

WOJCIECH PAWLIK

Lublin

RELIGIA W PROJEKTACH URZĄDZENIA SZKÓŁ ŚREDNICH KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

Tematem artykułu jest koncepcja nauczania religii w szkolnictwie średnim KEN oraz jej miejsce w tworzonym systemie edukacyjnym w świetle projektów. Autorzy w projektach zawarli swoje propozycje dotyczące organizacji i administracji nowego ustroju szkolnictwa, programów, metod nauczania i wychowania, a także kształcenia kadr nauczycielskich. Projekty zapoczątkowały proces budowy zrębów ustawodawstwa KEN. Szczególną uwagę zwróciliśmy na projekt pijara Antoniego Popławskiego, który zawiera najgruntowniejszy program nauczania i wychowania religijnego.

Wykorzystaliśmy także rozwiązania zamieszczone w projektach Adolfa Kamieńskiego, Franciszka Bielińskiego, Ignacego Potockiego i Jana Aleksego Borrellego. Proponowane przez Popławskiego rozwiązania w nauczaniu i wychowaniu religijnym obok propozycji Potockiego zostały w większości wykorzystane w *Przepisie na szkoły wojewódzkie z 1774 r.* Duch tych rozwiązań wywarł wpływ na *Ustawy z 1781 i 1783 r.*, a tym samym legł u podstaw systemu wychowawczo-religijnego wypracowanego przez KEN. Dlatego projekt Popławskiego stanowi najciekawszy materiał do analizy.

Problematyka religii w projektach urzędnika szkolnego KEN nie doczekała się odrębnego opracowania. Zagadnieniem tym zajmowała się w ramach analizy aktów normatywnych (*Przepisów, Ustaw*) KEN z punktu widzenia przyjętych rozwiązań w dziedzinie nauczania i wychowania religijnego¹. W literaturze

¹ Nauczaniem religii w szkołach KEN zajmowali się między innymi: S. Koprzywicz (*Wychowanie religijno-moralne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. IV. Spraw. dyr. c. k. gim. IV w Krakowie za r. sz. 1905.* Kraków 1905 s. 3-37), A. Karbowski (*Edukacja i instrukcja moralna i religijna Komisji Edukacji Narodowej. „Rodzina i Szkoła”* 16:1911 s. 33-38, 65-73, 97-102), S. Szydelski (*Komisja Edukacji Narodowej a wychowanie religijne młodzieży. „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”* 6:1917 s. 157-166, 205-215), A. Szymański (*Stanowisko religii*

ogólnej dotyczącej KEN nauczanie i wychowanie religijne było jednak traktowane marginalnie².

Projekty i liczne wypowiedzi na temat nowego ustroju szkolnictwa, metod nauczania i wychowania były następstwem apelu KEN w uniwersale z 24 października 1773 r. KEN zwracała się do wszystkich środowisk o rady w budowie nowego systemu Oświatowego. Była to metoda powszechnie stosowana w życiu publicznym XVIII w., gdy zamierzano realizować jakieś nowe przedsięwzięcia³. Na początku 1774 r. ukazały się pierwsze propozycje w sprawie nowego systemu oświatowego. Pierwszy projekt przedstawił A. Popławski na posiedzeniu KEN 21 marca 1774 r.⁴ Znalazł on uznanie, skoro już 6 maja na posiedzeniu członków KEN wyznaczono jego autorowi nagrodę. Projekt ten w myśl przyjętej zasady miał być jeszcze poddany pod dyskusję. Po jego wydrukowaniu podkreślono, że jest on „wyrazem poglądów nie samego autora, ale kongregacji pijarskiej, imieniem której ją [A. Popławski] przedłożył”⁵. Tak więc należy pamiętać, że poglądy w nim zawarte były myślą wspólną najwybitniejszego pijarskiego grona pedagogicznego. Prawie równocześnie z projektem Popławskiego ukazała się *Edukacja obywatelska* innego pijara, A. Kamieńskiego, opublikowana w 1774 r. w postaci listów. Rozwiązania pedagogiczne Kamieńskiego niewiele odbiegały od ustaw

w szkole. Poznań 1921), S. Tync (*Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*. Kraków 1922), Z. Bielawski (*W stopięćdziesiątą rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej*. „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 12:1923 s. 10-40), J. Ciemieniowski (*Stanowisko Komisji Edukacji Narodowej w kwestii religijnego wychowania młodzieży*. W: *Epoka wielkiej reformy. Studia i materiały do dziejów oświaty w Polsce XVIII wieku*. Pod red. S. Łempickiego. Lwów-Warszawa 1923 s. 17-26), S. Bednarski (*Prace z dziejów szkolnictwa i wychowania w Polsce*. „Przegląd Powszechny” 41:1924 t. 162 s. 171-176), F. Greniuk (*Komisja Edukacji Narodowej w dziejach polskiej teologii moralnej*. „Roczniki Humanistyczne” 25:1977 z. 2 s. 225-232).

² Większą uwagę przywiązywano do nauczania i wychowania moralnego na bazie nauki moralnej, w znacznie mniejszym stopniu do religijnego. Powstałe kontrowersje wokół relacji pomiędzy nauką moralną a religią nasiliły się zwłaszcza po II wojnie światowej. Podkreślano szczególnie odrębność i niezależność nauki moralnej od religii. Niektórzy historycy oświaty popadali w krańcowość w swoich krytycznych wnioskach dotyczących nauczania moralnego i religijnego w szkołach KEN. S. Tync twierdził, że nauka moralna została zbudowana na „materiaлистycznej” i „ekonomicznej” podstawie (*Komisja Edukacji Narodowej dziełem Oświecenia*. W: *Komisja Edukacji Narodowej. Wybór źródeł*. Wrocław 1954 s. XIII). Przyjęcie takiej tezy wpływało w zasadniczy sposób na powstanie rozdzwieniu pomiędzy nauczaniem i wychowaniem moralnym a religijnym.

³ J. L e w i c k i. *Komisja Edukacji Narodowej w świetle ustawodawstwa szkolnego*. Warszawa 1923 s. 19.

⁴ *Pisma pedagogiczne*. Oprac. S. Tync. Wrocław 1957 s. XIII-XIV.

⁵ Tamże s. LII-LIII.

Collegium Nobilium⁶. Na jego poglądy duży wpływ wywarł John Locke. Kamieński niemal w całości przejął od niego podstawy systemu wychowawczego⁷.

Jeszcze przed pojawieniem się projektów Popławskiego i Kamieńskiego, jak utrzymuje K. Mrozowska, zaczęły napływać pierwsze anonimowe listy F. Bielińskiego. Do 19 stycznia 1774 r. ukazało się ich sześć. Bieliński został zachęcony do dalszej pracy, a następnie KEN opublikowała jego memoriał pt. *Sposób edukacji w piętnastu listach spisany, 1775*⁸. Autor nie posiadał żadnego doświadczenia pedagogicznego. Odznaczał się jednak bystrym umysłem i był wytrawnym obserwatorem zjawisk społecznych⁹.

Na przełomie 1773 i 1774 r. opracowane zostały uwagi Adama Czartoryskiego i Ignacego Potockiego¹⁰. Mieczysława Miterzanka stwierdza, że Czartoryski najprawdopodobniej opracował swój projekt jeszcze za granicą, na wiadomość o powołaniu go na członka KEN¹¹. Projekt I. Potockiego *Myśl o edukacji i instrukcji w Polsce ustanowić się mającej* został oddany KEN na sesji 24 marca 1774 r.¹² Pomimo braku doświadczenia na polu działalności wychowawczej, Potocki wykazał w swym projekcie dużą erudycję w zakresie najnowszej ówczesnej wiedzy pedagogicznej¹³. Niezwykła erudycja autora skłania do przypuszczenia, że korzystał on z rad jakiegoś doświadczonego pedagoga w trakcie układania projektu. Tym pedagogiem prawdopodobnie były jezuita Grzegorz Piramowicz, który przebywał z Potockim pod jednym dachem, i z którym łączyły go więzy przyjaźni. Niewykluczone, że z pomocą mógł mu przyjść również pijar Onufry Kopczyński¹⁴. Na projekcie I. Potockiego uwido-

⁶ A. J o b e r t. *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773-1794)*. Wrocław 1979 s. 25.

⁷ *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*. Oprac. K. Mrozowska. Wrocław-Gdańsk 1973 s. LVI.

⁸ J o b e r t. *Komisja Edukacji* s. 23.

⁹ P o p ł a w s k i. *Pisma pedagogiczne* s. LIV.

¹⁰ *Pisma i projekty pedagogiczne* s. LIII.

¹¹ *Działalność pedagogiczna Ks. Adama Czartoryskiego generała ziem podolskich*. Warszawa-Lwów 1934 s.74-78.

¹² *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773-1776*. Wyd. Z. Kukulski. Lublin 1923 s. LXXXV. Zob. *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej*. Wyd. T. Wierzbowski. Warszawa 1910 z. 37 s. 16.

¹³ *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne* s. LXXXV-LXXXVII. Zob. S. K o t. *Adama Czartoryskiego i Ignacego Potockiego projekty urzędzenia wychowania publicznego*. W: *Epoka wielkiej reformy* s. 207; *Pisma i projekty pedagogiczne* s. 53.

¹⁴ K. M r o z o w s k a. *Grzegorz Piramowicz jako sekretarz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych (1775-1787)*. „Studia i Materiały z dziejów Nauki Polskiej” 6:1958 z. 2 s. 165. Zob. G. P i r a m o w i c z. *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*. Oprac. K. Mrozowska. Wrocław-Kraków 1958 s. XXVI; K. M o r a w s k i. *Ignacy Potocki*. Cz. 1: 1750-1788. W:

cznił się także silny wpływ A. Popławskiego¹⁵. Propozycje Potockiego zostały wykorzystane przez KEN do „Ułożenia porządku i układu nauk w szkołach wojewódzkich” (1775). Kiedy członkowie Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych ustalili listę przedmiotów nauczania w szkołach wojewódzkich, w dużym stopniu powtórzyli program Potockiego z 1774 r. zawarty w *Przepisie*¹⁶. Oprócz projektów autorów rodzimych przedstawiono Komisji również projekty zredagowane przez cudzoziemców. Jednym z nich był *Plan reformy nauczania elementarnego* Jana Borrellego¹⁷. Został on wydrukowany na początku 1776 r. w odezwie *Obwieszczenie względem napisania książek elementarnych dla szkół wojewódzkich* z 1775 r. skierowanej do uczonych zagranicznych. Po wydrukowaniu autor natychmiast przesłał projekt z dedykacją Stanisławowi Augustowi Poniatowskiemu¹⁸. Projekt ten zaznajamia nas z zachodnioeuropejską myślą pedagogiczną. Istnienie obok siebie polskich i obcych projektów pozwala skonfrontować różne spojrzenia na sprawy religii i wychowania religijnego. Najobszerniej sprawę religii i wychowania religijnego potraktował w swoim projekcie A. Popławski. W pierwszej i trzeciej jego części omówił on podstawy oraz zakres nauczania i wychowania chrześcijańskiego, stwierdzając, że „[...] się funduje [ono] na artykułach wiary, na ćwiczeniach pobożności, na dobrych uczynkach, duchem chrześcijańskim wykonywanych”¹⁹. Dalej Popławski przytoczył słowa św. Pawła, że cała wiara pochodzi ze słyszenia (*Omnis fides ex auditu*) dlatego ten zmysł powinien być wykorzystany w pierwszej fazie edukacji chrześcijańskiej. W pierwszej części swojego projektu podzielił wychowanie na trzy podstawowe działy: edukację fizyczną, edukację rozumu i edukację moralną. Zbliżony podział edukacji zaprezentował pijar A. Kamieński. Może zastanawiać, dlaczego A. Popławski wśród tych działów wychowania nie wymienił edukacji chrześcijańskiej?²⁰

W dalszej części przedstawia jednak swoje stanowisko w tej kwestii „[...] za czym do pierwszych trzech edukacji, w których formował człowiek i obywa-

Monografie w zakresie dziejów nowożytnych. T. 21. Kraków–Warszawa 1911 s. 23.

¹⁵ *Pierwiastkowe przepisy* s. LXXXVIII.

¹⁶ Tamże. Zob. *Protokoły posiedzeń Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 1775-1792*. W: *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie 1773-1794*. Warszawa 1908 z. 36 s. 4-5; B. M i c h a l i k. *Ignacy Potocki przewodniczącym Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych*. „Rozprawy z dziejów Oświaty” 19:1976 s. 54.

¹⁷ Oprac. L. Grobelak. Warszawa 1973 s. 34-35.

