

Danuta Koźmian: Ideał wychowawczy Komisji Edukacji Narodowej na tle pedagogiki nowożytnej w Europie Zachodniej

Działalność Komisji Edukacji Narodowej była bezsprzecznie szczytowym osiągnięciem szkolnictwa polskiego na przestrzeni jego dotychczasowego istnienia. Działalność ta była – w ocenie wielu badaczy – radykalną rewolucją szkolną i pedagogiczną – pisze Danuta Koźmian. Tekst publikujemy w ramach 393. numeru „Teologii Politycznej Co Tydzień”: „KEN. Poszukiwanie nowoczesnej formy”.

Działalność Komisji Edukacji Narodowej była bezsprzecznie szczytowym osiągnięciem szkolnictwa polskiego na przestrzeni jego dotychczasowego istnienia. Działalność ta była – w ocenie wielu badaczy – radykalną rewolucją szkolną i pedagogiczną – pisze Danuta Koźmian. Tekst publikujemy w ramach 393 numeru „Teologii Politycznej Co Tydzień”: „Komisja Edukacji Narodowej. Rzecz o edukacji”.

Działalność Komisji Edukacji Narodowej była bezsprzecznie szczytowym osiągnięciem szkolnictwa polskiego na przestrzeni jego dotychczasowego istnienia. Działalność ta była – w ocenie wielu badaczy – radykalną rewolucją szkolną i pedagogiczną, jakiej dokonała Komisja w ciągu dwudziestu lat (1773-1794), między pierwszym a

drugim rozbiorem Polski. Zmiany te objęły wszystkie dziedziny życia szkolnego i doprowadziły do stworzenia nowego ideału wychowawczego i jednolitego systemu szkolnego[1].

Powstanie Komisji Edukacji Narodowej nie było czymś, co niespodziewanie ukazało się na polskim horyzoncie społeczno-oświatowym. Jej pojawienie się i działalność wynikały z treści filozoficzno-oświatowych epoki oświecenia, z objawów prób reform szkolnych w zachodniej Europie, z efektów działalności Stanisława Konarskiego i Korpusu Kadetów oraz ze specyficznie polskich stosunków społeczno-politycznych i ożywionego ruchu umysłowego epoki stanisławowskiej.

Narodziny pedagogiki nowożytnej na tle filozofii oświecenia w Europie Zachodniej i w Polsce na przełomie XVII i XVIII wieku

Od połowy XVII stulecia daje się zauważyć w krajach Europy Zachodniej stopniowy wzrost ingerencji państwa w treść i kształtowanie oświaty. Ujawnia się to w chęci do modernizacji oświaty i dążności do jej zeświecczenia. Następują powolne próby odrzucenia teologii scholastycznej i szerzenia poglądu na świat opartego na naukach przyrodniczych i matematyce. Ten kierunek filozoficzny przeniósł się niebawem do pedagogiki, propagując konieczność poznania sensualistycznego, zmodernizowane metody nauczania wszystkich przedmiotów, a szczególnie języka ojczystego. Poglądy te znajdowały szeroki oddźwięk we Francji oraz w twórczości pedagogicznej Johna Locke'a w Anglii[2].

Na przełomie XVII i XVIII stulecia we Francji i Niemczech wzrosła niepomiaralnie literatura traktująca o korzyściach płynących z matematyki. Zaczęto uważać, że nie nagromadzenie wiadomości, lecz kształtowanie rozumu jest celem nauczania, a nauka matematyki jest najważniejszym ku temu środkiem, dlatego niezależnie od przyszłego zawodu powinna być pierwszym stopniem nauczania.

