigkeit in Frankreich und Deutschland um 1800. W: H. BERDING, É. FRANÇOIS, U.-P. ULLMANN (red.). Deutschland und Frankreich im Zeitalter der Französischen Revolution. Frankfurt: Suhrkamp 1989 s. 407-425.
- GRABSKI W.M.: Prekursorzy idei Komisji Edukacji Narodowej. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej 2000.
- GRABSKI W.M.: U podstaw wielkiej reformy. Karta z dziejów Komisji Edukacji Narodowej. Łódź: Wydawnictwo Łódzkie 1984.
- GRANDIÈRE M.: L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle. Oxford: Oxford Voltaire Foundation 1998.
- GRIMM G.: Die Schulreform Maria Theresias 1747-1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinbildender Lehranstalt im Spannungsfeld von Ordenschulwesen, theresianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 1987.
- GRIMM G.: Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule“? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773-1819. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 1995.
- GRIMM G.: Stabilisierung versus Mobilisierung. Zum sozio-politischen Funktionswandel höherer Bildung in Österreich im 18. Jahrhundert. W: : K.-E. JEISMANN (red.). Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung. Stuttgart: F. Steiner Verlag 1989 s. 82-102.
- HEINEMANN M.: Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der Preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771-1800. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1974.

- HEINRICH J.: Widerstände gegen den Philantropismus. Eine Untersuchung über die Kritik Chr. Palmers and J.B. Basedow. Dortmund: [b.w.] 1978.
- HERRMANN U., OELKERS J. (red.). Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim: Beltz 1989.
- HETTWER H.: Herkunft und Zusammenhang der Schulordnungen. Mainz: Hase und Koehler 1965.
- HULEWICZ J.: Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej. W: H. BARYCZ, J. HULEWICZ (red.). Studia i szkice z dziejów kultury polskiej. Warszawa: Gebethner i Wolff 1949.
- Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774-1794. Oprac. K. Bartnicka, I. Szybiak. Wrocław: Ossolineum 1976.
- JANEK S., Między religią a moralnością. Podstawy wychowania w oświeceniowej szkole europejskiej. „Rocznik Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie” 2008 s. 181-196.
- JANEK S., O stereotypie szkoły jezuickiej. Uwagi komparatystyczne. W: J.M. POPŁAWSKI, M. CHMIELEWSKI (red.). In Christo Redemptore. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Jerzego Misiurka. Lublin: Gaudium 2001 s. 363-384.
- JANEK S., Od filozofii Boga do filozofii religii w dobie oświecenia. W: S. JANEK, A. STAROŚCIC (red.). Filozofia a religia w dziejach polskiej filozofii. Inspiracje – krytyka. Lublin: Wydawnictwo KUL 2014 s. 85-108.
- JANEK S.: Antoni Popławski SchP a problem religii w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. W: R. PREIS (red.). W kręgu dziejów Kościoła i rodziny franciszkańskiej. Warszawa: Bracia Mniejsi Kapucyni 1999 s. 99-114.
- JANEK S.: Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej. Lublin: Wydawnictwo KUL 2008.
- JANEK S.: Ideały wychowawcze i dydaktyczne w szkolnictwie pijarskim a „oświecenie chrześcijańskie”. Próba syntezy. „Nasza Przeszłość” 49: 1994 nr 82 s. 115-161.
- JANEK S.: Ideały wychowawcze w szkołach Komisji Edukacji Narodowej – między „nauką moralną” a „nauką chrześcijańską”. W: M. HANUSIEWICZ-LAVALLEE (red.). Humanitas i christianitas w kulturze polskiej. Warszawa: Wydawnictwo Neriton 2009 s. 293-318.
- JANEK S.: Komisja Edukacji Narodowej. Perspektywy badawcze w kręgu historii kultury intelektualnej. „Rocznik Kulturoznawczy” 1: 2010 s. 115-134.
- JANEK S.: Komisja Edukacji Narodowej. W: Powszechna encyklopedia filozofii. T. 5. Red. A. Maryniarczyk. Lublin: PTTA 2004 s. 744-749.
- JANEK S.: Oświecenie chrześcijańskie. Z dziejów polskiej kultury filozoficznej. Lublin: Wydawnictwo KUL 1994.
- JANEK S.: Oświeceniowy renesans etyki. Dydaktyka filozofii moralnej w polskim szkolnictwie kościelnym na tle europejskim. „Zeszyty Naukowe KUL” 35: 1992 nr 1-2 (137-138), s. 33-62.
- JEISMANN K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817. Stuttgart: F. Steiner Verlag 1974.
- JOBERT A.: Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794. Przeł. M. Chamcówna. Wrocław: Ossolineum 1979.
- JULIA D.: Staat, Gesellschaft und Reform der Lehrpläne in Frankreich im 18. Jahrhundert. W: H.U. GUMBRECHT, R. REICHARDT, TH. SCHLEICH (red.). Sozialgeschichte der Aufklärung in Frankreich. T. 1: Synthese und Theorie. Trägerschichten. München: Oldenbourg 1981 s. 135-160.
- KANIOR D.: Wydział Teologiczny w dziejach Uniwersytetu Krakowskiego. 1780-1880. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT 1998.
- KECK Ch.: Das Bildungs- und Akkulturationsprogramm des bayerischen Aufklärers Heinrich Braun. Eine rezeptionsgeschichtliche Werkanalyse als Beitrag zur Kulturgeschichte der katholischen Aufklärung in Altbayern. München: Vögel 1998.