¹⁸ Tamże s. 38. Zob. W. S m o l e ń s k i. *Przewrót umysłowy w Polsce wieku XVIII*. Wyd. 2. Warszawa 1923 s. 251.

¹⁹ *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt*. W: *Pisma pedagogiczne* s. 85.

²⁰ Tamże.

tel, trzeba łączyć edukację i naukę chrześcijańską”²¹. Edukacja młodego człowieka miała więc być oparta także na edukacji chrześcijańskiej. Autor projektu wyraźnie oddzielał edukację moralną od chrześcijańskiej. Ta ostatnia miała służyć za klamrę spinającą trzy podstawowe działy edukacji, których celem było wychowanie dobrego człowieka i obywatela. Edukacja i nauka chrześcijańska miały kształtować w młodym człowieku dobrego chrześcijanina, utożsamianego z dobrym człowiekiem i obywatelem, przy jednoczesnej koordynacji działań wychowawczych wszystkich działów edukacji.

A. Kamieński w edukacji ogólnej nazwanej obywatelską wyróżnił trzy cele utożsamiane z procesem wychowania: rozumu, serca-duszy i ciała²². W ogólnym procesie wychowania nie rozgraniczał wychowania moralnego od religijnego – w przeciwieństwie do A. Popławskiego. Kamieński wymieniając działy oraz cele edukacji obywatelskiej wskazał na ich ścisłą integralność. Tak ujmowana edukacja miała ostatecznie ukształtować w osobie ludzkiej dobrego chrześcijanina i obywatela. W wychowaniu młodego człowieka kładł wielki nacisk na potrzebę edukacji moralnej i nauczanie obowiązków względem ojczyzny. Dostrzegał ścisłą współzależność pomiędzy wychowaniem religijno-moralnym a patriotycznym, podobnie zresztą jak Popławski i inni.

A. Popławski za podstawę edukacji chrześcijańskiej uznał religię katolicką. Dostrzegał w niej bodziec skłaniający człowieka do wykonywania swoich powinności, a zarazem środek uświęcający te obowiązki. „W maksymach fundamentalnych tej religii [człowiek – W.P.] znajdzie dla siebie wewnętrzny obowiązek na sumienie swoje, przytomnego zawsze świadka na myśli, sędziego na intencje”²³. Religia wobec tego stanowiła podstawowy i niezawodny środek kształtujący wnętrze młodego człowieka. Ponadto miał odnaleźć w „maksymach fundamentalnych religii” ostatecznie „wszelkich ustaw i obowiązków moralnych Prawodawcę Najwyższego, Prawodawstwa Jego sankcję i tej kary i nagrody pewność”. Przez odkrycie tych maksym, a następnie zrozumienie, uzyska w swoim życiu różnorodne korzyści, posłużą jemu za mocną podporę „ułomnej cnoty obywatelskiej przy niepewnym i niegodnym stanie towarzystwa cywilnego”²⁴. Spoglądał na religię przez pryzmat korzyści, jakie wierzący człowiek może z niej czerpać.

Poglądy Popławskiego mogą posłużyć za przykład tendencji panujących w ówczesnej polskiej pedagogice. Są one zbieżne z poglądami pozostałych budowniczych tworzącego się systemu wychowawczego świeckiego ministerstwa

²¹ Tamże s. 31.

²² *Edukacja obywatelska. W: Pisma i projekty pedagogiczne* s. 12.

²³ Jw. s. 31.

²⁴ Tamże.

oświaty. Na bazie religii KEN ustanawiało i budowało hierarchię wartości uniwersalnych, którymi powinien kierować się każdy człowiek jako chrześcijanin i obywatel w życiu społecznym. Poglądy Popławskiego i Kamińskiego w dziedzinie religii i jej roli w wychowaniu są sobie bliskie. Wiele zbieżności występuje w nich również z poglądami F. Bielińskiego i I. Potockiego. Kamiński, podobnie jak Popławski, uznał religię za podstawę w kształtowaniu dobrych obyczajów. Religia „święta katolicka gruntem i fundamentem jest obyczajów”. Do czynników kształtujących moralność człowieka zaliczył „prawo, dobre przykłady i książki”²⁵. Podobnego zdania był I. Potocki. W swoich wywodach stwierdził, że „główną dźwignią wychowania jest wiara”²⁶.

A. Popławski proponował ośmioletnią szkołę średnią, program jej był poprawionym programem Collegium Nobilium Konarskiego²⁷. Z identyczną propozycją co do czasu trwania nauki wystąpił A. Kamiński. O rok krótszy czas nauki w szkole średniej przewidywali F. Bieliński i J. A. Borrelley. W ujęciu I. Potockiego program nauczania szkoły średniej miano realizować w ciągu sześciu lat. Szkoła wg. A. Popławskiego miała liczyć trzy klasy gramatyki i trzy klasy o nazwach: geometria, logika i prawo oraz dwie klasy retoryki. Nauka chrześcijańska miała być udzielana w trzech pierwszych klasach, natomiast od klasy geometrii uczniowie mieli słuchać w kościele kazań o podłożu moralnym. „W pierwszych trzech szkołach [klasach] publicznych, jak się tam położyło, będą dzieci słuchały każdy w swojej szkole nauki chrześcijańskiej, co niedziela od swego własnego profesora. Wszyscy zaś inni zacząwszy od szkoły geometrii będą się znajdować na kazaniach w kościele”²⁸. W pierwszej klasie w każdą niedzielę rano w szkole miano przypomnieć katechizm oraz czytać Ewangelię czterech Apostołów. Dzieje Apostolskie oraz niektóre fragmenty ze Starego Testamentu. W klasie drugiej miano nauczać tzw. Historii Świętej z odpowiednimi uwagami chrześcijańskimi. W klasie trzeciej gramatyki przewidziany był katechizm o szerszym zakresie na kształt kontrowersji²⁹.

Program nauki chrześcijańskiej u Popławskiego w miarę upływu lat szkolnych był ciągle poszerzany. Widać w nim jeszcze elementy programu kontrreformacyjnego, ale już wzbogaconego nową problematyką religijno-filozoficzną pozostającą pod działaniem oświecenia. Zasadniczo nie różnił się

²⁵ Kamiński, jw. s. 14.

²⁶ *Pierwiastkowe przepisy* s. LXXXVI.

²⁷ Ł. Kurybacha, M. Mitera-Dobrowolska. *Komisja Edukacji Narodowej*. Warszawa 1973 s. 66,

²⁸ Popławski, jw. s. 85.

²⁹ Tamże. Układ i porządek nauk w szkołach, tablica druga.

on od programu nauczania religii w szkołach pijarskich i jezuickich, tuż przed powstaniem KEN. Słuszność takiego programu A. Popławski uzasadnia w ten oto sposób: „nauka chrześcijańska, przez kazania idące do starszych bardziej im pójdzie do serca przy większej dojrzałości wieku samego i wyższym świetle rozumu, młodszy zaś nie będą nadaremno trawić czasu na słuchaniu niezrozumiałych jeszcze od siebie rzeczy. Ale raczej w mniejszej się znajdując gromadzie pod dozorem i okiem swojego profesora, będą mieć mniej okazji i zaczepki do swawoli i dystrakcji [roztargnienia]: nie stęsknią się i nie zrażą słuchając łatwego katechizmu, prostych i jasnych przykładów z historii Pisma św., a przez takowe w dzieciennych latach przeszedłszy początki religii świętej, której się zmysłom widocznie ukazują, łatwo potem w dalszym wieku podniosą się na wysokość tej nauki i doskonałości chrześcijańskiej, jaka im w słowach kaznodziejskich będzie wystawiana”³⁰. Proponowany przez Popławskiego program szkolnego nauczania religii dowodzi, jakie tendencje panowały na gruncie polskim w obrębie katechezy w 2. poł XVIII w. Autor projektu położył duży nacisk na poznanie Pisma św., zgłębianie prawd wiary miało się odbywać w dużej mierze przy pomocy Biblii. Treści nauczania z zakresu Pisma św. i kazań zawierały duży ładunek moralizmu. W programie nauczania religii w szkole średniej dostrzega się równowagę w rozłożeniu treści wiedzy opartych na katechizmach o tradycyjnym zasobie prawd wiary i katechizmach biblijnych.

Porównując rozwiązania szkolnego nauczania religii w projektach powstałych na gruncie polskim i obcym dostrzega się w nich pewne rozbieżności. Za przykład mogą posłużyć propozycje Borrellego, w których wyraźnie widać dominację Pisma św. Historia biblijna zdominowała katechizmowe nauczanie zasad wiary. Katechizm o tradycyjnym zasobie prawd wiary bardzo wyraźnie został zepchnięty w programie nauczania na dalszy plan. Borrelly przewidywał nauczanie Starego Testamentu od klasy I do IV. Klasa III odbiegała od historycznego poznania ST, w programie znalazły się treści dotyczące Dekalogu. Wyjaśnienia do poszczególnych przykazań miały się opierać na Piśmie św., aby lepiej zrozumieć tkwiące w nich obowiązki chrześcijańskie. Klasa IV była ostatnim etapem pogłębiania wiadomości z zakresu ST. Na podstawie Pisma św. ST uczniowie mieli poznać główne normy postępowania, które, odpowiednio wybrane i usystematyzowane, miały źródło poznania nauki moralnej. Rok V i VI Borrelly przeznaczył na poznanie NT. Dopiero rok VII odbiegał w zasadniczy sposób od programu klas niższych. Cały ciężar skupiał się na problemach związanych z motywami wiary chrześcijańskiej i zarzutami wysuwanymi pod jej adresem przez „niedowiarków” i „sekciarzy”³¹. Były to więc kontrowersje

³⁰ Tamże s. 86.

³¹ Jw. s. 112-113.

nasycone już jednak ładunkiem wiadomości odbiegających od treści tradycyjnego programu kontrreformacyjnego. Zostały dostosowane do istniejących potrzeb apologetycznych.

Porównując propozycje programowe szkolnego nauczania religii J. A. Borrellego i A. Popławskiego, dostrzega się u tego pierwszego tendencje sprowadzenia nauki religii do rangi jednego z przedmiotów szkolnych, nauczanych w szkole.

W ujęciu A. Popławskiego i pozostałych projektodawców miejscem nauczania religii miały być zarówno klasa szkolna jak i kościół. Proponowane rozwiązanie stwarzało nieco inną atmosferę wokół takiego nauczania, istniały lepsze warunki do realizacji celu poznawczego i wychowawczego oraz kształtowania wiary żywej. Istniało mniejsze niebezpieczeństwo ograniczenia prawd wiary do pewnego zakresu wiedzy i ich abstrakcyjnego przekazu.

A. Popławski w swoich rozważaniach zwrócił szczególną uwagę na przystosowanie przekazywanych wiadomości z zakresu religii do poziomu umysłowego ucznia. „Ta byle rozsądnie według sposobności dziecinnej była stosowana i wykładana”³². Ponadto, aby to, co „kościół święty podaje do wierzenia i czynienia, zostało przekazane krótko i jasno”³³. Był to postulat wszystkich projektodawców, najwyraźniej występował u A. Popławskiego, I. Potockiego, F. Bielińskiego.

Takie samo stanowisko reprezentował John Locke i inni pedagogzy oświecenia. Locke uważał początkowy okres życia człowieka za bardzo ważny w kształtowaniu w nim właściwego wyobrażenia o Bogu i właściwej postawy religijnej na dalsze lata życia. Zbytne wgłębianie się w naturę Boga może wypaczyć Jego obraz i doprowadzić do zabobonu lub ateizmu³⁴. Stanowisko takie cechowało wszystkich projektodawców. Za przykład mogą posłużyć przemyślenia I. Potockiego. Daleki był on od spekulatywnych dociekań o Bogu. Potocki uznał za najdoskonalsze źródło poznania Boga Ojciec nasz i Skład Apostolski. „Nie można mieć lepszego o Bogu rozumienia nad te, które nam Ojciec nasz daje, ani więcej mieć wiary nad Skład Apostolski. Przykazania boskie są jasne, sakramenta, ofiary, obrządki kościelne mają być poważne”³⁵. Odrzucając dociekania spekulatywne niebezpieczne dla praktycznego życia religijnego,

³² Jw. s. 31.

³³ Tamże.

³⁴ *Myśli o wychowaniu*. Wrocław–Kraków 1959 s. 136-137.

³⁵ *Myśl o edukacji i instrukcji w Polsce ustanowić się mającej*. W: *Pisma i projekty* s. 165. Zob. K o t. *Adama Czartoryskiego i Ignacego Potockiego projekty* s. 223-234.

a odwołując się do teologii pozytywnej opartej ściśle na Objawieniu, Potocki nawiązywał do ducha *Ustaw szkolnych* S. Konarskiego³⁶.

