
ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Kalina Bartnicka
Instytut Historii Nauki PAN Warszawa

DOI: 10.14746/BHW.2015.33.1

Oryginalność Komisji Edukacji Narodowej na tle europejskim¹

Abstract. The uniqueness of the Commission of National Education in Europe

As a result of the ban imposed on the Society of Jesus, post-Jesuit schools and funds had to be submitted to control. On 14 October 1773, on the initiative of king Stanisław August Poniatowski, the Commission of National Education (KEN) was appointed during a session of the parliament confirming the First Partition of Poland. The Commission was a body supervising the entire Polish education system, as well as an education fund created from the post-Jesuit assets. The king and the members of Parliament hoped that the Commission would reform the Polish education system and subsequently Poland would become a powerful state again. The Commission was a state institution appointed by parliament and answerable only to parliament.

The Commission members included well-educated individuals, prominent politicians, representatives of the social elite who added to the Commission of National Education's prestige. The school reform was inspired by the concepts of physiocracy (adapted to Polish conditions), the achievements of the pedagogy and philosophy of the Enlightenment, coupled with the local political and educational heritage, as well as the experiences of the National Academy in educating teachers and in cooperating with secondary schools.

The Commission of National Education did not have any examples to follow, be it for institutional work or the planned school reform. The Commission managed to create a new type of state institution in charge of education. University-level education was provided to teachers, while the universities themselves were upgraded in terms of academic requirements and organisation. Departments were replaced with two equal-rank colleges. A Moral College was established with social science and humanities in mind, while a Physical College was created with mathematics and natural science in mind. The universities were delegated the responsibility of academic and pedagogic supervision of secondary schools.

The Commission established the modern profession of teacher, the so-called academic estate. Polish was introduced to schools as a teaching language, accompanied by an encyclopaedic curriculum. Polish school books were developed. An enlightened and responsible nobleman-cum-patriot was

¹ Tekst wygłoszony w Szczecinie, 17 IX 2014 r. na sympozjum historyków wychowania podczas XIX Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Szczecinie.

offered as an educational model. The Laws of the Commission of National Education for the academic estate and the schools of the Polish Republic, an academic legal code, was developed and published in 1783.

The Commission was appointed by parliament and had an educational fund at its sole disposal. It was responsible only to parliament for its activity and financial policy. This significantly differentiated the KEN from the institutions supervising education in Russia, Germany or Austria, as well as other countries, which were financially and legally dependent on enlightened monarchs. The KEN schools educated patriots and citizens, while the schools in absolutist monarchies desired loyal and obedient subjects of the tsar or king.

Keywords: Education in the Polish Republic; education reforms in the 18th century; the state organ of the education authorities; the secular profession of a teacher; the structure of universities; the ideal of a citizen; curricula; teaching language

Powstanie Komisji Edukacji Narodowej, skuteczność jej działań, i ostateczny sukces przeprowadzonej przez KEN reformy szkolnej obfituje w sytuacje zaskakujące i rozwiązania paradoksalne. Dla przykładu wymienię tylko kilka, ale było ich znacznie więcej. Można zaryzykować twierdzenie, że te paradoksy podkreślają i pozwalają właściwie zrozumieć i docenić oryginalność Komisji w perspektywie europejskiej i na gruncie krajowym. Zresztą obydwie punkty odniesienia nie bardzo dają się rozdzielić.

I

Na gruncie krajowym najbardziej uderzający jest oczywisty paradoks, dostrzeżony i podkreślany już przez obserwatorów współczesnych KEN, to znaczy dotyczący okoliczności powołania i momentu historycznego, w którym powstała. Za osiemnastowiecznych obserwatorów niech przemówi Grzegorz Piramowicz:

*Prawdziwie patrząc na trudny barzo y zamęcony stan Rzeczpltey [!] dziwić się trzeba, że po-
śród naygwałtowniejszych burz tak śliczny, tak dojrzały ku ozdobie y pożytkowi Oyczyzny
owoc wydała. Dalekie kraie y przyszłe wieki słyszac lub czytając, co był za stan Polski
w R. 1773 [...] zawikłane zostaną, co by o naszych czasach sądzić miały. Pisma dzisiejsze [...]
odległym kraiom, a dzieiopistwo potomnym pokoleniom wystawiać będą [...] nędze, uciski,
trudność y błędność w radzie, słabość sił y umysłów, niebaczość y niemilość dobra pospolite-
go wielu, niedostatek y prawie niepodobieństwo sposobów dokazania czego dobrego w takim
odmęcie. Ale [...] wiadomość o ustanowieniu tak chwalebny, tak ku uszczęśliwieniu Oyczyzny
przez przygotowanie iey dobrych obywatelów użytecznym, ustanowieniu nowym; nie mającym
przykładu, a godnym naśladowania innych krajów [...] wprawi ich w niedowierzanie, żeby
[...] taki [zły] miał być stan Rzeczpltey, taki niedostatek rady, takie osłabienie gorliwości
dobra pospolitego².*

² [Grzegorz Piramowicz], *List do Przyjaciela o Kommissyi Rzeczypospolitey nad Edukacją Narodową*, z *Warszawy. Dnia 6 Listopada 1773 Roku*, ss. 4–5. Reprodukacja: Ossolineum, Wrocław.

Znane są powszechnie okoliczności zwołania i przebieg sejmu, który zmuszony został w 1773 r. do ratyfikacji dokonanego już I rozbioru Rzeczypospolitej: zastraszanie i skorumpowanie posłów, nadzór i brutalny nacisk przedstawicieli państw zaborczych, zwłaszcza Stackelberga³. Król Stanisław August był bezsilny wobec zewnętrznej przemocy, podatności na demagogię zacofanych mas szlacheckich oraz wewnętrznego skłócenia i sprzedajności elit. W czasie obrad sejmu nadeszła do Warszawy wiadomość o kasacji zakonu jezuitów. Likwidacja zakonu groziła rozprzężeniem szkolnictwa⁴, likwidacją wielu szkół oraz rozgrabieniem majątków i funduszy jezuickich.

W 1773 r. jezuita prowadził w Rzeczypospolitej 66 szkół średnich, czyli szkół dla szlachty⁵. Posiadali potężne dobra i fundusze, z których utrzymywali szkoły. Dobra te stanowiły łąkowy kąsek dla wielu zgromadzonych w Warszawie chciwych i sprzedajnych posłów⁶. Oprócz klęski politycznej mogło więc dojść także do zapaści edukacyjnej. Nieoczekiwanie pojawiła się jednak przed obradującym sejmem niepowtarzalna szansa, którą dostrzegł król: przejęcia przez państwo nadzoru nad szkolnictwem i edukacją młodzieży. Postulaty takie pojawiały się w pismach polskich myślicieli już w wieku XVI, w okresie odrodzenia, poczynając od Andrzeja Frycza Modrzewskiego i jego dzieła *O naprawie Rzeczypospolitej*. Nasiliły się w wieku XVIII. Myśl o potrzebie powołania specjalnej państwowej instytucji i nadania edukacji Polaków charakteru obywatelsko-patriotycznego w latach 40. XVIII w. popularyzował ks. Stanisław Konarski⁷. Było to zbieżne z koncepcjami filozoficznymi wieku oświecenia, zwłaszcza z nurtem myśli fizjokratycznej, popularnej wśród polskiej elity intelektualnej w 2 poł. XVIII w.⁸

Stanisław August rozumiał ważność edukacji dla dobrobytu państwa i jego mieszkańców, uzdrowienia sytuacji politycznej i podniesienia poziomu społeczeństwa. Król posiadał już pewne doświadczenie w kwestiach modernizacji kształcenia i wychowania jako

³ Otto Magnus Stackelberg (1736–1800). Poseł, a następnie ambasador rosyjski w Warszawie. Józef II za przeprowadzenie ratyfikacji I rozbioru Polski nadał mu tytuł hrabiowski.