Teoria pedagogiczna wiele uwagi zwracała na nowe problemy metodyczno-dydaktyczne. Pojawiała się ogólna dążność do ułatwienia nauki, a mnemotechniczne środki nauczania cieszyły się dużym zainteresowaniem. Wyrażano przy tym przekonanie, że języków obcych należy zgodnie z zasadą Locke'a uczyć na sposób języka ojczystego. Gdy więc nauka w różnych dyscyplinach osiągnęła znaczne rezultaty, dokonał się w końcu XVIII wieku w oświeconych warstwach Zachodu ogólny przewrót umysłowy. W jego wyniku zmieniał się pogląd na naturę i szczęście ludzkie, zwyciężyła idea utilitaryzmu i humanitaryzmu. Zaczęto podejmować intensywne próby walki z tradycjami i instytucjami przeszłości, co zainicjowali pierwsi we Francji filozofowie: La Mettrie, Diderot, Holbach, J. d'Alembert.

Zainteresowanie problematyką pedagogiczną oraz chęcią reform w tym zakresie pogłębił w zachodniej Europie Jan Jakub Rousseau ze swym traktatem filozoficzno-pedagogicznym pt. *Emil, czyli o wychowaniu*. Autor rozwinął w tej pracy ideę wychowania naturalnego zgodnego z wrodzonymi skłonnościami dziecka, wychowania negatywnego, usuwającego wszystkie wpływy zewnętrzne nadające sztuczny kierunek swobodnemu biegowi natury, wreszcie wychowania progresywnego, które „odróżnia okresy w rozwoju fizycznym i duchowym dziecka: uczy

w miarę wzrostu sił dziecka zmieniać także środki pedagogiczne[3]. W Emiliu odczytano myśli o kształceniu poczucia obowiązku i zaprawiania młodzieży do pracy jako społecznej i obywatelskiej powinności.

Tak więc społeczeństwa zachodnioeuropejskie poddawano wpływowi literatury, a poza refleksją o państwowym, świeckim, narodowym i obywatelskim wychowaniu, zachęczone zostały do podjęcia nowych planów i reform w zakresie organizacji systemów szkolnych. Szczególnie intensywnie zaczęto zmierzać w kierunku upaństwowienia szkolnictwa, czemu sprzyjali wybitni postępowi ekonomiści, politycy i pedagogowie.

W dobie oświeconego absolutyzmu pomysł państwowej władzy wychowawczej stał się bardziej realny dzięki upadkowi zakonu jezuitów. Zaczęto zarzucać im szkodliwe dla państwa intrygi polityczne, nadmierną pychę i żądzę władzy, co stało się przyczyną wypędzenia ich w 1759 roku z Portugalii, a w 1762 roku zamknięto im szkoły we Francji. Wypędzenie jezuitów spowodowało we Francji wydanie obfitej publicystyki pedagogicznej, która została rozpowszechniona przez prawie cztery lata w społeczeństwie francuskim. Syntezę całego tego ruchu i pełny program edukacji politycznej przedstawił w Szkicach wychowania narodowego prawnik bretoński Louis-René de La Chalotais. Hasło wychowania narodowego zaakcentowane w tytule znalazło po raz pierwszy w zachodnioeuropejskiej literaturze pedagogicznej tak głębokie uzasadnienie.

Konieczność przystosowania wychowania do zwyczajów i kultury narodowej, upaństwowienie i sekularyzacja szkolnictwa, oddanie nauki moralnej w ręce państwa dla celów kształtowania moralno-

obywatelskiego, oparcie nauczania na psychologii sensualistycznej, uwzględnienie w programie nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych – oto najistotniejsze tendencje słynnego programu francuskiej edukacji narodowej (La Chalotais'a) powstałej po kasacie zakonu jezuitów.

Nowe zasady organizacji wychowania i szkolnictwa rozwijane przez francuską literaturę pedagogiczną należy uzupełnić wyłonionymi postulatami rozszerzenia edukacji na ogół narodu, na wszystkie stany. Głosicielami tej idei oświecenia ludu stali się francuscy fizjokraci, którzy stanowili aktywną i wpływową grupę ekonomistów (Quesnay, Mirabeau, du Pont de Nemours, Badeau i inni). Uważali oni, że źródłem bogactw narodu jest ziemia i jej efektywna uprawa. Wychodząc z tego założenia, najwyżej spośród wszelkich zawodów stawiali zawód rolnika, szerzyli poszanowanie dla jego pracy, głosili konieczność kształcenia dzieci wiejskich. Oświatę traktowali jako konieczność w interesie gospodarki prywatnej i narodowej. Fizjokraci konsekwentnie opowiadali się za tworzeniem szkół ludowych dostępnych dla dzieci i młodzieży wiejskiej.