Popławski w dalszej części swojego projektu zwrócił uwagę, jak ogromną rolę mają spełniać w zakresie nauczania i kształtowania wiary w dalszych klasach kazania moralne. Zalecił dostosowanie ich do poziomu intelektualnego odbiorcy. Miały ukazywać, jakimi pobudkami powinien kierować się człowiek w swym postępowaniu oraz wpływać na aktywność jego woli. Postulował podręcznikowe opracowanie kazań moralnych dla wszystkich szkół publicznych oraz wyznaczenie kaznodziei do ich głoszenia na terenie każdej placówki. Popławski stawiał duże wymagania w stosunku do kaznodziei. Powinien on odznaczać się wysokimi umiejętnościami przekazu i osobowością pozytywnie oddziaływującą na odbiorców – otoczenie³⁷.

Podobną ocenę dotyczącą roli kazań w edukacji zawarł w swoim projekcie w rozdziale „O wierze” I. Potocki. Od poziomu kazań uzależnił przebieg procesu edukacji religijnej. Kazania kształtują wyobrażenia religijne człowieka, jego wrażliwość, umiejętność oceny moralnej czynów. W kazaniach opartych na zbyt głośnej negacji świata, ciała oraz głośnym gromieniu tego wszystkiego, co jest utożsamiane z diabłem, dostrzegał negatywny wpływ na proces kształtowania postępowania i postawy zgodnej z zasadami zawartymi w religii³⁸. Stanowisko takie było związane z działaniem na rzecz obrony religii „czystej”.

Jednym z przedstawicieli tego kierunku był ks. Jan Bohomolec. W swojej twórczości teologicznej zwalczał przede wszystkim wiarę w upiory i opętanie przez szatana³⁹. Jak dużą wagę Potocki przywiązywał do kazań zawierających treści pozytywne, świadczy zadanie kończące jego rozważania w tej kwestii. „Jak więc potrzebne są dobre książki elementarne tak użyteczne kazania”⁴⁰.

³⁶ Por. J. P u j d a k. *Antoni Wiśniewski jako prekursor filozofii oświecenia w Polsce*. Londyn 1974 s. 123.

³⁷ Jw. s. 86.

³⁸ Jw. s. 165.

³⁹ J. Ś r u t w a. *Oświecenie w Polsce i jego wpływ na życie kościelne*. W: *Historia Kościoła w Polsce*. Pod red. B. Kumora i Z. Obertyńskiego. T. 2. Cz. 1. Poznań–Warszawa 1979 s. 26-27. A. Popławski również należał do grona „oświeconych” zwalczających przesady w szerokich masach społeczeństwa. W dysertacji konkursowej z 1770 r. pt. *Jakie nauki należałoby dawać kmiotkom, tej tak szacownej części społeczeństwa ludzkiego, a tak u nas upodlonej?* (W: *Pisma pedagogiczne* s. 114). za którą otrzymał nagrodę, uznał, że w nauce chrześcijańskiej powinny się znaleźć m.in. informacje o gusłach i zabobonach celem odzwyczajenia już w młodym wieku „kmiotków” od praktyk niezgodnych z duchem chrześcijańskim. Taki sam postulat wysunął w swoim *Projekcie* z 1774 r. zalecając, aby w opracowanym podręczniku do nauki moralnej na szkoły parafialne znalazły się wiadomości poruszające problem zabobonów. (P o p ł a w s k i, jw. s. 49-50).

⁴⁰ Jw. s. 165.

Stanowisko A. Popławskiego i I. Potockiego jest dowodem na rodzenie się w odbiorcach kazań ówczesnej oświeconej części społeczeństwa zapotrzebowania na odmienną tematykę w porównaniu z okresem wcześniejszym. Pod koniec XVIII w. w zakres treści kazań wchodziły w dużej mierze nauki katechizmowe. Zawierały one wykład prawd wiary i moralności. Kazania o charakterze katechizмовym we wspomnianym okresie zyskują na znaczeniu w przeciwieństwie do wieku XVII i 1. poł. XVIII, kiedy to właściwie ulegały zanikowi. Odrodzenie kazań katechizmowych pod koniec XVIII w. spowodowane zostało prądami oświecenia⁴¹.

A. Popławski za fundament w procesie kształtowania właściwej postawy wiary w młodym człowieku, wychowania go na dobrego chrześcijanina, uznał praktyki religijne. Wśród tych praktyk wymienił sakramenty św., zalecał codzienną mszę św. Kaznodzieja wraz z całym gronem pedagogicznym miał dbać o gorliwość swoich podopiecznych „w przepisanych sobie ćwiczeniach pobożności chrześcijańskiej”. Główny ciężar odpowiedzialności za prawidłowy rozwój religijno-moralny ponosił kaznodzieja, który miał pełnić rolę kierownika duchowego każdego ucznia⁴².

Podobną rolę przypisywał praktykom religijnym I. Potocki. Głęboka i autentyczna pobożność powinna formować się przez codzienną mszę św., sakrament pokuty odnawiany co miesiąc i odpowiednio dobrane codziennie głośno odmawiane modlitwy⁴³. Potocki – jak wynika z tej wypowiedzi – przywiązywał bardzo dużą uwagę do regularności i systematyczności w wykonywaniu praktyk religijnych. Wskazał on jeszcze jeden bardzo istotny problem w kształtowaniu postawy religijnej młodzieży. Aby ten problem uwypuklić odwołał się do okresu minionego. Inaczej zapewne I. Potocki (jako osoba świecka) niż A. Popławski oceniał dotychczasowe wychowanie religijne młodzieży. Zbyt długie i częste praktyki uznał za główny mankament wychowania religijnego w minionym okresie. W takiej formie wpływały one ujemnie na prawidłowy kształt duchowy młodzieży⁴⁴.

Aby wypełnianie kultu – wg A. Popławskiego – przez młodszego człowieka względem Boga było autentyczne, powinien on „w oddawaniu codziennej winnej czci Bogu, do skromnej ułożonej powierzchowności łączyć serce i afekt”⁴⁵. Popławski sformułował dokładnie, jak ma wyglądać kult zewnętrzny.

⁴¹ M. B r z o z o w s k i. *Teoria kaznodziejstwa (wiek XVI-XVIII)*. W: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*. Pod red. M. Rechowicza. T. 2. Cz. 1. Lublin 1975 s. 406.

⁴² Jw. s. 86.

⁴³ Jw. s. 165.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Jw. s. 86.

Powinien on charakteryzować się „Skromnie ułożoną powierzchownością”. Potępiał przesadność w wypełnianiu praktyk religijnych, manifestacyjną pobożność, zdawał sobie sprawę, jak negatywnie taka postawa wpływa na człowieka, wypacza jego charakter i istotę wiary. Podobne stanowisko zajmował ks. Antonio Genovesi, reprezentatywna postać katolickiego oświecenia. Twierdził on, że bigoteria gasi wewnętrzny płomień wiary⁴⁶. W kulcie wewnętrznym A. Popławski przypisywał najistotniejszą rolę sercu, całemu wnętrzu człowieka. Cześć Bogu powinna ponadto być oparta na „afekcie”, duchowym przeżyciu, wewnętrznej uczuciowości. Łączne występowanie tych dwóch kultów w kształcie przedstawionym przez A. Popławskiego tworzyło ideał – wzór postawy chrześcijanina w służbie Bożej i w relacji do drugiego człowieka. Popławski zalecał, a nawet nakazywał młodemu człowiekowi, aby nieustannie wdrażał w swoje życie taką postawę, stając się „prostym co do wiary [...] prawdziwym co do uczynków, bardziej pobożnym niż okazałym chrześcijaninem co do oddawania winnej czci Bogu przez nakazane ćwiczenia pobożności”⁴⁷. Formułując wzór postawy chrześcijanina autor odwołał się do trzech płaszczyzn aktywności religijnej człowieka: wiary, czynu, kultu. Wymienione akty religijne zawarł w definicji religii opisującej religijne zachowanie człowieka. Stwierdził, że religia składa się z „trzech rzeczy: artykułów wiary, z dobrych uczynków, z ćwiczenia pobożności”⁴⁸. W postawie czynnej człowieka eksponował sprawności – cnoty, na plan pierwszy wysunął dobroczynność, następnie uczynki miłosierne, miłość bliźniego i sprawiedliwość. Rozwój tych cnót ściśle uzależniał od religii⁴⁹. Za postawę moralności uznał sprawiedliwość. Nieprzypadkowo wyróżnił tę sprawność człowieka wśród czterech cnót kardynalnych. Wskazał w ten sposób na uprawnienia i obowiązki tkwiące w naturze człowieka i działaniach międzyludzkich, uwypuklając jednocześnie ich społeczny charakter. Jest to typowo oświeceniowe spojrzenie na zachowanie religijne człowieka. Pomiędzy wiarą, czynnościami kultowymi a jego aktywnością występował ścisły związek. W postawie takiej dominowały tendencje praktystyczne i aktywistyczne. Wielka troska A. Popławskiego przejawiała się więc nie tylko we właściwym wykonywaniu przez uczniów czynności kultowych, ale także w tym, aby poprzez ich spełnianie w sposób należyty oddziaływali na otaczającą rzeczywistość, kształtowali pozytywny obraz stosunków międzyludzkich.

⁴⁶ P. H a z a r d. *Myśl europejska w XVIII wieku od Monteskiusza do Lessinga*. Warszawa 1972 s. 92-93.

⁴⁷ Jw. s. 31.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże s. 86.

Identyczne stanowisko reprezentowali wszyscy projektodawcy, właściwie pojmowane zasady wiary i autentyczna religijność miały nieustannie łagodzić powstające napięcia w kontaktach międzyludzkich. Stąd intencją projektu Popławskiego było uwrażliwienie wszystkich, którzy będą decydować ostatecznie o programach nauczania i obejmą w szkołach stanowiska nauczycieli, aby w „stosowaniu i wykładaniu” wiary „pacierze od dobrych uczynków, sprawiedliwość od ofiar, przykazania od Credo, powinności od nabożeństwa, miłość Boga od miłości bliźniego nie były odłączone”⁵⁰. Było to działanie na rzecz odnowy w społeczeństwie życia wiary, powrotu do źródeł Ewangelii pierwszych wieków chrześcijaństwa. Utrwalenie w świadomości każdego chrześcijanina występowania ścisłego związku pomiędzy wiarą a życiem.

Zbliżone stanowisko prezentował Hugo Kołłątaj. Uważał, że „religia byłaby bardzo próżnym hasłem, gdyby nie pomagała do czynienia dobrych spraw względem innych”⁵¹. Myśl ta stanowi odpowiedź na pytanie: czym jest religia w życiu człowieka w sytuacji, kiedy nie ma wpływu na jego postępowanie, odniesienie „względem innych”.

Z powyższych myśli A. Popławskiego rodzi się pytanie: jakie miejsce wyznaczył on nauce chrześcijańskiej i moralnej w nowo budowanym gmachu edukacyjnym? Aby na to odpowiedzieć, przyjrzyjmy się najpierw, co rozumiał Popławski pod pojęciem edukacja. W podanej przez siebie definicji edukacji zwrócił uwagę przede wszystkim na dziecko. Postawił je w centrum procesu wychowawczego, stąd edukacja posiada charakter pądocentryczny. Ponadto wskazał na konieczność dostrzeżenia w dziecku człowieka, a w człowieku obywatela. Tak więc, mówiąc językiem współczesnej pedagogiki, definicja ta posiada charakter adaptacyjny. „Zrozumiemy wprzód odpowiadam, co jest dziecko, co w dziecięciu człowiek, co w tymże człowieku współobywatel według ułożenia natury”⁵². Popławski przyjął za fundament w edukacji porządek prawnonaturalny. Twierdził, że musi być on bezwzględnie zachowany ponieważ edukacja „przeciwna lub też niepowolna naturze nic nie dokáže a więcej zepsuje”⁵³. Ścisłe łączył proces wychowawczy z naturą człowieka i jego przeznaczeniem, ponieważ był on kształtowany przez naturę i odwrotnie. Słowo natura było bardzo popularne w XVIII w. Powszechnie uważano, że jeśli człowiek będzie jej posłuszny, jeśli podporządkuje się dobroczynnemu prawu

⁵⁰ Tamże s. 31.

⁵¹ H. O r s z a – R a d l i ń s k a. *Hugo Kołłątaj nieznanne listy o wychowaniu*. „Muzeum” (Lwów) 3:1912 Dodatek 10 s. 64.

