

PRZEGLĄD HISTORYCZNO OŚWIATOWY

Kwartalnik Związku
Nauczycielstwa Polskiego
poświęcony dziejom
wychowania i oświaty



Rok XXIII 4 (90) Warszawa 1980 październik — grudzień
Nasza Księgarnia

RADA REDAKCYJNA

HENRYK BARYCZ, STANISŁAW BRZOWSKI, MIROSLAWA CHAMCÓWNA,
JAN DOBRZAŃSKI, BOLESŁAW GRZEŚ, HENRYK JABŁŃSKI,
KAZIMIERZ KUBIK, BOGUSŁAW LEŚNODORSKI (przewodniczący),
STANISŁAW MICHAŁSKI, TOMASZ SZCZUCHURA, MARIAN WALCZAK,
WŁADYSŁAW WAWRZYŃOWSKI

REDAKCJA

RYSZARD WROCZYŃSKI (redaktor naczelny)

JAN HULEWICZ, JÓZEF MIĄSO, TADEUSZ NOWACKI

SEKRETARZ REDAKCJI

WANDA WYROBKOWA-PAWŁOWSKA

REDAKTOR WYDAWNICTWA
WANDA WACIŃSKA

Teksty obcojęzyczne tłumaczyli:

MAŁGORZATA MACHNACZ-ZARZECZNA I MIKOŁAJ DUBRAWSKI

SPIS TREŚCI

RYSZARD WROCZYŃSKI: Ostatnie spotkanie z Janem Hulewiczem. 446

I. ARTYKUŁY I ROZPRAWY

WŁADYSŁAW M. GRABSKI: Szlachecka opinia i pretendenci do finansów Komisji Edukacji Narodowej (1773—1792) 447

MICHAŁ GRZYBOWSKI: Starania Michała J. Poniatowskiego o podniesienie oświaty elementarnej na Mazowszu w latach 1773—1785 460

BARBARA LUCZYŃSKA: Przygotowanie nauczycieli szkół średnich w świetle ustawodawstwa oświatowego (1945—1975) 490

II. SYLWETKI

Bolesław Miklaszewski (1871—1941). — Oprac. WOJCIECH ROSZKOWSKI 509

III. MATERIAŁY

MIECZYŚLAW BANDURKA: Zarządy okręgów Związku Nauczycielstwa Polskiego miasta Łodzi i województwa łódzkiego i pozostałe po nich akta (1945—1973) 527

EDWARD KOŁOWSKI: Pedagogika rolnicza i kształcenie nauczycieli w Poznaniu w latach 1929—1939 536

IZABELA RATMAN-LIWERSKA: Publicystyka Towarzystwa Przyjaciół Dzieci po roku 1957 na tle rozwoju systemu opieki nad dzieckiem 541

FLORENTYNA RZEMIENIUK: Dzieje szkoły rzemieślniczej w Siedlcach w latach 1903—1924 551

ANDRZEJ GĄSKA, JACEK GBUREK: Kształcenie i dokształcanie nauczycieli w Częstochowie w okresie okupacji hitlerowskiej 560

IV. KRONIKA

Z cyklu „Szkoly Jublatki”: Państwowe Gimnazjum i Liceum im. Sw. Jacka w Krakowie (1857—1950). — Oprac. ANTONI BIELAK 566

Kronika Związku Nauczycielstwa Polskiego. Lipiec—grudzień 1980. — Oprac. STANISŁAW BRZOZOWSKI 580

V. RECENZJE

Stanisław Michalski: *Karpowicz*. Warszawa 1979, Wiedza Powszechna, ss. 190. Seria „Myśli i Ludzie”. — Rec. FELIKS W. ARASZKIEWICZ 583

Helena Radlińska: *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Wstępem opatrzyła Helena Brodowska. Warszawa 1979 LSW, ss. 353. — Rec. WIEŚLAW THEISS 586

Eugeniusz C. Król: *Polityka hitlerowska wobec szkolnictwa polskiego na terenie Generalnej Guberni (1939—1943)*. Warszawa 1979, ss. 244. Instytut Kształcenia Nauczycieli. — Rec. STANISŁAW MAJEWSKI 588

Henryk Pola k: *Szkolnictwo i oświata polska w Wolnym Mieście Gdańsku, 1920—1939*. Wrocław 1978 Ossolineum, ss. 210. Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Wydz. I, Monografie nr 62. — Rec. ANDRZEJ ROMANOW 592

СОДЕРЖАНИЕ

РЫШАРД ВРОЧИНСКИ: Последняя встреча с Янем Гулевичем 445

I. СТАТЬИ И РАБОТЫ

ВЛАДИСЛАВ М. ГРАБСКИ: Дворянское мнение и претенденты к фондам
Комиссии Народного Образования (1773—1792) 447

МИХАЛ ГЖИБОВСКИИ: Усилия Михала И. Понятовского в повышении эле-
ментарного обучения на Мазовше в 1773—1785 гг. 480

БАРБАРА ЛУЧИНСКА: Профессиональное обучение учителей средних школ
на основе просветительного законодательства (1945—1975) 490

II. ПОРТРЕТЫ

Болеслав Микляшевски (1871—1941). — Обр. ВОЙЦЕХ РОШКОВСКИ 509

III. МАТЕРИАЛЫ

МЕЧИСЛАВ БАНДУРКА: Округовые управления Союза Польских Учителей го-
рода Лодзи и Лодзкого Воеводства, а также оставшиеся их акта за 1945—1973 527