Podobnie w Niemczech, a szczególności w Prusach, rozpoczął się w drugiej połowie XVIII wieku powolny ruch związany z podniesieniem poziomu szkolnictwa ludowego. Wprawdzie Fryderyk II w 1763 roku zobowiązał każdą gminę do zakładania szkółki ludowej, to jednak nie zabezpieczył ich pod względem materialnym. Dużą inwencję i oryginalność wykazały Niemcy w dziedzinie szkolnictwa wyższego: dwa nowo powstałe uniwersytety, w Halle i Getyndze, obydwa o charakterze szkół państwowych, mające wybitnych profesorów, specjalizowały się w dyscyplinach prawniczych, politycznych,

przyrodniczych i społecznych. Odtąd uniwersytety stały się zakładami państwowymi utrzymywanymi przez rząd, z niemieckim językiem wykładowym.

W XVIII wieku zaczęto wprowadzać także w Niemczech nowy typ szkoły, tzw. „szkołę realną”. Jej program opierał się głównie na nauczaniu przedmiotów przyrodniczych, technicznych i matematyki. Dużą troskę wykazywano tu o wychowanie fizyczne dzieci. Po raz pierwszy także spotykamy w Niemczech szeroką próbę gruntownego przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Podjmując w 1773 roku dzieło edukacyjne, Polska nie mogła, jak wynika z powyższego, znaleźć w Europie gotowego wzoru wychowania państwowego, choćby dlatego, że wzoru takiego w ogóle nie było. Polska myśl pedagogiczna sięgnąć mogła jedynie do bogatej literatury pedagogicznej zachodnioeuropejskiej i nielicznych wzorów zmodernizowanej działalności praktycznej. Należało więc stworzyć nowy, nieznanym dotąd w Europie model systemu oświatowo-wychowawczego, co było olbrzymim zadaniem, biorąc pod uwagę fakt, że życie umysłowe i nauka znajdowały się w Polsce za panowania Sasów w stanie głębokiego upadku. Szkolnictwo w okresie poprzedzającym działalność Komisji Edukacyjnej zmonopolizowane było w Polsce w ręku Kościoła w postaci działalności zakonu pijarów i jezuitów. Ogólny charakter szkolnictwu polskiemu nadawały szkoły jezuickie. „Wychowanie jezuickie – według badaczy tego problemu – przyczyniło się wielce do spaczenia i znieprawienia duszy narodowej. Szkoła jezuicka, w której głównym przedmiotem była łacina udzielana metodą werbalną, w której jednym z czynników wychowania moralnego

było ślepe i bezwzględne posłuszeństwo przy stosowaniu różgi, nie mogła umysłów młodzieży rozwinąć, ale je zakuwała, tworzyła z ludzi wolnych obłudnych niewolników[4].

Ten katastrofalny stan szkolnictwa polskiego dostrzegł Hugo Kołłątaj, który jednoznacznie ocenił cele szkoły zakonnej, które „były jak nasłane od dworu rzymskiego, żeby wychowywały młodzież w samych tylko widokach (zamiarach) rzeczonemu dworowi dogodnych”[5].

Jednak w tych trudnych warunkach powstawały dążenia do przewyciężenia chaosu i zacofania. Wyrażały się one w literaturze politycznej, w powolnym odradzaniu się nauk, w pierwszych próbach reform szkolnych podjętych przez Stanisława Konarskiego. Punktem wyjścia działalności Konarskiego było założenie w 1740 roku w Warszawie Collegium Nobilium – szkoły przeznaczonej dla synów magnackich i zamożnej szlachty. Szkoła Konarskiego, od chwili gdy zaczęła się cieszyć powodzeniem w zamożnych kołach, budziła ostrą niechęć wśród drobnej szlachty, tym większą, że za jego przykładem także i jezuiti poczęli zakładać podobne elitarne zakłady.

