

KS. STANISŁAW JANECZEK

KOMISJA EDUKACJI NARODOWEJ
PERSPEKTYWY BADAWCZE W KRĘGU HISTORII
KULTURY INTELEKTUALNEJ

Niewątpliwe sukcesy w badaniach nad Komisją Edukacji Narodowej (KEN), zwłaszcza związane z dwóchsetleciem tej instytucji oświatowej, wydają się stać u podstaw odważnej opinii Kamili Mrozowskiej, wybitnego historyka oświaty, która postulowała przed laty „nie tyle rozszerzenie kwerendy, ile raczej dokonanie bardziej krytycznej analizy dostępnych źródeł oraz właściwego ujęcia i wykorzystania zarówno opublikowanych materiałów, jak i różnego rodzaju opracowań”¹. Ta propozycja, tak zasłużonej badaczki dziejów KEN, choć formułowana być może w perspektywie planowanych wówczas dwu syntez KEN², wydaje się nie tylko słuszna, ale także nadal aktualna. Wymaga to najpierw przemyślenia samych podstaw metodologicznych historii oświaty, która – jak sądzę – winna być wzbogacona pełniej o wymiar społeczno-kulturowy. W tej dopiero perspektywie niezbędne jest podjęcie badań komparatystycznych nad oświeceniowym szkolnictwem europejskim, będącym punktem odniesienia reform rodzimych. Dotyczy to najpierw, cennionych przez badaczy KEN, działań uznawanych wprost za postępowe, które miały na celu zerwanie ze szkolnictwem tradycyjnym, oddając jego zarząd w ręce państwa. Równie niezbędna jest też analiza niedocenianego,

Ks. dr hab. STANISŁAW JANECZEK, prof. KUL – kierownik Katedry Historii Kultury Intelktualnej w Instytucie Kulturoznawstwa KUL, kurator Katedry Historii Filozofii w Polsce KUL w Instytucie Filozofii Teoretycznej na Wydziale Filozofii KUL; adres do korespondencji: Wydział Filozofii KUL, Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: janeczek@kul.lublin.pl

¹ K. M r o z o w s k a. *Z problematyki badań działalności Komisji Edukacji Narodowej*. „Przeгляд Historyczno-Oświatowy” 1979 z. 1 s. 7-18.

² T a ż. *Funkcjonowanie systemu szkolnego KEN na terenie Korony w latach 1783-1793*. Wrocław 1985; t a ż. *By Polaków zrobić obywatelami*. Kraków 1993.

przynajmniej w przeszłości, stopniowo reformowanego szkolnictwa wyznaniowego, które przybliżyło w poważnej mierze reformy KEN. Pogłębiona wizja dziejów KEN wymaga także rozwinięcia studiów nad treściami nauczania w tym systemie szkolnym, które uwzględniałyby specyfikę oświeceniowej nauki i filozofii, a także porównawczych badań w zakresie podręczników stosowanych w ówczesnej szkole europejskiej. W końcu należy pogłębiać badanie sposobu recepcji dyrektyw wydawanych przez kręgi zarządzające KEN, tyleż w odniesieniu do ich bezpośrednich wykonawców, jakimi byli nauczyciele wywodzący się ze szkolnictwa kościelnego i przygotowani już w dobie funkcjonowania KEN, co też szerszych kręgów społecznych, obserwujących z uwagą poczynania Komisji.

1. STATUS METODOLOGICZNY HISTORII OŚWIATY

Realizacja tak szeroko zakreślonych badań wymaga – obok stosowania typowych procedur historii oświaty – wykorzystania metod historiografii określanej w literaturze anglosaskiej jako *intellectual history* czy *cultural history*, a w literaturze niemieckiej jako *Kulturgeschichte*. Uzupełnia ona podejście typowe tyleż dla tradycyjnej historii kultury (sięgającej Jacoba Burckhardta), jak też historii idei (Arthur O. Lovejoy) o podkreślenie roli społecznych uwarunkowań kultury i sposobów jej pomnażania i upowszechniania. W tym kontekście, obok dbałości o analizę tzw. kultury wysokiej, na których zwykle koncentrowali się historycy kultury, niezbędne jest dostrzeżenie zjawisk należących do tzw. kultury masowej (popularnej), co jest przedmiotem historii mentalności (umysłowości). Szeroki spłot przedmiotów należących do pola zainteresowań dyscyplin historycznych (filozofia, nauka, literatura, sztuka, światopogląd, religia) tłumaczy prawomocność zespolenia podejścia kulturowego i społecznego, traktowanego niejednokrotnie jako antropologia społeczno-kulturowa, która ujmuje człowieka jako podmiot zdarzeń kulturowo-społecznych z całym bogactwem sposobów jego doznawania, myślenia i działania³.

³ Zob. W. Schulze (Hrsg.). *Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion*. Göttingen 1994; H. Süssmuth (Hrsg.). *Historische Anthropologie. Der Mensch in der Geschichte*. Göttingen 1984; „Historische Anthropologie. Kultur – Gesellschaft – Alltag” 1:1993 (trzy zeszyty); A. Lüdtke (Hrsg.). *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*. Frankfurt am Main 1989.

Podkreślenie roli społecznego wymiaru kultury, wyrażające się w podejmowaniu badań dotyczących np. historii kultury literackiej, artystycznej czy filozoficznej⁴, uprawnia do podejmowania analiz funkcjonowania poszczególnych instytucji, które kształtowały społeczną świadomość kulturową. Dotyczy więc nie tylko wydawnictw (druku; *resp.* bibliotek i czytelnictwa), ale nade wszystko właśnie szeroko pojętej oświaty, w tym zwłaszcza szkolnictwa, odgrywającego nieporównanie istotniejszą rolę niż w dobie współczesnego funkcjonowania mediów, Internetu, wypierających wychowawczo-edukacyjną rolę rodziny czy szkoły. Tak pojęta historia jest bliska historii ludzi wykształconych (*Gelehrtengeschichte*). Nie tylko bowiem referuje dyskusje naukowe i ideowe, w tym światopoglądowe, ale także przedstawia ludzi, którzy upowszechniali te idee lub je poznawali, co określa się jako *social history of ideas*, badającą *dissemination of ideas*⁵. Przy całej złożoności jej przedmiotu i metod, traktuje się ją, zgodnie z ideałami *new history*, sięgającej początku XX wieku, jako przejaw *histoire complexe*, która zespała podejścia historii idei z historią struktur (*cadres*) i form życia intelektualnego, zakładając ich *longue durée*⁶. Tłumaczy to rolę przyznawaną analizie instytucji kulturowych i społecznych, które były podmiotem wyznawanych

⁴ Zob. S. Janeczek. *Między filozoficzną historią filozofii a historią kultury. Z rozważań nad metodą historii filozofii w Polsce*. „Roczniki Filozoficzne” 60:2007 nr 1 s. 89-108.

⁵ Zob. pierwszy numer periodyku „Intellectual News”, wydawanego przez Society for Intellectual History, funkcjonujące od 1994 r. Jeden z autorów, D.R. Kelley, długoletni redaktor założonego przez A. Lovejoya „Journal of the History of Ideas”, ukazuje różnicę między historią intelektualną a tradycyjną historią idei – „Intellectual News” 1:1996 s. 15-17. Por. syntetycznie B. Gernemek. *Umysłowość i psychologia zbiorowa w historii*. „Przegląd Historyczny” 53:1962 s. 629-644; R. van Dülmen. *Historia kultury dzisiaj. Problemy i zadania*. W: K. Matwijowski, B. Rok (red.). *Studia z dziejów kultury i mentalności czasów nowożytnych*. Wrocław 1993 s. 7-18; A. Czyż. *Kilka słów o badaniach nad historią mentalności*. „Przegląd Powszechny” 1985 nr 12 s. 355-366; R. Vierhaus, R. Chartier. *Wege zu einer neuen Kulturgeschichte*. Göttingen 1995; H. Wundre. *Kulturgeschichte, Mentalitätsgeschichte, Historische Anthropologie*. W: R. van Dülmen (Hrsg.). *Geschichte*. Frankfurt am Main 1990 s. 65-86. Nurt ten, zespalając podejście historii kultury z historią społeczną, idzie w kierunku badania szeroko pojętego środowiska życia (*Lebenswelt*), czyli historii życia codziennego (*la vie quotidienne*) i sposobów, za których pomocą się je doświadcza; form życia jako relatywnie stałych sposobów zachowań poszczególnych grup społecznych, a wreszcie form myślenia i działania. R. Vierhaus. *Die Rekonstruktion historischer Lebenswelten. Probleme moderner Kulturgeschichtsschreibung*. W: Chartier, Vierhaus. *Wege zu einer neuen Kulturgeschichte* s. 5-28.

