



## ***Wychowanie obywatela w polskich reformach szkolnych XVIII wieku***

---

**Kalina Bartnicka**

Historia, jeśli nawet nie może być uznana za nauczycielkę życia w sensie dosłownym, to na pewno jest zbiorowym doświadczeniem narodowym i społecznym, a z doświadczeń powinno się wyciągać wnioski. Pedagodzy zajmujący się dziejami przemian oświaty i edukacji w Polsce uważają na ogół, że badanie rozwoju myśli filozoficznej i teorii pedagogicznej jest istotniejsze niż badanie oświaty i wychowania w kontekście uwarunkowań polityczno-społecznych. Jest to jak się wydaje łatwiejsze do zrealizowania, ale prowadzi do nieporozumień, do zapoznawania rzeczywistych naszych słabości i osiągnięć, a nawet do zafałszowań. Cechą bowiem charakterystyczną rozwoju polskiej oświaty, poczynając od zarania dziejów, aż po wiek XX jest to, że w myśli o wychowaniu względy polityczne dominowały nad pedagogicznymi. Koncepcje i rozwiązania „immanentnie pedagogiczne” z reguły spełniały w naszych dziejach funkcję raczej usługową niż napędową w reformach oświatowych. Za to okazywaliśmy wielokrotnie, że w potrzebie potrafimy umiejętnie sięgać do teoretycznego dorobku europejskiej (światowej) pedagogiki i przetwarzać w oryginalne, nowatorskie i nowoczesne rozwiązania praktyczne.

Akt woli politycznej Mieszka I i jego otoczenia – przyjęcie chrześcijaństwa w zachodniej (łacińskiej) postaci – miało charakter dyplomatyczny i państwowy, ale zadecydowało też o dalszym rozwoju wychowania i oświaty. W wymiarze jednostkowym doprowadziło do narzucenia mieszkańcom naszych ziem nowego ideału wychowawczego, czyli do przyjęcia odmiennej niż rodzima koncepcji człowieka. To z kolei musiało pociągnąć zmiany w obrębie wychowania rodzinnego zmuszając, w wielu wypadkach, do odrzucenia własnej tradycji. W wymiarze językowym,

kulturalnym spowodowało konieczność wprowadzenia języka obcego jako języka kultury i polityki, a w wymiarze oświatowym – przyjęcia i zaakceptowania gotowego, posiadającego tysiącletnie tradycje i doskonale uformowanego, ale obcego plemionom słowiańskim systemu szkolnego. Tysiącletnia perspektywa tego wydarzenia przesłoniła jego dramatyzm i drastyczność.

Przez wieki prymat polityki nad pedagogiką utrzymywał się w Polsce właściwie bez przerwy, aż do naszych ostatnich reform oświaty i wychowania, o których zadecydowały założenia ideowo-polityczne, i które stale przeważają nad względami merytoryczno-programowymi i organizacyjnymi. Powinno to stanowić *memento* w pracach nad modernizacją systemu oświaty w ostatnich latach, a zwłaszcza po włączeniu Polski do Unii Europejskiej.

Ostatni zakręt dziejowy, konieczność odnalezienia się Polaków w nowych relacjach politycznych z innymi narodami w Unii zmusza do przemyślenia i określenia ideału wychowawczego obywatela i patrioty. Warto przyglądać się, jak radykalne przemiany polityczne w przeszłości warunkowały zmiany (reformy) w systemach oświaty i wychowania, i *vice versa*. Okres polskich reform w XVIII w. dostarczyć może cennego materiału do przemyśleń na temat ideału wychowawczego obywatela zgodnego z polityczno-społecznymi potrzebami narodu oraz umiejętnego wykorzystywania wiedzy pedagogicznej dla wdrożenia ideału w życie.

Sprawy reform oświatowych w Polsce nowożytnej były tematem obrad historyków, historyków wychowania i pedagogów w grudniu 1995 roku w Popowie. Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusku wespół z Katedrą Historii Wychowania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i Zakładem Dziejów Oświaty Instytutu Historii Nauki PAN zorganizowała konferencję na temat reform oświatowych na ziemiach polskich w XV-XX wieku<sup>1</sup>. Organizatorzy postanowili doprowadzić do skonfrontowania warsztatów badawczych historyków, historyków wychowania oraz sprowokować dyskusję pomiędzy historykami i pedagogami na temat okoliczności, które powodowały zasadnicze przemiany w oświacie i edukacji.

---

<sup>1</sup> Wygłoszone w Popowie referaty i wystąpienia zostały opublikowane na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego” z 1995 r. (nr 3 i 4).

Postawione zostały pytania o definicję i zakres pojęcia reformy, poruszano problemy metodologiczne badań nad reformami oświatowymi<sup>2</sup>. Może najistotniejsze okazały się pytania: „Co jest impulsem powodującym dążenie do przemian lub reform oświatowych? Czy ważniejszą rolę odgrywają w przemianach czynniki pedagogicznej natury czy inne, na przykład kulturalne, społeczne, polityczne? Co decyduje o pomyślnym przebiegu i rezultacie zmian oświatowych?”<sup>3</sup>. Na tym tle jako zagadnienie nadrzędne zarysował się problem, czy można mówić o utrzymywaniu ciągłości tradycji polskich reform szkolnych, czyli o polskiej specyfice „mechanizmów reform edukacyjnych”<sup>4</sup>. Wydaje się, że stan badań i wyniki konferencji pozwalają odpowiedzieć twierdząco w obydwu wypadkach. Można to zaobserwować badając reformy wychowania i oświaty polskiej w XVIII wieku.

Przy rozważaniu i ocenie przemian oświatowych w Rzeczypospolitej Obojga Narodów w XVIII wieku, konieczna jest odpowiedź na pytanie, czy utworzenie Komisji Edukacji Narodowej i dokonana przez nią globalną reformę oświaty i wychowania należy potraktować „jako zjawisko wyjątkowe, czy też jak element łańcucha reform”, a zatem „reforma czy reformy oświeceniowe?”<sup>5</sup>. Stan badań uprawnia do stwierdzenia, że w zakresie edukacji w Rzeczypospolitej wieku oświecenia mieliśmy do czynienia z dwiema reformami, z drobniejszymi inicjatywami o charakterze usprawnień programowo-organizacyjnych w istniejącej już sieci

---

<sup>2</sup> Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Polskie reformy szkolne: Próba bilansu – problemy i obszary badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995/4, s. 270; chodziło o uściślenie kiedy „dany fakt edukacyjny, lub zespół faktów, można by traktować jako przejaw reformy, część reformy, lub też w całości jako reformę” oraz czy i kiedy „zagęszczenie zmian edukacyjnych w danym czasie (...) uprawnia do zastosowania pojęcia ‘reforma’?” Ważne pytania, które postawili sobie uczestnicy dyskusji, dotyczyły też metodologii badań nad reformami, a więc czy przedmiotem badań są formalne zapisy założeń (np. ustawy, regulaminy szkolne, czy też „wszystkie te elementy rzeczywistości, które następowały po formalnym za-twierdzeniu owego zapisu? Czy zatem reforma jest aktem jednorazowym czy procesem? (...) czy sukces reformy jest lub powinien być mierzony z punktu widzenia inicjatora czy odbiorcy?”.