⁵² Jw. s. 12.

⁵³ Tamże.

natury, nigdy nie będzie już błędzi⁵⁴. Z myśli tej wypływa bardzo wielki optymizm, nieograniczona wiara w człowieka.

Jak pojmowali to słowo czołowi pedagodzy polskiego oświecenia, wyjaśnił w swojej pracy A. Karbowski. Działacze KEN rozumieli przez naturę to, co jest wewnątrz człowieka, a zatem duszę, zdolności i talenty podrastającego człowieka⁵⁵. Łączenie procesu wychowawczego z naturą człowieka i przyjmowanie jej za drogowskaz w realizacji tego procesu występowało również u pozostałych projektodawców. Szczególnie wyraźnie widać to u I. Potockiego i F. Bielińskiego.

A. Popławski w dalszej części swoich rozważań zwrócił uwagę na istotę człowieka, przyjmując koncepcję arystotelesowsko-tomistyczną. Wskazał na jego strukturę, właściwości i potrzeby. „Z dwóch części składa się człowiek, to jest z ciała i duszy. Każda z tych części ma swoje udzielne siły, przymioty i własności: mają obydwie razem wspólne potrzeby, roboty i sprawy naturze stworzenia czułego i dotkliwego (wrażliwego), a przy tym rozumnego i wolnego przyzwoite”⁵⁶.

W wywodach Popławskiego, dotyczących wewnętrznej struktury człowieka, jego naturalnych potrzeb i zdolności, dostrzega się wpływ Etienne’a B. Condil-laca. Skorzystał zapewne z jego *Traktatu o wrażeniach* (*Traité des sensations* 1754) i *Traktatu o zmysłach* (*Traité des animaux* 1755). Taka struktura człowieka według Popławskiego – wpływa na cel edukacji, a jest nim odpowiednie działanie skierowane na jednostkę, którą ma ostatecznie doprowadzić do największego uszczęśliwienia. W miarę rozwoju dziecka powinno się jego ciało oraz duszę „wprawiać w ćwiczenia, nałogi [nawyki, przyzwyczajenia] i sprawy”, których będzie potrzebował w trakcie swojego życia aby ostatecznie uzyskać „największe uszczęśliwienie”⁵⁷. Popławski uważał, że tak ukształtowany młody człowiek pozostanie wierny poznany-m zasadom do końca życia, jego formacja w późniejszym okresie nie ulegnie jakiegóś zasadniczej zmianie⁵⁸.

Autor projektu dokonując podziału edukacji na trzy podstawowe działy, kierował się porządkiem prawnonaturalnym opartym na boskim pochodzeniu. Większość działaczy i autorów polskich podręczników co do tego faktu nie

⁵⁴ H a z a r d, jw. s. 113.

⁵⁵ *Pedagogika Komisji Edukacji Narodowej w świetle systemów pedagogicznych XVIII wieku*. „Przewodnik naukowy i literacki” 35:1907 s. 725.

⁵⁶ Jw. s. 12.

⁵⁷ Tamże s. 13.

⁵⁸ Tamże.

miała żadnych wątpliwości⁵⁹. Projektodawcy w swoim spojrzeniu na prawo naturalne odwoływali się do założeń wypracowanych w Collegium Nobilem. W uczelni tej podjęto próbę uzupełnienia XVIII wiecznych autonomicznych doktryn prawa naturalnego na podbudowie zawartej w tomizmie, który za ostateczną instancję prawodawczą uznawał Boga, a nie rozum ludzki⁶⁰.

Wyraźnie to zagadnienie wyjaśnia w swoim projekcie I. Potocki. „Nic większej nie dodaje powagi powinnościom i prawom naturalnym jako pieczęć onych niebieskiej rewelacji [Objawienia]”⁶¹. Autor tego zdania nie miał żadnych wątpliwości z jakiego źródła wypływają powinności człowieka oraz na jakim fundamencie oparte jest prawo naturalne i powinności z niego wynikające. I. Potocki w sposób oświeceniowy spoglądał na człowieka i jego odniesienie do otaczającej rzeczywistości i Stwórcy, poprzez uprawnienia i zobowiązania tkwiące w prawie naturalnym.

A. Popławski przyjął kolejność poszczególnych działów edukacji zgodnie z rozwojem dziecka, dostosowując ją do poszczególnych jego okresów wzrastania. Podział ten jest zgodny z założeniami pedagogiki oświeceniowej, która postulowała rozpoczęcie procesu wychowawczego od wychowania fizycznego. Za przykład może posłużyć Johann B. Basedow. Uważał on, że proces wychowania powinien postępować za procesem rozwoju naturalnego i odpowiadać prawom życia psychicznego⁶². Popławski trzymał się tej zasady, bowiem jego zdaniem najwcześniej formują się w człowieku siły fizyczne. Edukację należy więc rozpocząć od „sposobności w używaniu sił ciała”. Za następny etap w procesie wzrastania dziecka przyjął jego rozwój psychiczny. Edukacja rozumu, inaczej nazwana instrukcją, miała kształtować jego zdolności poznawcze. Stroną moralną, a przez to i duchową, miała zająć się edukacja moralna, „formująca obyczaję i sprawy człowieka służące osobliwie w społeczności i do społeczności”⁶³. Głównym ogniwem spajającym cały proces wychowawczy, jak już wcześniej zostało powiedziane, miała być edukacja chrześcijańska. W części III par. 3 pt. „Jak może być w szkołach publicznych utrzymana edukacja fizyczna, chrześcijańska i moralna”, omawiając realizację procesu wychowawczego zalecił Popławski, aby od edukacji fizycznej przystąpić do chrześcijańskiej, a następnie

⁵⁹ I. Stasiewicz-Jasiukowa. *Nowożytna myśl naukowa w podręcznikach KEN. Nauka moralna*. W: *Nowożytna myśl naukowa w szkołach KEN*. Pod red. tejże. Wrocław s. 22.

⁶⁰ J. Śrutwa. *Prawo naturalne w programie naukowo-dydaktycznym Collegium Nobilem 1740-1773*. „Roczniki Filozoficzne” 22:1974 z. 2 s. 115.

⁶¹ Jw. s. 165. Zob. K o t. *Adama Czartoryskiego i I. Potockiego* s. 223-224.

⁶² H a z a r d, jw. s. 183-184.

⁶³ P o p ł a w s k i, jw. s. 13.

przejsć do moralnej⁶⁴. Przyjmując powyższy porządek w realizacji procesu edukacyjnego ciała i duszy, kierował się starą rzymską zasadą: *Mens sana in corpore sano* (w zdrowym ciele zdrowy duch)⁶⁵. Organizm człowieka wyposażony w dobre zdrowie sprzyja prawidłowemu rozwojowi duchowemu.

W procesie edukacyjnym autor położył duży nacisk na kształtowanie życia wewnętrznego, moralno-religijnego, przywiązywał duże znaczenie do rozwijania w dziecku jego podłoża społecznego. Podobnie czynili pozostali projektodawcy. Przez odpowiednio ukierunkowaną pracę nad jego rozwojem, wychowanek miał osiągnąć dojrzałość społeczną. Była ona niezbędna w prawidłowym rozwoju człowieka, ponadto w zaspokajaniu jego potrzeb wynikających z porządku prawnonaturalnego. Autorzy projektów nawiązywali w ten sposób do poglądów fizjokratów, którzy utrzymywali, że społeczny charakter człowieka jest jego naturalnym stanem⁶⁶.

Ciekawe stanowisko związane z rozwojem społecznym dziecka reprezentuje F. Bieliński. Przebywając w 1763 r. we Francji zetknął się z zachodnio-europejską myślą pedagogiczną. Nie była mu zapewne obca myśl J. B. Basedowa. Zwracał dużą uwagę na właściwy i skuteczny proces uspołeczniania, który miał doprowadzić do wychowania dobrego obywatela. W okresie oświecenia panował też pogląd (reprezentował go także m.in. Frédéric M. Grimm), że najpierw należy być człowiekiem, następnie obywatelem, a dopiero potem chrześcijaninem⁶⁷. F. Bieliński, nawiązując do stanowiska J. B. Basedowa i F. M. Grimma, reprezentował nieco inne zdanie jeśli chodzi o to, kim ma być najpierw człowiek, rozpatrując ten problem pod kątem celu edukacji. Uznał, że „dobra edukacja” to taka, której celem jest „prawy katolik i dobry obywatel”⁶⁸. Odwrotną natomiast kolejność przyjął – to co postulował J. B. Basedow i F. M. Grimm – w odniesieniu do realizacji procesu wychowawczego, a więc w dążeniu do celu ostatecznego edukacji. Założył, że powinien nauczyć się najpierw „powinności człowieka i obywatela”, a następnie „poddąć rozum pod prawdy wiary”⁶⁹. Wychodził z założenia, że w człowieku, jako istocie społecznej, bardzo wcześnie rozpoczyna się proces uspołeczniania. Z tego powodu, a przede wszystkim ze względu na istotę człowieka jako jednostkę społeczną, wychowanie jego powinno zmierzać w kierunku wypracowania

⁶⁴ Tamże s. 85-87.

⁶⁵ Tamże s. 14.

⁶⁶ K. O p a ł e k. *Prawo natury u polskich fizjokratów*. Warszawa 1953 s. 26.

⁶⁷ H a z a r d, jw. s. 160.

⁶⁸ F. B i e l i ń s k i. *Sposób edukacji w XV listach opisany (1775)*. W: *Pisma i projekty pedagogiczne* s. 58.

⁶⁹ Tamże.

umiejętnego współżycia ze wszystkimi członkami społeczeństwa, a przez to i narodu.

Następny etap w procesie wychowawczym powinien obejmować kształtowanie dobrego chrześcijanina – katolika. Autorzy projektów umiejscowiali człowieka w konkretnej rzeczywistości: społecznej, narodowej i polityczno-państwowej. Kładli wyraźny akcent na obowiązki człowieka, wskazując jednocześnie, w jaki sposób powinien te powinności realizować w życiu społecznym, w odniesieniu do ojczyzny i władzy państwowej. Tendencja taka dominuje zwłaszcza w przemyśleniach A. Kamińskiego, który uwypuklając społeczny charakter człowieka stwierdził jednocześnie, „że dla społeczeństwa urodziliśmy się, przeto kochać współobywatelów naszych, służyć ojczyźnie, czcić i słuchać prawej nad nami władzy jest szczególniejszym życia naszego obowiązkiem”⁷⁰. W myśli tej sformułowanej na bazie prawa naturalnego można dostrzec nawiązanie do poglądów J. Locka, który twierdził, że umowa społeczna jest identyczna z umową uległości wobec „najwyższej władzy”⁷¹. W zamyśle A. Kamińskiego i pozostałych projektodawców oraz KEN edukacja – jak utrzymuje E. Rostworowski – miała być czynnikiem narodotwórczym zgodnie z hasłem rzuconym przez Feliksa Oraczewskiego „Trzeba ludzi zrobić Polakami, a Polaków obywatelami”⁷².

A. Popławski podzielił wychowanie na trzy klasyczne działy. Podział ten jest aktualny do dnia dzisiejszego. W wielu punktach pokrywa się z założeniami współczesnych teorii pedagogicznych. Na poparcie można przytoczyć teorię warstwicową rozwoju człowieka (prof. Sergiusza Hessena)⁷³. Wyszczególnione przez Popławskiego trzy klasyczne działy wychowania miały doprowadzić do uformowania dobrego człowieka, obywatela i chrześcijanina. Tak ukształtowany człowiek będzie mógł w przyszłości właściwie żyć w społeczeństwie, a przez

⁷⁰ Jw. s. 16.

⁷¹ L. S t r a u s s. *Prawo naturalne w świetle historii*. Warszawa 1969 s. 213.

⁷² E. R o s t w o r o w s k i. *Polski głos w edukacyjnym koncercie wieku oświecenia*. W: *Popioły i korzenie*. Kraków 1985 s. 130.

