

Scientific Bulletin of Chełm
Section of Pedagogy
No. 2/2018

PROBLEMY I WYZWANIA EDUKACYJNE W OKRESIE
POWSTAWANIA KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

PROBLEMS AND DEFINITIONS DURING THE NATIONAL
EDUCATION COMMISSION

KATARZYNA MISZCZAK

The John Paul Catholic University of Lublin (Poland)
e-mail: katebialowas@gmail.com

ABSTRACT: *The National Education Commission for the duration of the appointment on October 14, 1773 as the central body of educational authority. KENrodu at the request of King Stanisław August Poniatowski, sanctioned by the Partitioning Council, approving the first partition of Poland. The Committee was composed of Lithuanian subcontractors: Joachim Chreptowicz, General of the Podole Lands and Cadet Cadet Adam Czartoryski, Vilnius Bishop Ignacy Massalski, Bishop of Płock Michał Poniatowski, Kopajnic Staroste Antoni Poniński, the youngest in the group, pedagogically gifted Ignacy Potocki, Gniezno Governor August Sułkowski and Chancellor crown Andrzej Zamojski.*

The National Education Commission faced the extremely difficult task of reforming Polish education, which, like the state, was plunged into a deep decline. A new era of turbulent development of civilization was approaching. The natural and mathematical sciences have been developing. The prestige of knowledge and education grew in Europe. Light and well-read people saw the necessity of making changes in the education of children and youth, which was not supported by the indifference to the affairs of the nobility and magnates.

KEY WORDS: *The National Education Commission, education, prolem of science*

WPROWADZENIE

Komisja Edukacji Narodowej została powołana do istnienia 14 października 1773 r. jako centralny organ władzy oświatowej. KEN powstała na wniosek króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, usankcjonowana została przez Sejm Rozbiorowy, zatwierdzający jednocześnie I rozbiór Polski (Woltanowski, Wołoszyński, 1973, p.7). W skład Komisji weszli: podkanclerzy litewski Joachim Chreptowicz, generał Ziem Podolskich i komendant Korpusu Kadetów Adam Czartoryski, biskup wileński Ignacy Massalski, biskup płocki Michał Poniatowski, starosta kopajnicki Antoni Poniński, najmłodszy w gronie, uzdolniony pedagogicznie Ignacy Potocki, wojewoda gnieźnieński August Sułkowski oraz kanclerz koronny Andrzej Zamojski (Kurdybacha, Mitera-Dobrowolska, 1973, p.49).

KEN stanęła przed niezwykle trudnym zadaniem reformy szkolnictwa polskiego, które podobnie jak państwo, było pogrążone w głębokim upadku. Zbliżała się nowa epoka burzliwego rozwoju cywilizacyjnego. Rozwijały się nauki przyrodnicze i matematyczne. W Europie rósł prestiż wiedzy i wykształcenia. Światli i ocytani ludzie widzieli konieczność przeprowadzania zmian w kształceniu dzieci i młodzieży, czemu nie sprzyjała obojętność na sprawy państwa szlachty i magnatów (Mrozowska, 1973, p. 4).

PROBLEMY I WYZWANIA - STAN SZKOLNICTWA POLSKIEGO, PROGRAMY NAUCZANIA, POZIOM EDUKACJI, ZAWÓD NAUCZYCIELA

Pierwsze dekady XVIII w., za panowania królów z saskiej dynastii Wettinów, Augusta II i Augusta III, uważane są za najbardziej ponury okres w dziejach Polski. Stan państwa i poziom oświaty nie sprzyjał zrównoważonemu kształceniu obywateli. W społeczeństwie funkcjonował dość zachowawczy model edukacji, który obejmował głównie potomków szlachty polskiej, zarówno w zakresie nauczania, jak i kształtowania postawy obywatelskiej w dość nikły sposób (Wroczyński, 1996, p. 169). Powszechnie uważano, że trudna sytuacja państwa, zagrożony byt polityczny, niski potencjał ekonomiczny i wojskowy wiążą się także ze stanem narodowego szkolnictwa (Mizia, 1972, p. 5).