ЭДВАРД КОЛОВСКИ: Сельскохозяйственная педагогика и обучение учителей
в Познани в 1929—1939 гг. 536

ИЗАБЕЛЯ РАТМАН-ЛИВЕРСКА: Публицистика Ощества Друзей Ребенка по-
сле 1957 г. на фоне развития охраны над ребенком 541

ФЛОРЕНТЫНА ЖЕМЕНИУК: История ремесленной школы в Седльцах
1903—1924 гг. 551

АНДЖЕЙ ГОНСКА, ЯЦЕК ГБУРЕК: Обучение и повышение квалификации
учителей в Ченстохове во время гитлеровской оккупации 560

IV. ХРОНИКА

Из цикла «Школы юбилея»: Государственные Гимназия и Лицей им. святого
Яцка в Кракове (1857—1950). — Обр. АНТОНИ БЕЛЯК 566

Хроника Союза Польских Учителей. Июль — Декабрь 1980. — Обр. СТАНИ-
СЛАВ БЖОЗОВСКИ 580

V. РЕЦЕНЗИИ

Станислав Михальски: *Карпович*. Варшава 1979 изд. Ведза Повшехна, стр.
190, Серия «Мнения и Люди». — Рец. ФЕЛИКС АРАШКЬЕВИЧ 583

Елена Радлинська: *Просвещение и культура польской деревни. Избр.
письем*. Введение Елена Бродовска. Варшава 1979 ЛьСВ, стр. 353. —
Рец. ВЕСЛАВ ТЕЙСС 585

Евгениуш Ц. Круль: *Гитлеровская политика по отношению польского обуче-
ния на территории Генеральной Губернии (1939—1945)*. Варшава 1979, стр.
244. Институт Образования Учителей. — Рец. СТАНИСЛАВ МАЕВСКИ 588

Хенрык Поляк: *Польская учеба и просвещение в Свободном Городе Гданск
1920—1939*. Вроцлав 1978 Оссолинеум, стр. 210. Гданское Научное Обще-
ство, 1 Отделение, Монографии № 62. — Рец. АНДЖЕЙ РОМАНОВ 592

TABLE OF CONTENTS

RYSZARD WROCZYŃSKI: The last meeting with Jan Hulewicz	445
--	-----

I. ARTICLES AND DISSERTATIONS

WŁADYSŁAW M. GRABSKI: Nobleman's Opinion and Pretendents to the Funds of the Commission for National Education (1773—1792)	447
MICHAŁ GRZYBOWSKI: Michał J. Poniatowski's Attempts Aiming at Improvement of Elementary Education in the Mazovian Region in the Years 1773—1785	480
BARBARA ŁUCZYŃSKA: Professional Training of Secondary School Teachers in the Light of Laws on Education (1945—1975)	490

II. CHARACTER SKETCHES

Bolesław Miklaszewski (1871—1941). — By WOJCIECH ROSZKOWSKI	509
---	-----

III. MATERIALS

MIECZYŚLAW BANDURKA: Boards of Administration of the Polish Teachers Union Divisions for the City of Łódź and Łódź District and Their Records (1945—1973)	527
EDWARD KOŁOWSKI: The Pedagogics of Farming and Training Teachers in Poznań in the Years 1929—1939	536
IZABELA RATMAN-LIWERSKA: Journalistic Activity of the Association of the Friends of Children after 1957 against the Background of Development of Children's Care	541
FLORENTYNA RZEMIENIUK: The History of a School of Arts and Crafts in Siedlce in the Years 1903—1924	551
ANDRZEJ GĄSKA, JACEK GBUREK: Training and Continuation Schooling of Teachers in Częstochowa during the Nazi occupation	560

IV. CHRONICLE

„Jubilee Schools” Series: The State Gymnasium and Secondary School named after Saint Jack in Cracow (1857—1950). — By ANTONI BIELAK	566
Polish Teachers Union Chronicle: July-December, 1980. — By STANISŁAW BRZOZOWSKI	580

V. REVIEWS

STANISŁAW MICHALSKI: <i>Karpowicz</i> , Warszawa 1979 Wiedza Powszechna, 190 pp, „Men and Ideas” Series. — Reviewed by Feliks W. ARASZKIEWICZ	583
---	-----

- HELENA RADLIŃSKA: *Polish Countryside. Education and Culture. Selected Works*. Preface by Helena Brodowska. Warszawa 1979 LSW, 353 pp. — Reviewed by WIESŁAW THEISS 585
- EUGENIUSZ C. KRÓL: *Nazi Policy towards Polish School System in General Guberniia (1939—1945)*. Warszawa 1979, 244 pp. The Institute of Training Teachers. — Reviewed by STANISŁAW MAJEWSKI 588
- HENRYK POLAK: *Polish Education and School system in a Free Town of Gdańsk, 1920—1939*. Wrocław 1978. Ossolineum, 210 pp. Gdańsk Scientific Society, Department I, Monograph No. 62. — Reviewed by ANDRZEJ ROMANOW 592



Jan Hulewicz
19 V 1907 — 7 X 1980

Historyk oświaty i nauki, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego,
założyciel i współredaktor „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”,
redaktor Biblioteki Narodowej