⁶ Na temat przewrotu w naukach historycznych zob. syntetycznie P. Burke. *Overture. The New History, Its Past and Its Future*. W: tenże (ed.). *New Perspectives on Historical Writing*. Cambridge 1991 s. 1-23; J. Topolski. *Od Achillesa do Béatrice de Planissolle. Zarys historiografii*. Warszawa 1998 s. 113-154.

i upowszechnianych przez nie idei. Choć poszczególne struktury szkolne należy nade wszystko analizować pod kątem ich roli w stymulowaniu rozwoju oświaty, to przecież nie można zagubić ich autonomicznego celu, dla którego realizacji były niejednokrotnie powołane, np. jako instytucje kościelnych. W sumie należy postulować analizę mentalności ludzi wykształconych, tak jak to modelowo rzecz ujmuje np. L.W.B. Brockliss w pracy *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries*, traktowanej nie jako historia szkolnictwa, ale właśnie jako szeroko pojęta *cultural history*. Daje bowiem integralny wgląd w całokształt ówczesnej oświaty, gdy omawia w równej mierze dydaktykę ówczesnej humanistyki, filozofii i rodzącego się przyrodoznawstwa (wraz z medycyną) oraz prawa i teologii, jak też referuje dyskusje naukowe i ideowe, w tym światopoglądowe, obecne w ówczesnych podręcznikach i skryptach; przedstawia także ludzi, którzy upowszechniali te idee lub je poznawali, czyli poglądy nauczycieli i wychowanków; ostatecznie zaś określa formację intelektualną elit rządzących (*governing élite*), a nawet ludzi wolnych zawodów (*liberal professional élite*)⁷.

Integralnie pojęta historia KEN wymaga więc uwzględnienia złożonego zespołu przekonań filozoficznych, naukowych czy światopoglądowych, które faktycznie funkcjonowały w XVIII wieku, i to zarówno tych, które były proponowane przez elity oświeceniowe, jak też tych, które były refleksem przeszłości na zasadzie wspomnianego „długiego trwania”, tworząc splot oddziałujących na siebie modeli ideowych⁸. Tak kulturowo pojęty program badawczy może wyglądać na próbę zagubienia dorobku polskiej historii oświaty, skupionej na badaniu poszczególnych aspektów działalności KEN, zwłaszcza że szczęśliwie odchodzą one od interpretacji ideologicznej. Nie kwestionując wartości tych dokonań, nie wolno jednak zapominać o niebezpieczeństwie oderwania tych cząstkowych badań – skupionych zwykle na ukazywaniu różnych aspektów funkcjonowania instytucji oświatowych, statystycznego przedstawienia struktury szkolnej i wychowawczej, sieci szkół

⁷ L.W.B. Brockliss. *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. A Cultural History*. Oxford 1987 s. VII-VIII, 1-9. Por. R. Chartier. *Cultural History. Between Practices and Representations*. Ithaca 1988.

⁸ Pouczające w tym względzie są studia nad oświeconym sarmatyzmem. Zob. np. S. Grzybowski. *Sarmatyzm*. Warszawa 1996 („Dzieje narodu i państwa Polskiego” t. II-26); J. Kurerek. „Czasy saskie” – próba nowego spojrzenia. „Wiek Oświecenia” 13:1998 s. 169-186; K. Stasiewicz, S. Archemczuk (red.). *Między barokiem a oświeceniem. Nowe spojrzenie na czasy saskie*. Olsztyn 1996; ciż (red.). *Między barokiem a oświeceniem. Apogeu sarmatyzmu. Kultura polska drugiej połowy XVII wieku*. Olsztyn 1997.

czy populacji nauczycieli i wychowanków – od całokształtu formacji kulturowej, do której należy określony system szkolny. Trzeba je analizować także w perspektywie stojącego za nimi modelu wychowawczego i dydaktycznego, czego wyrazem są różne pomoce dydaktyczne. Nie da się bowiem uprawiać historii oświaty, nie doceniając roli szkolnictwa jako ważnej instytucji kulturowo-społecznej, i to o olbrzymim zakresie oddziaływania społecznego, im dalej w przeszłość tym bardziej istotnej w kształtowaniu świadomości nie tylko elit kulturalnych, społecznych (w tym kościelnych) i politycznych, ale także mentalności dużych kręgów społecznych, do których coraz bardziej docierała oświata, poszerzając zakres kształcenia elementarnego.

2. KEN NA TLE EUROPEJSKIM

Ujęcie szerokiego kontekstu ideowego w badaniach nad historią KEN wymaga przede wszystkim ukazania KEN na tle europejskim. Dotychczas odwoływano się zwykle – przynajmniej, nie bez poważnych merytorycznych podstaw – do wzorów francuskich, śladem przedwojennej pracy A. Joberta, który wskazywał, że KEN pozostawała w dużej mierze pod wpływem „ducha filozofii wieku oświecenia”, w praktyce oświecenia francuskiego. Miało się to uwidocznić w zakresie dwu podstawowych przedmiotów formujących tak nowe myślenie, które miała kształtować epistemologicznie potraktowana logika E.B. de Condillaca, jak też moralność z odniesieniami społeczno-politycznymi, którą z kolei miała kształtować tzw. nauka moralna, wykorzystująca ideały fizjokratyzmu S.G. de Quesnaya⁹. O ile interesującą rzeczą jest szukanie związków między myślą pedagogiczną KEN a francuskimi projektami reform z połowy XVIII wieku, to na pewno nie może dotyczyć to tamtejszej praktyki oświatowej, która po kasacie jezuitów wyraźnie nie nadążała za patetycznymi wezwaniami, nade wszystko z okresu rewolucyjnego¹⁰. Mimo że dysponujemy znakomitymi opracowaniami źródłowymi swojej „rewolucji szkolnej”, jaka dokonała się we Francji w połowie wieku

⁹ A. Jobert. *La Commission d'Education Nationale en Pologne (1773-1794)*. Paris 1941 (przekład polski: *KEN w Polsce 1773-1794*. Przeł. M. Chamcówna. Wrocław 1979 s. 29).

¹⁰ Zob. S. Janeczka. *Od rozbudzonych nadziei po dewastację systemu oświaty. Przegląd projektów i reform edukacyjnych we Francji w XVIII wieku* (cz. 1). „Społeczeństwo i Rodzina” 2:2006 nr 2(7) s. 72-84; 2:2006 nr 3(8) s. 84-96; w rozbudowanej wersji zob. t e n z e. *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej*. Lublin 2008 s. 139-184.

XVIII¹¹, to polskie podręczniki oświaty, nawet te najnowsze, zwykły opisywać model oświeceniowej oświaty francuskiej przede wszystkim przez pryzmat dokonań J.J. Rousseau¹², formułującego także rady w zakresie polskich reform szkolnych¹³, czy postulatów w duchu rewolucji francuskiej, zwłaszcza J.A.N. de Condorceta¹⁴. Wielowątkowość postulatów dydaktycznych, ale jednocześnie ich zakorzenienie w ówczesnych realiach kulturowo-społecznych, niekiedy radykalnie odbiegających od koncepcji filozoficznych, które formułowali wizjonerzy nowej pedagogiki, ukazywała znakomicie już praca K. Mrozowskiej, omawiająca realistyczne projekty nauczania formułowane dla potrzeb francuskich (R. d'Erceville) i rosyjskich (D. Diderot)¹⁵. Te i inne projekty, a przede wszystkim praktyka szkolna pokazują, że wizja szkolnictwa, jak zresztą całość realiów kulturowo-społecznych oświeceniowej Francji, odbiega, nawet radykalnie, od stereotypów upowszechnianych ciągle nawet przez dobre podręczniki. Dotyczy to zwłaszcza standardów światopoglądowych, które wyrażają się w podtrzymaniu roli religii w życiu publicznym oraz braku akceptacji ateizmu, nawet przy niechęci wobec instytucji kościelnej, zwłaszcza niektórych zakonów (jezuici). Warunkuje to model wychowania, który co prawda eksponuje rolę wychowania obywatelskiego, ale nadal, wręcz natarczywie, eksponuje znaczenie wychowania moralnego, którego fundamentem nie przestaje być wychowanie reli-

¹¹ Znakomicie udokumentowaną charakterystykę francuskich pomysłów pedagogicznych tego okresu, jak i dokumentację przebiegu swoistej wojny ich twórców i propagatorów z jezuitami oraz historię nieureczywistnionych w gruncie rzeczy reform szkolnych zawiera praca: H. P o h o s k a. „*Rewolucja szkolna we Francji 1762-1772*”. Warszawa 1933. W odniesieniu do analogicznych postulatów szkolnictwa elementarnego zob. t a ż. *Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej*. Kraków 1925, zwł. s. 12-44. Szczególnie pierwsza praca, zbierająca pracownice 349 druków, które ukazały się w latach „rewolucji szkolnej”, znakomicie referuje propozycje wychowawcze i dydaktyczne. Por. współczesny całościowy obraz francuskich projektów pedagogicznych do czasu rewolucji: M. G r a n d i è r e. *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*. Oxford 1998 s. 213-400; J. M o r a n g e, J.F. C h a s s a i n g. *Le Mouvement de réforme de l'enseignement en France 1760-1798*. Paris 1974.

¹² Co prawda S. Litak akcentuje w oświeceniowej edukacji francuskiej rolę Rousseau, ale dostrzega rzetelnie wkład oświaty w krajach niemieckich i monarchii habsburskiej. Zob. S. L i t a k. *Historia wychowania*. T. 1. Kraków 2004, 2006 s. 186-196.