<sup>3</sup> K. Bartnicka, I. Szybiak, *Reformy oświatowe na ziemiach polskich w XVI-XX wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995/3, s. 3.

<sup>4</sup> K. Bartnicka, I. Szybiak, *Polskie reformy szkolne: Próba bilansu*, dz. cyt., s. 269-270.

<sup>5</sup> Tamże, s. 271.

szkół publicznych (wprowadzały pewne zmiany o ograniczonym charakterze w szkolnictwie jezuickim, w szkołach – koloniach akademickich, w seminariach duchownych, w uniwersytetach), wreszcie z kilku inicjatywami zakładania nowoczesnych instytucji edukacyjnych o typie akademii szlacheckich, które można by nazwać eksperymentami pedagogicznymi.

Tworzenie nowoczesnych szkół, takich jak: Collegium Varsaviense teatynów (1737), pijarskie *Collegium Nobilium* w Warszawie (1740), dwie królewskie Akademie Rycerskie: Stanisława Leszczyńskiego w Luneville (1738) i Stanisława Augusta Poniatowskiego w Warszawie (1765), a także dokonywanie drobniejszych zmian w szkolnictwie, przebiegało równoległe do reformy przeprowadzonej w szkołach pijarskich przez Stanisława Konarskiego. Wszystko razem – od końca lat trzydziestych – wytwarzało korzystną atmosferę zainteresowania sprawami wychowania młodzieży i przygotowało grunt dla reformy KEN.

Zarówno Konarski jak i twórcy KEN wierzyli, że droga naprawy Rzeczypospolitej wiedzie przez wychowanie nowego obywatela dzięki odpowiedniej edukacji szkolnej. Wynikało to ze świadomości opłakanego stanu spraw państwowych i niemożności przeprowadzenia niezbędnych reform państwowych bez zmiany stosunku społeczeństwa szlacheckiego do spraw publicznych. Stan polityczny państwa wpłynął więc na myśl o konieczności wychowania nowego obywatela – wychowanka przystosowanej do tego szkoły.

Kierunek nadali politycy. Dla Konarskiego, który zanim przystąpił do uzdrawiania szkolnictwa zajmował się czynnie polityką i dla członków Komisji Edukacji Narodowej, którzy w znakomitej większości byli politykami i mężami stanu – punktem wyjścia do rozważań o edukacji i szkole było przekonanie o potrzebie obywatelskiego wychowania młodzieży i w związku z tym konieczności nadania polskiej edukacji szkolnej charakteru zgodnego z potrzebami państwa. Pracę na tym polu traktowali jak się wydaje jako zadanie polityczne.

Obydwie reformy dzieliła w czasie odległość jednej generacji. W tym czasie zmieniło się w Rzeczypospolitej podejście do spraw szkolnictwa. W związku z tym – przy generalnie tożsamym rozumieniu roli szkoły i wychowania dla państwa – mamy do czynienia z poważnymi różnicami pomiędzy obiema generacjami

reformatorów i zainteresowanych grup społecznych, w ich doświadczeniu politycznym, w determinacji poszukiwania dróg wyjścia z opłakanej sytuacji politycznej. Inna była, uwarunkowana właśnie czasem i okolicznościami, podatność na idee filozoficzne oświecenia, koncepcje pedagogiczne; inne też przygotowanie do ich zaadaptowania w Polsce.

Rezultaty wychowawcze istniejącej szkoły, czyli usposobienie i mentalność społeczeństwa szlacheckiego, okazywały słabość tradycyjnego systemu edukacyjnego i ułatwiały propagowanie przez reformatorów opinii o potrzebie jego zmiany. Inny punkt startu, inny zasób doświadczeń, okoliczności towarzyszące obydwu reformom spowodowały różnice pomiędzy Konarskim i Komisją w koncepcji ideału wychowawczego i wychowania obywatelskiego w szkole, nadzoru władzy państwowej nad edukacją młodzieży i zasięgu (treści) reformy szkolnej.

Zamierzenia Stanisława Konarskiego w stosunku do ogółu szkół pijarskich prowadziły bardziej do usprawnienia czy „oczyszczenia” aktualnie działającego szkolnictwa ze szkodliwych naleciałości, unowocześnienia metod i programów nauczania, niż do radykalnej przemiany strukturalno-programowej. Całość dokonanych przez niego zmian należy jednak określić jako reformę, gdyż chociaż dotyczyły działalności szkolnej jednego tylko ze środowisk edukacyjnych zakonnych w Rzeczypospolitej i realizowane były etapami<sup>6</sup> – objęły kompleks zagadnień szkolnych: unowocześnienie programu oraz metod nauczania i wychowania, nowe podręczniki, kształcenie nauczycieli. Ponadto zostały usankcjonowane zapisem prawnym o charakterze zakonnej ustawy szkolnej.

Konarski znał dobrze i rozumiał układ sił wewnątrz stanu szlacheckiego. Rozumiał, że realizacja zamierzeń reformatorskich w ogóle, a edukacyjnych w szczególności, zależeć będzie od ich

---

<sup>6</sup> Najpierw eksperyment w postaci warszawskiego *Collegium Nobilium*, potem wdrożenie nowych przepisów wyniku zaleceń wizytacji apostolskiej: *Ordinationes visitationis apostolicae (...) pro Provincia Polona Clericorum Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum*, cz. I-III (1754), cz. IV-V (1753), w tłum. polskim *Ordynacje wizytacji apostolskiej dla polskiej prowincji szkół pobożnych*, cz. I-V, drukowane ze wstępem S. Kota, w: S. Konarski, *Ustawy szkolne*, Kraków 1925, oraz w: S. Konarski, *Pisma Pedagogiczne*, ss. 1-419, osobno w szkołach koronnych pijarskich (wcześniej) i litewskich (później).

akceptacji przez magnaterię. Był przeświadczony, że do przeprowadzenia potrzebnych reform państwowych i społecznych w Rzeczypospolitej konieczne jest wychowanie przywódców, zdolnych je poprowadzić i utrzymać. Musiał też przekonać do własnych koncepcji swoich zakonnych zwierzchników, przygotować współpracowników, „nabyć wielkiej w zgromadzeniu swoim powagi i wziętości w narodzie”<sup>7</sup>. Zaczął to realizować w 1737 r.<sup>8</sup>

W swoich planach edukacyjnych uwzględnił i wysunął na plan pierwszy wykształcenie elity politycznej. W słynnej mowie *De viro honesto et bono cive ab ineunte aetate formando*, wygłoszonej w 1754 roku przy otwarciu nowego gmachu *Collegium*<sup>9</sup> powiedział: „(...) świadomi jesteśmy, że największą zasługą wobec Boga i ojczyzny jest nauczanie z miłością i pieczołowitością tych, którym ubóstwo rodziców nie pozwala na rozwijanie zdolności umysłu. Ale jednocześnie wiemy, że nie mniej ważną rzeczą jest wychowywanie z należytą starannością znakomitej młodzieży

---

<sup>7</sup> Cytuję za Ł. Kurdybachą (*Działalność pedagogiczna. Stanisława Konarskiego*, w: Ł. Kurdybacha, *Pisma wybrane*. Wybrał i słowem wstępnym poprzedził Józef Miąso, WSiP, Warszawa 1976, t. II, s. 363) opinię wyrażoną w *Popisie publicznym uczniów Konwiktów Warszawskiego księży pijarów*, Warszawa 1816. Jak stwierdza Ł. Kurdybacha (j.w.) „około 1736 r. jego plany reformatorskie są już niemal w szczegółach opracowane, a kroki zmierzające do wprowadzenia ich w życie stają się coraz bardziej konsekwentne”.