OSTATNIE SPOTKANIE Z JANEM HULEWICZEM

Złe wiadomości o stanie zdrowia Jana Hulewicza napływały już od paru miesięcy. Niepokój budził gwałtownie pogarszający się wzrok. Nie zdawaliśmy sobie jednak sprawy ze zbliżającej się katastrofy. Ostatnia karta do mnie miała treść uspokajającą:

„Szanowny i Drogi Panie Kolego. Za serdeczną kartkę skierowaną do Krakowa pięknie dziękuję. Jest mi znacznie lepiej w stosunku do stanu, który opisałem w poprzednim moim liście. Dzwoniłem do Pani Wandy, ale ona już wyjechała na dwa tygodnie. Zobaczymy się na zebraniu redakcyjnym w Warszawie. Proszę, by p. Wanda termin ze mną telefonicznie ustaliła. W Mogilanach pozostaniemy do piątku 15 bm., w sumie 10 dni. Od poniedziałku 18 bm. do końca miesiąca będziemy w Zawoi, w ośrodku PAN. Łączę serdeczne pozdrowienia dla Państwa, Jan Hulewicz. Mogilany, 13 VIII 1980.”

Zebranie Redakcji ustaliliśmy na 30 września. Spotkaliśmy się, jak zwykle, u mnie w Warszawie: prof. Jan Hulewicz, prof. Józef Miąso, prof. Tadeusz Nowacki, dr Wanda Pawłowska. Nie widziałem Hulewicza od paru miesięcy. Wstrząśnięty byłem Jego wyglądem, nie wiem, czym więcej — zmienionym, pozbawionym dawnej energii głosem, czy bezradnością poruszania się, typową dla osób o ograniczonej wydolności wzroku.

„Przyjechałem, żeby się z Wami pożegnać...” — zaczął prof. Hulewicz na początku spotkania. „Wiecie, jak jestem z Pismem związany, ale tracę wzrok, nie mogę czytać. Ostatnie opinie o pracach nadsyłałem dzięki żonie, która mi prace czytała. Liczyłem na specjalne okulary — nie pomagają. Nie odzyskam wzroku, za późno zaczęto leczenie, muszę usunąć się od prac redakcyjnych, choć z »Przeglądem Historyczno-Oświatowym« i wydawnictwem Biblioteki Narodowej tak silnie jestem związany”. Mówił głosem cichym, łamiącym się, przejmującym. Przerwałem, podkreślając, jak bardzo zależy nam na dalszej współpracy i że będziemy szukać możliwych jej form.

Przeszliśmy do zwykłych spraw redakcyjnych, przeglądania materiałów, planów najbliższych zeszytów. Profesor widocznie ożywił się, formułował sądy w wielu sprawach, podkreślał konieczność szybkiego opiniowania nadsyłanych prac, szerokiego uwzględniania w dziale sylwetek wybitnych dawnych pedagogów i działaczy oświatowych, z preferencją ośrodków terenowych, zasad selekcji materiałów wspomnieniowych itp.

Interesował się przebiegiem dyskusji redakcyjnej o roli badań regionalnych dla dziejów oświaty, którą publikujemy w numerze 2/1981 „Przeglądu”. Szczególnie ożywił się przy omawianiu projektu zeszytu czasopisma poświęconego Marianowi Falskiemu w stulecie jego urodzin. Zżywił głęboki szacunek dla osoby i dorobku Mariana Falskiego i przyrzekł napisać z pomocą swych uczniów szkic o Falskim jako stypendyście Uniwersytetu Jagiellońskiego przed pierwszą wojną światową.

Po posiedzeniu Redakcji, w czasie parugodzinnej rozmowy, poruszyliśmy ogólne sprawy ruchu nauczycielskiego, którego był tak znakomitym badaczem, aktualne problemy szkoły i oświaty, dalszego rozwoju „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”. Projektowaliśmy następne posiedzenie Redakcji w Krakowie, by oszczędzić Profesorowi uciążliwego przyjazdu do Warszawy.

Pożegnaliśmy się, mówiąc o spotkaniu w Krakowie. Hulewicz był zmęczony, ale wyraźnie pokrzepiony rozmową i dyskusją. Od windy zawrócił raz jeszcze, jakby czegoś zapomniał. „Panie Ryszardzie — powiedział — dziękuję, serdecznie dziękuję...”. Wrócił po ostatni uścisk dłoni.

* * *

W dniu 7 października poruszeni zostaliśmy nagłą wiadomością o śmierci Jana Hulewicza. Na pogrzebie, na Cmentarzu Rakowickim w Krakowie, w dniu 13 października, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” reprezentowali: prof. Józef Mjśo i dr Wanda Pawłowska.

W Krakowie była w tym dniu piękna pogoda. Jesienne słońce towarzyszyło ostatniej drodze Jana Hulewicza. Promienie padały na trumnę okrytą przez przyjaciół zielonym sztandarem, dawnym sztandarem Stronnictwa Ludowego.