⁷³ S. K u n o w s k i. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź 1981 s. 216-225. Warstwicowa teoria wychowania została zapoczątkowana przez Wilhelma Flixtnera, a następnie pogłębiona przez prof. S. Hessena. Po wprowadzeniu pewnych poprawek w dynamicznym ujęciu warstw, które wzajemnie nakładają się na siebie, powstała szczegółowa teoria wszechstronnego rozwoju. Oto kolejność nakładających się na siebie warstw: a) warstwa biologiczna organizmu człowieka, b) warstwa psychologiczna, rozwijająca całokształt psychiki, c) warstwa socjologiczna, formułująca osobę społeczną wychowanka, d) warstwa kulturologiczna, która wyrabia twórcę kulturalnego w człowieku, e) warstwa czysto duchowa oraz światopoglądowa, kształtująca w pełni duchowość i jej stronę religijno-moralną. Każda warstwa ma swój czas rozwoju, wymaga odpowiednich wpływów wychowawczych i dzięki nim dochodzi do dojrzałości w procesie scalania się, czyli integracji.

to dążyć do swojego szczęścia. Popławski dał konkretną radę, jak człowiek może osiągnąć ten cel, „nie może inaczej dostąpić szczęśliwości tykającej siebie tylko przez zażywanie przyzwoite danych sobie od natury sił duszy i ciała”⁷⁴. Osiągnięcie szczęścia jest uzależnione przede wszystkim od samego człowieka. Popławski przykładał bardzo dużą wagę do umiejętności wykorzystania przyrodzonych sił duszy i ciała, jako podstawowego gwaranta szczęśliwości człowieka. Podkreślał także, że człowiek jest istotą społeczną i tylko przez umiejętnie życie w społeczności może pomnażać swoje szczęście. Niewłaściwe odniesienie do drugiego człowieka stanowi zasadniczą przeszkodę na drodze do osiągnięcia jak „największych pożytków w społeczności”⁷⁵. Szczęście osobiste człowieka jest uzależnione od szczęścia całego społeczeństwa. Nie może być człowiek szczęśliwy, jeżeli ogół społeczeństwa będzie pogrążony w nieszczęściu.

Podobnie pojmował szczęście F. Bieliński. Zwracając się z apelem a zarazem z wyjaśnieniem do KEN, dał odpowiedź na pytanie, w jakim kierunku zmierzają poszukiwania człowieka. Skierował ten apel do adresata w formie imperatywu „ukaz mu zwierciadło wiary, znajdzie zaraz czego szukał”. Stan szczęścia młody człowiek osiągnie, gdy „pozna i nauczy się powinności człowieka jako obywatela”. Nieodzownym ponadto warunkiem „nauczenia się sposobu, jak można być szczęśliwym”, jest „poddanie rozumu pod prawdy wiary”⁷⁶. Czynność ta wiązała się z rozpoczęciem procesu poznania prawd wiary i działań zmierzających do uformowania w człowieku cech tożsamyh z postawą dobrego człowieka chrześcijanina. Intencją, autora powyższej wypowiedzi było zapewne też pogodzenie wiary i rozumu, stworzenie na ich płaszczyźnie harmonii. W poznaniu Boga postulował uznanie nadrzędności wiary nad rozumem. Miał to być sposób na uniknięcie przez człowieka wątpliwości w zgłębianiu tajemnic wiary, na eliminację niebezpieczeństwa „niedowiarstwa”. Wiara jako cnota miała być gwarantem lepszego poznania i zrozumienia przez człowieka tajemnic Bożych. Taka postawa w stosunku do Objawienia była charakterystyczna dla wielu myślicieli katolickiego oświecenia w Polsce⁷⁷.

⁷⁴ Jw. s. 13.

⁷⁵ Tamże.

⁷⁶ Jw. s. 58.

⁷⁷ Za przykład może posłużyć stanowisko Antoniego Wiśniewskiego, który Objawienie uważał za prawdziwe ze względu na autorytet Boga, a nie ze względu na jego filozoficzne uzasadnienie. Treści objawiane przez Boga często niedostępne i niepojęte, przewyższają możliwości poznawcze naturalnego rozumu. Z tego względu sprzeciwiał się mieszanu zagadnień filozoficznych z Objawieniem. Wiśniewski był zdecydowanym zwolennikiem stosowania zasady rozdziału filozofii od teologii. Stanowisko takie nie kłóciło się z głoszonym przez niego poglądem o bezpodstawności zarzutu, istnienia sprzeczności między rozumem a wiarą (P u j d a k, jw. s. 90).

Młody człowiek przez „poddanie rozumu pod prawdy wiary” (taki zamysł krył się w postulatcie F. Bielińskiego) miał stać się światłym a zarazem autentycznym chrześcijaninem. Tak ukształtowany człowiek stanie się dopiero w pełni przygotowany do życia w społeczeństwie. Będzie w stanie wywiązać się ze wszystkich swoich obowiązków względem ludzi oraz powinności religijnych. Osiągnie to, do czego nieustannie dążył, poszukiwał „uszcześliwienia ducha”. Szczęście człowieka w życiu doczesnym dostrzegali projektodawcy przez pryzmat umiejętnego budowania swojej osobowości na płaszczyźnie społecznej i religijnej.

A. Popławski, dając receptę na szczęście doczesne człowieka, nie zapomina o wieczności. Wszyscy projektodawcy (zwłaszcza A. Kamieński) nawiązywali do eschatologii człowieka. Zagadnienia ostatecznego celu człowieka obok Opatrzności, nieśmiertelności duszy, znalazły się w programie sejmików szkolnych Collegium Nobilium. Projektodawcy, a w szczególności Popławski i Kamieński, wyraźnie nawiązywali do założeń doktryny chrześcijańskiej zawartej w treściach szkolnego nauczania pijarów. Kwestie powyższe opracował A. Wiśniewski profesor filozofii tej uczelni⁷⁸.

Nikt z działaczy KEN nie kwestionował istnienia życia pozagrobowego. F. Bieliński jasno wyraża się w tej kwestii, pisząc, że „śmierć istności jego [człowieka] nie kończy”. Prawda ta głęboko wryta jest w sercu człowieka⁷⁹.

A. Kamieński kładł nacisk na potrzebę umysławiania młodemu człowiekowi, że żyjąc w życiu doczesnym powinien pamiętać o czekających go rzeczach ostatecznych. Świadomość osiągnięcia lub utraty życia wiecznego, podkreślił, w zasadniczy sposób ma skłaniać człowieka do życia w cnocie oraz czynienia dobra. „Nieśmiertelność duszy, wieczność nagradzająca i karząca hamulcem są najmocniejszym pasji naszych i najsilniej nas do cnoty przywiązują, a odwodzą od złego”⁸⁰. Młodzież miała nabrać przekonania, że życie doczesne nie jest końcem istnienia człowieka. W odróżnieniu od innych stworzeń, człowiek obdarzony jest rozumem przez Boga i przeznaczony do życia wiecznego. Rozum wskazuje nam, w jaki sposób mamy postępować.

F. Bieliński, poruszając problemy egzystencjalne człowieka, podkreślił, że w umyśle ludzkim znajduje się zakodowana potrzeba „poznania wszechmocnego jestestwa”⁸¹. Potrzebę tę oparł na przesłankach rozumowych, odwołując się

Podobne stanowisko prezentował Samuel Chróścikowski. (Zob. J. Ś r u t w a. *Szkola księży pijarów*. W: *Dzieje teologii katolickiej* t. 2 cz. 2 s. 566-567.

⁷⁸ Tenże. *Prawo naturalne w programie* s. 113.

⁷⁹ Jw. s. 58.

⁸⁰ Jw. s. 15.

⁸¹ Jw. s. 58.

do wrodzonej człowiekowi powinności poznania Boga. Pamięć przypomina człowiekowi, że „miał początek, więc go komuś winien”, stąd ma obowiązek poznania sprawy, od tej czynności „wstrzymać się nie może”⁸². Na podstawie przyjętego dowodzenia ontologicznego Bieliński przyjął istnienie Boga jako pewnik, prawdę niepodważalną. Stąd podstawowym obowiązkiem człowieka wobec Boga jest „posłuszeństwo prawu jego”⁸³. Obowiązek ten ujął w kategoriach powinnościowo-nakazowych. Rozum ludzki posiada możliwości poznawcze, na drodze racjonalnego dowodzenia może dojść do poznania i zagłębienia prawdy o istnieniu Boga i nieśmiertelności duszy ludzkiej. Autor projektu, wskazując drogę prowadzącą do tego poznania, chciał jednocześnie zaprzeczyć tezie o niezdolności umysłu ludzkiego do wykazania prawdziwości tych prawd. Swoją uwagę skupił głównie na tej części Objawienia, która jest dostępna rozumowi ludzkiemu.

A. Popławski w poznaniu Boga, uzasadnieniu Jego istnienia, również odwołał się do przesłanek rozumowych. W części 1 par. 8 „O naukach i umiejętnościach” mówiąc o zakresie astronomii w szkołach publicznych i korzyściach z jej poznania stwierdził, że młody człowiek, poznając zjawiska zachodzące na ziemi i niebie, „postąpi łatwo do uznania Boga jako Stworzyciela i należących się Mu od niego powinności. Najdawniejsze narody z wysokości niebios dochodziły bóstwa, które dlatego istnieniem najwyższego nazywały”⁸⁴. Autor projektu posłużył się kosmologicznym i historycznym dowodem na istnienie Boga. W tym ostatnim zwrócił uwagę na powszechne i zgodne przekonanie ludzi o istnieniu Boga na przestrzeni dziejów. Na podstawie projektu Popławskiego należy sądzić, że wiedza o Bogu i wiara młodego człowieka miały być kształtowane nie tylko na bazie nauki chrześcijańskiej. Projektodawcy, eksponując fundamentalne prawdy wiary chrześcijańskiej, działali w obronie doktryny katolickiej przed atakami „nowej filozofii”, która podważała istnienie Boga i nieśmiertelność duszy ludzkiej. Kładli silny akcent na wiarę objawioną, na to, co było znamienne dla katolicyzmu w Polsce doby oświecenia⁸⁵.

⁸² Tamże.

⁸³ Tamże. Bieliński posłużył się słynnym argumentem ontologicznym św. Anzelm z Canterbury (1033-1109) powtórzonym przez Kartezjusza (Rene Descartes’a 1596-1650) i Mikołaja Malebranche’a (1638-1715).

⁸⁴ Jw. s. 34. Popławski, posługując się dowodem kosmologicznym św. Tomasza, nawiązywał jednocześnie do myśli nowożytnych uczonych m.in. Wilhelma Derhama (1657-1735) teologa i uczonego angielskiego, który dowodził istnienia i przymiotów Boga poprzez dzieła przez Niego stworzone. (Tamże przyp. na s. 378).

⁸⁵ J. S. P a s i e r b. *Religijność polska w okresie oświecenia*. W: *Życie kulturalne i religijność w czasach Stanisława Poniatowskiego*. Pod red. M. Drozdowskiego. Warszawa 1991

W postawie wiary autorzy projektu zwracali uwagę na rolę rozumu, szczególnie na racjonalne odniesienie człowieka do swoich obowiązków, czynów, życia moralnego. Reprezentowali oświeceniowe spojrzenie na wiarę. W przyjmowanej przez nich strukturze wykładu prawd wiary dostrzega się wpływ antropocentryzmu. Na poparcie tej tezy mogą posłużyć przemyślenia I. Potockiego. Mówiąc o źródle poznania Boga wymienił najpierw tajemnice wiary (Ojciec nasz, Skład Apostolski) następnie przykazania Boskie, w dalszej kolejności sakramenty, ofiary i obrządki kościelne. Potocki posłużył się wykładnią stosowaną w katechizmie oświeceniowym. Przytoczone przez autora projektu zagadnienia dogmatyczne odpowiadały jego trzem głównym częściom: Credo, przykazaniom i sakramentom. W katechizmie pozostającym pod wpływem antropocentryzmu po Credo następowały przykazania, po nich dopiero sakramenty pojęte jako środki łaski⁸⁶. Sakrament traktowano jako środek pomocniczy do wypełnienia przykazań. Przystawał on pełnić rolę źródła życia chrześcijańskiego, stawał się jego podporą⁸⁷. W tradycyjnym układzie katechizmu (*Katechizm rzymski* – zwany trydenckim) po wierze, sakramentach występowały przykazania⁸⁸. Z całą pewnością można stwierdzić, że „ofiary, obrządki kościelne” I. Potocki uznał za środki pomocnicze w prawidłowym rozwoju życia chrześcijańskiego. Sakrament – podobnie jak u pozostałych projektodawców – pozostał w centrum życia chrześcijańskiego, wpływał na jego kształt i osobowość człowieka. Byłoby nieporozumieniem twierdzić, że został sprowadzony wyłącznie do roli środka pomocniczego w wypełnianiu przykazań. Wynika z tego, że tendencje w ówczesnej teologii na gruncie europejskim nie znajdowały w Polsce naśladownictwa, nie wszystkie założenia przeniknęły do rodzimej myśli teologicznej i znalazły jej uznanie. Na podstawie spojrzenia na sakramenty, na ich miejsce w życiu chrześcijanina, można dostrzec w polskiej myśli teologicznej – w szerokim rozumieniu⁸⁹ wyczerpanie na aktualną sytuację w życiu religijnym, społecznym i politycznym naszego narodu.

s. 52-53.