¹³ J.J. R o u s s e a u. *Emil, ou de l'éducation*. La Haye 1762 (przekład polski: *Emil czyli o wychowaniu*. Przeł. W. Husarski. Wrocław 1955); t e n ż e. *Uwagi nad rządem Polski*. Przeł. M. Starzewski. Kraków 1924.

¹⁴ *Rapport et projet de décret sur l'organisation de l'instruction publique*. Paris 1792 (przekład polski: *Projekt organizacji wychowania publicznego*. Przeł. Cz. Jastrzębiec-Kozłowski. Warszawa 1948).

¹⁵ *Koncepcje pedagogiczne Oświecenia: Rolland d'Erceville – Denis Diderot – Komisja Edukacji Narodowej. Studium porównawcze*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 19:1976 s. 3-47.

gijne. Podobnie model kształcenia, choć coraz częściej eksponuje rolę treści użytecznych w praktyce społecznej, zwłaszcza w perspektywie potrzeb państwa, to przecież, nieproporcjonalnie do dzisiejszych standardów, podtrzymuje wagę dbałości o kształcenie językowe. Choć w deklaracjach programowych podkreślana jest też rola kształcenia w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych, które naruszają monopol edukacji filozoficznej, to filozofia nie przestaje być jednak synonimem kultury naukowej.

Radykalizm niektórych propozycji francuskich, gdy równocześnie ich realizacja doprowadziła do postępującej zapaści szkolnictwa, zwłaszcza średniego i wyższego, przy stosunkowo skromnych osiągnięciach w zakresie szkolnictwa elementarnego, tłumaczy stosunkowo słabe ich oddziaływanie na gruncie ogólnoeuropejskim¹⁶. Znacznie efektywniejsze okazały się przemiany szkolne w krajach języka niemieckiego. Jak jednak wiele jest jeszcze do zrobienia, by zaznaczyć ich rolę w polskich ujęciach w zakresie historii oświaty oświeceniowej, pokazuje stosunkowo nowa publikacja dotycząca KEN, cenna skądinąd, która w rozdziale wstępnym operuje dość tradycyjną i ubogą wizją uwarunkowań reform KEN¹⁷, jakby niepomna na zalecenia formułowane niedawno przez K. Bartnicką, wzywającą do podjęcia badań porównawczych w odniesieniu do rozwiązań oświatowych na gruncie niemieckim¹⁸. Wpływ krajów języka niemieckiego na reformy KEN dostrzegała zaś już przed laty bodaj najbardziej wyważona i wszechstronna synteza, stanowiąca pokłosie

¹⁶ „Owoce” tej swoistej kulturalnej rewolucji oddaje nieubłagana statystyka. Przed kasatą jezuitów w kolegiach francuskich uczyło się 65 tys. uczniów, przy populacji 18 mln, których liczba spadała stopniowo tak, że osiągnęła liczbę 45-48 tys., przy populacji 25 mln w przededniu rewolucji (1789). W latach 1792-1794, kiedy to ustanowiono ustopniowany system szkolny, miało dojść do jeszcze drastyczniejszego ograniczenia populacji uczniów w elitarnych szkołach ogólnokształcących (*écoles centrales*), jedynie bowiem do 14 tys. Dopiero na początku XIX wieku stopniowo przywracano stan sprzed 1789 r., jeszcze bowiem w 1810 r. w *lycées* i *collèges*, w których uczono na powrót według starych standardów, było tylko ok. 30 tys. uczniów. Liczbę 50 tys. licealistów osiągnięto dopiero ok. 1820 r. Skutki rewolucyjnego chaosu edukacyjnego były stopniowo przezwyciężane w dobie napoleońskiej przez wprowadzenie jednolitego zarządu oraz rozbudowanie szkolnictwa technicznego, a także przywrócenie uniwersytetów. Znaczący zaś postęp w stosunku do szkolnictwa przedrewolucyjnego został osiągnięty, paradoksalnie, w epoce restauracji po 1816 r., a tak dramatycznie stawiana kwestia demokratyzacji szkolnictwa znacząco ujawniła się nawet dopiero po 1830 r. Zob. Janeczek. *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna* s. 183-184.

¹⁷ J. Kamińska. *Universitas Vilnensis. Akademia Wileńska i Szkoła Główna Wielkiego Księstwa Litewskiego 1773-1792*. Pułtusk 2004.

¹⁸ K. Bartnicka. *Reformy uniwersyteckie w okresie Oświecenia w Niemczech*. W: M. Surański (red.). *Religie, edukacja, kultura. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Litakowi*. Lublin 2002 s. 373-393.

wydawnicze sesji na Uniwersytecie Jagiellońskim, należąca jeszcze do publikacji rocznicowych powstania KEN¹⁹. Choć dzieło KEN traktowano w niej jako zjawisko zasadniczo o charakterze polskim, zwłaszcza w aspekcie organizacyjnym, to przecież harmonijnie wskazywano na wykorzystanie tak wzorów francuskich, jak w pewnej mierze także wywodzących się z monarchii habsburskiej i krajów niemieckich²⁰. Interesującą rzeczą byłaby jednak rzeczowa dyskusja dotycząca dogmatu polskiej historiografii, którego nie podziela np. historiografia austriacka, w zakresie pierwszeństwa KEN, pojętej jako pierwsze europejskie ministerstwo oświaty. Nie można jednak zapominać, że centralne instytucje szkolne w monarchii habsburskiej i KEN tylko w części odpowiadają standardom współczesnego ministerstwa edukacji, które jednak coraz bardziej wycofuje się z troski o oświatę publiczną²¹.

3. KEN A SZKOŁA TRADYCYJNA

Określenie swoistości i oryginalności KEN wymaga także rzetelnego ukazania specyfiki szkoły tradycyjnej, stanowiącej punkt wyjścia oświeceniowych reform edukacyjnych. Formułowanie tego wymogu jest konieczne wobec praktyki uprzedzeń, w formie traktowania szkolnictwa wyznaniowego jako przysłowiowego „chłopca do bicia”²². Z jednej strony krytykowano

¹⁹ K. Mrozowska, R. Dutkowska (red.). *W kręgu wielkiej reformy. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej 24-26 października 1973*. Kraków 1977.

²⁰ Zob. zwłaszcza J.A. Gierowski. *Systemy edukacyjne w państwach oświeconego absolutyzmu Europy środkowej i wschodniej*. W: Mrozowska, Dutkowska (red.). *W kręgu wielkiej reformy* s. 27-49; tamże s. 100-103 – głos w dyskusji E. Rostworowskiego, prezentujący ustalenia zawarte w artykule *Polski głos w edukacyjnym koncercie wieku oświecenia* („Miesięcznik Literacki” 1975 nr 3 s. 93-99; to samo w: E. Rostworowski. *Popioły i korzenie. Szkice historyczne i rodzinne*. Kraków 1985 s. 117-132). W zakresie szkolnictwa wyższego M. Chamcówna (*Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*. T. 1-2. Wrocław 1957-1959) słusznie wiąże reformy Uniwersytetu Jagiellońskiego ze środowiskiem wiedeńskim.

²¹ Zob. S. Janek. *Między pietyzmem a filantropizmem. Niemieckie postulaty pedagogiczne doby oświecenia*. „Społeczeństwo i Rodzina” 3:2007 nr 1 (10) s. 132-146; 3:2007 nr 3 (12) s. 31-45; t e n ż e. *Z dziejów bawarskich reform szkolnych doby oświecenia*. W: T. Guz, M. Kuć (red.). *Ius et fides. Księga jubileuszowa z okazji siedemdziesiątych urodzin profesora Jana Świtki*. Lublin 2006 s. 139-152; w rozbudowanej wersji zob. t e n ż e. *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna* s. 185-258.

²² Zob. np. S. Janek. *O stereotypie szkoły jezuickiej. Uwagi komparatystyczne*. W: J.M. Popławski (red.). *In Christo Redemptore. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Jerzego Misiurka*. Lublin 2001 s. 363-384.

odejście tej szkoły, zdominowanej przez model szkoły jezuickiej, od kultury renesansowej²³, z drugiej zaś strony jej nieprzystawanie do zmieniającego się modelu nauki, z postępującą preferencją przyrodoznawstwa, a także do potrzeb dynamicznie rozwijającego się państwa. Domagano się przygotowania wydajnego rolnika, rzemieślnika, kupca czy kompetentnego wojskowego i administratora, a nade wszystko obywatela rozumiejącego współczesne sobie realia życia społeczno-politycznego. Nie zawsze się chce jednak dostrzec, że szkolnictwo wyznaniowe przeszło w połowie XVIII wieku poważne zmiany, odpowiadające standardom szkolnictwa europejskiego. Nic więc dziwnego, że dorobek tego odnowionego szkolnictwa był w dużej mierze kontynuowany w praktyce dydaktycznej KEN, mimo rewolucyjnych deklaracji jej gremiów programowych²⁴.