RYSZARD WROCZYŃSKI
Warszawa

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

WŁADYSŁAW MARIA GRABSKI
Warszawa

SZLACHECKA OPINIA I PRETENDENCI DO FINANSÓW KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ (1773—1792)

Badanie szlacheckiej opinii publicznej ma w Polsce interesującą tradycję. Sięga ona jeszcze prac Joachima Lelewela, poświęconych społeczeństwu polskiemu w XVIII stuleciu i problemowi zmierzchu jego państwowości. Historyk ten, jak mało kto inny, potrafił uogólnić prawidłowości końca epoki feudalnej, wydobywając z niej to wszystko, co w konsekwencji stanowiło o istocie zderzania się starych rodzinno-rodowych wzorców kulturowych z nowymi, ukształtowanymi w toku rozwiązywania spraw i problemów, które niosła z sobą „epoka oświeconego rozumu”, zmuszając ludzi do zajmowania aktywnego, często indywidualnego i ponadgrupowego, stanowiska. W nowszej literaturze interesującą, chociaż dyskusyjną w swej wymowie, wykładnię powyższego problemu dali Andrzej Zajączkowski i Bogusław Leśnodorski¹, w odniesieniu zaś do mechanizmów funkcjonowania w sejmowych i sejmikowych układach indywidualnej i zbiorowej opinii szlachty XVIII stulecia — Jerzy Michalski².

Szczególnie rozprawy, artykuły i studia J. Michalskiego pozwalają stwierdzić, że sejmikowa opinia tradycyjna, tzw. republikancka, była urabiana przez znaczące osobowości z grona osób zbliżonych do wielkich dworów magnackich. Ich też autorytet przez wiele lat okazywał się znacznie silniejszy niż litery prawa i państwa mającego zabezpieczać jego egzekucję. W tych warunkach nowe ośrodki opiniotwórcze musiały sięgać do takich form perswazji i przekazu, które zabezpieczyłyby im rzeczywisty wpływ na formowanie się nowej zbiorowej świadomości ludzi współdecydujących o najbardziej kontrowersyjnych problemach swego czasu. Nieodłącznie związane z sobą sprawy pierwszego rozbioru: kasata jezuitów, utworzenie Komisji Edukacji Narodowej, rozgrabienie i uratowanie części pojezuickich funduszy, należały do takich właśnie³. Walka o opinie była tym bardziej ważna dla obrońców funduszy Komisji, że — jak to słusznie zauważał Tadeusz Mikulski — trzydziestolecie Stanisła-

¹ J. Lelewel, *Polska, dzieje i rzeczy jej*, t. XX, Poznań 1864, s. 90; A. Zajączkowski, *Główne elementy kultury szlacheckiej w Polsce*, Wrocław 1961; B. Leśnodorski, *Rozbiory Polski*, [w:] *Historia i współczesność*, Warszawa 1967.

² J. Michalski opublikował na ten temat cykl artykułów w początku lat sześćdziesiątych, głównie na łamach „Przeglądu Historycznego”. Por. także: J. Michalski, *Schyłek konfederacji barskiej*, Wrocław 1970.

³ J. Lewicki, *Geneza Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1923.

wa Augusta „ceni druk, słowo, wypowiada się chętnie dziełem literackim, wszystkimi zabiegami twórczości”⁴.

Poruszamy problem posiadający znaczące w polskiej literaturze kulturalnej i historycznej miejsce. Na temat ten pisali prace Władysław Smoleński⁵ i Jan Hulewicz⁶. Zawsze też wywoływał on dyskusje. Pytano, czy i dlaczego może być trwały fundusz Komisji Edukacji Narodowej, ubezpieczający funkcjonowanie jej jako instytucji? Problem ów nurtował zresztą historiografię w sposób pośredni. W wystąpieniach mówców, przemawiających przy „zakwitowaniach” prac finansowych Komisji Edukacji Narodowej, w trakcie sejmowych „egzaminów” jej czynności, często powtarzano zdania, że fundusz edukacyjny „jest to dzieło Najjaśniejszego Pana”, a uchwałę w tej materii podjęły w latach 1773—1774 skonfederowane stany przez swą „troskliwość obywatelską”. Podkreślano również fakt wykorzystywania tych funduszy zgodnie z intencjami „gorliwych naddziadów naszych”.

Obroncy interesów ekonomicznych Komisji Edukacji Narodowej w połowie lat osiemdziesiątych zadawali retoryczne pytanie: „Wolność przestoczyć takowy fundusz na inną destynację przeciwko woli Funda[torów], którzy odjęli część majątku familiom swoim dlatego, żeby synom współobywateli swoich dali sposob[ność] brania publicznej edukacji? Pozostałoż tę obywatelską edukację losowi zostawić bez dozoru rządowego; bez funduszu, bez którego żadne nauki wzrostu brać nie mogą? Bo wieleż to potrzeba nakładów dla dobrych nauczycielów, na gabinety, ich narzędzia, posyłanie za granicę na nauki, na utrzymanie przy szkołach konwiktorów ubogiej szlachty od Kommissyi ustanowionych. Dopuścimyż, ażeby i to, co już dobrego, wprowadzono do akademiów i szkół, upadło? Aby była poruczona edukacja nauczycielom nie w duchu obywatelstwa edukowanym?”⁷.

Te dramatyczne pytania zadawali reformatorzy polskiej oświaty ostatniego ćwierćwiecza XVIII w., zdający sobie sprawę, jak wielu pretendentów do finansów Komisji Edukacji Narodowej chciałoby wzbogacić się ich kosztem. Jak ważną sprawą jest utrzymanie w nie zmienionej formie i treści tych wszystkich ustaleń sejmów lat 1773—1775 i 1776 r., które tworząc fundusz edukacyjny, jednocześnie określały jego zasady: „trwałości”, „nienaruszalności” i „bezpieczeństwa”.