Po latach Kołłątaj, charakteryzując ówczesne szkolnictwo, położył szczególny nacisk na to, że od czasu założenia Collegium można „(...) dzielić u nas wychowanie szkolne na pańskie i pospolite”[6]. Kołłątaj podkreślił, że przykład Konarskiego zachęcił do tworzenia szkół szlacheckich, ale ich rozszerzenie zahamuje kasata zakonu jezuitów w 1773 roku papieskim *breve Dominus ac Redemptor Noster*.

Konarski, reorganizując szkolnictwo pijarskie, zmierzał do tego, aby szkoła służyła potrzebom życia społecznego, i to w sensie przysposobienia młodzieży do naprawy tego wszystkiego, co w istniejących warunkach w Polsce wydawało się złe i szkodliwe[7]. W szkole Konarskiego religia zachowywała wprawdzie miejsce uprzywilejowane, ale położony nacisk na wychowanie obywatelskie był nowym i szczególnie ważnym elementem pedagogicznym, pomimo że koncepcja wychowania obywatelskiego nie wykraczała poza horyzonty ustroju stanowego. Treść wykształcenia w szkole Konarskiego nie była ograniczona do zakresu wiedzy historyczno-społecznej. Równie ważne i nowe w reformach Konarskiego było uwydatnienie roli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i filozofii, do czego w dotychczasowych szkołach zakonnych nie przywiązywano prawie żadnej wagi.

Szkoła Rycerska była – obok Collegium Nobilium Konarskiego – drugą instytucją oświatową powołaną do takiego zorganizowania nauczającej i wychowawczej działalności, aby mogła służyć „naprawie Rzeczypospolitej”. Szkoła powstała z inicjatywy króla Stanisława Augusta w 1765 roku w Warszawie, a jej pierwszym komendantem był książę Adam Czartoryski. Edukacja rycerska łączyła się w nierozdzielną całość z edukacją obywatelską. Zasady wychowania zostały ustalone w obszernych regulaminach oraz w Katechizmie moralnym i w Definicjach różnych przez pytania i odpowiedzi w opracowaniu Adama Czartoryskiego. Podkreślić należy, że Szkoła Rycerska była już zakładem wychowawczym całkowicie świeckim, ze świeckimi nauczycielami, naukami przyrodniczymi, nauką języków obcych i filozofią oświecenia. Zakład ten bodaj że w większym stopniu aniżeli szkoły Konarskiego przetrwał ścieżki nowemu wychowaniu, gdyż w nim już całkowicie profil nauczania i wychowania dostosowany został do obecnych i przyszłościowych potrzeb państwa.

Dzięki tym pierwszym próbom reform oświatowych w Polsce społeczeństwo zaczynało powoli i stopniowo nabierać przekonania o konieczności stworzenia jednolitego systemu szkolnego i odrzucenia dotychczasowych praktyk wychowawczych szkoły jezuickiej[8].

Wytworzeniu takich poglądów sprzyjał powstały w połowie XVIII wieku szeroki zakres odrodzenia umysłowego, który rozpoczął się od działalności politycznej i popularyzacji nauki. Literatura polityczna nie była jedynym świadectwem przemian, jakie w zakresie myśli społecznej i filozoficznej poczynano w Polsce połowy wieku XVIII. Innym świadectwem tych przemian był wzrost zainteresowania nauką, zwłaszcza naukami przyrodniczymi. Nauki przyrodnicze stawały się podłożem filozofii, w której elementy materialistyczne zyskiwały coraz większe znaczenie. Z tym kierunkiem rozważań filozoficznych związane były coraz liczniejsze i bardziej skuteczne dążenia do organizowania życia naukowego, a szczególnie badań przyrodniczych.