Chłopcy wywodzący się z rodów szlacheckich, szczególnie zamożnych i średniozamożnych, pobierali naukę w szkołach zakonnych, najczęściej jezuickich. Szkoły były uważane za elitarne, miały za zadanie kształcić przyszłych

senatorów, posłów, sędziów, urzędników i duchownych wyższego szczebla, polityków, dyplomatów, oficerów (Puchowski, 2007, p. 9).

Kolegia prowadzone były przez zakony, bezpłatne dla uczniów, finansowane z beneficjów. Zapewniało to powszechny dostęp do szkół, ponieważ szlachta niechętnie łożyła na kształcenie swoich synów. Niewielkie również były ambicje intelektualne młodzieży. W II połowie XVII w. zaniechano dość powszechnego wcześniej zwyczaju studiowania w kraju lub za granicą.

Większość polskich szkół była prowadzona przez jezuitów. Jezuickie kolegia można podzielić na trzy typy: pełne, obejmujące szkołę średnią oraz wyższe kursy, kolegia obejmujące szkołę średnią i kurs filozofii oraz szkoły niższe o uproszczonym programie nauczania (Szybiak, 1973, p.14). Na początku XVIII w. w Rzeczypospolitej działało 51 kolegiów jezuickich, w których uczyło się ponad 20 tys. uczniów.

Jakość kształcenia w szkołach jezuickich była określana jako niska. Opinia Hugona Kołłątaja o jezuitach nie była pozbawiona gorzkości: "Wziętość, jaką sobie jednali nie pochodziła od nowego uczenia sposobu lub odmiany gustu w literaturze. Misje, kazanie, spowiedzi, rekolekcje, okazalsze nabożeństwa, praktyki, kłótnie z heretykami były jedyna ich zaletą. Pod tym pozorem uznawano ich za potrzebnych, opatrzone bogatymi dochodami, patrzono z uszanowaniem i ufnością na otwarte u nich szkoły, powierzano im młodzież na wychowanie" (Grabski, 1984, p. 259).

Istniały jeszcze kolegia prowadzone przez inne zakony. W kraju działał edukacyjny również zakon pijarów, który kształcił na poziomie elementarnym i średnim uboższe warstwy szlachty. Inne ośrodki zakonne utrzymywały niewielką liczbę szkół. Teatyni skupili się na kształceniu przyszłych duchownych obrządku ormiańskiego, a potem grecko-katolickiego. Bazylianie, prowadzili kolegia szlacheckie na podobieństwo jezuickich, gdzie głównie kształcili na bardzo niskim poziomie duchowieństwo ruskie. Poziom edukacji różnicował status ekonomiczny i kryterium terytorialne. Przedstawiciele ubogiej szlachty nie pobierali nauki w szkołach średnich. Wschodnie kresy Polski odznaczały się największym odsetkiem analfabetów w stosunku do reszty kraju (90% drobnej szlachty, 40% średniej i blisko 45% mieszczan). Prawosławny kler, niezbyt wyedukowany, nie potrafił zorganizować szkolnej sieci wśród prawosławnej szlachty (Wroczyński, 1996, p. 172).

Uznawano, że naukę w szkole doskonale uzupełnia udział w życiu publicznym, który miał wpływać na umacnianie podstaw moralnych i intelektualnych młodego pokolenia szlachciców. Elity kształcone w epoce saskiej zostały surowo ocenione przez historię. Centrami wychowania społeczno-obywatelskiego potomków szlacheckich były dwory możnowładców. Edukacja obywatelska, po kilku latach spędzonych w kolegium jezuickim, polegała na deklaracjach o przywiązaniu do wolności szlacheckiej i poświęceniu dla kraju, popisywaniu się oracjami, schlebianiu panom i udziale w dworskich intrygach. Po paru latach wspomnianej edukacji młody szlachcic osiadał w folwarku, a jego dalsze życie polegało na zabawach, polowaniach i udziale w sejmikach szlacheckich. Uboższa młodzież szlachecka szukała stanowisk w sądownictwie, aby móc uczestniczyć w towarzyskich rozrywkach i prowadzić beztroskie życie. Szkoła i wychowanie obywatelskie podtrzymywały tradycje rodziny patriarchalnej; mąż był panem całej rodziny, decydował o wszystkich, łącznie z małżeństwami dzieci, domagał się szacunku poprzez całowanie w rękę (Wroczyński, 1996, p. 170).