⁴ T. Mikulski, *Walka o język polski w czasach Oświecenia*, [w:] *Studia nad Oświeceniem. Zagadnienia i fakty*, Warszawa 1956.

⁵ W. Smoleński, *Zywioty zachowawcze. Komisja Edukacyjna*, [w:] *Pisma historyczne*, t. 2, Kraków 1901, s. 95—206.

⁶ J. Hulewicz, *Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Studia z dziejów kultury polskiej*, Warszawa 1949, s. 401—443.

⁷ Biblioteka Jagiellońska, rkps 2927, s. 9—10: *Kopiarz listów prymasa Michała Poniatowskiego*.

EWOLUCJA STOSUNKU OPINII PUBLICZNEJ DO SPRAW
FINANSÓW KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

Komisja Edukacji Narodowej musiała bronić swego autorytetu przed zainspirowaną i nie zawsze przychylną jej opinią prowincjonalnych sejmików, jak i konkretnych osób oraz środowisk. Zastanawiano się bowiem nad tym, które „odmiany funduszu” mogłyby zmienić nowo stworzony układ, dający w dziedzinie kultury i nauki oświeconym rojalistom i republikanom przewagę nad sprzymierzonymi siłami posarmackimi i pojezuickimi. Z tamtych to bowiem kręgów wychodziły najbardziej niebezpieczne dla interesów ekonomicznych Komisji projekty ograniczenia skali jej wydatków i potrzeb. Nasilenie tych inicjatyw wiązało się w sposób bezpośredni z groźbą wewnętrznej walki politycznej, prowadzonej o charakter reform ustrojowych Rzeczypospolitej. Z tego wynikały szczególne kontrowersje wokół finansów Komisji Edukacji Narodowej, przypadające na lata dyskusji o *Zbiorze praw* Andrzeja Zamoyckiego, jak również spory i polemiki czasów Sejmu Czteroletniego.

Pierwszy okres sporów o fundusze Komisji przypadał na lata 1778—1784. Były to lata upadku programu odgórnej reformy królewskiej. Osłabiły one nieco pewność inicjatyw adresowanych do szlachty, które podejmowała Komisja Edukacji Narodowej. Nie zawsze korzystne dla pozycji króla (protektora Komisji) realia polityczne zmuszały komisarzy do krytycznej refleksji nad rzeczywistymi możliwościami reformatorskimi. Niepokoje te dały o sobie znać m.in. w przemówieniu wygłoszonym w 1781 r. w Uniwersytecie Wileńskim przez Adama Naruszewicza. Wspominając „nauczeńszych mężów”, którymi — jego zdaniem — w kraju byli komisarze edukacji, stwierdził on: „Zechciejcie dzielnie ich bronić przeciwko uprzedzonym mniemaniom i nierozważnym głosom oszczerców”; a dalej: „zechciejcie, co muszę przede wszystkim powiedzieć i o co muszę was błagać, mieć zaufanie do tych nauk i wiedzy, które mają być wykładane w tym uniwersytecie”. Mówca obawiał się, że nowość poczynań Komisji może posiadać siłę osłepiającego światła. Nie przypadkowo też, wypowiadając swe obawy posługiwał się zwrotem: „abym był fałszywym prorokiem”⁸.

Stosunek opinii publicznej do polityki finansowej Komisji Edukacji Narodowej nie był jednak wyłącznie zdeterminowany aprobatą lub dezaprobatą nowego „porządku nauk”, a więc tych reform, które w dziedzinie wychowania i nauczania zdołano dokonać. Sprawy ekonomiczno-finansowe i prawne odgrywały tu nie mniejszą, a nawet bardziej konkretną rolę. Nad genezą Komisji Edukacji Narodowej ciążyło bowiem

⁸ Casimir Naruszewicz [...] *Vilensis Universitatis secretarii pratio* [...] a.D. 1781 octavo Calendas Novembris, *Universitas et Academia*, 1781, Cyt. za S. Tynca, *Komisja Edukacji Narodowej. Wybór źródeł*, Wrocław 1954, Ossolineum s. 209. Biblioteka Narodowa, Seria 1, nr 126.

widmo praktyk istniejących do 1776 r. obu komisji rozdawniczych i sądowych, których członkowie partycypowali w korzyściach osobistych, a jednocześnie zubożali „fundusz publiczny”. Ciężyły nieprzychylnie opinie, kolportowane w czasie walki o kodeks Zamoyskiego przez zachowawcze siły starorepublikańskie oraz duchowieństwo, szczególnie w trakcie sejmów w 1778 i 1780 roku.

Duże znaczenie dla formułowanych z pozycji krytycznej poglądów wobec dalszych reformatorskich poczynań Komisji w zakresie tworzenia „stanu akademickiego” miały dla stronnictwa królewskiego kontrowersje z biskupem Sołtykiem, zakończone sądem sejmowym w 1782 roku. Zupełnie nowej temperatury politycznej nabrały spory wokół KEN i jej funduszy w okresie Sejmu Czteroletniego, następnie zaś w czasach Targowicy i Sejmu Grodzieńskiego. Tocząca się wówczas walka rozstrzygała o instytucjonalnym bycie „magistratury oświatowej”. Słusznie też po wielu latach — w trakcie obchodów setnej rocznicy powstania Komisji — A. G. Bem zauważył, że w pracy swej jej twórcy musieli „obok idei postępowych uwzględniać przesady, kojarzyć sprzeczności, ogień godzić z wodą, bo bez tego dobre ich pomysły, zamknięte w czarodziejskim kole teorii, nie przeszłyby nigdy w dziedzinę czynu”⁹.