Mając na uwadze rozwój nowożytnej myśli społeczno-pedagogicznej oraz postęp w zakresie nauk przyrodniczych, można mówić o dokonujących się początkach przełomu umysłowego. Zasadniczo istniały dwie drogi krzewienia oświaty w społeczeństwie: prasa i rozwój szkolnictwa. Szeroki front odrodzenia umysłowego, związanego z walką o rozwój społeczny, stwarzał swoistą atmosferę dla teoretycznej i praktycznej działalności oświatowo-wychowawczej. Działalność ta z kolei stwarzała jeden z pomostów, które łączyły proces intelektualnej odnowy z przeprowadzanymi i zamierzonymi reformami państwa. Te powiązania znalazły swój wyraz w Komisji Edukacji Narodowej i w działalności wielu wybitnych ludzi polskiego oświecenia, którzy byli

równocześnie uczonymi, politykami i wychowawcami, a tworzony przez nich ideał wychowawczy był syntezą ich wiedzy, doświadczenia i wrażliwości społeczno-patriotycznej.

1. Koncepcja ideału wychowawczego Komisji Edukacji Narodowej

Szlachta, prócz nielicznej grupy możnych, tradycyjnie do czasów Komisji nie posiadała niemal żadnego przygotowania do życia. W olbrzymiej większości pełna przesądów i zacofania spokojnie patrzyła na stopniowy upadek ojczyzny. Należało więc podnieść jej poziom umysłowy, wyrobić poczucie obywatelskie, rozszerzyć horyzonty i stworzyć ideał nowego człowieka[9].

Dlatego w ogniu dyskusji i planów na łamach czasopism, broszur, w projektach urzędnictwa szkolnictwa, w dyskusjach na zebraniach członków i pracowników nowo powstałej władzy szkolnej zaczął się krystalizować ideał nowego szlachcica, człowieka, jaki wydał się najbardziej odpowiedni do współudziału w realizowaniu tak poważnych zmian w dotychczasowej polskiej rzeczywistości. Ten ideał, rzecz naturalna, miał stać się wzorem, na którego modłę kształcono by młode pokolenie szlacheckie.

Był to przede wszystkim ideał Polaka i dobrego obywatela. O takim kierunku wychowania wspomina już pierwszy dokument powstałej Komisji Edukacji Narodowej, jakim był jej Uniwersał – polityczne i pedagogiczne credo KEN.

„Daje nam Rzeczpospolita – czytamy w Uniwersale – możliwość doskonalszego przygotowania potomności, chwytajmy się z naszej strony skwapliwie tego jedyne go wypłacenia się ojczyźnie środka, upadłe Rzeczypospolitej już nadzieje podnośmy czym prędzej, wszakże przykłady nauki ani prawidła doskonałości zasięgać z daleka nie będziemy”[10].

Zabrzmiała tu wyraźnie zapowiedź kształtowania ideałów i celów wychowawczych na podstawie aktualnych warunków i potrzeb społeczno-oświatowych Polski. Jednoznaczne cele wychowania sprecyzował w przemówieniu sejmowym poseł ziemi krakowskiej, późniejszy rektor Akademii Krakowskiej, Feliks Oraczewski: „(...) trzeba nam ludzi zrobić Polakami, a Polaków obywatelami, stąd nastąpią wszystkie pomyślnie dla kraju powodzenia”[11]. Myśl tu przedstawiona była kontynuacją poglądów wyrażonych poprzednio na sejmie konwokacyjnym w 1764 roku przez Andrzeja Zamoyskiego, który twierdził, że jednolita edukacja państwowa będzie źródłem uszczęśliwienia Rzeczypospolitej.

Motywy eudajmonistyczne towarzyszące wywodom o wychowaniu przejawiały się w wielu wypowiedziach i dokumentach Komisji. Akcentowano, że „edukacja czynić powinna człowieka szczęśliwym i dla drugich użytecznym”, a także, że należy „sposobić się do przyszłych usług w Ojczyźnie i własnego swego szczęścia”[12]. To wyraźne utożsamienie wykształcenia z poczuciem szczęśliwości człowieka miało w założeniach ideowo-wychowawczych Komisji doprowadzić do tego, „aby jemu było dobrze i aby z nim było dobrze”[13].