<sup>8</sup> Mówiąc „Konarski” należy rozumieć nie tylko samego Stanisława Konarskiego, ale krąg współdziałających z nim młodych pijarów, przez niego inspirowanych i za jego staraniem przygotowanych do działalności reformatorskiej. Kurdybacha (j.w., s. 364) pisze, że łączyły ich ściśle więzy ideologiczne i „jednolitość poglądów na wszystkie najważniejsze zagadnienia ówczesnej doby, szczególnie zaś na sprawy wychowawcze (...) poczynając od drugiej mniej więcej połowy XVIII w. Nazwisko ‘Konarski’ nie oznacza jednego tylko reformatora, lecz całą grupę najzdolniejszych pijarów (...). Jedność ich jest tak ścisła, że nawet wychodzące spod ich piór publikacje reprezentują poglądy nie jednostek, lecz całego zespołu z Konarskim na czele, który jest oczywiście inicjatorem i dyskretnym kierownikiem ważniejszych poczynań”. Wśród współpracowników i przyszłych nauczycieli w *Collegium Nobilium* i innych szkołach, znakomicie wykształconych za granicą m.in. jako nauczyciele i wychowawcy synów rodów magnackich należeli: A. Ozga, F. Potkański, M. Wysocki, A. Orłowski, M. Stadnicki, A. Wiśniewski i inni.

<sup>9</sup> W tłum. polskim *Mowa: Jak od wczesnej młodości wychować uczciwego człowieka i dobrego obywatela*, opublikowana w: S. Konarski, *Pisma wybrane*, opr. J. Nowak-Dłużewski, t. II, Warszawa 1955, s. 107-158, oraz w: S. Konarski, *Pisma pedagogiczne*. Wstępem i objaśnieniami opatrzył Ł. Kurdybacha, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1959, s. 423-463.

szlacheckiej, w której rękach spoczywać będzie kiedyś Rzeczpospolita i która na mocy przywilejów urodzenia zając ma wszystkie, nawet i te najwyższe stanowiska w Kościele i w Rzeczypospolitej. Należyte i właściwe wychowanie jednego z takich przynosiło dość często większą korzyść ojczyźnie niż wychowanie setek i tysięcy innych<sup>10</sup>. Drogę do utworzenia w kraju szkoły ekskluzywnej, „pańskiej”, przetarli mu teatyni. Wykorzystał też wzory rzymskiego Collegium Nazarenum, gdzie sam się kształcił. Program Kolegium Warszawskiego teatynów miał charakter kosmopolitycznej akademii szlacheckiej, a Konarski zamierzał nie tylko rozwijać umysły wychowanków, ale też zaszczepiać im uczucia patriotyczne oraz wdrażać do zajmowania postaw obywatelskich. Tu za wzór mogła mu posłużyć gorąco patriotyczna atmosfera wychowawcza Szkoły Rycerskiej Stanisława Leszczyńskiego w Luneville<sup>11</sup>.

W zorganizowanie *Collegium Nobilium* włożył Konarski wiele wysiłku i determinacji. Stworzył elitarną ekskluzywną szkołę – internat, ze starannie dobranym gronem nauczycieli, znakomicie wyposażoną. Zapewniała wychowankom wykwintne otoczenie, higieniczny tryb życia i dbałość o wychowanie fizyczne, obycie towarzyskie przez bywanie na posiedzeniach sejmu, na dworze królewskim, naukę języków nowożytnych, ćwiczenie „talentów”. Odwołał się do snobizmu szlacheckiego, łamiąc mit o „równości stanu szlacheckiego”. Ekskluzywność była otoczką, opakowaniem, w którym zawarto przemyślany program kształcenia i wychowania, zorganizowany w sposób najbardziej na owe czasy nowoczesny.

Podstawowy kurs nauczania trwał lat osiem i rozłożony był na 5 klas (II, IV i V były dwuletnie). Oprócz łaciny i języków nowożytnych oraz nauki moralnej w *Collegium Nobilium* uczono przedmiotów rozwijających wiedzę o kulturze narodowej i wzbudzających dla niej szacunek: języka polskiego (początkowo pomocniczo przy nauczaniu łaciny, stopniowo rozszerzając zakres tak, że w klasach najwyższych był już głównym językiem nauczania), którego naukę wzbogacały lektury staropolskich pism

---

<sup>10</sup> S. Konarski, *Mowa*, dz. cyt., s. 427.

<sup>11</sup> Por. Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 367-372.

„złotego wieku”. Uczniów wdrażano w nawyk samodzielnych lektur. Uczono też historii Polski i prawa polskiego (oprócz historii i geografii powszechnej). Przedmioty te, przesycone treściami patriotycznymi i obywatelskimi, stanowiły podbudowę kursu reторыki. Tematy do ćwiczeń na lekcje wymowy lub prawa dobierano tak, by dotyczyły reform niezbędnych w Polsce<sup>12</sup>. Uczniowie zaznajamiani byli też z początkami matematyki, fizyki, przyrody, filozofii, a absolwenci *Collegium* mogli uzupełniać wykształcenie uczęszczając na dwuletni kurs prawa polskiego i międzynarodowego.

Wychowanie obywatela – polityka było wychowaniem mądrego i świadomego zadań mówcy. Wymowa bowiem miała być narzędziem walki politycznej o naprawę Rzeczypospolitej. Na tę koncepcję ideału obywatelskiego u Konarskiego być może miało wpływ dzieło Kwintyliana *O kształceniu mówcy* i jego koncepcja mówcy – rozumianego jako ideał człowieka wykształconego i moralnego zarazem<sup>13</sup>.