⁴ Przestrożą była sytuacja szkolnictwa we Francji po wypędzeniu jezuitów w 1762 r.; por. H. Pohoska, *Rewolucja szkolna we Francji 1762–1772*, Warszawa 1933.

⁵ S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego*, Kraków 1933. Reprint WAM 2003. Seria „Klasyki jezuickiej historiografii”, t. 3, tablica VIII.

⁶ W. M. Grabski, *Polityka finansowa Komisji Edukacji Narodowej*, w: *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej, 24–26 października 1973*, red. K. Mrozowskiej i R. Dutkowej, Warszawa-Kraków 1977, zwłaszcza ss. 74–79.

⁷ Ks. Stanisław Konarski (1700–1773), pijar, wykształcony m.in. w *Collegium Nazarenum* w Rzymie, starał się zaszczerpieć tę myśl wśród uczniów szkół prowadzonych przez swój zakon zarówno w elitarnym warszawskim *Collegium Nobilium*, jak i w publicznych szkołach pijarskich – np. przez włączenie tych zagadnień do wykazu tematów **obowiązkowych** [!] wypracowań szkolnych; por. *Ordynacje wizytacji apostolskiej dla polskiej prowincji szkół pobożnych*, cz. IV: „O szkołach”, R. IX, Klasa VI (retoryka), w: S. Konarski, *Pisma pedagogiczne*, wstęp i oprac. Łukasz Kurdybacha, Wrocław 1959, ss. 193–201.

⁸ Por. A. Jobert, *Tradition et nouveauté dans l'oeuvre de la Commission d'Education*, w: *W kręgu wielkiej reformy, Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej, 24–26 października 1973*, red. K. Mrozowska i R. Dutkowa, Warszawa-Kraków 1977, ss. 21–25.

twórca świetnej, nowoczesnej Szkoły Rycerskiej Korpusu Kadetów w Warszawie⁹. Możliwość objęcia przez władzę państwową zwierzchności nad szkołami jezuickimi i przejęcia jezuickich dóbr otwierała drogę do przeprowadzenia reformy szkolnej, ujednoczenia szkolnictwa, aby wychować i wykształcić nowy typ światłego obywatela, świadomego powinności wobec państwa.

Na to, że utworzenie Komisji Edukacji Narodowej i powierzenie jej przeprowadzenia reformy szkolnej stało się możliwe, złożył się spłot kilku czynników. Akceptację wniosku przez sejm i decyzję o utworzeniu Komisji Edukacji Narodowej, instytucji państwowej przejmującej władzę nad osieroconymi przez zakon jezuicki szkołami, oraz rozciągnięcie jej na całe szkolnictwo w Rzeczypospolitej ułatwiły:

1) szok doznany z powodu dokonanego rozbioru, który skłaniał społeczeństwo szlacheckiej Rzeczypospolitej do szukania wyjścia z tragicznej sytuacji politycznej państwa,

2) konieczność rozwiązania problemu dalszego funkcjonowania pozostawionych po kasacie zakonu jezuickiego, prowadzonych przez ten zakon szkół i bytu ich nauczycieli,

3) obecna w tradycji polskiej myśli politycznej i pedagogicznej od dawna idea państwowego nadzoru nad szkołą,

4) docieranie do Polski poglądów, głoszonych przez filozofów epoki oświecenia, że władcy (czy też władze) państwa są odpowiedzialne za odpowiednią dla każdego stanu edukację jego mieszkańców, przyjęcie tej idei przez króla i zaangażowanie się w jej realizację,

5) możliwość wykorzystania majątności jezuickich na finansowanie szkolnictwa; świadomość, że intencją fundatorów, hojnie obdarzających skasowany przez papieża zakon dobrami i funduszami, było przeznaczenie ich na cele edukacyjne, uzasadniała i ostatecznie ułatwiła zaakceptowanie przez posłów postanowienia, że dobra jezuickie jako fundusz edukacyjny oddane zostaną w gestię nowo powołanej instytucji¹⁰,

6) talent dyplomatyczny i zaangażowanie króla, który miał niewątpliwy wpływ na skład osmioosobowej Komisji, powołanej w 1773 r.,

7) zlekceważenie przez Ottona Stackelberga¹¹ znaczenia nowo tworzonej instytucji i możliwość przemiany pod jej wpływem mentalności szlacheckiej¹²; być może sądził, że

⁹ „Szkoła Rycerska JPP Kadetów”, zał. w 1765 r., przez króla Stanisława Augusta dla kształcenia kadry oficerskiej i urzędników; por. K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego (1765–1794)*, Wrocław 1961.

¹⁰ Niezależnie od tego, że sposób ewidencjonowania majątków, ich lustracja oraz rozdysponowanie przez powołane w tym celu przez sejm Komisje Lustracyjne i Rozdawnicze stwarzał lustratorom i użytkownikom spore możliwości nieuczciwego bogacenia się kosztem majątności skasowanego zakonu.

¹¹ Stackelberg otwarcie decydował o tym, co działo się w Warszawie i w sejmie. Groził Stanisławowi Augustowi całkowitym rozbiorem Polski, detronizacją, a nawet ścięciem na warszawskim Rynku w razie sprzeciwu; miał swą „dobroczynną protekcją”, jeżeli król będzie posłuszny. W przededniu powołania Komisji, 13 października Stackelberg pisał do Nikity Panina (1718–1783), kierującego polityką zagraniczną Rosji w latach 1763–1781, że to ludzkość [...] *kazała mu się przyczynić do przyczynienia się do rozwoju oświaty w Polsce*; cyt. za: A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794). Jej dzieło wychowania obywatelskiego*, przekł. z j. franc. Mirosława Chamcówna, Wrocław 1979, s. 3, 13.

¹² Według ustaleń A. Joberta, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 12–16, posłów najbardziej interesowały sprawy majątku jezuickiego, i na tej sprawie ogniskowała się ich uwaga. Większość zgromadzenia chciała przede wszystkim zostawić w zawieszaniu sprawę dóbr; ułatwiało to ewentualne manipulowanie losami bez-

chciwość szlachty, możliwość zagrabiania dóbr pojezuickich i brak konsekwencji działania Komisji udaremnią przeprowadzenie skutecznej reformy.