Myśli o tym, jakie cele i dążenia wychowawcze miały przyświecać nowym szkołom narodowym, były troską komisarzy Komisji, a zwłaszcza tych najzdolniejszych i najbardziej zaangażowanych, jak: I. Potocki, A. Czartoryski, A. Zamoyski, J. Chreptowicz i M. Poniatowski. Zespół ten zgodnie już w Uniwersale położył nacisk na państwowy, obywatelski cel wychowania młodzieży, na to, iż „ćwiczenie i edukacja młodzi jest jedynym dla Państw ciągłego uszczęśliwienia warunkiem”[14]. Komisja jednak pragnęła, aby opinia publiczna potwierdziła to sformułowanie celu wychowania, zaręczając, że „cokolwiek znajdzie pożytecznego istotnie dla obywatelskiej edukacji”[15], skorzysta z tego pilnie. Wezwanie znalazło oddźwięk w projektach edukacji Franciszka Bielińskiego, Antoniego Popławskiego i Adolfa Kamińskiego.

F. Bieliński uważał, że człowiek musi mieć rozległą wiedzę obywatelską i zawodową oraz zaakcentował wyraźny cel wychowania państwowo-obywatelskiego. W ustroju republikańskim cnota winna być ceniona najwyżej, a wychowanie w tym kierunku może być realizowane tylko w Rzeczypospolitej. Podobnie i Popławski podkreślił wychowanie obywatelskie, ale rozważył je na podłożu nieszczęść narodu i klęsk, jakie na niego spadły. By te klęski i niedole narodu odwrócić, należy wprowadzić „powszechną i ustawiczną instrukcję”, przekształcić moralność, a wtedy uczynić naród cnotliwym i szczęśliwym. Kolejny projektodawca A. Kamiński podkreślił znaczenie wychowania narodowego, obywatelskiego i patriotycznego, ale na czoło wysunął się moment pożytku, użyteczności osobistej i powszechnej. Chodziło o to, aby dostarczyć państwu odpowiednią liczbę ludzi przygotowanych nie tylko do prac umysłowych, ale przede wszystkim do zawodów rzemieślniczych i rolnictwa.

Jak z tego widać, naczelną dewizą reformującej się edukacji było hasło wychowania obywatelsko-państwowego, opartego na znajomości rzeczywistej sytuacji politycznej, społecznej i gospodarczej Polski współczesnej. W żadnych wypowiedziach nie spotykano się z postulatami indywidualistycznego, a tym bardziej aspołecznego wychowania, wszyscy przemawiali za wychowaniem narodowym, państwowym, obywatelskim, pożytecznym krajowi, i ten ton był powszechny.

Zwracano także wielką uwagę na problem wychowania przez pracę. Zakładano, że poprzez pracę młodzież zrozumie istotę stosunków społecznych i wszechstronnie ukształtuje swoją osobowość. Dał temu dobitny wyraz Antoni Popławski, pisząc: „Próżnowanie jest okazją do wszystkiego złego tak dziecięciu, jak i dorosłemu człowiekowi. Praca zaś, doznawanie potrzeby i nawet biedy, jest najlepszą dla niego nauczycielką. Przez tę pracę przechodząc, urośnie człowiek daleki od gnuśności, dbały o siebie, w zażywaniu pomiarkowany, od cudzego wstrzemięźliwy. Z doświadczeń tejże pracy, miarę biorąc, nie będzie poczytywać pomocy: i usługi ludzkiej za samą należytą sobie powinność, nie będzie w opinii swojej podglądać na drugich[16].