Po kilkuletnim okresie działalności *Collegium* jego twórca, w cytowanej wyżej *Mowie* zaprezentował cele, zasady, a także i doświadczenia pracy z młodzieżą. Miało to charakter niewątpliwie propagandowy, i to nie tylko jako promowanie *Collegium*, ale jako propaganda koncepcji wychowawczych Konarskiego wśród dostojników Rzeczypospolitej, zgromadzonej na uroczystości publiczności i przyszłych czytelników *Mowy*. Wyjaśnił i ściśle powiązał pojęcia „dobrego człowieka” i „dobrego obywatela”. Sprecyzował, że: „człowieka uczciwego dostrzegamy w nim samym, dobrego zaś obywatela w jego stosunku do innych czy też w stosunku do całego społeczeństwa”<sup>14</sup>. Wychowanek *Collegium* miał być ideałem człowieka i obywatela. Dla lepszego wypunktowania pożądanych cnót i zalet przedstawiono także w *Mowie* wachlarz cech i wad, w istocie najgorszych przywar szlachty polskiej, które złożyły się na skonstruowany z ideałem

---

<sup>12</sup> Ł. Kurdybacha, *Działalność pedagogiczna S. Konarskiego*, w: Ł. Kurdybacha, *Pisma wybrane*, WSiP, Warszawa 1976, t. II r. V: *Nauczanie w Collegium Nobilium*.

<sup>13</sup> Konarski znał bez wątpienia to dzieło, bo w swej *Mowie* powoływał się na Kwintyliana (por. S. Konarski, *Mowa*, dz. cyt., s. 455).

<sup>14</sup> S. Konarski, *Mowa*, dz. cyt., s. 428.



anty-model. Cechy „bohatera negatywnego” to: niesłowność, nie-rzetelność w regulowaniu zobowiązań finansowych, niepohamowanie, pycha, skłonność do grabieży i kradzieży grosza publicznego, pieniactwo, mania zajazdów, lenistwo i pijaństwo, pogarda dla ojczystego wychowania i obyczajów.

Bohater pozytywny czyli „człowiek uczciwy” to dobry chrześcijanin żyjący według zasad religii. Kieruje się poczuciem honoru, zachowuje godność osobistą; jest powściągliwy, dyskretny, skromny, rozważny, słowny, a równocześnie otwarty i prostolinijny; szczery, wierny w przyjaźni, schludny, grzeczny, cierpliwy. Wykonywanie obowiązków wobec rodziny, przyjaciół, znajomych, zwierzchników i podwładnych ma oprzeć na cnocie sprawiedliwości. Powinien szanować i zachowywać „wszystkie prawa społeczeństwa ludzkiego”, bliźnim okazywać miłosierdzie i współczucie<sup>15</sup>. Cechują go też cnoty „rodzinne” odpowiedzialność w wyborze małżonki, odpowiedzialność za rodzinę, majątność, podporządkowanych mu w jego włościach ludzi.

W modelu człowieka uczciwego cnoty osobiste skojarzone zostały z zasadami współżycia społecznego i ogłady towarzyskiej. „Dobry obywatel” to ponadto człowiek cnót ekonomicznych i politycznych, uczuciowo i intelektualnie związany ze swoją ojczyzną, świadomy swoich wobec niej obowiązków, stawiający jej dobro ponad interes własny i własne uczucia. „Istotnie bowiem, powiada Konarski, mąż sam w sobie uczciwy będzie jednocześnie ze względu na innych i na społeczeństwo ludzkie – dobrym obywatelem. Lecz są prócz tego rzeczy, prawie nie różniące się od poprzednich, ale takie, które młodzież szlachecka powinna tu dość wcześnie usłyszeć, albowiem będą one potrzebne i przydadzą się, gdy młodzi (...) usamodzielnisz się wezmą udział w życiu społecznym i zostaną zaliczeni w poczet obywateli”<sup>16</sup>. Specyficznym uzupełnieniem jest głębokie umiłowanie ojczyzny, wdzięczność wobec niej, z czego wynika konieczność kształcenia się na dobrych obywateli, aby ją „już to

---

<sup>15</sup> Por. K. Bartnicka, *Koncepcje wychowania obywatelskiego i patriotycznego w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, w: *Studia z dziejów edukacji*, wybór J. Miąso, Warszawa 1994, s. 56.

<sup>16</sup> S. Konarski, *Mowa*, dz. cyt., s. 440.

wspomagać i jej bronić, już to przysporzyć jej świetności”<sup>17</sup>. Dobry obywatel jest lojalny wobec króla, wierny, posłuszny, okazuje mu szacunek, dba o godność i bezpieczeństwo. Jest też człowiekiem praworządnym i uczciwym: przestrzega praw ojczyzny, konstytucji i uchwał senatu, podporządkowuje się zarządzeniom urzędów i dekretem władz. Jest patriotą: kocha wolność i ojczystą ziemię, unika swawoli i anarchii. W sprawach publicznych nie powoduje się nigdy względami osobistymi, korzyścią materialną, żądzą władzy. Nie schlebia możnym i zwierzchnikom. Prowadzi umiarkowany tryb życia, jest rządny i oszczędny, potrafi kierować interesami swojej rodziny, swego majątku, swojego kraju. Płaci uczciwie podatki i wywiązuje się ze wszelkich publicznych zobowiązań. Jest pracowity i odpowiedzialny w pełnieniu urzędów.

Konarski nie potępiał ludzi, którzy przedkładają życie prywatne nad działalność publiczną. Jednak stwierdzał, że szlachcic – idealny wychowanek *Collegium* ma obowiązek pracy dla swojej ojczyzny i nie powinien być człowiekiem prywatnym. „Wszystko stacza się w przepaść i zostawimy naszym potomkom Rzeczypospolitą w gorszym stanie, niż ją sami otrzymaliśmy. Stąd (...) nie chęć i odraza do spraw publicznych i skłonność raczej do życia prywatnego. Gdyby wszyscy dobrzy obywatele tak myśleli (...) wtedy nasza Rzeczypospolita wpadłaby niewątpliwie w ręce złych i przeniemiernych ludzi (...)”<sup>18</sup>.

W *Mowie* Konarski nie zajmował się programem kształcenia, nie mówił „o nauce języków i wymowy, o sztukach wyzwolonych i naukach, ani o tym co służy odpowiedniemu kształtowaniu i ćwiczeniu ciała”, chociaż zapewniał, że czyni się to w *Collegium* bardzo starannie. Za ważniejsze uważał wychowanie, gdyż „bardziej zależy Rzeczypospolitej na tym, aby mieć uczciwych ludzi i dobrych obywateli, niż największych mówców”<sup>19</sup>. Skoncentrował się na tym, jak ideał wychowawczy był realizowany, na metodach zaszczepiania uczniom cnót uczciwego człowieka i dobrego obywatela: „powoli wpajamy im te zasady i niejako po kropli

---

<sup>17</sup> Tamże, s. 441.

<sup>18</sup> Tamże, s. 449.

<sup>19</sup> Tamże, s. 462-463.

wsączamy”, „wplątamy je do nauki, do zabaw, do rozmów w ciągu dnia, i wciąż na nowo przy sposobności im je powtarzamy”. Młodzież codziennie otrzymywała systematyczną naukę moralną<sup>20</sup> (trudno jednak uniknąć wrażenia, że autor Mowy nieco przeceniał wartość wychowawczą moralizowania). Zaznajamiano i oswajano wychowanków z sytuacjami, w których trzeba było zabierać głos i wypowiadać się o sprawach politycznych organizując ćwiczenia w postaci sejmików uczniowskich.