II

Decyzja o powołaniu Komisji i wybór członków wiąże się z jedną z jej cech, decydujących o oryginalności KEN na gruncie międzynarodowym. Na wybór członków największy wpływ miał król, który umiejętnie lawirował między swoimi zwolennikami, przeciwnikami, i protegowanymi Stackelberga. W rezultacie, wśród 8 członków pierwszego składu Komisji znalazł się młodszy brat króla, biskup płocki Michał Poniatowski (1736–1794), oddani królowi – podkanclerzy litewski Joachim Chreptowicz (1729–1812) i ekskanclerz Andrzej Zamoyski (1716–1792), kuzyn królewski, generał ziem podolskich Adam Kazimierz Czartoryski (1734–1823) i spowinowacony z Czartoryskimi, pisarz litewski Ignacy Potocki (1750–1809), ambitni i związani ze Stackelbergiem – biskup wileński Ignacy Massalski (1726–1794) i wojewoda gnieźnieński August Sułkowski (1729–1786), oraz najmniej znany i nieudzielający się potem w pracach Komisji, starosta kopanicki Antoni Poniński (1732- ok.1839). Ten zespół, jak podkreśla A. Jobert, autor najlepszej jak dotąd monografii KEN, był świetny umysłowo, w jego skład weszli ludzie o wysokim poziomie kultury, zwłaszcza francuskiej¹³. Ważne było, że – poza Ignacym Potockim – członkowie nowo utworzonej Komisji nie znali z własnego doświadczenia edukacji szkolnej. W związku z tym, łatwiej im było w poglądach i działaniach wychodzić poza utarty sposób myślenia o szkole. Ponadto, jako przedstawiciele elity społecznej i politycy, mogli i potrafili zapewnić wysoki prestiż i skuteczność zarówno Komisji Edukacji Narodowej, jak i przeprowadzanej przez nią reformie szkolnej. Większość z nich była też zafascynowana ideami fizjokratyzmu.

Wrażliwość i zainteresowanie króla oraz działaczy politycznych sprawą edukacji w państwie w 2 poł. XVIII w. w Europie same w sobie nie były specjalnie oryginalne¹⁴. Były to sprawy żywo interesujące nie tylko filozofów i pedagogów, lecz także reprezentujących absolutyzm oświecony monarchów, władających państwami, które dokonały rozbioru Rzeczypospolitej. *Cele, które przyświecały filozofom, propagującym nowe zasady wychowania i wykształcenia – pisze J. Gierowski – i cele którymi kierowali się monarchowie przeprowadzając reformy edukacyjne, nie były bynajmniej zbieżne. Gdy*

pańskich dóbr. Natomiast nikt nie był specjalnie zainteresowany bezpłatną i bezinteresowną pracą w nowej Komisji. Na rozkaz Stackelberga specjalny komitet ustalił kompromisową formułę, którą Delegacja sejmowa uchwaliła 14 października, odkładając sprawę dóbr na później. Dlatego zapewne samo ustanowienie Komisji i decyzje o jej składzie przebiegały szybko.

¹³ Ibidem, s.16.

¹⁴ J. A. Gierowski, w rozprawie *Systemy edukacyjne w państwach oświeconego absolutyzmu Europy Środkowej i Wschodniej*, w: *W kręgu wielkiej reformy*, s. 27–49, omawia zainteresowanie władców w państwach oświeconego absolutyzmu sprawami szkolnictwa. Koncentruje się wprawdzie na Austrii, Prusach i Rosji, ale dotyczy też ogólniej związku między reformami edukacyjnymi a ustrojem państwowym i społecznym danego państwa europejskiego. Pokazuje poglądy filozoficzne tego okresu i ich wpływ na monarchie oświecone.

pierwsi widzieli w wychowaniu środek wyzwalaający człowieka, bo otwierający przed nim możliwość samodzielnego myślenia i świadomego reagowania na otaczające go stosunki społeczne, o tyle drudzy w systemie edukacji widzieli narzędzie, przy pomocy którego mogli zapewnić sobie większą uległość i przydatność poddanych¹⁵.

Jedną z form europejskiego ustroju monarchicznego był również ustrój monarchii konstytucyjnej, który ukształtował się w Anglii w XVII w. Okazał się bardzo korzystny politycznie i ekonomicznie dla państwa. Ze względu na rozszerzanie swobód osobistych i politycznych był atrakcyjny nie tylko dla członków warstw uprzywilejowanych (szlachty i arystokracji), lecz także dla mieszczaństwa. Wyrósł „na bazie powstającego kapitalizmu” i znajdował – jak się wydaje – zwolenników w Polsce.

Rzeczpospolita była jeszcze inną formą monarchii. Społeczeństwo szlacheckie pod względem ustroju społecznego tkwiło jeszcze głęboko w ustroju feudalnym. Kraj był rolniczy i zacofany gospodarczo. Szlachta nie odczuwała potrzeby zmiany ustroju społecznego i politycznego. Przeciwwstawiała się jakimkolwiek wzmocnieniu bardzo słabej władzy królewskiej, była jednak świadoma zacofania ekonomicznego i słabości politycznej państwa na arenie międzynarodowej. Jednostki bardziej światłe wiązały nadzieje z unowocześnieniem edukacji jako sposobem wydzwignięcia kraju z głębokiej zapaści. Natomiast przejęty ideami filozofii oświeceniowej król bardzo serio traktował obowiązek podnoszenia kultury i oświaty w kraju. Nie chodziło tu o zmianę systemu społecznego, ale o zmianę mentalności klasy panującej, szlachty, poprawę stanu gospodarczego i o polityczne wzmocnienie państwa. Na tym podłożu wyrosło zafascynowanie naszych oświeconych fizjokratyzmem, doktryną ekonomiczną, która narodziła się we Francji około poł. XVIII w.¹⁶

Fizjokraci uważali, że bogactwo narodu i państwa jest związane z ziemią, z przetwarzaniem jej bogactw i uprawą roli. Swoją doktrynę wyprowadzali z „porządku naturalnego”, czyli tzw. prawa natury. Głosili swobodę działania, motywowanego interesem własnym jednostki, wolność osobistą i zasadę wolnej konkurencji. Potrzeba ulepszania produkcji rolnej, wydobywania i przetwarzania bogactw ziemi pociągała jednak konieczność rozwijania nauk oraz udostępniania wiedzy wszystkim warstwom społecznym. Szczyt zainteresowania doktryną przypadł na lata 1773–1774. W drugiej połowie wieku fizjokratyzm miał wielu zwolenników wśród władców oświeconych Europy, od króla Szwecji Gustawa III poczynając, po Leopolda w Toskanii. Entuzjastami tej doktryny byli liczni polscy magnaci, w tym Józef Ignacy Massalski i Joachim Chreptowicz, przyszli członkowie Komisji Edukacji Narodowej, a także pedagodzy, np. mający duży wpływ na kształt reformy, pijar ks. Antoni Ignacy Popławski (1739–1799), członek Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, „pedagogicznego ramienia” KEN¹⁷.

¹⁵ Ibidem, s. 27.

¹⁶ Jej twórcą był François de Quesnay (1694–1774), autor wyd. w 1758 r. *Tableau économique*, gdzie zostały wyłożone podstawowe zasady jego koncepcji.

¹⁷ A. Jobert, *Tradition et nouveauté dans l'oeuvre de la Commission d'Education*, w: *W kręgu wielkiej reformy*, ss. 21–22.

Fizjokratyzm był nie tylko teorią ekonomiczną, ale objął także system moralny, w którym potrzeby natury ludzkiej są źródłem praw i wzajemnych obowiązków; system społeczny i polityczny są oparte na niezbywalnych [inaliénable] prawach człowieka: Wolności, Bezpieczeństwa, Własności. W społeczeństwie zorganizowanym na tych podstawach, obowiązek – który moralność religijna wynagradza po tamtej stronie [au-delà] – obowiązek zbiega się z dobrze rozumianym interesem własnym [tłum. moje, K. B.]¹⁸. Tego powinna uczyć wszystkich oświata publiczna. Jobert przytacza słowa Samuela Du Pont de Nemours, że fizjokratyzm jest doktryną, która przedstawia niezbędne prawa, które rząd powinien zapewnić człowiekowi (*expose les lois nécessaires d'un gouvernement fait pour l'homme*)¹⁹.