- KLINGENSTEIN G., Vorstufen der thesesianischen Studienreformen in der Regierungszeit Karl VI. „Mitteilungen des Instituts für österreichische Geschichtsforschung” 76: 1968 s. 327-377.
- KLUETING H. (red.). Katholische Aufklärung – Aufklärung im katholischen Deutschland. T. 1-2. Hamburg: Meiner 1993 s. 1-66, 142-162, 246-259.
- Komisja Edukacji Narodowej (pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł. Wyd. S. Tync. Wrocław: Ossolineum 1954.
- Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie 1773-1794. Wyd. T. Wierzbowski. Warszawa: Komisya Edukacyjna 1901-1915.
- KORAB K.: Powinności i zadania nauczycieli w okresie KEN. Poznań: Arka Wydawnictwo Szkolne 2002.
- KRÖMER U.: Johann Ignaz von Felbiger. Leben und Werk. Freiburg in Breisgau: Herder 1966.
- KURDYBACHA Ł. (red.): Historia wychowania. T. 1. Warszawa: PWN 1965.
- KURDYBACHA Ł.: Kuria rzymska wobec KEN w latach 1773-1783. Kraków: PAU 1949.
- LEHNER U.L., PRINTY M. (red.): A Companion to the Catholic Enlightenment in Europe. Leiden: Brill 2010.
- LESCHINSKY A.: Industrieschulen – Schulen der Industrie. „Zeitschrift für Pädagogik” 24: 1978 s. 89-100.
- Listy z prowincji. Korespondencja wizytatorów generalnych, rektorów i nauczycieli ze Szkołą Główną Koronną 1779-1794. Wyd. K. Mrozowska. Warszawa: Wydawnictwa Instytutu Historii Nauki PAN 1998.
- LUBIENIECKA J.: Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych. Warszawa: Nasza Księgarnia 1960.
- MAJOREK Cz.: Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej. Warszawa: WSiP 1975.
- MENCK P.: Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Begründung und Intentionen der Pädagogik August Hermann Franckes. Wuppertal—Düsseldorf: Ratingen—Henn 1969.
- MIZIA T.: Szkoły średnie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego 1975
- MROZOWSKA K., DUTKOWA R. (red.). W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej 24-26 października 1973. Warszawa: PWN 1977
- MROZOWSKA K.: By Polaków zrobić obywatelami. Kraków: KAW 1993.
- MROZOWSKA K.: Funkcjonowanie systemu szkolnego KEN na terenie Korony w latach 1783-1793. Wrocław: Ossolineum 1985.
- MROZOWSKA K.: Koncepcje pedagogiczne Oświecenia: Rolland d’Erceville – Denis Diderot – Komisja Edukacji Narodowej. Studium porównawcze. „Rozprawy z dziejów oświaty” 19: 1976 s. 3-47.
- MROZOWSKA K.: Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony. Wrocław: Ossolineum 1956.
- OPALEK K.: Prawo natury u polskich fizjokratów. Warszawa: Książka i Wiedza 1953.
- PAUL E.: Geschichte der christlichen Erziehung. T. 2: Barock und Aufklärung. Freiburg: Herder 1995
- PLONGERON B.: Was ist katholische Aufklärung? W: E. KOVÁCS (red.). Katholische Aufklärung und Josephinismus. Wien: Verlag für Geschichte und Politik 1979 s. 11-61.
- POHOSKA H.: „Rewolucja szkolna” we Francji 1762-1772. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Warszawskie 1933.
- POHOSKA H.: Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Kraków: Nakładem M. Arcta 1925.
- POPLATEK J.: Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach KEN. Kraków: WAM 1973.