Wychowanków wdrażano do uległości i posłuszeństwa, chociaż młodzież właśnie temu się bardzo przeciwstawia. „Tłumaczymy im, że w tym wieku muszą się uczyć całkowicie poddawać i z ochotą ulegać swym nauczycielom, aby potem łatwiej im było podporządkować się zwierzchniej władzy. Nie można inaczej rządzić Rzeczypospolitą, jak tylko w ten sposób, że rządzą i rozkazują ci, do których to należy, a inni ich słuchają”<sup>21</sup>. W razie, gdy perswazje nie skutkowały – „bacznie i ostrożnie” zmuszało się młodzieńców do uległości! „Nigdy nie dopuszczamy, by zwyciężył ich upór, lecz zawsze my staramy się go przewyciężyć. Potrzeba przy tym wielkiej rozwagi, aby nie zacięli się w uporze i nie popadli w większą złość”<sup>22</sup>.

Program naukowy i wychowanie w *Collegium*, których celem miało być formowanie szlachetnego człowieka, dobrego obywatela i gorącego patrioty, miały charakter w pewnym stopniu eksperymentalny, skierowany bezpośrednio do środowiska najzamożniejszej szlachty i magnaterii. Jego wdrożenie w *Collegium* miało dosyć ograniczony zasięg „instytucjonalny”, było jednak istotnym doświadczeniem pedagogicznym i miało duże znaczenie propagandowe. Było też odniesieniem dla rozważań o wizerunku wzorowego obywatela, szlacheckich wadach i zaletach oraz o potrzebnej w Rzeczypospolitej edukacji młodzieży, a *Mowa: jak od wczesnej młodości wychowywać uczciwego*

---

<sup>20</sup> Tamże, s. 458.

<sup>21</sup> Tamże, s. 455.

<sup>22</sup> Tamże, s. 456; Konarski stwierdza, że w wychowaniu preferuje perswazję i „nieustanną ostrą czujność”; jest przeciwny surowości, karom, „okrutnej metodzie sędziowskiej”, ale w wyjątkowych wypadkach krnąbrności, gdy inne środki zawodzą trzeba użyć środków twardych i surowych. Pobrzmiewa tu – i w innych wypowiedziach Konarskiego – wpływ *Myśli o wychowaniu* Locke’a.

człowieka i dobrego obywatela była „prawdziwym (...) katechizmem obywatelskim”<sup>23</sup>.

W połowie wieku XVIII, w latach 1750-1753, za sprawą i staraniem Stanisława Konarskiego przeprowadzone zostały w szkołach publicznych pijarskich w Koronie zmiany, które były pierwszą reformą szkolną polskiego oświecenia. Ograniczono naukę łaciny na korzyść języka polskiego, wprowadzono do programu historię świętą, powszechną i historię Polski, geografę i arytmetykę.

Tak jak w *Collegium Nobilium* celem i efektem nauczania miało być przygotowanie dobrego mówcy wypowiadającego się jasno i umiejętnie, czystą łaciną, uwrażliwionego na potrzeby kraju obywatela i patrioty. Ściśle określono tematykę ćwiczeń i wypracowań w klasach gramatyki i retoryki. Powołując się na zdanie Kwintyliana stwierdzano, że „deklamacja powinna (...) naśladować rzeczywistą mowę, boć celem jej i zadaniem jest przygotowanie do występów publicznych”. W zaleceniach dotyczących zadań domowych w klasie retoryki, w punkcie 142 czytamy: „sam rozum dyktuje tutaj młodym mówcom, że powinni się ćwiczyć w rzeczach, które im kiedyś będą potrzebne i pomocne w ich występach publicznych”. Punkt 143 wprost nakazywał „raz na zawsze”: „aby w klasie VI od pierwszego do ostatniego dnia roku szkolnego takie tylko tematy były wybierane i zadawane młodzieży do wypracowań, które będą stosowne i pożyteczne dla zabierających kiedyś głos w sprawach publicznych”<sup>24</sup>. Dołączono wykaz spraw, które powinny być tematami wypracowań<sup>25</sup>. Z nich około 120 to przegląd problemów wymagających reformy lub załatwienia, dotyczących polityki wewnętrznej i zewnętrznej państwa, religii, wojska, edukacji, spraw ekonomicznych, prawnych, społecznych, administracyjnych. Ponad 100 tematów odnosiło się do „różnych zebrań i czynności urzędowych”. Razem można by je było określić jako podawany uczniom do opracowania i przemyślenia kurs obywatelskiej nauki o państwie i społeczeństwie polskim.

---

<sup>23</sup> S. Tync, *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1922, s.32.

<sup>24</sup> *Ordynacje wizytacji apostolskiej dla Polskiej Prowincji Szkół Pobożnych*. Część IV: *O szkołach*, w: S. Konarski, *Pisma pedagogiczne*, dz. cyt., s. 193.

<sup>25</sup> Por. tamże, s. 193-201.

Od czasów Konarskiego zaczyna rozwijać się publicystyka, omawiająca niezbędne reformy polityczne w kraju. W latach 1740-1770 „dokonana została pierwsza skuteczna próba opanowania katastrofalnej sytuacji polskiej kultury umysłowej i filozofii czasów saskich”<sup>26</sup>. Zbudowany przez Stanisława Konarskiego wzorzec „dobrego obywatela” i koncepcja programu nauczania, zarówno w zakładzie szkolnym elitarnym jak i w szkołach publicznych, rozszerzono w królewskiej Szkole Rycerskiej Korpusu Kadetów w latach 60-tych XVIII w. Bardziej szczegółowo opracowano tu zagadnienie budzenia uczuć patriotycznych i unowocześniono program nauczania. W działalności wychowawczej uwypuklono dobitniej miłość ojczyzny, patriotyzm. Przed wychowankami postawiono jasno sformułowane i odpowiedzialne cele „godne dojrzałych reformatarów”<sup>27</sup>. Komendant Szkoły, Adam Kazimierz Czartoryski, w słowach pełnych patosu uświadamiał kadetów: „Wy jesteście ci, których los (...) urodzenia wytknął do czynnych obywatelstwa obowiązków; wy tę w najopłakańszym (który tylko być może wymyślony) stanie zostającą Ojczyznę waszą powinniście zaludnić obywatelami gorliwymi o jej sławę, o poprawę rządów jej w gatunku swym najgorszych. Niech was prowadzi ambicja, żebyście otoczeni wiadomościami sposobnymi do tego końca (...) odmienili starą postać kraju swojego i roznosząc każdy po swoim wództwie, ziemi, powiecie światła z pilnością tutaj nabrane, oswobodzili Ojczyznę od jarzma strasznych tyranów Niewiadomości i Prewencji, żebyście swoim uczyli przykładem pożytecznego obywatelstwa powinności (...)”<sup>28</sup>.