Idee fizjokratyczne dotyczące spraw edukacyjnych współgrały z głównymi nurtami rozwoju myśli pedagogicznej XVII i XVIII w.²⁰ Problemy interesujące myślicieli przekładały się bowiem na takie zagadnienia, jak *przystosowanie procesu wychowawczego do potrzeb życia praktycznego, przede wszystkim do potrzeb rozwijającej się ekonomiki [...] zmiana metod i zakresu kształcenia [...] nadanie szkolnictwu nowych form organizacyjnych [...] podporządkowanie szkolnictwa władzy państwowej przy równoczesnej laicyzacji [...] jego ujednoczenie [...] upowszechnienie rozumiane jako umożliwienie młodzieży wszystkich stanów do nauki*²¹.

Zasady fizjokratyzmu miały charakter uniwersalny, dotyczyły wszystkich ludzi i krajów. Wychodząc z tego założenia, fizjokraci opracowali plany nauczania niejako wzorcowe. Kilka takich planów opracował (m.in. też dla Polski), związany w 1774 r. przez krótki okres w 2 poł. 1774 r. z Komisją Edukacji Narodowej jako jej sekretarz, Samuel Du Pont de Nemours²². Du Pont przybył do Polski, gdy Komisja miała już ustaloną koncepcję reformy i opublikowała pierwsze „przepisy”, więc jego plan (który zresztą nie

¹⁸ Ibidem, s. 22

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Z myślą Jana Amosa Komeńskiego (1592–1670), Johna Locke’a (1632–1704), Claude Fleury (1640–1725), Jana Chrzyciela De La Salle (1641–1719), Jana Jakuba Rousseau (1712–1778), jansenizmem i pietyzmem, z myślą teoretyczną i poszukiwaniem rozwiązań praktycznych w pedagogice niemieckiej, zainteresowaniem oświatą ludu, z poszukiwaniem nowych metod i odpowiadającego potrzebom zakresu nauczania i wychowania na każdym poziomie edukacji.

²¹ J. A. Gierowski, op. cit., s. 29.

²² A. Jobert, *Tradition et nouveauté...*, ss. 23–24; Pierre Samuel du Pont de Nemours (1739–1817), ekonomista, fizjokrata i krzewiciel myśli F. Quesnaya w 1774 r., przez 3 miesiące (sierpień, wrzesień, październik) był sekretarzem KEN. Interesował się sprawami szkolnictwa i opracował 5 propozycji organizacji szkolnictwa i planów nauczania (podaję za A. Jobertem):

¹) dla króla Gustawa III, dla Szwecji, gdzie fizjokratyzm był wykładany na uniwersytecie w Uppsali,

²) dla Badenii w 1769 r., na prośbę margrabiego Karola-Fryderyka, który zasięgał rady od markiza Mirabeau i Samuela Du Ponta, i na którego żądanie opracowana została *La Table raisonnée des principes de l'économie politique*, drukowana w Karlsruhe, w 1773,

³) dla Polski (plan nie został wykorzystany przez KEN),

⁴) dla Francji, gdzie współpracował z markizem Turgot, tekst memoriału – niewykorzystany – z 2 poł. lat 70. XVIII w. został opublikowany w *Oeuvres de Turgot* w 1779,

⁵) dla Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej: *L'Instruction publique dans les Etats Unis d'Amérique*, opublikowany w 1800 r.; Tomasz Jefferson wykorzystał kilka punktów dla swego projektu uniwersytetu stanowego w Virginii.

zachował się) nie został wykorzystany²³. Generalnie, zarówno przyjęta przez KEN koncepcja zreformowanej szkoły, jak i jej programy były zgodne z duchem fizjokratyzmu z jednej strony, ale też z drugiej – były silnie zakorzenione w polskiej myśli polityczno-edukacyjnej, i przeniknięte specyficznym szlacheckim etosem obywatelskim, narodowym i patriotycznym. Przy tym działacze Komisji, jak i zespół pedagogów i nauczycieli skupionych w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych bardzo umiejętnie zdyskontowali europejską myśl, wiedzę i doświadczenia pedagogiczne, tworząc w rezultacie oryginalny, dostosowany do polskich potrzeb i możliwości system szkolnictwa i oświaty.

Samuel Du Pont, mimo że nie zdecydował się w Polsce pozostać na dłużej, dzieło Komisji cenił bardzo wysoko. W 10 rocznicę jej utworzenia, w Paryżu publicznie – w obecności siostry króla Stanisława Augusta, Elżbiety z Poniatowskich Branickiej (Pani Krakowskiej) – ubolewając nad oświatą francuską, stwierdził, że Komisja Edukacji Narodowej jest wzorem godnym powszechnego naśladowania: *To ustanowienie rady do kierowania w duchu racjonalnym i patriotycznym edukacji narodowej – mówił – jest nie tylko dobrodziejstwem dla Polski, ale dla rodzaju ludzkiego. To jest model oferowany ludziom najbardziej oświeconym w Europie. Istnieje już 10 lat, ale nie istnieje dla nas, dla Francuzów* [tłum. moje, K.B.]²⁴.

W 1973 r., na konferencji w Krakowie, z okazji 200 rocznicy utworzenia KEN, Ambroise Jobert, wygłosił referat „Tradition et nouveauté dans l’oeuvre de la Commission d’Education”. Oceniając oryginalność i nowatorstwo Komisji i jej dzieła z perspektywy 200 lat, stwierdził, że można przyjąć różne punkty odniesienia, brać pod uwagę różne dziedziny wychowania. Jednakże, ujmując rzecz najogólniej, *patrząc na problem z wysoko i próbując zdefiniować nowość najważniejszą, tę, która nadaje KEN jej oryginalność najbardziej znaczącą, w historii Polski i w historii wszystkich krajów: [...] [najistotniejszy jest] jej fizjokratyczny charakter*²⁵.

III

W Europie powszechnie krytykowano powstałą w XVI w. szkołę humanistyczną, której ideałem wychowawczym był „dobry i wymowny chrześcijanin”, ale treści kształcenia nie były powiązane z kulturą i potrzebami danego państwa. W XVIII w., nie negując ideału dobrego chrześcijanina i potrzeby wychowania religijnego jako istotny cel wychowania i edukacji szkolnej wysuwano cnoty obywatelskie, uwzględnianie potrzeb swego narodu i państwa²⁶. Wprowadzano stopniowo drobne korekty do istniejących programów,

²³ A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 30–31.

²⁴ A. Jobert, *Tradition et nouveauté...*, s. 25.

²⁵ Ibidem, s. 21.

²⁶ Por. S. Konarskiego, *De viro honesto et bone cive ab ineunte aetate formando [Jak od wczesnej młodości wychowywać uczciwego człowieka i dobrego obywatela]*, mowa z okazji otwarcia gmachu warszawskiego Collegium Nobilium, druk 1754 r., tłum. polskie m.in. w: S. Konarski, *Pisma pedagogiczne*, Ossolineum,

ale w zasadzie nowoczesny państwowy system szkolny i reformy programów pozostawały w sferze projektów i rozważane były teoretycznie.