⁸⁶ P. P o r ę b a. *Dzieje katechetyki*. W: *Dzieje teologii katolickiej* t. 3 cz. 2. Lublin 1977 s. 134. Zob. F. B l a c h n i c k i. *Od antropocentrycznej do teocentrycznej katechezy*. „Katechetyka” 9:1965 s. 209.

⁸⁷ Tamże.

⁸⁸ P o r ę b a, jw. s. 134.

⁸⁹ Ks. Czesław Bartnik wyróżnia na przestrzeni naszych dziejów dwa rodzaje teologii. Pierwszy posiada charakter czysto uniwersytecki, uprawiany w instytucjach, seminariach, drugi natomiast w całym Kościele w Polsce. Do tego ostatniego zalicza myśl chrześcijańską, której twórcami obok profesjonalistów są kaznodzieje, historycy, prawnicy, literaci, poeci, filozofowie, wielcy twórcy kultury narodowej (*Problemy „Teologii Polskiej”*. W: *Szkice o teologii polskiej*. Pod red. S. C. Napiórkowskiego. Poznań 1988 s. 159).

Utożsamianie się tej myśli z problemami nurtującymi polskie społeczeństwo i państwo świadczy o jej głęboko narodowym charakterze.

Popławski, wypowiadając się o potrzebie edukacji chrześcijańskiej młodego człowieka, odwoływał się do założeń doktrynalnych wiary katolickiej. Przypominał – zgodnie z tym, co głosi „religia święta” – o przeznaczeniu człowieka, który został „stworzony od Boga i dla Boga”. Odwołując się do jego struktury, wskazał na nieśmiertelną duszę i jej ukierunkowanie do absolutnej Transcendencji – Boga. Po egzystencji duszy w życiu doczesnym jej następnym etapem jest życie wieczne, w którym „dostępuje Boga jako końca jedyne” i w Nim odnajduje „najzupełniejszą szczęśliwość swoją”⁹⁰. Popławski określił człowieka jako byt religijny, pozostający w relacji do Boga w zależności ontycznej. Pochodzenie jego wywodził od bytu absolutnego, od którego pozostaje w zależności w swoim istnieniu i działaniu. Wskazał na immanencję Bytu absolutnego wobec bytu ograniczonego, czyli na obecność Bytu transcendentnego w bycie przygodnym – człowieku. Ostrze tego sformułowania zostało skierowane głównie przeciwko deizmowi, który kwestionował tę immanencję.

Autor projektu przypominał, że człowiek swoje przeznaczenie może zrealizować w wymiarze pozytywnym i osiągnąć cel ostateczny „tylko pewnymi środkami objawionymi z nieba”⁹¹. W analizowanym projekcie nie była to jedyna wypowiedź tak zdecydowanie łącząca zbawienie człowieka z wiarą objawioną, a tym samym odwołująca się do oficjalnej nauki Kościoła. W części 3 par. 3 mówiąc w jaki sposób powinno kształtować się w młodych ludziach wyobrażenie o religii Popławski zalecił „Niechaj im wystawiana będzie religia św. jako pewny do zbawienia przewodnik”⁹². Pozostali projektodawcy – podobnie jak autor powyższego zdania – poza wiarą objawioną, nie dostrzegali możliwości uzyskania przez człowieka zbawienia. Popławski, biorąc pod uwagę przeznaczenie człowieka, jego eschatologiczność, uznał, że edukacja i nauka chrześcijańska powinny zostać dołączone do trzech podstawowych działów wychowania. Edukacji chrześcijańskiej wyznaczył funkcję spoiwa łączącego poszczególne działy wychowania w jedną integralną całość⁹³. Tak pojmowana edukacja gwarantowała dopiero osiągnięcie wszystkich celów w procesie wychowawczym młodego człowieka zarówno w porządku naturalnym, pozostającym w ścisłym związku z niezmienną naturą ludzką, jak i w porządku nadprzyrodzonym, związanym z ostatecznym przeznaczeniem człowieka. Rze-

⁹⁰ Jw. s. 31.

⁹¹ Tamże.

⁹² Tamże s. 86.

⁹³ Tamże s. 31.

czywistość doczesną, w której wychowuje się i rozwija człowiek, a następnie wpływa na jej kształt, rozumiał także eschatologicznie. Z tego względu widział potrzebę edukacji chrześcijańskiej, uznał ją za fundament, na bazie którego można stymulować ogólnym procesem wychowawczym młodego człowieka. Jak wynika z rozważań A. Popławskiego, człowiek, dążąc do szczęścia doczesnego, dąży jednocześnie do szczęścia wiecznego. Wypełniając niezbędne wskazania wchodzące w zakres postępowania gwarantującego szczęście w pierwszym etapie życia, zapewnia sobie szczęście w następnym, już pozaziemskim. W realizacji wskazań wchodzących w zakres postępowania gwarantującego szczęście doczesne, a później wieczne, pomocną miała być nauka moralna. Czy znajomość jej była dostatecznym gwarantem spełniania wynikających z niej powinności? Popławski zdawał sobie sprawę, że ten warunek nie będzie wystarczającym bodźcem w wywiązywaniu się przez człowieka z powinności. W nauce chrześcijańskiej miał odnaleźć ostateczne uzasadnienie moralnego postępowania. Popławski uznał, że gwarancją taką daje jedynie religia. Ona miała spowodować w umysłach dzieci przekonanie o stałej „zawsze obecności oczów Boskich”. Autor projektu wskazał na nieograniczoną moc Boga, przenikającą wszystko, łącznie z najskrytszym wnętrzem człowieka. W religii dostrzegał „najbliższego świadka myśli, nieodstępного stróża i sędziego uczynków” ludzkich⁹⁴. Jej zadaniem było – o czym już wcześniej mówiono – oddziaływanie na sumienie, kształtowanie go, pouczanie o właściwych kryteriach i normach postępowania ludzkiego. Religia, spełniając taką rolę w okresie dziecięcym a później dorosłym uczniów, miała przynieść im nieograniczoną korzyść. Dzięki temu ich wzajemne postępowanie i odniesienie do siebie samych nacechowane miało być religijnością. Nawet, „kiedy od oczów ludzkich będą zostawać oddaleni”, sytuacja taka nie będzie stwarzała zagrożenia dla ich moralności⁹⁵.

Popławski, aby bardziej wypuklić rolę Boga i religii jako ostatecznej sankcji w postępowaniu człowieka, posłużył się myślami moralnymi Seneki. „Nemo putabit se lucrari quicquam, si non habebit quemquam conscium delicti sui. Nam ille, in cuius conspectu vivimus scit omnia. Patemus Deo approbemus mos ei”⁹⁶. Autor nawiązał w ten sposób do założeń programowych wychowania religijno-moralnego. S. Konarskiego, który do czytań duchowych obok autorów chrześcijańskich włączył również listy Seneki, pisma stoików, Epikte-

⁹⁴ Tamże s. 86-87.

⁹⁵ Tamże.

⁹⁶ Tamże. Tłumaczenie z j. łacińskiego myśli Seneki za S. Tyncem. Nikt nie będzie mniemał, że coś zyskuje, jeśli nie będzie miał w kimś świadka swego przestępstwa. Bo ten, pod którego okiem żyjemy, wie wszystko. Jesteśmy dla Boga widzialni – powierzmy mu siebie.

ta⁹⁷. Projektodawca pijarski przytaczając myśli rzymskiego filozofa uznał za konieczne istnienie autorytetu gwarantującego zdobycie przez człowieka korzyści wypływających z postępowania etycznego. Wskazał na przymioty Boga uwydatniające absolutną Jego transcendencję. Wysunął bardzo istotny postulat-zalecenie, aby człowiek zawierzył i całkowicie oddał się Bogu. Chciał przez to powiedzieć, że zdobywając się na taki krok zyskuje prawdziwą wiarę i jego postępowanie wtedy dopiero może być moralne i zgodne z zasadami zawartymi w religii. Odwołując się do przemyśleń Seneki o Bogu Popławski wskazał na powszechne zbawcze doświadczenie ludzkości w świecie pozachrześcijańskim. Interesującym zagadnieniem do przebadania pozostaje ustalenie, jak często twórcy polskiej myśli teologicznej (szeroko rozumianej) w okresie oświecenia wskazywali na doświadczenie zbawcze i objawienie Boga w czasach przedchrześcijańskich i w świecie pozachrześcijańskim, i w jakim stopniu posługiwali się tym doświadczeniem w walce z nową filozofią atakującą wykładnię wiary Kościoła katolickiego. Uznał naukę chrześcijańską za źródło gwarancji moralnego postępowania człowieka, ponieważ nadaje ona cnotom większą rangę. „Zaszczepione” w młodym człowieku za sprawą edukacji moralnej miały następnie ulec „potwierdzeniu i podwyższeniu” przez edukację chrześcijańską. Uwypuklił jednocześnie bardzo wyraźnie naczelny cel nauki moralnej i chrześcijańskiej. Pierwsza miała uczynić „go sposobem dostąpienia pożytku doczesnego” druga natomiast „godnym wiecznej nagrody”⁹⁸. Naukę moralną i chrześcijańską łączył nierozzerwalnie z przeznaczeniem człowieka, stąd w jego ogólnej edukacji miały one ściśle określone miejsce.

Stanowisko A. Popławskiego dotyczące gwarancji wykonywania przez człowieka powinności moralnego postępowania należy uznać za reprezentatywne w gronie projektodawców. Tego samego zdania był A. Kamieński. Podkreślał, że na religii powinny być oparte obyczaje. Jeśli religia zostałaby usunięta z życia człowieka, to eliminacji uległby podstawowy bodziec skłaniający człowieka do czynienia dobra, do cnotliwego życia. „Dobrym być jest najpierwszą powinnością człowieka, któż zaś dobrym być może bez religii, wyroki, które nadętymi usty brzmiąca bez religii ogłasza filozofia, czcze są i słabe, nie mające tej mocy, aby gruntownie i nieprzerwalnie wiązały myśli i serce człowieka”⁹⁹. Kamieński wypowiadając się na temat religii, jej roli w życiu człowieka, czynił to nawiązując do istniejących problemów życia religijnego i społecznego. Nie były to rozważania czysto spekulatywne, podobnie czynili wszyscy projektodawcy. On, jak i inni działacze KEN, krytykował filozofię,

⁹⁷ J. N o w a k-D ł u ż e w s k i. *Stanisław Konarski*. Wyd. 2. Warszawa 1989 s. 203.

⁹⁸ Jw. s. 31-32.

⁹⁹ Jw. s. 14.

która eliminowała działanie i rolę Boga w życiu człowieka. Uważał, że bardzo ujemny wpływ wywierają na społeczeństwo zwolennicy tej filozofii. Religię uznał za „fundament cnoty, obyczajowości i wszelkich spraw dobrych”. Działanie przeciwko religii „przewrotnych i bezbożnych mędrków” nie stanowi dla niej jakiegoś zagrożenia, wpływa destruktywnie na jedność społeczeństwa¹⁰⁰.

A. Kamieński należał do grona osób, które podjęły po 1750 r. walkę z niedowiarstwem i ateizmem. Był profesorem Collegium Nobilium, a to właśnie tam w 1751 r. została zapoczątkowana dyskusja. Chcąc dowieść prawdziwości Objawienia, debatę rozpoczęto już na płaszczyźnie prawa natury i teologii naturalnej¹⁰¹.

Do tego samego zagadnienia nawiązywał J. A. Borrelly w swoim projekcie. Zwolenników deizmu i ateizmu nazwał „niedowiarkami”, do tego samego grona prawdopodobnie zaliczył wolnomularzy. W końcowej partii swych rozważań pod adresem „niedowiarków” skierował ostre słowa potępienia. Określił ich wszystkich mianem „pięknoduchów” w czasach, w których przyszło mu żyć. Wysunął przypuszczenie o zorganizowaniu się ich w „swego rodzaju ligę [...], której celem stało się podważenie fundamentów wszelkiej wiary”. W swojej działalności posunęli się do tego stopnia, że „zwalczają i zaprzeczają bezczelnie istnienie samego Boga”¹⁰². Mówiąc o zorganizowaniu się zwolenników „niedowiarków w ligę” myślał najprawdopodobniej o masonerii, w której dostrzegał zagrożenie wiary. Stanowisko takie pokrywało się z ówczesną nauką kościoła¹⁰³. Okres, w którym Borrelly opracowywał swój projekt, charakteryzował się wzmożoną działalnością łóż wolnomularskich¹⁰⁴. Głównie znaną z Srewy i innych miast Rzeszy Niemieckiej rozchodziły się nowiny wolnomularskie na obszar Europy Środkowo-Wschodniej. Paryż w tym czasie przestał pełnić rolę głównego ośrodka myśli wolnomularskiej dla tego obszaru. Wiedza wolnomularska z wyżej wymienionych ośrodków przenikała na tereny związane

¹⁰⁰ Tamże s. 15.