Kwestie postawy obywatelskiej i patriotyzmu wplecione zostały przez A.K. Czartoryskiego do pojęć etycznych cnót potrzebnych w życiu społecznym, które do użytku uczniów Szkoły Rycerskiej objaśniał w *Katechizmie kadeckim* i dołączonych potem do niego *Definicjach różnych przez pytania i odpowiedzi*<sup>29</sup>. Cechy

---

<sup>26</sup> *Polska myśl filozoficzna. Oświecenie. Romantyzm*, Wyboru dokonali, wstępem i przypisami opatrzyli H. Hintz i A. Sikora, Warszawa 1964, wstęp, cz. I, s. 14.

<sup>27</sup> B. Suchodolski, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972, s. 95-96.

<sup>28</sup> A.K. Czartoryski, *Wstęp do przekładu podręcznika Juvenel de Carlanças, Historia nauk wyzwolonych*, Warszawa 1768, nlb.

<sup>29</sup> A.K. Czartoryski, *Katechizm Kadecki*, I wyd. ok. 1767; tenże, *Definicje różne przez pytania i odpowiedzi, 1774*; obydwie pisma zostały zamieszczone m.in. w: *Zbiorze pism dotyczących się moralnej edukacji młodzi Korpusu Kadetów*, b.d.;

ideału człowieka i obywatela według Konarskiego Czartoryski uzupełnił wskazaniem granic pewnych cnót i możliwości nadużyć przy fałszywym ich rozumieniu (np. obowiązku wdzięczności w stosunku do dobroczyńcy). Bardzo starannie rozwinął Czartoryski kwestie fałszywego rozumienia pojęć „szlachectwa”, które „bez cnót i przymiotów ustawnym jest zarzutem. Jako (...) najpodlejszym jest stworzeniem szlachcic niepocziwy, dumny, przewrotny, okrutny, nielitościwy”<sup>30</sup>. Definiuje Czartoryski pojęcia „prawdziwego” i „fałszywego” patrioty. Prawdziwy ma jedynie dobro publiczne na względzie, decyzje podejmuje dojrzałe po starannym rozważeniu sprawy, jest stały i wytrwały w działaniach, nie popisuje się gorliwością, mądrością, doskonałością, nie dba o poklask, potrafi przeciwstawić się fałszywym opiniom i nie ulega złym przykładom etc. Wyraźne występują tu powinowactwa z ideałami Konarskiego człowieka i obywatela, ale forma wypowiedzi jest z jednej strony bardziej dogmatyczna, z drugiej wyraźne jest<sup>31</sup> budowanie emocjonalnego napięcia atmosfery wychowawczej. Szkoła Rycerska przeznaczona była dla dzieci średniej i biedniejszej szlachty. Jej wychowankowie – w myśl złożeń króla – mieli stanowić patriotyczną, światłą, wykształconą, nowoczesną kadrę urzędników i wojskowych. Dobrze wyposażona i kierowana, dzięki świetnej kadrze nauczycieli i wychowawców, osiągnęła doskonałe wyniki kształcenia i wychowania, o czym świadczą nazwiska i losy jej wychowanków<sup>32</sup>. Wprowadzono w niej do programu nauczania nowe świeckie przedmioty, stosowano nowoczesne metody kształcenia i wychowania. W tym zakresie jej doświadczenia wpłynęły na kształt reformy szkolnej Komisji Edukacji Narodowej. W procesie reform edukacyjnych w XVIII-wiecznej Rzeczypospolitej należy ją potraktować jako placówkę eksperymentalną.

Reforma przeprowadzona przez KEN była radykalna, ogólnopaństwowa, miała charakter globalny. Objęła ustrój szkolnictwa

---

w niniejszym artykule wykorzystano wydanie obydwu pism opracowane przez H. Mościckiego pt. *Katechizm rycerski*, Warszawa 1916.

<sup>30</sup> A.K. Czartoryski, *Katechizm rycerski*, dz. cyt., s. 24.

<sup>31</sup> K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego (1765-1794)*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1961.

<sup>32</sup> Por. tamże, s. 38-39.

polskiego, sprawy ekonomiczne i prawne, wszystkie dziedziny życia i pracy szkolnej oraz pragmatykę nauczycielską. Zmiany zostały zapisane w zbiorze przepisów prawnych mających charakter prawa państwowego<sup>33</sup>. Poprzedzona została poważną sondą społeczną na temat ideału wychowawczego, programu i zakresu kształcenia, wychowania obywatelskiego i patriotycznego. Odzew społeczny na apel o nadsyłanie projektów edukacyjnych był obfity i wartościowy<sup>34</sup>. Pomogło to politykom i pedagogom działającym w Komisji Edukacji Narodowej i Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych w wypracowaniu koncepcji reformy.

W obliczu klęski I rozbioru, w sytuacji zagrożenia upadkiem szkolnictwa publicznego po kasacie zakonu jezuitów, myśl przewodnia wyrażona od razu w pierwszym uniwersale KEN, z 24 października 1773 r., oddaje cel patriotyczny i obywatelski osób skupionych wokół *Ustanowienia Komisji nad Edukacją Młodzi Narodowej Szlacheckiej Dozór Mającej*: „Daje nam Rzeczpospolita możliwość doskonalszej przygotowania potomności: chwytajmy się z naszej strony skwapliwie tego jedyne go wyplacenia się ojczyźnie środka. A tak połączywszy zobopólne chęci, miejmy się

---

<sup>33</sup> Por. *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, 1783, zedruk w: *Komisja Edukacji Narodowej (pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł*. Zebrał i opracował S. Tync, Wrocław 1954, s. 571-723.

<sup>34</sup> Ogromna literatura na temat Komisji i jej reformy szkolnictwa w Polsce szczegółowo naświetla różne aspekty tworzenia programów nauczania i wychowania, ideału wychowawczego, realizacji reformy i stosunku do niej społeczeństwa, sukcesów i porażek także w zakresie wychowania obywatelskiego. W krótkim szkicu nie sposób wskazać wszystkich, którzy przyczynili się do zbadania i poznania dzieła KEN. W znakomitej większości ujmują ich bibliografie: J. Lewickiego *Bibliografia druków odnoszących się do Komisji Edukacji Narodowej, pierwszego w Europie ministerium oświaty*, Lwów 1907 oraz K. Podlaszewskiej i S. Czaji *Komisja Edukacji Narodowej. Bibliografia przedmiotowa*, Wrocław 1979. Z prac ogólnych szczególnie cenne wydają się monografie Ambroise Joberta, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773-1794)*, przełożyła i uzupełniła M. Chamcówna, przedmową opatrzył H. Barycz, Ossolineum Wrocław 1979; Ł. Kurdybachy, M. Dobrowolskiej, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973; *Komisja Edukacji Narodowej (pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł*, zebrał i opracował S. Tync, Ossolineum Wrocław 1954; *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*. Wybrała, wstępem i przypisami opatrzyła K. Mrozowska, Wrocław 1973; w książce K. Bartmicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, wyd. II, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, przytaczam w dużym wyborze wykorzystaną przeze mnie literaturę i źródła.

do tego zbawiennego dzieła, i całe już upadłe Rzeczypospolitej nadzieje podnośmy czym prędzej”<sup>35</sup>. Grzegorz Piramowicz w druku propagandowym *List do przyjaciela o Komisji Rzeczypospolitej nad Edukacją Narodową*, z Warszawy, z dnia 6 listopada 1773 r., wyrażając zdumienie, że w czasie tak trudnym dla Rzeczypospolitej „tak śliczny, tak dojrzały ku ozdobie i pożytkowi Ojczyzny owoc wydała”, wzywa do udzielenia Komisji pomocy: „Służmy jak możemy Ojczyźnie. Edukacja jej dać może radę i siłę”<sup>36</sup>.