Komisja Edukacji Narodowej, nie mając nigdzie wzorów stworzyła i zrealizowała:

- 1) nowy typ instytucji państwowej do zarządzania szkolnictwem,
- 2) nową strukturę szkolną jednolitą dla całego kraju,
- 3) nową bardzo oryginalną – i nowoczesną zarazem – strukturę wewnętrzną uniwersytetów,
- 4) oryginalne usytuowanie i nowe funkcje uniwersytetów w systemie szkolnym,
- 5) określiła ideał wychowawczy zreformowanej szkoły jako światłego, świadomego praw i obowiązków, aktywnego, odpowiedzialnego obywatela państwa – patrioty, a nie wiernego poddanego danego władcy,
- 6) opracowała i wprowadziła do szkół encyklopedyczne, zgodne z stanem ówczesnej wiedzy programy oraz polski język nauczania,
- 7) stworzyła nowy, świecki typ zawodu nauczycielskiego,
- 8) ogół zagadnień szkolnych i nauczycielskich zreformowanego przez Komisję systemu polskiej edukacji został skodyfikowany w zbiorze państwowego prawa szkolnego²⁷.

Uniwersytety nazwane zostały szkołami głównymi: Szkole Głównej Koronnej w Krakowie powierzono nadzór pedagogiczny, administracyjny i finansowy nad szkołami w Królestwie Polskim; Szkole Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego w Wilnie – nad szkołami na Litwie. W uniwersytetach, zreformowanych według koncepcji Hugona Kołłątaja, w miejsce dotychczasowych tradycyjnych fakultetów wprowadzone zostały dwa kolegia. Kolegium Moralne objęło nauki humanistyczno-społeczne (razem z prawem i teologią), Kolegium Fizyczne – nauki matematyczno-przyrodnicze (razem z medycyną)²⁸.

System oświatowy stworzony przez Komisję objął harmonijnie skonstruowany kompleks spraw szkolnych i edukacyjnych, którego poszczególne elementy i cechy odróżniają zasadniczo zarówno Komisję jako instytucję, jak i cel, przebieg i treść dokonanej przez nią reformy szkolnej w Rzeczypospolitej od instytucji i reform edukacji przeprowadzonych przez władców w państwach absolutyzmu oświeconego, w Austrii, Prusach i Rosji, i w innych krajach europejskich. Komisja była świeckim urzędem państwowym. Szkoła KEN była szkołą świecką, ale nie laicką czy bezbożną²⁹. W prace związane

Wrocław 1959, s. 423–463; por. traktat René De La Chalotais, *Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse* [Szkic wychowania narodowego albo plan nauczania młodzieży], 1763; H. Pohoška, op. cit.

²⁷ *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, 1783, przedruk m.in. S. Tync, *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł*, Wrocław 1954, s. 571–722.

²⁸ A. Żeleńska-Chelkowska, *Kołątajowskie koncepcje Uniwersytetu*, w: *W kręgu wielkiej reformy*, s. 121–132; M. Chamcówna, *Raporty o wizycie i reformie Akademii Krakowskiej*, wyd. M. Chamcówna, Wrocław 1957.

²⁹ Nowatorskie programy kształcenia i wychowania, zwłaszcza wprowadzenie – obok religii świeckiej nauki moralnej, oraz powołanie „stanu akademickiego” stanowiącego świeckie ramy, normy i pragmatykę dla zawodu nauczyciela wywoływały, skądinąd zrozumiały w ówczesnych warunkach, opór wielu nauczycieli eksjezuitorów i konserwatywnych odłamów społeczeństwa szlacheckiego. Stawiali Komisji zarzut bezbożności,

z koncepcją reformy szkolnej włączyli się księża i zakonnicy. Komisja powołała do życia tzw. stan akademicki, który objął wszystkich nauczycieli szkół średnich i wyższych, tworząc zhierarchizowaną świecką strukturę zawodową. Nauczycielstwo stało się nowoczesnym zawodem, o jasno określonych kryteriach wykształcenia i kwalifikacji, zasadami pragmatyki i sporym zakresem samorządności.

IV

Od XVI w. w Europie rozważany był problem objęcia przez państwo nadzoru nad oświatą. W XVIII w. narastała dążność władz państwowych do wyjęcia jej spod władzy Kościoła. Rosła świadomość, że *dla sprawnego funkcjonowania państwa nieodzowne staje się podporządkowanie mu edukacji by mogło nią kierować zgodnie z ogólnymi założeniami swej polityki*³⁰. Mniej ostro występowało to w krajach protestanckich czy w Rosji, gdzie władca był zarazem głową Kościoła. W krajach katolickich sprawę sekularyzacji ułatwiała kasata zakonu jezuitów w 1773 r. Wyraźny jest związek między ustrojem i rozwojem państwa a podejściem władców do zagadnień szkolnictwa i jego reform.

W krajach niemieckich w XVIII w. było wielu wybitnych pedagogów, zwłaszcza duchownych, a próby reform podejmowano na wszystkich poziomach szkolnictwa³¹. Do reformowania szkolnictwa były dobrze przygotowane zwłaszcza Prusy. Władcy popierali rozwój szkolnictwa elementarnego, szkołom miejskim zaczęto nadawać charakter realny. Tworzono szkoły średnie z unowocześnionym programem oraz szkoły kształcące nauczycieli. Powstawały podręczniki. W końcu XVIII w. minister K. A. Zedlitz i filantropiści zabiegali o ujednoczenie systemu nauczania.

W 1787 r. doszło w Prusach do utworzenia Naczelnego Kolegium Szkolnego (*Oberschulkollegium*), czyli *komisji zależnej od króla, która miała sprawować nadzór nad*

a nawet demoralizowania młodzieży; J. Hulewicz, *Opinia społeczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*, w: *Studia z dziejów kultury polskiej*, Warszawa 1949, s. 401–443; W. Smoleński, *Żywioły zachowawcze i Komisja Edukacyjna*, w: W. Smoleński, *Wybór pism*, Warszawa 1954, s. 104–201.

³⁰ J. A. Gierowski, op. cit., s. 29–30; takie poglądy wyrażali, m.in. działacze angielskiej rewolucji burżuazyjnej w połowie XVII w., kameraliści niemieccy (Jan Joachim Becher), utopiści i encyklopedyści francuscy i in.

³¹ Pietysta August Herman **Francke** (1669–1727), teolog protestancki, stworzył zespół instytucji szkolnych w Halle na przełomie XVII i XVIII w.; Jan Julian **Hecker** (1707–1768), twórca szkoły realnej w Berlinie, autor regulaminu dla szkół ludowych, wprowadzającego obowiązek szkolny dla dzieci w wieku od 5–12-letnich; Jan Ignacy **Felbiger** (1724–1788) opat zakonu augustianów w Żaganiu na Śląsku, autor katechizmów śląskich oraz polsko-niemieckiego elementarza *Nowe zebrane obiecadło do sylabizowania i czytani na potrzeby osoblwie Górnego Śląska szkół po polsku i po niemiecku wyprawione* (1765, 1775, 1796), zasłużony szczególnie dla organizacji oświaty i metodyki nauczania w szkołach elementarnych; Jan Bernard **Basedow** (1724–1790), teolog i filozof, twórca pedagogiki filantropijnej, założyciel wzorcowej szkoły średniej Philantropinum w Dessau, autor *Methodenbuch für Väter and Mütter der Familien and Völker* (1770); *Das Elementarwerk* (1774), i in. W Niemczech rozpoczął się wspierany przez władze państwowe ruch tworzenia nowych uniwersytetów (Halle – 1695 r., Getynga – 1736 r.).

wszystkimi szkołami (z wyjątkiem katolickich)³². Jednakże następca Zedlitz, J. K. Woellner był przeciwnikiem laicyzacji szkolnictwa i ideologii oświecenia. Na nowoczesny, państwowy system szkolny w Prusach trzeba było poczekać aż do 1810 r., do reform Wilhelma von Humboldta. Wpływ na to mogło mieć zetknięcie się na przełomie XVIII/XIX w. z polskim systemem i z *Ustawami dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisanyymi z 1783 r.*, wprowadzonymi przez KEN³³.