Data przełomową w zakończeniu pierwszego długoletniego etapu sporów o finanse Komisji stanowiło ostateczne wydanie *Ustaw... o stanie akademickim* z 1783 roku. Poprzedziło je opublikowanie w 1781 r. listy użytkowników dóbr i sum funduszu edukacyjnego. Drugim ważnym przesileniem politycznym i prawnym, które nabierało coraz większego znaczenia dla dalszych perspektyw rozwoju polskiej oświaty dla „wszystkich stanów”, było potwierdzenie dotychczasowej działalności KEN na Sejmie Czteroletnim. Zdecydowało o tym przyjęcie od początku lat dziewięćdziesiątych XVIII w. nowych reguł finansowania szkolnictwa Rzeczypospolitej. Zmierzały one do określania nowych sposobów efektywniejszego, a zarazem szybszego, wzbogacenia funduszu Komisji, przy jednoczesnym ograniczaniu „dobrej woli” i „dowolnego uznania” użytkowników funduszy — posesorów dóbr i sum lokacyjnych.

Dzieło poprawy KEN i dzieło Sejmu Czteroletniego — Konstytucja 3 Maja — w ówczesnej opinii szlacheckiej sejmików i sejmu uzupełniały się wzajemnie. Król uratował „naród z toni najniebezpieczniejszych bezkrólewów”, zmienił stan, w którym „ani prywatny obywatel, ani ogół kraju własności swej nie miał, bo mu jej anarchia zapewnić nie mogła”¹⁰, a „nierząd był hasłem wolności i naszej egzystencji”¹¹. Czy-

⁹ A. G. Bem, *Z dziejów oświaty*, „Prawda”, 1882, s. 362. Por. M. Mrozowska, *Trzy jubileusze Komisji Edukacji Narodowej, 1873—1923—1973*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1971, nr 1; B. Suchodolski, *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski*, Warszawa 1973.

¹⁰ Biblioteka Czartoryskich, rkps. 880: *Lauda sejmikowe i listy w związku z Konstytucją 3-Maja* s. 74, 21—24.

¹¹ Tamże, s. 96.

tamy o tym w *Laudach* sejmików, ustosunkowujących się do *Ustawy 3 Maja*, a także w mowach jej sens wyjaśniających. Podobnie też, jak w trakcie majowych uroczystości — przypominano w 1792 r. w Łęczycy: „[...] Najjaśniejszy Panie, uczyniłeś wiele w panowaniu swoim pracy i trudów, abyś nierząd polski, nie tylko od ziomeków naszych wyznawany, ale i od obcych szydzony, poprawił, abyś do jego poprawy przez polepszony nauk gust i czystą moralność przysposobił umysły, uprzętnął stare przesady, przeprowadził naród nieufny i częstokroć podejrzliwy do jedności, postawił kraj polski w związkach politycznych w Europie znaczącym [...]”¹².

Środowiska zbliżone do Szkół Głównych: Krakowskiej i Wileńskiej, odegrały w okresie walki o uchwalenie *Konstytucji 3 Maja* rolę szczególnie aktywną w wytwarzaniu nowej jakościowo opinii o jedności działań „mądrego króla” i „zbawiennego sejmu”. Szukały też uzasadnienia tego sojuszu w wypadkach politycznych w przeszłości, szczególnie zaś w „sprawiedliwym” przejęciu pojezuickich funduszy przez Rzeczypospolitą, w utworzeniu KEN, a wreszcie w faktach świadczących o tym, że wychowankowie jej szkół „najgorliwiej pracują” dla dobra publicznego. Te wielokrotnie przejawiające się stereotypy w licznych, przesyłanych do kancelarii królewskiej, „laudach i listach w związku z *Konstytucją 3 Maja*”¹³, po latach znalazły swe odbicie w syntetycznym poglądzie Wojciecha Szweykowskiego, który sens działań Komisji upatrywał w „przysposobianiu do odmiany rządu nowego pokolenia”, gdyż „przyjęcie jednomyślnie *Konstytucji 3 Maja* r. 1791 można nazwać dziełem nowej edukacji”¹⁴.

Opinia publiczna wobec KEN kształtowała się pod wpływem dwóch głównych nurtów politycznych Rzeczypospolitej XVIII wieku: rojalistycznego i republikańskiego. Pierwszy z nich zakładał możliwość wkomponowania spraw Komisji w mechanizm, ogólnie wdrażanej w życie, ogólnokrajowe reformy państwowości; drugi, republikański kierunek, począwszy od 1773 r., kiedy w pracach Komisji zaczął uczestniczyć jeden z filarów tego stronnictwa — młody Ignacy Potocki — był mniej spójny organizacyjnie i programowo od rojalistycznego. W latach osiemdziesiątych można też dostrzec istniejącą wewnątrz niego sprzeczność: dojrzewający konflikt między oświeconym republikanizmem a posarmackim, starorepublikańskim sposobem widzenia i interpretowania świata. To właśnie ten drugi kierunek zabiegał o bliski sojusz z reakcyjnym, przeciwnym poczynaniom Komisji, duchowieństwem, obcymi ambasadami, jawną i ukrytą opozycją, która z całą mocą i konsekwencją zaczęła występować z programem zamachu na fundusze edukacyjne po wkroczeniu

¹² Tamże, s. 177—178.