4. SPECYFIKA NAUKOWA DYDAKTYKI KEN

Sprawą fundamentalną – obok komparatystycznych analiz instytucji oświatowych, rodzimych i obcych – jest także kwestia pogłębionej analizy treści nauczania, a więc przede wszystkim podręczników wydanych przez KEN i innych ujęć faktycznie używanych w jej szkołach. Nie wystarczy ogólne zreferowanie ich treści w oderwaniu od ówczesnego stanu nauki i filozofii oraz od zawartości ówczesnie używanych podręczników w szkołach europejskich tak tradycyjnych, jak reformowanych w dobie oświecenia.

²³ Zob. S. Janeczek. *Elementy humanizmu renesansowego w szkole jezuickiej*. W: W. Sajak (red.). *Renesansowy ideał chrześcijanina*. Lublin 2006 s. 299-333.

²⁴ Dobrym punktem wyjścia w przełamywaniu tej złej praktyki stanowi dwutomowa publikacja autorstwa Barbary i Tadeusza Bieńkowskich *Kierunki recepcji nowożytnej myśli naukowej w szkołach polskich (1600-1773)*. Cz. 1: *Przyrodoznawstwo*. Warszawa 1973; Cz. 2: *Humanistyka*. Warszawa 1976. Podobnie dobrym prognostykiem w aspekcie wyważonego ujęcia zasług obu typów szkolnictwa są prace np. R. Stępnia (*Współpraca pijarów z Komisją Edukacji Narodowej na terenie Korony*. Wrocław 1994; *Z dziejów szkolnictwa pijarskiego w czasach Komisji Edukacji Narodowej*. Wrocław 1996), R.W. Wołoszyńskiego (*Między tradycją a reformą. Nauczyciele w Polsce XVIII wieku*. Piotrków Trybunalski 2000; por. recenzję w „Wieku Oświecenia” 19:2003 s. 194-199), K. Puchowskiego (*Edukacja historyczna w jezuickich kolegiach Rzeczypospolitej*. Gdańsk 1999; por. recenzję w „Wieku Oświecenia” 16:2000 s. 191-201; *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*. Gdańsk 2007) czy K. Koraba (*Powinności i zadania nauczycieli w okresie Komisji Edukacji Narodowej*. Poznań 2002). Por. pomnikowe edycje, z bogatą bibliografią, redagowane przez I. Stasiewicz-Jasiukową: *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII-XIX w.* (Warszawa 1993) oraz *Wkład jezuitów do nauki i kultury w Rzeczypospolitej Obojga Narodów i pod zaborami* (Warszawa 2004).

Jak słusznie postulował R.W. Wołoszyński, analiza treści tych podręczników wymaga włączenia do badań nad KEN historyków poszczególnych dyscyplin naukowych reprezentowanych w dydaktyce tej instytucji oświatowej, co ma umożliwić ocenę jej rzeczywistego poziomu naukowego²⁵. Ówczesna nauka była bowiem wielce złożonym zjawiskiem, dalece różnym od współczesnych standardów, gdy np. wątki określane dzisiaj jako przyrodoznawstwo empiryczno-matematyczne były konglomeratem empirii i racjonalnej spekulacji. Dyscypliny te tylko stopniowo wyzwały się z gorsetu filozofii²⁶ jako swojej wszechnauki, charakterystycznej dla starożytności i średniowiecza. Stąd też, dostrzegając te elementy w praktyce dydaktycznej, nie można ich traktować, jak to często stwierdzali historycy KEN, jako refleksu poprzedniej epoki, w formie posługiwania się właściwymi jej podręcznikami, które mieli stosować głównie nauczyciele wywodzący się ze szkolnictwa wyznaniowego²⁷. Ujęcia, które sporządzono dla obu typów szkół, dzieliły bowiem eklektyczne właściwości ówczesnej nauki.

Ważnym elementem analizy treści nauczania w szkołach KEN jest właściwa im kultura filozoficzna. To prawda, że w duchu prepozytywizmu, charakterystycznego dla J. Le Rond d'Alemberta, doszło do wyraźnego osłabienia pozycji filozofii. W miejsce kursu filozofii, który w szkole tradycyjnej był synonimem kształcenia realnego, pogłębiającego i systematyzującego elementy wiedzy materialnej, zdobytej uprzednio w kształceniu językowo-humanistycznym, pojawiły się samodzielne dyscypliny naukowe²⁸. Najbar-

²⁵ Zob. R.W. Wołoszyński. *Popisy uczniów w szkołach Komisji Edukacji Narodowej jako wyraz przyswajaniu nowych treści naukowych*. W: I. Stasiewicz-Jasiukowa (red.). *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*. Wrocław 1973 s. 202. Cennych informacji w ukazaniu naukowej wartości treści nauczania w szkołach KEN dostarcza, oparta na materiałach archiwalnych, praca J. Lubienieckiej *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych* (Warszawa 1960).

²⁶ W kategoriach filozofii określał swe rozważania jeszcze J. Dalton (*A New System of Chemical Philosophy*. T. 1-2. London 1808-1810, 1827; repr. London 1953), twórca nowoczesnej (naukowej) chemii.

²⁷ Zob. S. Janek. *Epistemologia w dydaktyce fizyki Komisji Edukacji Narodowej*. „Roczniki Filozoficzne” 50:2002 z. 1 s. 203-262; tenże. *Z badań nad przyrodoznawstwem w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*. W: Z.J. Zdybicka, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński [i in.] (red.). *Wierność rzeczywistości. Księga Pamiątkowa z okazji jubileuszu 50-lecia pracy naukowej na KUL O. prof. Mieczysława A. Krąpca*. Lublin 2001 s. 699-712; tenże. *Witalistyczna-mechanistyczna koncepcja życia w podręcznikach Komisji Edukacji Narodowej*. W: Z. Krzysowski, M. Nowak, S. Siemka (red.). *Z potrzeby serca*. Lublin 2004 s. 98-116.

²⁸ W zreformowanym szkolnictwie kościelnym włączono elementy empiryczno-matematycznego przyrodoznawstwa do kursu filozofii tak dalece, że rozsadało ono ramy tego kursu. Zob. S. Janek. *Idealy wychowawcze i dydaktyczne w szkolnictwie pijarskim a „oświecenie*

dziej radykalnym wyrazem tej scjentyistycznej opcji było rozczłonkowanie ówczesnej nauki na dwie dziedziny, które ujawniło się w ukonstytuowaniu przez KEN dwuczłonowej struktury uniwersytetów w formie tzw. kolegium fizycznego i moralnego, nie mającego odpowiednika w ówczesnej europejskiej organizacji szkolnictwa wyższego²⁹. Można wszakże znaleźć elementy należące do typowego kursu filozofii w formie prawa naturalnego w uniwersyteckich tzw. szkołach głównych oraz tzw. nauki moralnej i logiki w szkołach średnich. Ostatecznie bowiem KEN opowiedziała się za kompromisową wizją nauki, typową dla ówczesnej kultury naukowej, której metodologię propagowała *Wielka Encyklopedia Francuska*, zwłaszcza piórem J. le Rond d'Alemberta, sekretarza tej encyklopedii³⁰. Nie można bowiem zapominać, że oświeceniowy niechętny stosunek do zagadnień stanowiących rdzeń filozofii nie był trwały. Mimo entuzjazmu dla osiągnięć nauki nowożytnej filozofia pozostała w oświacie europejskiej istotnym

chrześcijańskie". *Próba syntezy*. „Nasza Przeszłość” 49:1994 nr 82 s. 115-161; t e n ż e. *Przyrodznawstwo w polskim szkolnictwie kościelnym okresu oświecenia*. „Roczniki Filozoficzne” 41: 1993 z. 3 s. 87-109.

²⁹ Na związek dwuczłonowej struktury uniwersytetów z ideałami fizjokratyzmu wskazywała już M. Chamcówna w dyskusji nad referatem wygłoszonym przez A. Żeleńską-Chelkowską (*Kolłątajowskie koncepcje organizacji uniwersytetu*. W: Mrozowska, Dutkova (red.). *W kręgu wielkiej reformy* s. 121-132), która słusznie zauważała, że dwuczłonowa struktura uniwersytetu jest „po prostu jakimś odbiciem fizjokratycznego porządku fizyczno-moralnego, równoległego traktowania dwóch światów, świata fizycznego i moralnego” (tamże s. 172). Tę dwuczłonową wizję nauki popularyzował tak prominentny myśliciel oświecenia, jakim był P. d'Holbach (*Système de la Nature, ou des loix du monde Physique et du monde Moral*. Par M. Mirabaud [właśc. Paul Henri Thiry d'Holbach]. T. 1-2. Londres 1770) czy J.-A. Borrelly, wpływowo w Pruskiej Akademii Nauk (*Introduction à la connoissance et au perfectionnement de l'homme physique et moral*. Marseille 1796), recenzujący dokonania KEN (*Plan de réformation des études élémentaires*. La Haye 1776 [przekład polski: *Plan reformy nauczania elementarnego. Odpowiedź skierowana na apel Stanisława Augusta Poniatowskiego, skierowany w 1775 roku do wybitniejszych uczonych Europy*. Wstęp Ł. Kurdybacha, przekład i komentarz L. Grobelak. Warszawa 1973). Organizacyjne ślady tej wizji ujawniły się przejściowo w Akademii Nauk w Monachium, założonej w 1759 r. Akademia działała w obrębie dwóch „klas”: historycznej (nauki humanistyczne) i fizycznej (eksperymentalne przyrodznawstwo, nauki ekonomiczne i rolnicze), przemianowanej jednak szybko na filozoficzną. Zob. A. Kraus. *Die historische Forschung an der Churbayerischen Akademie der Wissenschaften 1759-1806*. München 1959; t e n ż e. *Vernunft und Geschichte. Die Bedeutung der deutschen Akademien der Wissenschaften für die Entwicklung der Geisteswissenschaft im späten 18. Jahrhundert*. Freiburg im Breisgau 1963; t e n ż e. *Die naturwissenschaftliche Forschung in der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. München 1978; L. Hammermayer. *Geschichte der Bayerischen Akademie der Wissenschaften 1759-1807*. T. 1-2. München 1983.