¹⁰¹ S. L i t a k. *Kościół w Polsce w okresie oświecenia do 1795 roku*. W: *Historia kościoła 1715-1848*. Pod red. L. J. Rogiera, R. Auberta, M. D. Knowlesa. T. 4. Warszawa 1987 s. 406.

¹⁰² Jw. s. 113-114.

¹⁰³ *Historia kościoła 1715-1848* t. 4 s. 21. Bulla papieża Benedykta XIV z 1751 r. (opierała się na wcześniejszej z 1738 r. Klemensa XIII) zakazywała katolikom przynależności do łóż, nakładając jednocześnie karę ekskomuniki na łamiących ten zakaz. Wśród zagrożeń ze strony masonerii wobec kościoła, Benedykt XIV wymieniał w bulli na pierwszym miejscu jej międzynarodowy charakter jako związku i płynące z tego niebezpieczeństwo dla czystości wiary katolickiej.

¹⁰⁴ L. H a s s. *Wolnomularstwo w Europie Środkowo-Wschodniej w XVIII i XIX wieku*. Wrocław–Łódź 1982 s. 97. Obok powstałej w 1744 r. berlińskiej Wielkiej Łoży, w 1770 r. została ustanowiona Wielka Łoża Wolnych i Przyjętych Mularzy i Braci Niemieckich.

z wpływami kultury niemieckiej¹⁰⁵. Może zastanawiać, dlaczego Borrelly nie wyraził się jasno, pod którym adresem kierował tak ciężkie zarzuty, a ograniczył się tylko do ogólnych sformułowań. Wiąże się to prawdopodobnie z adresatem projektu, Stanisławem Augustem Poniatowskim, członkiem loży wolnomularskiej¹⁰⁶. Borrelly zapewne dobrze się w tym orientował.

Zestawienie dwóch stanowisk pedagogów z odmiennych obszarów, oceniających ówczesne zagrożenie wiary, umożliwia dokonanie porównania, jak oni je postrzegali. Generalnie oceny te pokrywają się ze sobą, co do skali zagrożenia wiary ze strony „niedowiarków” i negatywnego ich oddziaływania na społeczeństwo. Nie ma podstaw do wysuwania tezy, w wypadku polskiego projektodawcy, że zaliczał on do grona „niedowiarków” przedstawicieli masonerii. W okresie, kiedy były tworzone projekty, problem masonerii nie urastał jeszcze do rangi zagrożenia wiary i nie było powodów do dyskusji na tak szerokiej płaszczyźnie społecznej. Dla potwierdzenia tej tezy może posłużyć opinia L. Hassa. Po I rozbiórce na terenach Rzeczypospolitej wolnomularstwo istniało poza Gdańskiem jedynie w Warszawie, na pozostałym obszarze życie lożowe ledwie się tliło¹⁰⁷. Ponadto masoneria w polskim wydaniu nie posiadała zbyt agresywnego oblicza, w jej szeregach znalazła się duża liczba księży, a nawet biskupów. Niewiele ataków kierowano pod adresem masonerii, zdarzały się wypadki, że niektórzy pasterze diecezji usuwali na prowincję kaznodziejów za zbyt gwałtowny na nią atak z ambon¹⁰⁸. Interesujące stanowisko prezentuje J. Kłoczowski twierdząc, że XVIII wiecznej masonerii nie można traktować – tak jak czyniono to niekiedy dawniej – jako wielkiej konspiracji antykościelnej. Ruch ten wewnętrznie zróżnicowany nie tworzył jakiegoś monolitu ideologiczno-organizacyjnego, co było przyczyną przyciągania różnorodnych elementów reformatorskich łącznie z katolickim¹⁰⁹. Ciekawym zagadnieniem byłoby ustalenie, jakie rozmiary miał w ramach wolnomularstwa ruch reformatorski utożsamiany z reformą oświeceniową Kościoła katolickiego, a na ile w łonie masonerii występowały siły działające na rzecz dechrystianizacji?

Analizując projekt A. Popławskiego nasuwa się pytanie, jaka istniała relacja między nauką moralną a chrześcijańską w ujęciu tego autora? Popławski, zastanawiając się w cz. 3 par. 5 – „Przez co się staną szkoły dobre i w nich dobra edukacja”, postawił pytania: „Jak moralną zaszczerpić i ugruntować?”, Jak

¹⁰⁵ Tamże.

¹⁰⁶ Tamże s. 101.

¹⁰⁷ Tamże s. 127.

¹⁰⁸ Ś r u t w a. *Oświecenie w Polsce i jego wpływ* s. 36. Zob. J o b e r t, jw. s. 151.

¹⁰⁹ J. K ł o c z o w s k i. *Chrześcijaństwo polskie XVI-XVIII w. W: Chrześcijaństwo i historia*. Kraków 1990 s. 203.

chrześcijańską ufundować ku wsparciu i pomocy tamtej?¹¹⁰. Z tego ostatniego pytania wynika, że nauka chrześcijańska miała sakralizować zasady zawarte w nauce moralnej, nadawać im wyższą rangę. Na poparcie tej tezy może posłużyć wypowiedź Popławskiego, zawierająca wskazanie, w jaki sposób powinna być nauczana religia. Uczniowie dzięki niej mieli nauczyć się „poświęcenia cnót moralnych na chrześcijańskie, podwyższania samej nawet cnoty przez dobrą intencję”¹¹¹. „Dobra intencja” oparta na religii, rozumiana jako chęć woli o cechach dynamicznych, miała nadawać cnotie wyższą rangę, przyczyniać się do jej sakralizacji.

Projektodawca rozgraniczył osobno cnoty wchodzące w zakres nauki moralnej i chrześcijańskiej. Patrzył na zobowiązania moralne człowieka przez wskazania wynikające z naturalnego prawa i „prawa chrześcijańskiego” opartego na „maksymach fundamentalnych religii”. Z przemyśleń A. Popławskiego wyraźnie wynika, że uznawał istnienie jednego porządku moralnego, którego „Prawodawcą Najwyższym” jest Bóg, a przez to i ostatecznym źródłem zobowiązań¹¹². Dokonując podziału cnót na moralne i chrześcijańskie, zakładał jednocześnie wzajemne przenikanie i uzupełnianie się zobowiązań moralnych. Myśl ta przebija się m.in. w tej części projektu, który dotyczy sposobu nauczania nauki moralnej w szkołach parafialnych. Projektodawca podkreślił, że uczniowie powinni dzięki niej przede wszystkim poznać „cnotę jako swój pożytek”. Jednocześnie w formie kategorycznego nakazu zalecił, aby „postawili się na drodze cnotliwego życia”. W momencie, kiedy zaczną kroczyć „torem drogi ludzkiej”, która bardziej utożsamia się z życiem cnotliwym, „podniosą się łatwo ku wysokości cnót chrześcijańskich”¹¹³. Poznanie, a następnie przestrzeganie zasad moralnych wchodzących w zakres nauki moralnej, miało ułatwić młodemu człowiekowi wywiązywanie się z obowiązków etycznych zawartych w nauce chrześcijańskiej. W wypełnianiu poznanych przez człowieka norm powinnościowych nauka moralna pełniła funkcję posiłkową w stosunku do chrześcijańskiej. Tę samą rolę spełniała nauka chrześcijańska względem moralnej.

Zobowiązania moralne wynikające z tych nauk miały tak samo wiążący autorytet. Cnotom moralnym wchodzącym w zakres nauki chrześcijańskiej projektodawca pijarski przyznał wyższą godność. Nauki te występowały w relacji do siebie służebnie, z zachowaniem pełnej autonomii. Popławski dostrzegał między nimi ścisłą współzależność. Nie była ona jednak oparta na wzajemnej zależności, każda z nich posiadała odmienny fundament oparty na rzeczy-

¹¹⁰ Jw. s. 93.

¹¹¹ Tamże s. 86.

¹¹² Tamże s. 31.

¹¹³ Tamże s. 49.

wistości naturalnej i nadprzyrodzonej. W procesie nauczania i wychowania pełniły one ściśle określoną funkcję. Autor w ich współistnieniu zakładał pełną harmonię. Relacja pomiędzy nauką moralną, a chrześcijańską w jego ujęciu jest zbieżna ze spojrzeniem na to zagadnienie pozostałych projektodawców z wyjątkiem A. Kamieńskiego. Jako jedyny nie widział konieczności oddzielenia nauk moralnych od religii¹¹⁴. W klasie siódmej prawa przewidywał etykę. Podzielił ją na trzy działy: o człowieku, o Bogu i o naturze. Dział o Bogu ujęty miał być w teologii naturalnej¹¹⁵. Kamieński był jedynym – jak utrzymuje A. Jobert – spośród autorów projektów, który chciał zachować teologię naturalną¹¹⁶. Stanowisko takie było związane z chęcią działania na rzecz obrony wiary objawionej.

Z podobnego założenia zapewne wychodził A. Popławski. W ramach nauki moralnej wydzielił dział zawierający wiadomości „o Bogu, przymiotach Jego i powinnościach ku Niemu człowieka”, zwany teologią naturalną¹¹⁷. Była to – używając współczesnego języka – teodycea, mówiąca o Bogu wyłącznie w świetle rozumu. Jak utrzymuje Jobert, pijar A. Popławski, biorąc pod uwagę stopień trudności w opracowaniu takiego dzieła, powstrzymał się „z ostrożności” od jego napisania¹¹⁸. Na poparcie swej tezy przytoczył dzieła autorów dalekich raczej od katolickiej nauki ortodoksyjnej, na której miał się oprzeć w opracowaniu IV części nauki moralnej¹¹⁹.

¹¹⁴ *Pisma i projekty pedagogiczne* s. LXVI.

¹¹⁵ Jw. s. 37.

¹¹⁶ J o b e r t, jw. s. 139.

¹¹⁷ Jw. s. 53.

¹¹⁸ Jw. s. 143.

¹¹⁹ Miały to być prace autorów protestanckich: Wilhelma Derhama (*Théologie physique, ou démonstration de l'existence et des attributs de Dieu tiré des oeuvres de la création* (1713) Bernarda Nieuwentyta (*L'Existance de Dieu démontrée par les merveilles de la nature* (1715). Ludwika Thümminga (*Institutiones philosophiae Wolfianae*. Francoforti et Lipsiae 1725-1726). A. Popławski planował wykorzystać także prace: Antoniego Genovesiego (*Disciplinarum metaphysicarum elementa*. T. 1-5. Napoli 1743) i Etiennéa Bonnota Condillaca (*Traité des animaux par l'abbé* (1755) i *Comment l'homme acquiert la connoissance de Dieu* (tamże s. 143). Projektodawca pijarski wymieniając dzieła E. B. Condillaca, uznał, że wskażą one najlepszy sposób „Jak może pojętność dziecinna poznać Boga i człowieka wewnętrznego” (P o p ł a w s k i, jw. przyp. na s. 59). Stanowisko takie wiąże się ze zmianami, jakie zostały zapoczątkowane przez S. Konarskiego w szkołach pijarskich na polu nauczania filozofii. Scholastyka zwana tomistyczną została zastąpiona kartezjanizmem i sensualizmem E. B. Condillaca (L. K u c. *Ewolucja kultury teologicznej w Polsce XVIII wieku*. „Roczniki Humanistyczne” 25:1977 z. 2 s. 130). Proces ten kontynuowano następnie w szkołach KEN, szczególnie w okresie bezpośredniej współpracy z E. B. Condillakiem. A. Popławski przyjął sensualizm poznawczy Condillaca za skuteczny drogowskaz w dojściu do poznania Boga i struktury wewnętrznej człowieka. Jak wynika z projektu, w poznawaniu tym posługiwał się także tomizmem, co świadczy o łączeniu jego z nowoży-

Projekty nadesłane do KEN należy uznać za wyraz oczekiwań w stosunku do tej instytucji wykształconej elity społeczeństwa w dziedzinie wychowania młodzieży. W dziejach KEN, a zwłaszcza w pierwszym jej okresie służyły za drogowskaz w pracach nad budową systemu wychowawczego. Stanowiły jednocześnie odpowiedź na pytanie, jaka wizja wychowania dominowała w elitach społeczeństwa bezpośrednio związanego z edukacją, a także w tych grupach, którym problemy wychowania nie były obce. W dobrej edukacji dostrzegano receptę na wyeliminowanie zagrożeń, czynników destruktywnych życia społecznego. Poglądy A. Bielińskiego należy uznać za głos tej drugiej części społeczeństwa, która w sposób bezpośredni nie miała związków z edukacją.