Z napływających na apel KEN projektów pedagogicznych najważniejsze dla podejmowanej reformy okazały się pisma nadesłane przez pijarów Antoniego Popławskiego *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej*, Adolfa Kamieńskiego *Edukacja obywatelska* i przez Franciszka Bielińskiego, starostę czerskiego *Sposób edukacji w XV listach opisany*<sup>37</sup>.

Wspólna jest dla nich pewna koncepcja: wychowywać i kształcić w kolejności jako jednostkę, obywatela społeczności ludzkiej w ogóle, wreszcie jako członka konkretnego społeczeństwa, a więc własnego narodu i państwa. Tworzyło to ciąg wychowywania człowieka – obywatela – patrioty, oparty na prawie natury, ze świadomością związanych z każdym z tych stadiów praw, należytości i obowiązków. Obywatel to człowiek żyjący w społeczeństwie, użyteczny sobie i temu społeczeństwu. Pracujący dla niego i dla siebie na tym stanowisku, które mu w życiu przypadło. Na takiej osi rozbudował swe rozważania o wychowaniu obywatelskim i patriotycznym Antoni Popławski. Uważał, że postawy emocjonalne u dzieci powinny być rozwijane dopiero wtedy, gdy będą już miały rzetelną wiedzę o życiu i społeczeństwie, z tym,

---

<sup>35</sup> Cyt. wg przedruku S. Tynca w: *Komisja Edukacji Narodowe (pisma Komisji i o Komisji)*, dz. cyt., s. 29.

<sup>36</sup> Cyt. wg przedruku w: *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*. Wyd. Z. Kukulski, Lublin 1923, s. 123, 131.

<sup>37</sup> A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt (...)*, 1774; opublikowany w 1775 r.; A. Kamieński, *Edukacja obywatelska*, Warszawa 1774; F. Bieliński, *Sposób edukacji w XV listach opisany, które do Komisji Edukacji Narodowej od bezimiennego autora były przesyłane*, Warszawa 1775. Projekt Popławskiego ostatnio przedrukował S. Tync, w: A. Popławski, *Pisma pedagogiczne*, Wstępem i objaśnieniami opatrzył (...), Wrocław 1957; projekty Kamieńskiego i Bielińskiego przedrukowała K. Mrozowska w: *Pisma i projekty pedagogiczne polskiego oświecenia*, dz. cyt.



że trzeba kłaść nacisk na wszechstronne zapoznanie młodzieży z życiem i realiami własnego narodu i państwa, jego językiem, historią i kulturą. Jest to koncepcja w ogólnych zarysach bliska poglądom Konarskiego.

Projekt Popławskiego zawierał bardzo dobrze opracowany od strony praktycznej spójny system wychowania fizycznego, umysłowego i moralnego (które uważał za najpotrzebniejsze), w kontekście ścisłego współdziałania prawodawstwa państwowego, rodziny i wychowawców. Przedstawiał konkretny program i sposoby jego realizacji, w trójstopniowej strukturze szkolnej, od szkół parafialnych po akademie. Pewne elementy wychowania obywatelskiego przewidywał na poziomie szkoły parafialnej, w ramach nauki moralnej (informacje o państwie, prawach i obowiązkach wobec ojczyzny – ale bez przygotowywania do służby wojskowej – w zakresie dostępnym dziecku chłopskiemu, a wyprowadzane z jego stosunków z otoczeniem). Ponadto w szkole parafialnej przewidywał początki czytania, pisanie i rachunków, rolnictwa, ogrodnictwa, zachowania zdrowia.

W szkole średniej, z polskim językiem nauczania, oprócz języka polskiego i łaciny, historii naturalnej (przyrody), historii z geografiami (polskiej i powszechnej), arytmetyki z geometrią, wiadomości o ciele ludzkim i zdrowiu, o roślinach i zwierzętach, postulował naukę moralną, ekonomię (z zastosowaniem do spraw gospodarki krajowej), prawo (natury, polityczne i narodów). Ekonomię uważał za przedmiot kluczowy „do doskonalszego rozumienia prawa natury i prawa politycznego, nie tylko nauczy być dobrym współobywatelom innych i synem Ojczyzny, dobrym panem sobie poddanych albo raczej współpomocników swoich, dobrym gospodarzem wsi własnej lub cudzej dzierżawcą, ale nawet o co idzie najbardziej pozna z całego onej układu, na porządku fizycznym zasadzonego, jakie Bóg ustawy naturalne przepisał ludziom w społeczności mającym na zawsze zostawać, jaką nieszczęśliwość za przestępstwa tychże ustaw, jaką przeciwnie szczęśliwość za zachowaniem ich przyłączył nieodmiennie w życiu towarzystwa. Co zaiste służyć im będzie za naukę moralną obywatelską albo raczej za utwierdzenie onej i oczywistą sankcję”<sup>38</sup>. Dopiero w najwyższej, siódmej klasie przewidywał

---

<sup>38</sup> A. Popławski, *O rozporządzeniu*, s. 53-54.

„retoryczne” wychowanie patriotyczne, podbudowywane wyjątkami z literatury klasycznej lekcje wymowy i poezji, nauki moralnej o miłości do ojczyzny.

Kładł też nacisk Popławski na praktyczne zastosowanie wiedzy szkolnej, na jej utylitaryzm, a także na konieczność podbudowywania teorii doświadczeniami, na prowadzenie nauczania systematycznie, stopniami, od rzeczy i pojęć prostych do złożonych, a w nauce moralnej, od spraw najbliższych dziecku (stosunków w rodzinie), od obowiązków w wobec samego siebie, do stosunków w społeczeństwie i obowiązków wobec ojczyzny. Wychowanie fizyczne także ujmował z tej podwójnej perspektywy: osobistego zdrowia i szczęścia oraz przyszłego pożytku społeczeństwa. W wychowaniu młodzieży w szkole średniej przewidywał też przygotowanie do służby wojskowej. Tak jak cały program nauczania nauka moralna i obywatelska w ujęciu Popławskiego miała być świecka, wyprowadzana z przesłanek racjonalistycznych; religia miała jedynie tylko wspierać<sup>39</sup>.