¹³ Tamże, s. 52, 70—71, 117—137 i in.

¹⁴ W. Szweykowski, *Uwagi nad wyższymi szkołami polskimi*. Cyt. za: S. Tync, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 26.

wojsk rosyjskich i targowickich latem 1792 roku¹⁵. Hasłem tej opozycji było przywrócenie „starego dobrego porządku”, przeciwnego „rozumnej religijności” i inspiracji politycznej „nowych filozofów”.

Nową „zgodę” polityczną tworzył sojusz tradycjonalistycznego katolicyzmu — w tym jezuityzmu — z republikańskim sarmatyzmem. Józef Korwin Kossakowski, przemawiając przy złączeniu się konfederacji obojga narodów, w dniu 11 IX 1792 r. stwierdzał m.in.: „Patrzeliliśmy na obelgę ojców naszych, twórców wolności narodowej, dziś popiołom ich powracać zamierzamy świętość i chwałę. Widzieliśmy ołtarze nasze znieważone maksymami nowej sekty filozoficznej, dziś oddać im świętość i cześć spieszymy”¹⁶.

Jak wynika z mało spopularyzowanych w Polsce (zachowanego w lwowskiej Bibliotece Akademii Nauk ZSRR) *Sumariuszów Protokołu Czynności Sejmu 1788 roku*, sejm i sejmiki wyrażały opinie szlacheckiej społeczności, która aż po pierwsze lata Sejmu Czteroletniego była jednolita w przekonaniu, że przez oświecenie trzeba przewyciężyć „upodlenie umysłów”, odrodzić narodowo-patriotyczną świadomość¹⁷. Powoli też przewyciężano stereotyp, iż powołana przez sejmy do życia „magistratura oświatowa” służyć powinna, jeśli już nie wyłącznie, to przede wszystkim, „edukacji młodzi szlacheckiej”¹⁸. Zastanawiano się, jak poszerzyć zakres jej oddziaływania, mimo że w tradycji szlacheckiego myślenia powyższy pogląd znalazł już wcześniej swe prawno-ustawodawcze odbicie w *Uniwersale* powołującym KEN, który stwierdził: „Ustanawiamy Kommissyą w Warszawie odprawować się mającą do edukacji młodzi szlacheckiej [...]”¹⁹. Rzecz przy tym znamienna, że w pierwszych dokumentach terminu „młodź szlachecka” używano zamiennie z określeniem „młodź krajowa”, czasami zaś „młodź narodowa”. A było to w czasach, gdy baczni obserwatorzy współcześni dostrzegali, że: „Kraj [jest] bez wojska, naród bez najmniejszej powagi. Ojczyzna bez synów. Własność bez wolności i pewności”²⁰.

¹⁵ AGAD, ApP, rkps. 106: *Opinia delegacji do egzaminu Prześwieconej Komisji Edukacyjnej przez Najjaśniejszą Obojga Narodów Generalną Konfederację wyznaczoną*. Por. też *Bibl. Czartoryskich*, rkps. 913: *Materiały i przemówienia czasów konfederacji targowickiej*.

¹⁶ Mowa J. P. Józefa Korwina Kossakowskiego, woj. witebskiego, konsyliarza z Województwa Wileńsk. do Konfederacji Gener[alnej] W. X. Litt-go Przy złączeniu się Konfed[eracji] ob[o]jga Narodów w Brześciu Litt. roku 1792, die 11 7-bris. Por. *Bibl. Czartoryskich*, rkps. 913, k. I.

¹⁷ *Bibl. Ukraińskiej Akademii Nauk we Lwowie*, rkps. 425: *Summariusze protokoła czynności Sejmu 1788 roku*; dokument nr 3: *Głos wolnego Polaka do swoich współziomków*. Por. tamże, dokumenty nr 19 i 26.

¹⁸ Hulewicz, *Opinia publiczna...*, s. 401—443. Kwestie te omawiają również *Instrukcje dla wizytatorów generalnych KEN 1774—1794*, oprac. K. Bartnicka, I. Szybiak, Wrocław 1976.

¹⁹ Cyt. za: Tyniec, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 25.

²⁰ Tamże. Por. również F. Billiński, *Sposób edukacji w XV listach opisany...* 1775, Kraków 1888: list IV, s. 93 i n., oraz A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt...* w marcu 1774 podany, w Warszawie 1775, s. 178—183.

Okres przewartościowań ideowo-moralnych czasów Sejmu Czteroletniego wskazywał na to, że krytyczna refleksja wobec kwaestii administrowania funduszem edukacyjnym jest uwarunkowana zarówno względami historycznymi, jak ekonomicznymi i politycznymi, związanymi z kolejnymi przegrupowaniami sił i próbami pogodzenia interesów rojalistów, młodych republikanów skupionych wokół Ignacego Potockiego, oraz tzw. nowych ludzi wyłonionych m.in. dzięki funkcjonowaniu szkół KEN. Pojawiły się liczne listy i pisma ulotne, wskazujące, jak np. można łączyć nową naukę moralną z przechodzeniem od pańszczyzny do czynszów, zasadę konkordatów między użytkującymi ziemię i ją posiadającymi z wiedzą o ekonomicznych korzyściach²¹. Był to niewątpliwy wpływ osiągnięć tej kultury ekonomicznej, której nosicielami byli twórcy KEN, a także ludzie nie bojący się nowych sposobów, technik i narzędzi pracy²².