Jedną z prób realizowania idei polskiego Oświecenia i kształtowania postaw obywatelskich było powołanie przez króla Stanisława Augusta Poniatowskiego w 1765 Szkoły Rycerskiej. Była instytucją oświatową, która odegrała sporą rolę w rozwoju kraju i wychowała wielu zasłużonych dla kraju absolwentów (Tadeusz Kościuszko, Julian Ursyn Niemcewicz, Franciszek Ksawery Drucki-Lubecki). Przez blisko 30 lat istnienia wykształciła blisko tysiąc kadetów i eksternów (Mrozowska, 1961, p. 6).

W domach możnowładczych pewną rolę odgrywało wychowanie prywatne. Powszechna była obecność guwernerów francuskich, nauczających głównie języka Wależjuszów, konwenansów i gier salonowych. Nauka domowa większą rolę odgrywała w kształceniu szlacheckich córek. Oprócz francuszczyzny za niezbędne dla dziewcząt uznawano kształcenie w tzw. talentach. Adam Czartoryski opisał oczekiwania względem umiejętności młodych szlachcianek: „Do czegoż (w powszechności mówiąc) większość matek zachęca najżywiej córki swoje i do czego przytrzymuje (tu: kształci) najbardziej. Do tańca, do muzyki, słowem: do nabycia nowych talentów, które pospolicie pod nazwiskiem talentów przyjemnych chodzą” (Tync. oprac., 1954, p. 296). Zdecydowana większość szlacheckich panien kończyła na domowym wychowaniu. Czasem dziewczęta

uczyły się w klasztorach, a czasem wyjeżdżały na pensje do miasta, gdzie edukacja nie wykraczała daleko poza nauczanie prywatne.

Edukacja dzieci biedoty wiejskiej w epoce saskiej ograniczała się w zasadzie do edukacji parafialnej, pogrążanej w upadku. Wyzysk i ucisk chłopów w dobrach szlacheckich i magnackich wiązał się z niechęcią, a nawet wrogością do podstawowego kształcenia wiejskich dzieci, szczególnie widoczną u prymitywnej szlachty ziem ruskich. Nieco bardziej otwarci na sprawy szkół wiejskich byli oświeceni dziedzice z zachodnich obszarów kraju, w Wielkopolsce i na Pomorzu (Wroczyński, 1996, p. 174).

Programy nauczania w średnich szkołach jezuickich były solidnie ograniczone i nie opierały się na nowożytnych osiągnięciach nauki i cywilizacji. Najważniejsza była wiedza religijna. W dziedzinie moralności skupiano się na tematach powierzchownych: kościelnej gorliwości i całkowitej cnotliwości, w aspekcie jej zewnętrznych oznak. Lektury nie stanowiły podstawy wartościowej wiedzy; traktowano je jako źródło aforyzmów i fraz używanych w dyskusji i rozmowie. Wybrane utwory poetyckie zapoznawały uczniów z mitologią zmieszaną z katolicką pobożnością. Uczono też układać wiersze, błahe oraz proste w treści i formie. Powierzchna nauka łaciny w zakresie podstaw gramatyki i składni, bez kształcenia z dorobku i historii kultury klasycznej, doprowadziła do zaśmiecania języka narodowego. Szlachta popisywała się chętnie znajomością łaciny w postaci sentencji i cytatów, a używana polszczyzna obfitowała w liczne łacińskie wstawki. Opinia jednego z bohaterów powieści *„Wojciech Zdarzyński, życie i przypadki swoje opisujący”* Michała Krajewskiego (wyd. 1785 r.) powszechnym podejściu do nauki: „Dobrze wyuczony reguł łacińskiego języka, poczytałem za nieroztropność uczyć się polskiego, którego przez samo używanie mogłem doskonale nabyć. I w samej rzeczy bedulus szkolny (woźny) tak dobrze umiał po polsku jak i nasz profesor. Z tej przyczyny obrzydziłem sobie ten język, którym pospólstwo równie mówi jak i ludzie uczeni, a rzadko go używałem [...]. Przestając na umiejętności reguł łacińskiego języka, osądziłem, że wszystkie inne nauki nie przystoją osobom zacnego urodzenia” (Czerwińska oprac., 1973, Nasza Księgarnia). W tych nielicznych placówkach, w których uczono przyrody i fizyki stosowano starożytną wiedzę, usystematyzowaną przez Arystotelesa. W osiemnastowiecznych polskich szkołach uznawano teorię geocentryczną, stawiającą Ziemię w centrum Wszechświata. Dopiero w II połowie osiemnastego