Reformy edukacyjne w Austrii były długim procesem, który przebiegał odmiennie w poszczególnych krajach cesarstwa (we Włoszech, w Czechach i na Węgrzech). Austriacka polityka szkolna była związana z nurtem reform administracyjnych, społecznych i ekonomicznych, które miały wzmocnić cesarstwo politycznie, przyspieszyć jego rozwój ekonomiczny i ujednoczyć wielonarodowe państwo, m.in. przez umocnienie ośrodka władzy w Wiedniu. Wprowadzenie jednolitego w całej monarchii systemu szkolnego miało doprowadzić do przemian w mentalności poddanych, i zbudowania „poczucia wspólnoty i zaangażowania w losy całego państwa”.

Pewną jednolitość szkolnictwu w Austrii nadawali jezuita, którzy prowadzili większość szkół średnich. Mieli też duży wpływ na uniwersytety. Byli jednak odporni na nowatorską myśl pedagogiczną, a oprócz tego mieli wielu oponentów nie tylko w środowiskach różnowierczych, lecz także w środowiskach katolickich. Próby reform w I poł. XVIII w., tworzenie akademii rycerskich (np. w Legnicy, czy Terezjanum w Wiedniu), popieranie szkół pijarskich, nawet próby unowocześniania programów w szkołach jezuitów nie doprowadziły do generalnej poprawy szkolnictwa austriackiego. W tych warunkach doszło do zdecydowanej akcji ze strony państwa.

W 1760 r. powołana została *Studien und Censure Hofkommission* – komisja dworska do spraw szkolnictwa – pod przewodnictwem kardynała Christophoro Bartolomeo Migazzi (1714–1802). Komisja zajmowała się głównie szkolnictwem średnim i wyższym³⁴. W latach 1774–1775 r., po kasacie zakonu jezuitów nastąpiło przyspieszenie działalności reformatorskiej. Jako najwyższy urząd szkolny utworzona została Dworska Komisja Studiów (*Studien Hofkommission*). Reformą szkolnictwa elementarnego (która objęła typy szkół, programy, metodę nauczania, podręczniki, kształcenie nauczycieli) zajął się wprowadzony w 1774 r. przez Marię Teresę ze Śląska – za zgodą Fryderyka II – Jan Ignacy Felbiger, mianowany Generalnym Dyrektorem Szkolnictwa Austriackiego. W 1774 r. wydał *Powszechny regulamin szkolny (Generalschul Reglament)*. Reformą szkolnictwa średniego zajęli się pijarzy, według projektu Gracjana Marxa, zatwierdzonego w 1775 r. Wychowaniu pozostawiono charakter religijny. Językiem nauczania stał się niemiecki (choć nie wszędzie udało się to przeprowadzić). Nauczycielami byli głównie duchowni.

³² J.A. Gierowski, op. cit., s. 27; dorobkiem *Kollegium* było m.in. wprowadzenie matury, tzn. zdecydowanego rozdziału między szkołą średnią a uniwersytetem.

³³ W. Bobkowska, *Pruska polityka szkolna na ziemiach polskich w latach 1793–1806*, Warszawa 1948, s. 48–96, 102–105.

³⁴ Największe znaczenie miał jej wiceprzewodniczący, Gerard van Swieten (1700–1772), sprowadzony z Holandii lekarz cesarzowej, profesor Uniwersytetu Wiedeńskiego i jego reformator w 1749 r., który – być może pod wpływem idei fizjokratyzmu – zainteresowany był także oświatą ludową.

Działania podjęte przez cesarzową Marię Teresę kontynuował jej syn Józef II, który po wstąpieniu na tron w 1780 r. ograniczył rolę religii. Przeprowadził laicyzację przez ściśle ich podporządkowanie administracji państwowej. Nawet nauczanie religii poddał kontroli świeckiej. Szkoły były kontrolowane przez urzędy powiatowe i gubernialne. W czasach Marii Teresy najbardziej konsekwentnie i jednolicie zorganizowane zostało szkolnictwo węgierskie, wykazujące dużą zbieżność ze szkolnictwem KEN w Polsce. Józef II podporządkował je Komisji Wiedeńskiej, co m.in. obniżyło pozycję języka węgierskiego w nauczaniu³⁵.

Dryl i bezduszość wprowadzane w reformowanym szkolnictwie austriackim skrytykował Honoré Gabriel Mirabeau: *Cale nauczanie stalo się mechaniczne – stwierdzał; rozkład czasu nauczania został uregulowany tak pedantycznie, że można wiedzieć, iż w danym dniu, o tej właśnie godzinie w całej monarchii austriackiej będzie się uczyć tego samego, z tych samych podręczników; przy tym innych nie wolno używać nawet w edukacji prywatnej. Metoda nauczania polegała na uczeniu i zmuszaniu do nauczenia się na pamięć rzeczy zawartych w podręcznikach, nie rozumiejąc ich, bo to, żeby uczniowie rozumieli, nie jest ważne. [...] Wielkie nieba! W ten sposób chce się ubrać w mundury nawet dusze! To są szczyty despotyzmu, jego forma najbardziej wyrafinowana [...]*³⁶. W ocenie J. Gierowskiego: *W dobie oświeconego absolutyzmu wprowadzono [...] w monarchii austriackiej jednolity system edukacyjny, kierowany przez państwo w stopniu chyba silniejszym niż w Prusach. Zmodernizowane zostało szkolnictwo wyższe, uporządkowane średnie, stworzono wreszcie warunki do upowszechnienia oświaty. Ale, w przeciwieństwie do Prus [...] te osiągnięcia nie były kontynuowane [...]*³⁷. W początkach XIX w. wszystkie reformy zostały zahamowane, w sprawach oświaty ludu – nastąpiło cofnięcie, w szkołach przywrócono kontrolę kościelną.

W Rosji, która w XVIII w. stała się monarchią absolutystyczną, Piotr I i Katarzyna II starali się rozwinąć szkolnictwo. Carowie byli zwierzchnikami Kościoła prawosławnego. Mieli z tego tytułu ułatwione zadanie w tworzeniu szkół podporządkowanych państwu. Piotr I zalecił zakładanie seminariów duchownych, Kościołowi nakazał zakładanie w diecezjach szkół rachunkowych, zajął się tworzeniem państwowych szkół specjalistycznych zawodowych, kształcących kadry dla wojska, marynarki, administracji. Sprowadzając uczonych z Europy Zachodniej, utworzył Akademię Nauk w Petersburgu, a przy niej tzw. uniwersytet akademicki, do którego studentów miała przygotować specjalna szkoła dla dzieci chłopów poddanych. W połowie wieku utworzony został – przez Annę – uniwersytet w Moskwie, a przy nim dwa gimnazja (dla dzieci szlacheckich i dla dzieci mieszczańskich). W drugiej połowie wieku zaczęły powstawać – i to w szybkim tempie – szkoły średnie³⁸.

³⁵ J. A. Gierowski, op. cit., s. 38–45.

³⁶ Honoré Gabriel Mirabeau, *De la monarchie prusienne sous Frédéric le Grand*, Paris 1778, t. IV, ss. 420–422, cyt. za A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej*, s. 113.

³⁷ J. A. Gierowski, op. cit., s. 45.

³⁸ S. Truchim, *Współpraca polsko-rosyjska nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX w.*, Łódź 1960, s. 5–23.