³⁰ Zob. S. Janeczek. *Teoria nauki w ujęciu J. le Ronda d'Alemberta. Między empiryzmem, racjonalizmem i intuicjonizmem*. W: S. Ziemiański (red.). *Philosophia vitam alere. Prace dedykowane Profesorowi Romanowi Darowskiemu SJ*. Kraków 2005 (właśc. 2006) s. 199-212.

elementem szkolnictwa ogólnokształcącego na poziomie średnim i uniwersyteckim³¹.

Także w zakresie kultury filozoficznej dotychczasowe ustalenia historyków KEN trudno uznać za zadawalające. Dotyczy to, paradoksalnie, nawet etyki, cieszącej się od okresu przedwojennego zainteresowaniem badaczy³². Pełniejsze jej opracowanie wymaga jednak nie tylko literalnego referowania treści podręczników, ale i pogłębionego ujęcia oświeceniowej kultury filozoficznej, by dostrzec swoistość fizjokratyzmu, stojącego u podstaw tej etyki. Szereg najnowszych publikacji w tym względzie jest dobrym zwiastunem postulowanej praktyki badawczej³³.

³¹ Na przykład w oświeceniowej szkole austriackiej, której standardy obowiązywały w Galicji do 1805 r., program zajęć wprowadzał w 1790 r. dwa rodzaje studiów filozoficznych, porządkowane zróżnicowanym kierunkom przyszłych studiów wyższych. Kurs trzyletni początkowo obowiązywał tylko przyszłych doktorów prawa i medycyny oraz tych przyszłych duchownych, którzy mieli się poświęcić działalności na polu historii, estetyki i literatury. Pozostali odbywali studia na kursie dwuletnim, skróconym i nieco zmodyfikowanym. Już jednak od 1796 r. kurs trzyletni zaczął obowiązywać praktycznie wszystkich studentów filozofii, albowiem tylko z trudem zwolnienie z rozszerzonego studium mogli uzyskać niektórzy duchowni. R. K i n k. *Geschichte der kaiserlichen Universität*. Wien 1854 (repr. Frankfurt am Main 1969) t. 2 s. 607-609; t. 1 cz. 1 s. 591-597; R. M e i s t e r. *Entwicklung und Reformen des österreichischen Studienwesens*. Wien 1963 t. 1 s. 32; t. 2 s. 50-51. Praktyka ta była zresztą zgodna z kierunkiem rozwoju oświaty europejskiej, która w duchu neohumanizmu na nowo postawiła na piedestale szkolnictwo ogólnokształcące w imię kształtowania pełnego rozwoju osobowości wychowanka przez pogłębioną znajomość kultury starożytnej, w tym filozoficznej. Por. porządek nauczania w średnim szkolnictwie pruskim z przełomu XVIII i XIX wieku: K.-E. J e i s m a n n. *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787-1817*. Stuttgart 1974 s. 59-67.

³² S. T y n c. *Nauka moralna w szkołach KEN*. Kraków 1922.

³³ Fizjokratyzm powstał w 2. półwieczu XVIII wieku (główne dzieło ekonomiczne F. Quesnaya, które przyniosło mu sławę i zapoczątkowało „szkołę” fizjokratów, *Tableau économique*, wyszło dopiero w 1758 r., a *Droit naturel* w 1765 r.). Popularyzacja poglądów Quesnaya była przede wszystkim dziełem V. Mirabeau, zwłaszcza w *Philosophie rurale ou économie générale et politique de l'agriculture* (1763), a klasycznym przedstawieniem teorii fizjokratów jest P.-P. Merciera de la Rivière'a *L'ordre naturel et essentiel des sociétés politiques* (1767). Francuski fizjokratyzm był ześrodkowany na problematyce ekonomicznej, dla której dawał etyczną podbudowę, by zapewnić polityczne warunki urzeczywistnienia reform ekonomicznych. Zob. M. F i s c h m a n. *Le concept quesnayen l'ordre naturel*. „Cahiers d'économie politique” 32:1998 s. 67-97. Por. szerzej np. *François Quesnay et la physiocratie*. Paris 1958 (tom I zawiera omówienie fizjokratyzmu, a tom II pełne wydanie dzieła Quesnaya); G. W e u l e r s s e. *Le mouvement physiocratique en France (De 1756 a 1770)*. Paris 1910 (repr. 1968); M. B e e r. *An Inquiry into Physiocracy*. London 1939. Z polskich opracowań zob. E. L i p i ń s k i. *Historia powszechna myśli ekonomicznej do roku 1870*. Warszawa 1981 s. 217-263; D. N a w r o t. *Ekonomika Franciszka Quesnay'a i Adama Smitha jako wyraz kryzysu idei chrześcijańskich w dobie Oświecenia*. W: M. K u c h a r s k i, D. N a w r o t (red.). *Oświecenie. Schyłek czy kryzys cywilizacji chrześcijańskiej*. Katowice 1993

W tym kontekście pojawia się problem opracowania na nowo relacji etyka i religia w modelu ideowym i praktyce wychowawczej KEN, w sposób wolny od niesprzyjających uwarunkowań ideologicznych, charakterystycznych dla tzw. epoki minionej. Wiąże się z tym też zagadnienie tzw. świeckości KEN, począwszy od kwestii proveniencji kadry nauczającej i formułującej programy oświatowe³⁴. Wbrew dotychczasowym ustaleniom, wydaje się, że ideały właściwe KEN były wyrazem mentalności ówczesnych szerokich kręgów ludzi wykształconych w formie tzw. oświecenia chrześcijańskiego czy – ściślej ujmując – oświecenia katolickiego³⁵, w którym istotną rolę odgrywał element instytucjonalny Kościoła katolickiego³⁶. Nie przestał

s. 31-38; J. Rosicka. *Ekonomia a Oświecenie chrześcijańskie. Pijarzy i fizjokratyzm*. W: I. Stasiewicz-Jasiukowa (red.). *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII-XIX wieku*. Warszawa 1993 s. 185-203. Por. K. Opałek. *Prawo natury u polskich fizjokratów*. Warszawa 1953; I. Stasiewicz-Jasiukowa. *Człowiek i obywatel w piśmiennictwie naukowym i podręcznikach polskiego Oświecenia*. Wrocław 1979; M. Blaszkę. *Mabły. Między utopią a reformą*. Wrocław 1985; tenże. *Obraz i naprawa Rzeczypospolitej w myśli społeczno-politycznej fizjokratyzmu Baudeau i Le Mercier de la Rivière*. Warszawa 2000; J. Rosicka. *Polskie spory o własność. Narodziny nowożytnej myśli ekonomicznej na ziemiach polskich (1765-1830)*. Kraków 1984; taż (red.). *Fizjokratyzm wczoraj i dziś. Ekonomia, filozofia, polityka*. Kraków 1996.

³⁴ Zob. S. Janeczek. „Świecki” charakter Komisji Edukacji Narodowej? Uwagi na marginesie lektur z historii szkolnictwa. W: A. Dębiński, W. Bar. P. Stanisław (red.). *Divina et Humana. Księga jubileuszowa w 65. rocznicę urodzin Księdza Profesora Henryka Misztala*. Lublin 2001 s. 745-769; tenże. *Ideały wychowawcze w szkołach Komisji Edukacji Narodowej – między „nauką moralną” a „nauką chrześcijańską”*. W: M. Hanusiewicz-Lavallee (red.). *Humanitas i christianitas w kulturze polskiej*. Warszawa 2009 s. 293-318.