stulecia próbowano publikować ustalenia Kopernika, co wywołało oburzenie jezuitów (Szybiak, 1973, p.15).

Szkolnictwo akademickie również nie prezentowało wysokiego poziomu. Najstarsza uczelnia w Polsce, Akademia Krakowska, pogrążona była w głębokim letargu i kryzysie. Studia na wydziale filozoficznym zawężone były do arystotelizmu, bez nowych kierunków filozoficznych. Nie uznawano systemu heliocentrycznego, kopernikowskiej astronomii i fizyki. Nie istniała w zasadzie twórczość naukowa profesorów, którzy wygłaszali wykłady oparte o przestarzałą wiedzę, pisali panegiryki i wydawali kalendarze. W zapaści znajdował się także wydział medyczny, na którym nauczało zaledwie dwóch profesorów, co nie mogło przekładać się na odpowiednie kształcenie kadr lekarskich dla tak dużego kraju. Wpływało to na opłakany poziom higieny i lecznictwa (Kurdybacha, Mitera-Dobrowolska, 1973, p. 191-192). Za przełomowy moment w dziejach Uniwersytetu Jagiellońskiego uważa się przybycie do Krakowa w 1777 r. Hugona Kołłątaja w celu podjęcia reformatorskich prac, których efekt trudno przecenić (Chamcówna, Mrozowska, 1965, p. 16).

Akademia Wileńska z kolei, założona przez jezuitów w XVI w., ciągle ograniczała swój program do nauk kościelnych. Brakowało wydziału prawa i medycyny. Także Akademia Zamojska pogrążona była w głębokim kryzysie. Wykładano na niej filozofię, medycynę i prawo. Nie zatrudniano tu wybitnych profesorów, nauczano niewielu studentów (Wroczyński, 1996, p. 175).

Coraz więcej światłych obywateli Rzeczypospolitej widziało potrzebę wprowadzenia świeckiego szkolnictwa, pozostającego pod nadzorem państwa. Upaństwowienie szkół nabrało realnych kształtów po likwidacji Zakonu Towarzystwa Jezusowego. Dobra jezuitów przekazano do dyspozycji państwa, z wykorzystaniem na cele edukacyjne i utrzymanie byłych jezuitów. Przejęcie i prowadzenie szkół nie było łatwym zadaniem (Jobert, 1979, p. 11). Pojezuickie szkoły przejmowano stopniowo, przekazując część z nich innym zakonom. Nie doprowadziło to ani do wzrostu liczby szkół, ani do zwiększenia liczby uczniów. Przyczyniło się jednak do wprowadzenia do polskiej szkoły świeckich nauczycieli. Nie powitano ich z sympatią, kładło to bowiem kres wielowiekowej tradycji, według której nauczycielami były zawsze osoby duchowne, które jednak nie cieszyły się szacunkiem społecznym. Pierwsi świeccy nauczyciele byli atakowani i nieakceptowani. Część winy za brak społecznego poważania leżała po ich stronie; nie budzili sympatii przez ostentacyjny radykalizm i prowokacyjne zachowanie

oraz strój. Komisja Edukacji Narodowej postawiła sobie za cel podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela i jego wykształcenia, aby mógł edukować młodych Polaków duchu obywatelskim i narodowym (Kurdybacha, Mitera-Dobrowolska, 1973, p.221). Wprowadzenie świeckiego wychowania moralnego, opartego o zasady racjonalistycznej filozofii i harmonijne współdziałanie jednostki ze społeczeństwem, również nie zostało dobrze przyjęte w społeczeństwie (Kurdybacha, 1967, p.42).