Komisja – mimo ścierania się w jej obrębie różnych poglądów – przyjęła w zasadzie projekt Popławskiego jako podstawę reformy szkolnej. Przez pierwszych kilka lat działalności wydawała przepisy regulujące różne sprawy szkolne, nauczycielskie, programowe, porządkowe. W *Przepisie (...) na szkoły wojewódzkie*, w 1774 r. Ignacy Potocki umieścił zdanie, które wielokrotnie potem przytaczane, może być uważane za dewizę wychowania w szkołach Komisji: „Edukacja dziecięcia jest osnową starań około niego podjętych, na to aby jemu było dobrze i aby z nim było dobrze”<sup>40</sup>. Na to trzeba, aby ciało jego „utwierdzać ku zdrowiu”, aby rozumiał swoje prawdziwe dobro i pożytek, aby był ludzki, sprawiedliwy i wykonywał swoje powinności.

Całość spraw szkolnych uregulowały wydane w 1783 r. *Ustawy dla stanu akademickiego*. W nich została też ostatecznie zapisana racjonalistyczna koncepcja wychowania obywatelskiego i ideału wychowawczego wpływająca z analizy wad społeczeń-

---

<sup>39</sup> Por. K. Bartnicka, *Koncepcje wychowania obywatelskiego w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, s. 67-68.

<sup>40</sup> *Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie*, cyt. wg *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*. Wyd. Z. Kukulski, Lublin 1923, s. 31-32.

stwa szlacheckiego, ze znajomości filozofii wieku oświecenia i z umiejętnie wykorzystanej w zreformowanym polskim szkolnictwie europejskiej wiedzy pedagogicznej.

Ideał wychowawczy i koncepcje wychowania obywatelskiego nie zostały zapisane w formie płomiennych deklaracji, ale są czytelne w podtekście przepisów prawnych jako samo przez się rozumiejący się cel i zasady, drogi jego realizacji. „Obywatelstwo i patriotyzm to nie tylko jedne z cech młodego Polaka – to koncepcja całego jego wychowania i przygotowania do życia. Wszystkie inne umiejętności, cechy, zalety nawyki miały służyć temu lub być wynikiem właśnie tego, że był dobrym obywatelem, jednym z ogniw organizmu społecznego, który stanowi państwo (...). Motorem działania powinien być dobrze pojęty interes własny każdego człowieka. To przekonanie o sprzężeniu interesu osobistego jednostki z interesem państwa, głęboko zaszczerpione w umysły wychowanków, miało zadecydować o ich autentycznym, prawdziwym i bezwzględnym zainteresowaniu sprawami własnego państwa. Nie poświęcanie się, nie rezygnacje z własnych interesów, ale przeciwnie, troska o nie – miały kształtować postawę obywatelską”<sup>41</sup>. Zadaniem szkoły było nauczenie jak godzić interes własny z interesem ogółu, jak „żyć i pracować, aby realizować cele własnego życia i dobra państwowego”<sup>42</sup>.

→**SŁOWA KLUCZOWE** – REFORMA SZKOLNA, KOMISJA EDUKACJI NARODOWEJ

## SUMMARY

---

KALINA BARTNICKA, *Civic Education in Polish School Reforms in the 18<sup>th</sup> Century*

Since the end of the 1730s until the collapse of the Republic of Poland, we can observe a long-lasting process of transformations in the organisation and the scope of youth education. The changes resulted from political premises. Their aim was to

---

<sup>41</sup> K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne*, s. 67.

<sup>42</sup> Tamże, s. 68.

improve the condition of education in order to bring up citizens capable of conducting the essential political and economical reforms in the state. The process was started by a Piarist Stanisław Konarski and his associates. Established in 1740 in Warsaw, an elitist and exclusive boarding school, resembling the academy for nobility, *Collegium Nobilium*, presented modernised traditional teaching and educational programmes. The children of magnates, i.e. future social and political elite of the state, were educated here. The concept of educational ideal was worked out and disseminated by Konarski in his well-known *Speech how to bring up an honest man and good citizen since early youth* (1750). The emphasis was put on moral and political education of the learned speakers and politicians. The experiences were used during the reform of public Piarist schools in the Crown (1750-1753). The reformist experiences and Piarist conceptions gave rise to the discussion about the need for and the scope of educational reforms in Poland as well as the propagation of the idea of improving the Republic of Poland through educational reform.

The next stage of experiences concerning civic and patriotic education through modernisation and secularisation of school curricula was the establishment and activity of the Knight's School of the Cadet Corps founded by king Stanisław August Poniatowski in Warsaw in 1765. It educated military and office cadres and was characterised by a very emotional educational atmosphere and modern encyclopaedic general education programme.

The crowning of the process of transformations within school and education in the eighteenth-century Poland was the school reform, carried out after 1773 by the Commission of National Education. Appointed by the Sejm after the suppression of the Jesuit order, the Commission was responsible for the supervision of entire education for nobility. Social discussion led to the emergence of the concept of educational ideal, close to the Piarist one, rationalistic, referring to the citizen broadly developed morally, physically and intellectually, well-introduced into culture, realities and needs of his nation. The organisational and pedagogical shape of the reform assumed innovative forms, radically opposing the structures, programmes, school manners and tra-

ditional perception of teaching work, teaching profession that had been observed so far.

**Kalina Bartnicka**, prof. dr hab. Od 1963 pracownik naukowy w PAN (Pracownia Dziejów Oświaty po połączeniu z Zakładem Historii Nauki i Techniki, po przekształceniach – Instytut Nauki); 2001 – Kierownik Zakładu Historii Oświaty, od 2003 – Dyrektor Instytutu Historii Nauki PAN w Warszawie; od 1994 r. profesor historii wychowania i Kierownik Katedry Historii Wychowania w Wyższej Szkole Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztor w Pułtusku. 1988-2003 – profesor w Katedrze Historii Wychowania Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Studia na Uniwersytecie Warszawskim, na Wydziale Historycznym (1959 – mgr historii sztuki, 1961 mgr historii). Doktorat z nauk humanistycznych – Wydział Psychologii i Pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim (1970). Habilitacja 1980, Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki. 1991 – profesor. Współzałożyciel i członek zarządu Towarzystwa Historii Edukacji. Redaktor serii wyd. materiałów źródłowych „Archiwum Dziejów Oświaty”; członek redakcji „Rozpraw z Dziejów Oświaty”, „Ars Educandi” i „Kwartalnika Pedagogicznego”. Ważniejsze publikacje: *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1980 (nagroda sekretarza naukowego PAN); *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, II wyd. 1998 (nagroda Naukowa im. Ireny i Franciszka Skowyrów), Instytut Polonijny KUL, 1999; rozprawy i artykuły nt. historii uniwersytetów w Europie XVIII-XIX w. (nagroda zespołowa rektora UJ za udział w opracowaniu zarysu polskich uniwersytetów pt. *Pologne, w: Sonder le passé a la recherche de l'université*, Genewa 1985 [2 wyd. pt. *Universites de Pologne, 1364-1982*], red. K. Mrozowska, Wyd. PWN, Genewa-Kraków-Warszawa 1988); historii Uniwersytetu Wileńskiego XVIII/XIX; historii dzieciństwa i wychowania rodzinnego.