³⁵ Kategoria tzw. oświecenia chrześcijańskiego czy katolickiego jest upowszechniana przynajmniej od znanej pracy B. Plongera *Théologie et politique du siècle des Lumières (1770-1820)* (Genève 1973), niekiedy zaś, odpowiednio do korzeni wyznaniowych, mówi się także o „oświeceniu katolickim” i „oświeceniu protestanckim” – zob. E. Kovács (Hrsg.). *Katholische Aufklärung und Josephinismus*. München 1979; H. Klüeting (Hrsg.). *Katholische Aufklärung. Aufklärung im katholischen Deutschland*. Hamburg 1993; N. Hammerstein. *Aufklärung und katholischen Reich. Untersuchungen zur Universitätsreform und Politik katholischer Territorien des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation im 18. Jahrhundert*. Berlin 1977. Kategoria ta przebija się z trudem także w polskiej historiografii co najmniej za sprawą dokonań E. Rostworowskiego – zob. np. J. Kracik. *Ewangelicznie i rozumnie. Oświecenie katolickie*. „Znak” 1992 nr 12(451) s. 57-69; I. Stasiewicz-Jasiukowa. *Rola oświeconego katolicyzmu w rozwoju myśli naukowej i pedagogicznej we wczesnym polskim Oświeceniu*. „Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki” 7:1998 z. 1 s. 79-92; S. Janeczek. *Oświecenie chrześcijańskie. Z dziejów polskiej kultury filozoficznej*. Lublin 1994. Zob. także dwie recenzje, z przeglądem literatury, A. Czyża zamieszczone w „Wiek Oświecenia” 12:1997 s. 195-199 i 13:1998 s. 247-253).

³⁶ Wskazuje się, że wśród szeroko pojętego kręgu ludzi pióra w dobie polskiego oświecenia duchowni stanowili grupę najliczniejszą. Należało doń 195 pisarzy z populacji 534 osób, to jest

on być w krajach katolickich – poza ekscesami rewolucji francuskiej – podstawową instytucją wychowawczą, niezbędną w kształtowaniu kultury moralnej, traktowanej jako niezbędny fundament kultury społeczno-politycznej, choćby preferowany ideał religijności miał charakter moralistyczny, typowy jednak dla oświecenia, różny zaś np. do religijności baroku³⁷. Postawa ta była zresztą typowa dla innych europejskich reform oświatowych. Wyrażała się w podkreśleniu związków religii i wychowania z praktyką wszystkich wymiarów życia państwowego. Ujmował to lapidarnie Ignacy Potocki, kierujący pracami Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, postulujący wychowanie „osoby jako chrześcijanina, jako człowieka, jako obywatela”³⁸. Nie odbiegało to jednak od opinii ks. Stanisława Konarskiego, postulującego, obok wychowania religijnego, także wychowanie „uczciwego człowieka i dobrego obywatela”³⁹.

Przykładem znaczenia pogłębionych studiów komparatystycznych w badaniach nad dziejami KEN może być także analiza drugiego z przejawów kultury filozoficznej w tym systemie oświatowym, jakim była logika. Dla jej historyków – aż po najbardziej dojrzałą rozprawę Tadeusza Kwiatkowskiego⁴⁰ – standardem dydaktycznym był podręcznik logiki Étienne Bonnot

36,9% ogółu. W trzech pierwszych generacjach pisarskich stanowili oni – nawet ujmując w liczbach bezwzględnych – ponad 50% stanu pokolenia. Grupę najliczniejszą wśród pisarzy duchownych tworzyło duchowieństwo zakonne, obliczane na 27,5% ogólnego stanu pisarzy. E. Aleksandrowska. *Pijarzy w środowisku pijarskim polskiego Oświecenia*. W: Stasiiewicz-Jasiukowa (red.). *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII-XIX wieku* s. 37-50.

³⁷ Moralistyczny wydźwięk miały *Disciplinar-Vorschriften* Józefa II (Wien 1781; przedruk w: K. Wotke. *Das Oesterreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias*. Berlin 1905 s. 374-377; także w: H. Engelbrecht. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*. T. 3: *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*. Wien 1984 s. 506-508), choć religia nie przestała być niezbędnym fundamentem moralności. Katechizmowo ujęty zestaw obowiązków wobec monarchy nie tylko nakazywał wychowywać uczniów, by byli „gute Christen und nützliche Glieder des Staats”, ale także stwierdzał, że ten, kto „keine Religion hat, fürchtet Gott nicht; und wer Gott nicht fürchtet, der kann kein rechtschaffener Unterthan seyn” (*Anhang zum Lesebuch für Landschulen. Pflichten der Unterthanen gegen ihre Monarchen. Zum Gebrauche der deutschen Schulen*. Wien 1782 s. 8-12; przedruk w: H. Engelbrecht. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs* t. 3 s. 508-509). Por. tamże s. 160-162.

³⁸ T. Wierzbowski (wyd.). *Protokoły posiedzeń Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 1775-1792*. (Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie z. 36). Warszawa 1908 s. 3.

³⁹ *De viro honesto et bono cive ab ineunte aetate formando oratio*. Varsaviae 1754.

⁴⁰ T. Kwiatkowski. *Logika w programie szkół Komisji Edukacji Narodowej*. W: *Ze studiów nad Komisją Edukacji Narodowej i szkolnictwem na Lubelszczyźnie. Rozprawy i artykuły*. Lublin 1973 s. 167-223 (toż w: tenże. *Szkice z historii logiki*. Lublin 1993 s. 127-184).

de Condillaca, zamówiony przez KEN⁴¹. Najczęściej odstępstwo od tego ujęcia traktowano więc jako refleks nagannie postrzeganej tradycji. Taka interpretacja nie dostrzega dostatecznie znaczenia faktu, że podręcznik ten nie został opublikowany, mimo że KEN dysponowała tłumaczeniem autorstwa tak prominentnego jej działacza, jakim był Ignacy Potocki⁴². Rodzi się więc pytanie o źródło tego opóźnienia. Być może bowiem, mimo pozytywnych ocen Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych⁴³, podręcznik ten nie spełniał intencji tego organu programowego, sformułowanych najobszerniej w *Przepisie Komisji Edukacji Narodowej*. Obok ogólnikowych rad co do lektur, w formie pism Locke'a i Condillaca, wymieniał podręczniki: jezuita C. Buffiera, J. Le Clerca i A. Genovesiego⁴⁴, do których Hugo Kołłątaj dodał tzw. *Logikę z Port-Royal* A. Arnaulda i P. Nicole'a⁴⁵. Są to zaś typowe ujęcia dla tzw. *philosophia recentiorum*, eklektycznej filozofii charakterystycznej dla zreformowanych w dobie oświecenia szkół wyznaniowych, np. szkół pijarskich⁴⁶. Godziły one osiągnięcia logiki tzw. drugiej scholastyki z wymogami epistemologii nowożytnej o proveniencji racjonalistycznej i empirycznej⁴⁷.

⁴¹ É. B. de Condillac. *La Logique ou les premiers développements de l'art de penser*. Paris 1780 (przekład polski: *Logika czyli pierwsze zasady sztuki myślenia, dzieło elementarne... na żądanie bywszej Komisji Edukacyjnej Narodowej dla szkół publicznych napisane i od niej aprobowane, a teraz z przydatkiem niektórych objaśnień i przypisów przez Jana Znoskę z francuskiego na polski język przełożone*. Wilno 1802, 1819³; też w wyd. współczesnym po red. T. Kotarbińskiego – Warszawa 1952).

⁴² Zob. T. Kotarbiński. *Wstęp*. W: E. B. de Condillac. *Logika czyli pierwsze zasady sztuki myślenia*. Przeł. S. Rohmanowa. Warszawa 1958 s. XVII-XIX.

⁴³ Zob. na ten temat uwagi G. Piramowicza, sekretarza Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, sformułowane na uroczystym posiedzeniu Towarzystwa w obecności króla w 1779 r.: *Mowy miane w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych w latach 1776-1788*. Kraków 1889 s. 51-54. Por. J. Lubieniecka. *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych* s. 158-159.

⁴⁴ *Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie* cyt. za: J. Lewicki (wyd.). *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej*. Kraków 1925 s. 32-34.

⁴⁴ *Wyłożenie nauk dla szkół nowodworskich krakowskich podług przepisu Prześwietnej Komisji nad Edukacją narodową w tabeli (na szkoły wojewódzkie) ułożonego*. Kraków 1777; cyt. za: *Książka pamiątkowa ku uczczeniu trzechsetletniej rocznicy założenia Gimnazjum Św. Anny w Krakowie*. Kraków 1888 s. 81-93.

⁴⁵ *Wyłożenie nauk dla szkół nowodworskich krakowskich podług przepisu Prześwietnej Komisji nad Edukacją narodową* s. 81-93.

⁴⁶ Zob. S. Konarski. *Ustawy szkolne*. Przeł. W. Germain. Przypisy J. Czubek. Wstęp S. Kot. Kraków 1925 s. 128-129. Por. S. Janeczek. *Logika a teoria poznania. Podręczniki logiki w Polsce w dobie reform oświeceniowych na tle europejskim*. „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 41:1996 s.75-104.

⁴⁷ Zob. S. Janeczek. *Z dziejów nowożytnej koncepcji logiki. Od F. Bacona do É. Condillaca*. „Zeszyty Naukowe KUL” 52:2009 nr 3 (207) s. 21-33.