- ROSTWOROWSKI E.: Ksiądz pleban Kołłątaj. W: B. GROCHULSKA, B. LEŚNODORSKI, A. ZAHORSKI (red.). Wiek XIX. Prace ofiarowane Stefanowi Kieniewiczowi w 60. rocznicę urodzin, Warszawa: PWN 1967 s. 49-63.
- ROSTWOROWSKI E.: Polski głos w edukacyjnym koncercie wieku Oświecenia. W: TENŻE. Popioły i korzenie. Szkice historyczne. Kraków: Znak 1985 s. 118-123.
- ROSTWOROWSKI W.: Czasy saskie (1702-1764). W: K. LEPSZY (red.). Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1364-1764. T. 1. Kraków: PWN 1964 s. 353-424.
- ROSZAK S.: „Settecento” czy „Illuminismo” – dylematy oświeceniowe w świetle najnowszych badań włoskich. „Wiek Oświecenia” 17:2001 s. 33-46.
- SCHMALE W., DODDE N.L. (red.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum: D. Winkler 1991.
- SCHNEIDER B.: Katholische Aufklärung. Zum Werden und Wert eines Forschungsbegriffs. „Revue d’histoire ecclésiastique” 93:1998 s. 354-397.
- SMOLEŃSKI W.: Przewrót umysłowy w Polsce wieku XVIII. Warszawa: PIW 1979.
- STACH R.: Theorie und Praxis der philanthropischen Schule. Rheinstetten: Schindele 1980.
- STANZEL J.: Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788). Schule, Kirche und Staat in Recht und Praxis des aufgeklärten Absolutismus. Paderborn: F. Schöningh 1976.
- STASIEWICZ-JASUKOWA I. (red.). Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. Warszawa: Ossolineum 1973.
- STASIEWICZ-JASUKOWA I.: Człowiek i obywatel w piśmiennictwie naukowym i podręcznikach polskiego Oświecenia. Wrocław: Ossolineum 1979.
- STĘPIEŃ R.: Współpraca pijarów z Komisją Edukacji Narodowej na terenie Korony. Wrocław: Ossolineum 1994
- SZYBIAK I.: Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej. Wrocław: Ossolineum 1980.
- TYNC S.: Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. Kraków: Książnica Polska 1922.
- WIERZBOWSKI T.: Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773-1794. Kraków: [Komisja do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce] 1921.
- ZABIEGLIK S.: Wiek doskonalenia – z filozofii szkockiego Oświecenia. „Zeszyty Naukowe Politechniki Gdańskiej” 1997. Filozofia III nr 558.
- ŻYWCZYŃSKI M.: Kościół i Rewolucja francuska. Warszawa: PAX 1951.

IDEAŁY WYCHOWAWCZE W EDUKACJI OŚWIECENIOWEJ
(W PERSPEKTYWIE HISTORII INTELEKTUALNEJ)
Z DZIEJÓW KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

Streszczenie

Artykuł omawia ideały wychowawcze w szkołach Komisji Edukacji Narodowej (KEN) w dobie oświecenia na tle europejskim. Wykorzystuje metody historii kultury intelektualnej (*intellectual history*), które umożliwiają poszerzenie tradycyjnej historii oświaty i wychowania o wymiar społeczno-kulturowy. Działania Komisji, podobnie jak poprzedzające ją reformy przeprowadzone w Rzeczypospolitej na gruncie szkolnictwa kościelnego w połowie XVIII wieku, wpisują się w analogiczne zmiany na gruncie ogólnoeuropejskim. Podobny był ich duch, godzący nowożytny utylitaryzm – odpowiedni do potrzeb absolutystycznych państw, które przejmowały troskę o oświatę od grup wyznaniowych – z integralną wizją szkoły, w której elementem fundamentalnym jest wychowanie moralne zespolone z religijnym. Mimo przejawów pewnego racjo-

nalizmu i naturalizmu w duchu epoki religia pozostała fundamentem moralności, a ta podstawą ładu społecznego. Artykuł potwierdza ideę tzw. długiego trwania (*longue durée*), ukazując ciągłość wychowawczą w szkole nowożytnej, mimo odmiennych deklaracji ideowych.

Streścił Stanisław Janeczek

Słowa kluczowe: Komisja Edukacji Narodowej, historia oświaty, Rzeczpospolita Obojga Narodów, wiek oświecenia.

IDEALS OF EDUCATION IN ENLIGHTENMENT EDUCATION
(IN LINE OF INTELLECTUAL HISTORY)
ON THE HISTORY OF THE COMMISSION
OF NATIONAL EDUCATION

S u m m a r y

This paper discusses the ideals of education present in the schools of the Commission of National Education (Pol. KEN) in the period of the Enlightenment against the backdrop of Europe. It applies the methods of intellectual history which permit to expand the traditional history of education and formation by the social and cultural dimensions. The activities of the Commission, like the preceding reforms in the mid-eighteenth century Polish Republic (based on church education), are part and parcel of the European reforms. They were similar in terms of their spirit that combined a critical approach to modern utilitarianism—appropriate to the needs of the absolutist states that were concerned about education in the manner of religious groups—with an integral vision of school whose fundamental element was moral formation in combination with religious formation. Despite certain manifestations of rationalism and naturalism in line with the spirit of the epoch, religion remained the foundation of morality, and the latter in turn was the foundation of social order. This paper confirms the idea of the so-called long duration (*longue durée*), and shows that in spite of different ideological declarations we observe educational continuity in the modern school.

Summarised by Stanisław Janeczek

Key words: Commission of National Education, History of Education, Polish–Lithuanian Commonwealth, Age of Enlightenment.