Aby zrealizować nakreślone powyżej cele wychowania, Komisja starała się przepoić obywatelskim duchem wszystkie przedmioty nauczania, a zwłaszcza humanistyczne oraz naukę moralną i prawo. Wprowadzenie nauki moralnej było decyzją wynikłą z licznych i długich dyskusji w prasie i publikacjach książkowych. Problem moralności poczynano wiązać z rozważaniami społecznymi, politycznymi i ekonomicznymi, z perspektywami przebudowy społecznej; wyrabianie cnót moralnych miało służyć powstawaniu nowego burżuazyjnego społeczeństwa, toteż

ustalono zupełnie nową hierarchię cnót, inną niż wymagały tego interesy feudalizmu, wskazując, że najwyżej cenić trzeba honor związany z patriotyzmem, a nie z ambicją rodową, pracowitość a nie dobre urodzenie. Dostrzegano i podkreślano łączność wychowania moralnego z kształceniem umysłu. Hasła głoszące pracowitość i pożyteczność były wyrazem rodzenia się w ramach feudalnych nowej wczesnoburżuazyjnej moralności.

Wszystko to stanowiło niewątpliwy postęp w dziedzinie filozofii moralnej, która dotychczas mieściła się całkowicie w sferze teologii feudalnej. Wyodrębnienie się filozofii moralnej oznaczało zwycięstwo elementów laickich w poglądzie na świat, torowało drogę naukowemu spojrzeniu na społeczeństwo i człowieka, a zwłaszcza na jego działalność[17].

Przy tym należy pamiętać, że jednocześnie propagowano ideał chrześcijanina i człowieka głęboko pobożnego. „Religia i prawdziwa pobożność – czytamy w Ustawach – będąc zasadą życia chrześcijańskiego, a poświęceniem wszystkich cnót, jest tym samym najistotniejszą częścią edukacji. Przypatrzmy się temu problemowi wnikliwiej. Na ideał człowieka według Ignacego Potockiego składały się trzy elementy: dobry chrześcijanin, dobry człowiek i dobry obywatel. Widać stąd, że dla Komisji pojęcie dobrego chrześcijanina nie mieściło w sobie pojęcia dobrego obywatela i pełnowartościowego człowieka, a dawne jednostronne wychowanie religijne uznano za niedostateczne przygotowanie do obowiązków rodzinnych, społecznych i politycznych, w ogóle świeckich”[18].

Pojęcie dobrego chrześcijanina zawierało już teraz inne treści niż dawniej. Miał to być człowiek uodporniony na modne wówczas niedowiarstwo, ale równocześnie o rozbudzonych szerokich zainteresowaniach, wyznawca religii nie pełnej fanatyzmu, zabobonu i dewocji, ale budzącej uczucia humanizmu, łagodności i miłości bliźniego; religii czyniącej człowieka dobrym, czyli posiadającym cechy będące zaprzeczeniem wielu wad szlacheckich okresu saskiego, a sprzyjające założeniom reformatorów. Pojęcie „dobry człowiek” obejmowało prywatną sferę życia szlachcica, a między innymi sprawy majątkowe, a więc zawierało w sobie pojęcie dobrego gospodarza. Dobry gospodarz to w ujęciu Komisji Edukacji szlachcic wykształcony, znający się na rolnictwie, zdolny do kalkulacji i samodzielnego administrowania majątkiem.

Tak więc Komisja starała się połączyć różne dotychczasowe ideały, a przede wszystkim ideał dobrego chrześcijanina, przekazany przez tradycję szkół jezuickich i tradycję katolicką w Polsce, w ideał pełnego człowieka, poświęcającego się dobru ludzkości i własnej Ojczyzny, a wychowanie patriotyczne znalazło w ideale wychowawczym miejsce naczelne[19]. Uderza więc w tym określeniu zadań i ideałów wychowania pewna wielostronność. Nicią spajającą różne zadania i ideały wychowawcze był pewien stopień doskonałości moralnej, który był celem ogniskującym wszystkie zadania nauczania i wychowania.

W celu kształtowania takiego człowieka, jaki został nakreślony powyżej, reformatorzy Komisji musieli zorganizować odpowiednie szkolnictwo wyższe, średnie i elementarne.