Wedle współczesnych logików w znacznie lepszym stopniu spełniały bowiem wymogi dydaktyczne tej dyscypliny niż podręcznik Condillaca, który zagubił osiągnięcia sylogistyki arystotelesowsko-scholastycznej, stanowiącej formę współczesnej logiki formalnej⁴⁸. Co ciekawsze, ujęcia te są ostatecznie bliższe nawet *Wielkiej Encyklopedii Francuskiej*, za którą wspomniany *Przepis Komisji Edukacji Narodowej* powtórzył w praktyce zestaw podręczników i lektur⁴⁹.

O intencjach KEN w zakresie nauczania logiki świadczy też praktyka dydaktyczna Jana Śniadeckiego, wykładowcy w zreformowanych Szkołach Nowodworskich w Krakowie, późniejszego sekretarza Szkoły Głównej Koronnej. Choć wedle raportu z roku szkolnego 1777/78 krytycznie ocenia on tradycyjną logikę, to przecież realizowany program ma charakter wyraźnie eklektyczny⁵⁰. Przesądza o tym także zestaw podręczników, z których Śniadecki „dyktował” podczas swych zajęć, należących do nurtu *philosophia recentiorum*. Ich autorami byli często duchowni: A. Genovesi, jezuici P. Mako de Kerck-Gede i K. Scherffer oraz pijarzy A. Dalham i K. Narbutt. Nie dziwi więc kompromisowy eklektyzm Śniadeckiego w godzeniu logiki scholastycznej z epistemologią nowożytną, nieunikający – wbrew opinii badaczy – skrótowego wykładu scholastyki, co dokumentuje rękopiśmienny zapis jego zajęć, odnaleziony przez K. Bartnicką⁵¹.

⁴⁸ T. Kotarbiński. *Wstęp*. W: E.B. de Condillac. *Logika czyli pierwsze zasady sztuki myślenia* s. XX, XXIII-XXIV; Kwiatkowski. *Logika w programie szkół Komisji Edukacji Narodowej* s. 196-218.

⁴⁹ Zob. S. Janeczek. *Jeszcze raz o dydaktyce logiki w oświacie Komisji Edukacji Narodowej. Ujęcie É.B. de Condillaca a przepisy i praktyka szkolna*. W: J. Krokos, K. Świętorzecka, R. Tomaneck (red.). *W kierunku filozofii klasycznej inspiracje i kontynuacje. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesorowi Edwardowi Nieznańskiemu*. Warszawa 2008 s. 471-483; tenże. *Dydaktyka logiki w szkołach KEN a koncepcja logiki w „Wielkiej Encyklopedii Francuskiej”*. „Rocznik Historii Filozofii Polskiej” (w druku 2010).

⁵⁰ *Szkoły wojewódzkie krakowskie. Raport półroczny do prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej o naukach klasy VI, 28 lutego roku 1778* – cyt za: J. Śniadecki. *Pisma pedagogiczne*. Wyd. J. Hulewicz. Wrocław 1961 s. 35-41; *Szkoły wojewódzkie krakowskie. Raport półroczny do prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej o naukach klasy VI od dnia 1 marca do dnia 25 lipca roku 1778* – cyt za: Śniadecki. *Pisma pedagogiczne* s. 49-51.

⁵¹ *Triplex cogitandi ratio cum methodo ab erroribus vindicata, logico-criticis regulis instructa, exemplis lectissimis adumbrata amoeniorum iuxta litterarum, atque civis societatis usus accommodata, quam M. Joannes Baptista Vladislaus Śniadecki Philosophiae Doctor, matheos atque in scholis palatinis Cracoviensibus logicae Professor iuvenibus suis tenendam Anno Aerae Vulgaris MDCCLXXVII proposuit*. Fragmenty tego rękopisu w polskim przekładzie zostaną opublikowane w serii *700 lat myśli polskiej* w ramach drugiej części t. 4 poświęconej dojrzałemu oświeceniu, a więc od 1764 r. (*Filozofia i myśl społeczna w latach 1700-1830*).

Także w przypadku analizy tak wąskiego wątku, jakim jest dydaktyka logiki w szkołach KEN, okazuje się więc niezbędne zastosowanie metod integralnie pojętej historii intelektualnej, uwzględniającej nie tylko spektrum ujęć podręcznikowych z całej Europy, tak sobie współczesnych, jak też wcześniejszych, ale nawet dzieł będących przedmiotem tyleż historii nauki, co historii kultury, jak *Wielka Encyklopedia Francuska*.

V. PODSUMOWANIE

Osiągnięcia badawcze w zakresie tak fundamentalnego zjawiska kulturowo-społecznego, jakim była Komisja Edukacji Narodowej – nie tylko istotnego elementu w dziejach historii oświaty, ale także kulturowego i społecznego, w perspektywie splotu przemian charakterystycznych dla schyłku I Rzeczypospolitej, która zdobyła się na szereg systemowych reform zwieńczonych Konstytucją 3 Maja – nakazuje poszerzyć pole dotychczasowych badań przede wszystkim o próbę pełniejszej, pogłębionej interpretacji tej instytucji oświatowej, pierwszego europejskiego ministerstwa oświaty. Niezbędne jest wyjście poza krąg badań typowych dla typowej historii szkolnictwa, koncentrującej się na przedstawieniu funkcjonowania struktury szkolnej w aspekcie wychowawczym i dydaktycznym, zwłaszcza sieci szkół, populacji nauczycieli i wychowanków, a także wykorzystywanych pomocy naukowych. Oświatę trzeba analizować także w perspektywie całokształtu formacji kulturowej, do której należy określony system szkolny, zwłaszcza że jego rola społeczna wykraczała w oświeceniu znacznie poza zakres współczesnego oddziaływania szkolnictwa. W tym celu należy ukazać m.in. europejski kontekst oświeceniowych reform szkolnych, zwykle wiązanych z reformami francuskimi, oraz standardy szkolne poprzedzające te reformy. Należy też pogłębić analizę podręczników wykorzystywanych w tym systemie oświaty, uwzględniając ówczesny poziom kultury naukowej i filozoficznej, a nawet śledząc wątki ideowe, mające wpływ na konglomerat wychowania i nauczania właściwego tej instytucji naukowej.

Sylogistyce poświęca Śniadecki nieco ponad 5 stron, podczas gdy cały rękopis obejmuje 144 strony, z czego problematyka rozumowania i sposobów argumentacji ujęta jest na 13 stronach (s. 72-77). Swoista „wierność” wobec sylogistyki uwidacznia się także w jego dojrzałym dziele z zakresu epistemologii, czyli w *Filozofii umysłu ludzkiego* (wydane w ramach: *Pisma Rozmaite*. Wilno 1822), gdzie w rozbudowanej nocie powtórzy w istocie swe krytyczne uwagi o sylogistyce, ale poinformuje na kilku stronach o jej naturze. Cyt. za: J. Ś n i a d e c k i. *Pisma filozoficzne*. T. 2. Warszawa 1958 s. 427-432.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowska E.: Pijarzy w środowisku pijarskim polskiego Oświecenia. W: I. Stasiiewicz-Jasiukowa (red.) *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII-XIX w.* Warszawa 1993 s. 37-50.
- Anhang zum Lesebuch für Landschulen. Pflichten der Unterthanen gegen ihre Monarchen. Zum Gebrauche der deutschen Schulen. Wien 1782.
- Bartnicka K.: Reformy uniwersyteckie w okresie Oświecenia w Niemczech. Religie, edukacja, kultura. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Litakowi. Lublin 2002 s. 373-393.
- Beer M.: *An Inquiry into Physiocracy.* London 1939.
- Brockliss L.W.B.: *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. A Cultural History.* Oxford 1987.
- Burke R.: *Overture. The New History, Its Past and Its Future.* W: R. Burke (ed.). *New Perspectives on Historical Writing.* Cambridge 1991 s. 1-23.
- Condillac É.B. de: *La Logique ou les premiers développements de l'art de penser.* Paris 1780.
- Czyż A.: Kilka słów o badaniach nad historią mentalności. „Przegląd Powszechny” 1985 nr 12 s. 355-366.
- Dalton J.: *A New System of Chemical Philosophy.* T. 1-2. London 1808-1810, 1827; repr. London 1953.
- De viro honesto et bono cive ab ineunte aetate formando oratio.* Varsaviae 1754.
- Dülmén R.: *Historia kultury dzisiaj. Problemy i zadania.* W: K. Matwijowski, B. Rok (red.). *Studia z dziejów kultury i mentalności czasów nowożytnych.* Wrocław 1993 s. 7-18.
- Fischman M.: *Le concept quesnayen l'ordre naturel.* „Cahiers d'économie politique” 32: 1998 s. 67-97.
- Geremek B.: *Umysłowość i psychologia zbiorowa w historii.* „Przegląd Historyczny” 53:1962 s. 629-644.
- Grandière M.: *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle.* Oxford 1998.
- Hammerstein N.: *Aufklärung und katholischen Reich. Untersuchungen zur Universitätsreform und Politik katholischer Territorien des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation im 18. Jahrhundert.* Berlin 1977.
- „Historische Anthropologie. Kultur – Gesellschaft – Alltag” 1:1993 (trzy zeszyty).
- Janeczek S.: „Świecki” charakter Komisji Edukacji Narodowej? Uwagi na marginesie lektur z historii szkolnictwa. W: A. Dębiniński, W. Bar, P. Stanis (red.). *Divina et Humana. Księga jubileuszowa w 65. rocznicę urodzin Księży Profesora Henryka Misztala.* Lublin 2001 s. 745-769.
- *Dydaktyka logiki w szkołach KEN a koncepcja logiki w „Wielkiej Encyklopedii Francuskiej”.* „Rocznik Historii Filozofii Polskiej” (w druku 2010).
- *Ideale wychowawcze i dydaktyczne w szkolnictwie pijarskim a „oświecenie chrześcijańskie”.* Próba syntezy. „*Nasza Przyszłość*” 49:1994 nr 82 s. 115-161.
- *Ideale wychowawcze w szkołach Komisji Edukacji Narodowej – między „nauką moralną” a „nauką chrześcijańską”.* W: M. Hanusiewicz-Lavalle (red.). *Humanitas i christianitas w kulturze polskiej.* Warszawa 2009 s. 293-318.
- *Jeszcze raz o dydaktyce logiki w oświacie Komisji Edukacji Narodowej.* Ujęcie É.B. de Condillaca a przepisy i praktyka szkolna. W: J. Krokos, K. Świętorzecka, R. Tomane (red.). *W kierunku filozofii klasycznej inspiracje i kontynuacje. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesorowi Edwardowi Nieznańskiemu.* Warszawa 2008 s. 471-483.
- *Logika a teoria poznania. Podręczniki logiki w Polsce w dobie reform oświeceniowych na tle europejskim.* „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej” 41:1996 s.75-104.