Katarzyna II, które również serio myślała o rozwijaniu i modernizowaniu już istniejącego szkolnictwa, szukała rady m.in. Denisa Diderota, który nawet opracował dla niej (niezrealizowany) *Plan d'une université russe*³⁹. W roku 1775 powołała Komisję Szkół Narodowych do przeprowadzenia całościowej reformy szkolnej. Ostatecznie sięgnęła do wzorów austriackich. Jednym z jej doradców został sprowadzony z Wiednia Serb, Teodor Jankowicz. W roku 1786 wydała ukaz o organizacji szkolnictwa w państwie, a 13 marca 1787 r. ukaz o utworzeniu 3 nowych uniwersytetów (w Penzie, Czernichowie i Pskowie). Ich organizacja była w znacznej mierze skopiowana z *Wiener Studienplan*, opracowanego dla Uniwersytetu Wiedeńskiego przez polityka i filozofa Josepha v. Sommenfelsa. Do realizacji tych zamierzeń nie doszło z powodu wybuchu wojny z Turcją. Całościowy system szkolny w Rosji utworzył dopiero Aleksander I w latach 1802–1804, inspirowany doświadczeniami polskimi i *Ustawami KEN*⁴⁰. W XVIII i w początkach XIX w. w Rosji reformy szkolne były podejmowane i wprowadzane przez władców, odgórnie. Społeczeństwo, w którym urzędy były zastrzeżone dla szlachty, nie było nimi bliżej zainteresowane⁴¹.

W europejskich monarchiach absolutystycznych w 2 poł. XVIII w., władcy w celu podporządkowania sobie edukacji młodzieży, powoływali zhierarchizowane wielopoziomowe systemy szkolne; zwraca uwagę dążenie do upowszechnienia oświaty na poziomie szkoły elementarnej. Starali się ograniczyć zależność szkolnictwa od kleru, ale nie dążyli do zmiany stanowego charakteru szkolnictwa. Modernizacja organizacji szkolnictwa, programów, metod i atmosfery pedagogicznej dotyczyła przede wszystkim szkół niższych poziomów. Rozważano też przebudowę struktur i zadań (a więc i treści kształcenia) w uniwersytetach, potrzebnych do kształcenia dla państwa kadr wysoko kwalifikowanych specjalistów dla administracji i wojska, lekarzy, duchownych i nauczycieli. Wydawane były państwowe przepisy prawne dotyczące szkolnictwa.

Tworzono instytucje państwowe (komisje) jako urzędy ściśle uzależnione od monarchów, mające szkolnictwem zarządzać. Miały na celu wychowanie obywatelskie mło-

³⁹ K. Mrozowska, *Koncepcje pedagogiczne Oświecenia. Rolland d'Erceville: – Denis Diderot – Komisja Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XIX, Wrocław 1976, s. 3–47.

⁴⁰ J. A. Gierowski, op. cit., s.46; S. Truchim, op. cit.; K. Bartnicka, *Polskie i rosyjskie uniwersytety na przełomie XVIII i XIX w., na tle europejskim*, w: *Akademie Nauk, uniwersytety, organizacje nauki. Polsko-rosyjskie relacje w sferze nauki XVIII–XX wieku*, red. L. Zasztowt, Warszawa 2013, s. 475–477.

⁴¹ Aby podkreślić znaczenie edukacji szkolnej, Piotr I wprowadził w 1722 r. tzw. *Tabełę o rangach*, czyli klasach, których było 14. Każdy stopień oficerski lub posada państwowa dla średnich i wyższych szczebli urzędniczych zostały połączone z uprawnieniem do określonej rangi, a awans związany był z uzyskaniem wyższej rangi. Dla osób nieposiadających szlachectwa umożliwiało to wejście do stanu szlacheckiego. Formalnie, uzyskanie rangi 14 urzędnikowi w służbie cywilnej zapewniało szlachectwo osobiste, a ranga 8 – szlachectwo dziedziczne. W początku XIX w., w czasach Aleksandra I, rektor Uniwersytetu Wileńskiego na czas sprawowania funkcji otrzymywał rangę 5 klasy, profesorowie uzyskiwali rangę klasy 7, doktorzy – klasy 8, magiŝtrowie – klasy 9, kandydaci (studenci, którzy kończyli studia ze stopniem kandydata) – klasę 12, studenci (tzn. osoby, które ukończyły podstawowy trzyletni kurs nauk uniwersyteckich ze stopniem tzw. studenta rzeczywistego) wchodzili do służby państwowej jako urzędnicy lub nauczyciele w klasie 14. Por.: *Табель о рангах*, w: *Советская историческая энциклопедия*, Москва 1973. том 14, с. 15; *Akt potwierdzenia Imperatorskiego Uniwersytetu w Wilnie*, 4 kwietnia 1803 r., p. 14, w: M. Baliński, *Dawna Akademia Wileńska. Próba jej historii od założenia w roku 1579 do ostatecznego jej przekształcenia w roku 1803*, Petersburg 1862; Dodatki: № XVIII, s. 555.

dzieży. Te instytucje nadzoru państwowego nad szkolnictwem różniły się zasadniczo od Komisji Edukacji Narodowej tym, że były powoływane przez monarchę i od niego wyłącznie zależne: „ideologicznie”, prawnie i finansowo. Zakres ich działalności, uprawnienia oraz wynagrodzenia zależały od decyzji monarchy. Te sprawy wymagają jednak dalszych badań porównawczych.

V

Potrzeba przeprowadzenia reform modernizujących ustrój i programy szkolne była odczuwana w całej Europie 2 poł. XVIII w., ponieważ pod wpływem przemian społecznych i ekonomicznych, i unowocześniania się państw, rosło zapotrzebowanie na ludzi jednolicie wychowanych i wykształconych, zdolnych sprostać wymogom rzeczywistości jako obywatele. W monarchii absolutystycznej zmiany i finansowanie zależało od woli monarchy. W Rzeczypospolitej Obojga Narodów bezpośrednim powodem powołania KEN była konieczność przejścia opieki nad szkołami jezuickimi. Przed takim samym problemem stanęły też inne europejskie kraje katolickie, w których jezuita prowadzili szkoły. Konkretnie działania w celu przejścia przez państwo zwierzchności nad szkołami podejmowane w absolutystycznych monarchiach było stosunkowo uproszczone z racji władzy posiadanej przez władców oświeconych, którzy decydowali o formach, przepisach i funduszach. Mogli powoływać i odwoływać instytucje do zarządzania szkolnictwem i ich urzędników.

Powołanie KEN i wybór jej członków należały do sejmu; tylko przed sejmem Komisja zdawała sprawę ze swej działalności. Od 1776 r. dysponowała samodzielnie funduszem edukacyjnym, powstałym z dóbr jezuickich, niezależnym od innych agend państwa. Miała obowiązek i władzę sądowniczą w zakresie ścigania sprzeniewierzeń przeciwko funduszowi edukacyjnemu. Tylko przed sejmem rozliczała się ze sprawowania nadzoru nad szkołami i z wszelkich działań na polu edukacji oraz z gospodarki finansowej. Ponieważ nie miała na świecie wzorów, musiała być instytucją samokreującą się, a zarazem wzorcową. Była więc instytucją na wskroś oryginalną.