Reasumując powyższe rozważania, można stwierdzić, że wypracowana przez Komisję Edukacyjną koncepcja ideału wychowawczego należy do największych i najtrwalszych osiągnięć tego urzędu. Wypracowana wówczas koncepcja była niezwykle spójna z sytuacją społeczno-polityczną schyłku I Rzeczypospolitej. Mimo nadchodzących zaborów i utraty niepodległości na ponad całe XIX stulecie, ideał wychowawczy sformułowany przez Komisję w XVIII wieku był stale aktualny. Przyświecał uczestnikom powstań narodowowyzwoleńczych czasów zaborów, okazał się potrzebny i ważny pedagogicznie w latach międzywojennych i okresu okupacji. Także po drugiej wojnie światowej omawiany ideał wychowawczy, wzbogacony teraz o możliwości i potrzebę wykształcenia i tworzenia postaw prospołecznych, był stale pogłębiany w teorii i praktyce pedagogicznej dwudziestowiecznych dziejów polskiego wychowania.

Danuta Koźmian

Tekst został opublikowany w 2014 roku w Wydawnictwie Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie „Pedagogium” i pochodzi z zasobów Repozytorium Centrum Otwartej Nauki.

MW

[1] B. Suchodolski, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972.

[2] Chodzi tu o twórców szkoły w Port-Royal-des-Champs, gdzie po raz pierwszy nauczano w języku ojczystym i znany bestseller pedagogiczny J. Locke'a *Myśli o wychowaniu*.

[3] S. Kot, *Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794*, Kraków 1923, s. 4.

[4] Opinię tę podaje Z. Kukulski w *Pierwiastkowych przepisach dla szkół parafialnych*, opierając się na pracy S. Tynca *Nauka moralna w szkołach KEN*, Kraków 1922.

[5] H. Kołłątaj, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III*, opracował J. Hulewicz, Wrocław 1953, Biblioteka Narodowa, s. 43-46.

[6] Określenie „szkoły pańskie” należy rozumieć jako szkoły dla szlachty, a „pospolite” – jako szkoły ludowe.

[7] S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, Lwów 1934, s. 369.

[8] S.P. Iżycki, *Mowa przy otwarciu szkół wojewódzkich Międzyrzecza Koreckiego w departamencie J. O. Księcia Czartoryskiego w roku 1775*, [w:] „Zabawy Przyjemne i Pożyteczne”, XII 1775, przedruk S. Tync *Komisja Edukacji Narodowej*, Wrocław 1954, s. 159.

[9] T. Mizia, *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972, s. 70.

[10] *Uniwersał KEN. Ustanowienie Komissyi nad edukacją młodzi narodowej szlacheckiej dozór mającej, przedruk w: Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne KEN z lat 1773-1776*, wydał Z. Kukulski, Lublin 1923, s. 8.

[11] *Głos w Sejmie przed kasatą jezuitów Feliksa Oraczewskiego. Przedruk na podstawie druku i Mowy J.W. Imci F. Oraczewskiego z dnia 29 kwietnia, 10 i 11 maja 1773 r.*, [w:] S. Tync, *Komisja Edukacji Narodowej*, op. cit., s. 18.

[12] *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, rozdział XVIII pt. Uczniowie*, przedruk, S. Tync, op. cit., s. 681-682.

[13] *Przepis Komisji na szkoły wojewódzkie*, [w:] *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne*, op. cit., s. 31.

[14] *Uniwersał Komisji Edukacji Narodowej*, przedruk w: *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne*, op. cit., s. 8.

[15] *Ibidem*, s. 9.

[16] A Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej, projekt*, przedruk S. Tync, op. cit., s. 187.

[17] B. Suchodolski, *Studia z dziejów polskiej myśli filozoficznej i naukowej*, Wrocław 1958, s. 193.

[18] B. Pleśniarski, *Komisja Edukacji Narodowej o obowiązkach młodzieży szkolnej*, „Wychowanie” 1972, nr 16, s. 15.

[19] Szeroka analiza wychowania patriotycznego w pracach Komisji Edukacji Narodowej została podjęta w pracy Kaliny Bartnickiej *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, wyd. II, Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.