- Między filozoficzną historią filozofii a historią kultury. Z rozważań nad metodą historii filozofii w Polsce. „Roczniki Filozoficzne” 60:2007 nr 1 s. 89-108.
- Oświecenie chrześcijańskie. Z dziejów polskiej kultury filozoficznej. Lublin 1994.
- Przyrodoznawstwo w polskim szkolnictwie kościelnym okresu oświecenia. „Roczniki Filozoficzne” 41:1993 z. 3 s. 87-109.
- Teoria nauki w ujęciu J. le Ronda d’Alemberta. Między empiryzmem, racjonalizmem i intuicjonizmem. W: S. Ziemiński (red.). *Philosophia vitam alere*. Prace dedykowane Profesorowi Romanowi Darowskiemu SJ. Kraków 2005 (właściwie 2006) s. 199-212.
- Z dziejów nowożytnej koncepcji logiki. Od F. Bacona do É. Condillaca. „Zeszyty Naukowe KUL” 52:2009 nr 3(207) s. 21-33.
- Epistemologia w dydaktyce fizyki Komisji Edukacji Narodowej. „Roczniki Filozoficzne” 50:2002 z. 1 s. 203-262.
- Witalistyczno-mechanistyczna koncepcja życia w podręcznikach Komisji Edukacji Narodowej. W: Z. Krzyszowski, M. Nowak, S. Sieczka (red.). *Z potrzeby serca*. Lublin 2004 s. 98-116.
- Z badań nad przyrodoznawstwem w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. W: Z.J. Dybicka, A. Maryniarczyk, P. Jaroszyński i in. (red.). *Wierność rzeczywistości*. Księga Pamiątkowa z okazji jubileuszu 50-lecia pracy naukowej na KUL O. prof. Mieczysława A. Krapca. Lublin 2001 s. 699-712.
- Jobert A.: *La Commission d’Education Nationale en Pologne (1773-1794)*. Paris 1941.
- Kamińska J.: *Universitas Vilnensis*. Akademia Wileńska i Szkoła Główna Wielkiego Księstwa Litewskiego 1773-1792. Pułtusk 2004.
- Kink R.: *Geschichte der kaiserlichen Universität*. Wien 1854 (repr. Frankfurt am Main 1969).
- Kluebing H. (red.): *Katholische Aufklärung*. Aufklärung im katholischen Deutschland. Hamburg 1993.
- Konarski S.: *Ustawy szkolne*. Przeł. W. Germain. Przypisy J. Czubek. Wstęp S. Kot. Kraków 1925.
- Koncepcje pedagogiczne Oświecenia: Rolland d’Erceville – Denis Diderot – Komisja Edukacji Narodowej. Studium porównawcze. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 19:1976 s. 3-47.
- Kotarbiński T.: *Wstęp*. W: E.B. de Condillac. *Logika czyli pierwsze zasady sztuki myślenia*. Przeł. S. Rohmanowa, Warszawa 1958.
- Kovács E. (red.). *Katholische Aufklärung und Josephinismus*. München 1979.
- Kwiatkowski T.: *Logika w programie szkół Komisji Edukacji Narodowej*. W: *Ze studiów nad Komisją Edukacji Narodowej i szkolnictwem na Lubelszczyźnie*. Rozprawy i artykuły. Lublin 1973 s. 167-223.
- Lewicki J. (wyd.): *Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie* – cyt. za: *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej*. Kraków 1925.
- Lüdtke A. (Hrsg.): *Alltagsgeschichte*. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen. Frankfurt am Main 1989.
- Meister R.: *Entwicklung und Reformen des österreichischen Studienwesens*. Wien 1963.
- Morange J., Chassaing J.F.: *Le Mouvement de réforme de l’enseignement en France 1760-1798*. Paris 1974.
- Mrozowska K.: *By Polaków zrobić obywatelami*. Kraków 1993.
- *Funkcjonowanie systemu szkolnego KEN na terenie Korony w latach 1783-1793*. Wrocław 1985.
- *Z problematyki badań działalności Komisji Edukacji Narodowej*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1979 z. 1 s. 7-18.
- Mrozowska K., Dutkova R.: *W kręgu wielkiej reformy*. Sesja naukowa w Uniwersytecie Jagiellońskim w dwusetną rocznicę powstania Komisji Edukacji narodowej 24-26 października 1973. Kraków 1977.

- Rapport et projet de décret sur l'organisation de l'instruction publique. Paris 1792 (przekład polski: Projekt organizacji wychowania publicznego. Przeł. Cz. Jastrzębiec-Kozłowski. Warszawa 1948).
- Rousseau J.J.: Emil, ou de l'éducation. La Haye 1762 (przekład polski: Emil czyli o wychowaniu. Przeł. W. Husarski. Wrocław 1955).
- Schulze W. (Hrsg.): Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion. Göttingen 1994.
- Süssmuth H. (Hrsg.): Historische Anthropologie. Der Mensch in der Geschichte. Göttingen 1984.
- Szkoły wojewódzkie krakowskie. Raport półroczny do prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej o naukach klasy VI, 28 lutego roku 1778 – cyt za: J. Śniadecki. Pisma pedagogiczne. Wyd. J. Hulewicz. Wrocław 1961 s. 35-41.
- Szkoły wojewódzkie krakowskie. Raport półroczny do prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej o naukach klasy VI od dnia 1 marca do dnia 25 lipca roku 1778 – cyt za: J. Śniadecki. Pisma pedagogiczne. Wyd. J. Hulewicz. Wrocław 1961 s. 49-51.
- Topolski J.: Od Achillesa do Béatrice de Planissolle. Zarys historiografii. Warszawa 1998.
- Tync S.: Nauka moralna w szkołach KEN. Kraków 1922.
- Vierhaus R., Chartier R.: Wege zu einer neuen Kulturgeschichte. Göttingen 1995.
- Weulersse G.: Le mouvement physiocratique en France (De 1756 à 1770). Paris 1910 (repr. 1968).
- Wierzbowski T.: Protokoły posiedzeń Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 1775-1792. (Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie z. 36). Warszawa 1908.
- Wundre H.: Kulturgeschichte, Mentalitätsgeschichte, Historische Anthropologie. W: R. van Dülmen. Geschichte. Frankfurt am Main 1990 s. 65-86.

THE COMMISSION OF NATIONAL EDUCATION
RESEARCH PROSPECTS WITHIN INTELLECTUAL CULTURE

Summary

This paper discusses the trends in researches indispensable for an integral approach to the Commission of National Education, an essential cultural and social phenomenon. As it is universally agreed, the Commission was the first European ministry of education. It is necessary to go beyond the circle of studies typical of school structure in its history, i.e. such that concentrates on the presentation how a school structure functions in its formative and didactic aspects, especially the network of schools, population of teachers and pupils, and also didactic aids that were used. Education should be analysed also within the overall cultural formation, a concrete school system, especially that its social role in the Enlightenment went considerably beyond the scope of contemporary education. Accordingly, we are obliged to show, among other things, the European context of the Enlightenment school reforms, commonly linked with the French reforms, and the school standards that preceded the reforms. One should also make a more thorough analysis of textbooks used in this system of education, taking into consideration the then level of learned and philosophical culture, or even traces that the intellectual tendencies that affected formation and education proper of this learned institution.

Summarized and translated by Rev. Stanisław Janeczek

Słowa kluczowe: oświata, historia kultury intelektualnej, oświecenie, Polska, Komisja Edukacji Narodowej.

Key words: education, intellectual history, enlightenment, Poland, Commission of National Education.