F. Bieliński w swoich rozważaniach zakładał, że dziełem KEN będzie taki system wychowania, którego głównym celem stanie się wychowanie dobrego obywatela i chrześcijanina. Apelował do członków KEN, aby nauki które znajdują się w programie, zostały wykorzystane jako „pośredni sposób” do umocnienia wiary, do wychowania młodych ludzi na pożytecznych obywateli. Jeżeli ten warunek zostanie spełniony, owocem pracy KEN – jak zapewniał autor – będzie „uszcześliwienie ludzi”¹²⁰. W końcowej partii swych rozważań sformułował opinię, że „dobra edukacja” to taka, której celem jest „prawy katolik i dobry obywatel”. Wysunął postulat-pewnik, że taki cel zapewne zakłada sobie KEN. Chcąc utwierdzić twórców tej instytucji w takim założeniu odwołał się nawet do zasad moralnych, według których „zadośćuczynienie powinnościom wiary jest wypełnieniem cnót moralnych”. Realizacja tego podstawowego, a zarazem najwyższego celu przez KEN zapewni i umożliwi osiągnięcie młodemu człowiekowi stanu szczęścia¹²¹.

Odwoływanie się do szczęścia w okresie oświecenia było powszechne – czynili to filozofowie – znalazło to odbicie w tekście *Deklaracji Niepodległości* Tomasa Jeffersona. Jego urokowi ulegli także chrześcijanie, a nawet posługiwała się nim apologetyka. Jak utrzymuje Pierre Chaunu, pojawiło się pod wpływem redukcji eschatologicznej i mnożnika środowiska¹²². Wraz z końcem XVII w. ustąpiła obiektywno-eschatologiczna koncepcja szczęścia na rzecz skrajnie naturalistycznej.

tnymi kierunkami filozoficznymi na płaszczyźnie zagadnień związanych z tajemnicami wiary i egzystencją człowieka. Zob. J. C z e r k a w s k i. *Filozofia a oświecenie chrześcijańskie w Polsce*. „Roczniki Filozoficzne” 27:1979 z. 1 s. 263-264; t e n ż e. *Humanizm i scholastyka. Studia z dziejów kultury filozoficznej w Polsce w XVI i XVII wieku*. Lublin 1992 s. 231-232.

¹²⁰ Jw. s. 58.

¹²¹ Tamże.

¹²² *Cywilizacja wieku oświecenia*. Warszawa 1989 s. 233.

Oświecenie dokonało istotnego przeobrażenia pojęcia szczęścia, następowała coraz częstsza jego identyfikacja z przyjemnością¹²³. Projektodawcy nie ograniczali szczęścia do chwili przeżycia, zwracali uwagę na wartości obiektywne. Za przykład może posłużyć wypowiedź A. Kamieńskiego. Utrzymywał on, że cnota w życiu człowieka powinna być jedyną rozkoszą. Ponieważ rozkosz ta jest stała, oparta na trwałych zasadach¹²⁴. Autorzy projektów spoglądali na egzystencję człowieka w jego poszczególnych etapach życia przez pryzmat szczęścia. Osiągnięcie tego stanu przez młodego człowieka uzależnili od podstaw, na jakich zostanie zbudowana edukacja (wszyscy projektodawcy przyjmowali zgodnie za jej fundament religię) ponadto, w jakim stopniu system edukacyjny będzie w stanie wypracować w nim cechy dobrego człowieka, obywatela i chrześcijanina. Tak ukształtowany człowiek będzie mógł we właściwy sposób egzystować w społeczeństwie, przyczyniając się do pomnażania szczęścia indywidualnego, a tym samym zbiorowego, przez uczestnictwo w budowie, w jego łonie harmonijnych stosunków.

Jak wcześniej powiedziano, nasi myśliciele-pedagodzy dostrzegali ścisły związek pomiędzy szczęściem a eschatologią. Wskazywali na eschatologiczny wymiar ludzkiego szczęścia, podkreślając jednocześnie łączność pomiędzy życiem realnym człowieka w doczesności a rzeczywistością transcendentálną po śmierci. Nawiazywali w ten sposób do czołowych reprezentantów myśli chrześcijańskiej, szczególnie św. Augustyna i św. Tomasza. Trudno uznać, aby na gruncie polskim w jakiś znaczący sposób eschatologia uległa „redukcji” w obrębie zagadnienia szczęścia. Spojrzenie na szczęście i eschatologię w takim ujęciu można uznać za stanowisko reprezentatywne w elitach kształujących polską oświatę i kręgach Kościoła katolickiego w omawianym okresie. Szczególnie eksponowały one wartości związane z życiem psychiczno-duchowym człowieka, z jego przeżyciami intelektualno-poznawczymi, etycznymi i religijnymi. Elity te zwracały uwagę na wartości ukierunkowane na dobro społeczeństwa. Świadczy to o oryginalności ruchu umysłowego na gruncie polskim, dalekiego raczej od wiernego naśladownictwa myśli oświeceniowej Europy zachodniej.

Reasumując, projekty zapoczątkowały budowę systemu edukacyjnego pod auspicjami KEN. Twórcy ich w dużej mierze bazowali na osiągnięciach i doświadczeniach ówczesnych zakonów nauczających. Największy wpływ na akty normatywne (Przepisy) w pierwszym okresie istnienia KEN wywarł Projekt A. Popławskiego, reprezentanta zakonu pijarów. Projekty odzwierciedlają osią-

¹²³ S. K o w a l c z y k. *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*. Warszawa 1980 s. 246-247.

¹²⁴ Jw. s. 16.

gnięcia europejskiej myśli pedagogicznej. Autorzy tych dokumentów bazowali na jej zdobyczach, zachowując w proponowanych rozwiązaniach „charakter rodzimy” z uwzględnieniem istniejących realiów i potrzeb polityczno-społecznych kraju. W propozycjach dotyczących miejsca religii w nowo tworzonych szkołach, wszyscy projektodawcy polscy położyli silny akcent zarówno na proces nauczania jak i wychowania religijnego. Nie można tego powiedzieć o proponowanych rozwiązaniach J. A. Borrellego, reprezentanta zachodnio-europejskiej myśli pedagogicznej, który swoją uwagę skupił na procesie nauczania, a tylko w bardzo niewielkim zakresie na wychowaniu religijnym. Stąd u polskich projektodawców proces wychowania religijnego został bardziej osadzony w realiach otaczających młodego człowieka. Miał on przygotować do przekształcania rzeczywistości, w którą wkraczał po skończonej edukacji. Religia, dzięki nauczaniu jej w szkole i kościele (takie rozwiązanie dominowało w projektach), zachowała szczególne miejsce w obrębie przedmiotów szkolnych. Odbiegała jednocześnie tym samym od spełniania roli tylko i wyłącznie przedmiotu w ramach programu szkolnego. W dużej mierze treści nauczania w obrębie nauki chrześcijańskiej zdominowały zagadnienia moralne. Wyraźnie dostrzega się to u A. Popławskiego – wraz z treściami z zakresu nauki moralnej miały się nawzajem przenikać, przy zachowaniu pełnej autonomii – wzajemnej odrębności obydwu nauk opartych na porządku naturalnym i nadprzyrodzonym. Zasady powinnościowe zawarte w nauce moralnej miały ulec sakralizacji za pośrednictwem nauki chrześcijańskiej, dzięki czemu uzyskiwały większą rangę. Cnotom chrześcijańskim projektodawcy nadawali wyższą godność. W ogólnym procesie edukacji młodego człowieka nauczanie i wychowanie chrześcijańskie stanowiło fundament, na bazie którego starano się wychować dobrego człowieka, obywatela i chrześcijanina, potrafiącego sprostać wyzwaniom ówczesnej rzeczywistości społeczno-politycznej i religijnej. W popularyzowanej przez projektodawców postawie chrześcijanina dominowały tendencje aktywistyczne ze szczególnym naciskiem na stronę praktyczną. Była to wyraźna kontynuacja założeń wychowawczych S. Konarskiego. Poza tym po raz pierwszy w dziejach polskiej pedagogiki położono tak olbrzymi nacisk na zabiegi wychowawcze o kierunku obywatelsko-religijnym, przy wzajemnie ścisłej ich zależności, na bazie dwóch odrębnych przedmiotów nauki moralnej i chrześcijańskiej. Na projekcie A. Popławskiego i pozostałych autorów wywarł piętno duch ustaw S. Konarskiego i Collegium Nobilium. Apologetyka i obrona wiary Objawionej, była niejako programowo wpisana w projekty pijarów: A. Popławskiego i A. Kamieńskiego, a także pozostałych autorów. Eksponowanie podstawowych prawd doktryny katolickiej miało przyczynić się do osłabienia ataków na prawdy wiary ze strony zwolenników deizmu, ateizmu oraz zapobiec szerzeniu się modnego wówczas niedowiarstwa. W zagłębianiu prawd wiary, dowo-

dzeniu istnienia Boga projektodawcy uznawali podwójny porządek poznania: wiary i rozumu. Duży nacisk kładli na rozumowe poznanie tajemnic wiary, dalekie od spekulatywnych dociekań. Postępowali się tomizmem nawiązując do przedstawicieli nowożytnej filozofii: Kartezjusza P. Gassendiego, F. Bacona, J. Newtona, J. Locke'a, E. B. Condillaca.

Projektodawcy wyraźnie podkreślali niesprzeczność rozumu z prawdami wiary, uznawali jednocześnie ograniczone możliwości rozumu w poznawaniu tajemnic wiary. Stąd dostrzegali potrzebę, a nawet konieczność odwoływania się do Objawienia, aby człowiek mógł w pełni poznać Boga. Preferowali postawę nacechowaną harmonią pomiędzy wiarą i rozumem, uznając ostatecznie w tym poznaniu wyższość wiary.

Zaprezentowane w projektach spojrzenie na religię, rozwiązania w dziedzinie nauczania i wychowania religijnego, stanowią wykładnię myśli teologicznej i pedagogiczno-katechetycznej katolickiego oświecenia w Polsce. Proponowane rozwiązania przyczyniły się do wzbogacenia polskiego systemu wychowania chrześcijańskiego.

RELIGIOUS INSTRUCTION IN THE PROJECTS
OF SECONDARY SCHOOLING PUT FORWARD
BY THE COMMITTEE OF NATIONAL EDUCATION (KEN)

S u m m a r y

The paper takes up the question of the conception of religious instruction in secondary schools and its place in the educational system of the Committee in the light of the projects designed by A. Popławski, A. Kamiński, F. Bieliński, I. Potocki and J.A. Borrelli. It is A. Popławski who devoted much of his project to religion and religious education. Hence we have concentrated mainly on this source.

All project-makers assumed religion as the basis of education. In view of the projects the instruction of the Christian doctrine in junior classes was supposed to be conducted at school. However, starting from the fourth form (called geometry) onward schoolchildren were supposed to listen to moral sermons preached in the church. The authors of the projects attributed much importance to an active religious life, and postulated that religious practices and sacramental life should be grounded on authenticity and full harmony between faith and man's activity. A. Popławski, similar to other authors, being under the influence of the idea of Enlightenment thought that the process of education might be properly carried out if it was in accord with the order of natural law based on the divine origin and when it was adjusted to the psychic life of a child. In the educational process based on moral, physical and rational education Christian education was supposed to be a unifying element of the whole of educational process. Such a process was supposed to form in a pupil a good man, citizen and Christian. The project-makers based

educational dealings on the moral and Christian doctrines. They have different foundations, yet are based on the natural and supernatural reality and remain in a mutual ancillary relation, while preserving full autonomy. A. Popławski, A. Kamiński and other project-makers lay great stress on the defense of the Revealed faith, and on the basic truths of the Catholic doctrine. The defense which they undertook was supposed to do away with the attacks launched by the representatives of deism, atheism and was against disbelief, so fashionable at that time. In order to carry out their defense the project-makers took advantage of Thomism, drawing on the representatives of modern philosophy. They referred to the spirit of the bills laid by St. Konarski and Collegium Nobilium.

The project-makers to a large extent based themselves on the achievements and experiences of the then teaching orders. Their projects make for an answer to the question about the kind of vision of education which dominated in the period in question among the elites of the Polish society, and at the same time serve for an explanation of their expectations in this matter.

Translated by Jan Kłos