Król, mający bardzo słabą pozycję, podjął wysiłek utworzenia KEN i doprowadzenia do reformy szkół nie dla siebie, lecz dla dobra republikańskiego państwa. Nie mógłby przeprowadzić tego zamiaru bez akceptacji sejmu i przynajmniej części społeczeństwa szlacheckiego. Kasata zakonu jezuickiego stała się impulsem do powołania urzędu państwowego, któremu poddano całe polskie szkolnictwo, oraz startu do jego reformy, aby wychowywać i kształcić wolnych i odpowiedzialnych obywateli – patriotów, aby podnieść z upadku państwo. W monarchiach oświeconego absolutyzmu reformy były wprowadzane przez władcę, aby kształcić i wychowywać posłusznych poddanych, lojalnych wobec władcy. Wydaje się też, że w Polsce w odróżnieniu od krajów sąsiednich, czy Francji, inną rolę w przemianach edukacyjnych odegrało duchowieństwo: inny był stosunek króla do jezuitów, inny stosunek władz kościelnych do modernizacji programów, czy tworzenia świeckiego zawodu nauczycielskiego. Inaczej niż za granicą rozłożone były

społeczne priorytety reformy, której adresatem było przede wszystkim szkolnictwo średnie dla szlachty, a nie szkoły dla ludu.

Na podziw zasługuje energia Komisji, tempo prac i „inżynieria społeczna, umiejętność przeprowadzenia swego rodzaju konsultacji społecznej w sprawie reformy. Na mocy uprawnień nadanych przez parlament i kolejnych konstytucji sejmowych (1773, 1776). KEN uchwałała swoje statuty i regulaminy wewnętrzne, a także wydawała oryginalny i dojrzały kodeks prawa szkolnego, *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*,⁴² mający wagę prawa państwowego.

Cała działalność KEN trwała zaledwie 20–21 lat. Nie zdążyła skostnieć, ale z jej doświadczeń – jak wiadomo (choć się stale o tym zapomina) – korzystała europejska myśl pedagogiczna, korzystała Rosja i Prusy, a może i inne państwa. Jest to sprawa do dalszych badań⁴³. Niewątpliwa oryginalność działań Komisji Edukacji Narodowej wynikała z odważnie podjętej decyzji, z przyjęcia odpowiadającej polskim potrzebom i możliwościom podstawy filozoficznej, ze świadomego i umiejętnego wykorzystania ówczesnej europejskiej myśli i praktyki pedagogicznej i własnych tradycji szkolnych. Z drugiej strony, brak wzorów zmuszał do „przecierania szlaków”, ale dzięki temu KEN jako instytucja i jej reforma szkolna były wolne od wielu ograniczeń i nacisków. Cechą charakterystyczną Komisji i reformy był jej nieustanny rozwój, modyfikacja i doskonalenie przyjmowanych rozwiązań w wyniku zdobywanych doświadczeń i nieustannego weryfikowania przez praktykę.

Bibliografia

- [Piramowicz Grzegorz], *List do Przyjaciela o Kommissyi Rzeczypospolitej nad Edukacyą Narodową, z Warszawy. Dnia 6 Listopada 1773 Roku*, ss. 4–5. Reprodukacja: Ossolineum, Wrocław.
- Akt potwierdzenia Imperatorskiego Uniwersytetu w Wilnie*, 4 kwietnia 1803 r., p. 14, w: Baliński M., *Dawna Akademia Wileńska. Próba jej historii od założenia w roku 1579 do ostatecznego jej przekształcenia w roku 1803*, Petersburg 1862.
- Bartnicka K., *Polskie i rosyjskie uniwersytety na przełomie XVIII i XIX w., na tle europejskim*, w: *Akademie Nauk, uniwersytety, organizacje nauki. Polsko-rosyjskie relacje w sferze nauki XVIII–XX wieku*, red. L. Zasztowt, Warszawa 2013.
- Bednarski S., *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego*, Kraków 1933. Reprint WAM 2003. Seria „Klasyki jezuickiej historiografii”.

⁴² Teksty wydane drukiem: w 1781 – jako *Projekt Ustaw*, 1783 – tekst obowiązujący w latach 1783–1790; 1790 – tekst niewydrukowany przed upadkiem Rzeczypospolitej, wprowadzający niewielkie zmiany, zwłaszcza w sprawach nauczycielskich i szkół głównych czyli uniwersytetów, o czym szkoły zostały poinformowane rozesłanymi pismami.

⁴³ W. Bobkowska, op. cit., Warszawa 1948; S. Truchim, op. cit.. Warto byłoby zbadać związki projektów organizacji oświaty S. Du Ponta de Nemours, o których wspomina A. Jobert w cytowanej rozprawie *Tradition et nouveauté...*

- Bobkowska W., *Pruska polityka szkolna na ziemiach polskich w latach 1793–1805*, Warszawa 1948.
- Chamcówna M., *Raporty o wizycie i reformie Akademii Krakowskiej*, wyd. M. Chamcówna, Wrocław 1957.
- Gierowski J. A., *Systemy edukacyjne w państwach oświeconego absolutyzmu Europy Środkowej i Wschodniej*, w: *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej, 24–26 października 1973*, red. K. Mrozowska i R. Dutkova, Warszawa-Kraków 1977, s. 27–49.
- Grabski W. M., *Polityka finansowa Komisji Edukacji Narodowej*, w: *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej, 24–26 października 1973*, red. K. Mrozowska i R. Dutkova, Warszawa-Kraków 1977.
- Hulewicz J., *Opinia społeczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*, w: *Studia z dziejów kultury polskiej*, Warszawa 1949, s. 401–443.
- Jobert A., *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794). Jej dzieło wychowania obywatelskiego*, przekł. z j. franc. Mirosława Chamcówna, Wrocław 1979.
- Jobert A., *Tradition et nouveauté dans l'oeuvre de la Commission d'Education*, w: *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej, 24–26 października 1973*, red. K. Mrozowska i R. Dutkova, Warszawa-Kraków 1977.
- Konarski S., *De viro honesto et bone cive ab ineunte aetate formando* [Jak od wczesnej młodości wychowywać uczciwego człowieka i dobrego obywatela], mowa z okazji otwarcia gmachu warszawskiego Collegium Nobilium, w: S. Konarski, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1959, s. 423–463.
- Konarski S., *Pisma pedagogiczne*, wstęp i oprac. Łukasz Kurdybacha, Wrocław 1959.
- Mirabeau H. G., *De la monarchie prusienne sous Frédéric le Grand* t. IV, Paris 1778.
- Mrozowska K., *Koncepcje pedagogiczne Oświecenia. Rolland d'Erceville: – Denis Diderot – Komisja Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. XIX, 1976, s. 3–47.
- Mrozowska K., *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego (1765–1794)*, Wrocław 1961.
- Pohoska H., *Rewolucja szkolna we Francji 1762–1772*, Warszawa 1933.
- Raporty o wizycie i reformie Akademii Krakowskiej*, wyd. M. Chamcówna, Wrocław 1957.
- Smoleński W., *Żywioły zachowawcze i Komisja Edukacyjna*, w: W. Smoleński, *Wybór pism*, Warszawa 1954, s. 104–201.
- Truchim S., *Współpraca polsko-rosyjska nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX w.*, Łódź 1960.
- Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane, 1783*, przedruk m.in. S. Tync, *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł*, Wrocław 1954, ss. 571–722.
- Żeleńska-Chełkowska A., *Kołatajowskie koncepcje Uniwersytetu*, w: *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej, 24–26 października 1973*, red. K. Mrozowska i R. Dutkova, Warszawa-Kraków 1977, s. 121–132.
- Табель о рангах*, w: *Советская историческая энциклопедия*, Москва 1973. том 14.