Pewnym problemem było także przejście majątku pojezuickiego na finansowanie szkolnictwa. Nie była to sprawa prosta, zwłaszcza w aspekcie oszacowania dochodów i prawidłowego zarządzania finansami. Fundusze częściowo zostały roztrwonione, co powodowało między innymi brak systematyczności w opłacaniu nauczycieli i urzędników szkolnych, nie mówiąc już o powoływaniu nowych szkół. Dopiero uporządkowanie finansów przez dobrych administratorów pozwoliło oprzeć odbudowę systemu szkolnictwa na mocnych podstawach (Mrozowska, 1973, p. 4).

PODSUMOWANIE

Próba reformy szkolnictwa polskiego, znajdującego się w głębokiej zapaści, stawiała Komisji Edukacji Narodowej niezwykle trudne wyzwania i wymagała rozwiązania poważnych problemów edukacyjnych i wychowawczych, leżących także po stronie mentalnej społeczeństwa. Słusznie uważano, że poziom oświaty wyznacza poziom kultury narodu wpływa na wzorce zachowań społecznych. Zahamowanie upadku Rzeczypospolitej upatrywano w budowie silnego i świadomego społeczeństwa obywatelskiego, także poprzez wpajanie szacunku i wiedzy związanej z narodowym językiem i dyscyplinami naukowymi w oparciu o najnowszy stan badań.

Pragnieniem reformatorów było wychowanie dobrego patrioty i światłego obywatela, troszczącego się o losy Rzeczypospolitej ponad wszystko. Wiara we wszechmocną moc wychowania częściowo znalazła historyczne potwierdzenie, ale przyniosła też wiele rozczarowań (Mizia, 1972, p. 5). Wielką siłą napędową w kierunku zmian w polskich szkołach było przekonanie ludzi pragnących reformy, że silna akcja wychowawcza w oparciu o historię wielkości Polski Piastów i Jagiellonów, odbudowę kultury i języka ojczystego, zagrożonego przez sarmatyzm i modną cudzoziemszczyznę, w nawiązaniu do dokonania Kopernika,

Kochanowskiego i Modrzewskiego, ma szansę obudzić skrywane pokłady patriotyzmu i etosu dobrego obywatela (Suchodolski, 1973, p.19).

W dzisiejszych czasach przesłanie KEN o potrzebie budowania zespołowego poczucia odpowiedzialności za kraj w aspekcie dobrych i poprawnie realizowanych programów szkolnych, jest wciąż aktualna. Nigdy temu celowi nie służył i nie służy silny indywidualizm, wyobcowanie jednostki oraz brak zaangażowania w działalność społeczno-obywatelską.

BIBLIOGRAFIA:

- Chamcówna, M., Mrozowska, K. (1965). Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1765-1850. T. 2. Cz. I. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Czerwińska, A. oprac. (1973). Droga do Komisji Edukacji Narodowej: wybór materiałów literackich. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Grabski, W.M. (1984). U podstaw wielkiej reformy: karta z dziejów Komisji Edukacji Narodowej. Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.
- Jobert, A. (1979). Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773-1794). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kurdybacha, Ł. (1967). Tysiąclecie polskiej oświaty. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kurdybacha, Ł., Mitera-Dobrowolska, M. (1973). Komisja Edukacji Narodowej. Warszawa: PWN.
- Mizia, T.(1972). O Komisji Edukacji Narodowej. Warszawa: PWN.
- Mrozowska, K. (1961). Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego (1765-1794). Wrocław (i in.): Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Mrozowska, K. (1973). Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794. Kraków: PWN.
- Puchowski, K. (2007). Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Suchodolski, B.(1973). Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szybiak, I.(1973). Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim. Wrocław (i in.): Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tync, S. (1954). Komisja Edukacji Narodowej. Wybór źródeł. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.
- Woltanowski, A., Wołoszyński, R.W. (1973). Komisja Edukacji Narodowej. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Wroczyński, R. (1996). Dzieje Oświaty w Polsce. T. I. Warszawa: Wydawnictwo Żak.