Krytyczne głosy o sposobach gospodarowania przez różne magistratury rządowe nie omijały również i Komisji Edukacyjnej. Widząc niebezpieczeństwo dla reform ze strony zwolenników orientacji prorosyjskiej, niejednokrotnie też przypominano w ulotnej, rękopiśmiennej publicystyce sejmowej doświadczenia okresu sejmu rozbiorowego. Najczęściej też posługiwano się argumentacją republikańską. Tak np. w grudniu 1789 r., w żywo komentowanym *Głosie wolnego Polaka do swoich współziomków* czytamy: „O niesłychane upodlenie umysłów! O okropny losie człowieka, który w własnej swej hańbie smakuje, ciesząc się, że nieszczęście jego nie jest największe, gdyż może żyć jeszcze i czołgać się”. A dalej: „Niewolnik, gdy może komu rozkazywać, najgorszym jest jego tyranem. Tego się wam po naukach spodziewać należy, a w tym kraju, gdzie despotyzm najgorszy z arystokracją się miesza, pomimo nawet najlepszych dla was chęci Panującego, gdzie tak odległe jest miejsce sądu i sprawiedliwości od miejsca przewinienia, gdzie ukrzywdzony musi się przebijać przez zasłonę intrygi, która krzywdzącego zasłaniać będzie”²³.

Prawo sejmów 1773—1775 i 1776 r. określiło miejsce Komisji w strukturze prawno-ustrojowej Rzeczypospolitej, jej kompetencje programowo-pedagogiczne, prawne i finansowe. Stała się ona jedną z wielu instytucji zmieniających treść zwyczajów i obyczajów stanu szlacheckiego. Podlegała rządowej królewskiej — państwowej i republikańskiej — społecznej kontroli. Kontroli szczególnie ważnej w sprawach ekonomicznych. W wielu uzasadnieniach tej kwestii jeszcze przed 1776 r. stwierdzono dość kompromisowo: „lubo prawda jest, że przez edukację uformować można dobry rząd w narodzie, ależ i bez rządu sama edukacja

²¹ Bibl. Ukraińskiej Akademii Nauk we Lwowie, rkps. 425, dokument nr 2; Kopia Listu I. W. Rzewuskiego, kasztelana Witebskiego, pisanego dte S. Junty do I. P. Świętorzeckiego z Potrebiszcz, 1791.

²² Tamże, dokument nr 4: *Głos IX Mei Sapichy, Marszałka Konfederacji Litt. na sesji dnia 9 października mianu, 1789.*

²³ Tamże, dokument nr 3: *Głos wolnego Polaka do swoich współziomków.*

dobrą nie będzie”²⁴. W publicystyce pochodzącej z okresu genezy Komisji zadawano również retoryczne pytanie, czy „nie zbawiennie uczyniła Rzeczypospolita, że mocy swojej prawodawczej użyła, i to złe, które ją teraz o zgubę przyprawia, to jest różność umysłów obywatelskich, przed określeniem prawem krajowej edukacji z gruntu wykorzenieć przedsięwzięła?”²⁵.

Reforma edukacji mogła zostać przeprowadzona tylko przy ścisłej współpracy z tą opinią szlacheckiego narodu i tą wolą działania świątłych jednostek, które rozumiały sztukę zjednywania rzeczywistych i potencjalnych sojuszników szkoły dla programu KEN. Wymagało to rezygnacji z postaw ekstremistycznych. Zmuszało do konkretyzacji praktycznej hasła mówiącego, że reformy trzeba dokonać wraz z „całym narodem” obywateli i wszystkimi nauczycielami.

Pogląd powyższy posiadał dwa znaczenia praktyczne. Stwierdzał to w 1776 r. w *Uwagach o nowym instrukcji publicznym układzie* Grzegorz Piramowicz. Pisał on wówczas: „Edukacja narodowa jest interesem publicznym”. A dalej: „Ma więc każdy obywatel prawo, mając powinność, być troskliwym o rozrządzeniu i sposobie uczenia młodzi narodowej. Instrukcja jest częścią edukacji, bo oświecenie rozumie przez potrzebną naukę, razem z wprawą młodego człowieka w dobre obyczaje, w cnotę i poczciwość, składa całość edukacji”²⁶.

Pytania o to, kto i w jakiej proporcji powinien mieć wpływ, a czasem także i kontrolować działalność KEN, a więc król czy Rzeczypospolita, a także opinia szlachecka, wyrażana na sejmie i sejmikach — rozogniły namiętności poselskie już przy podejmowaniu jesienią 1773 r. uchwały o powołaniu, z jednej strony, „magistratury oświatowej”, z drugiej zaś — komisji rozdawniczych. Postulowany przez rojalistów wniosek formalnego potwierdzenia praw króla nie zyskał aprobaty większości posłów. Mimo to faktycznie król i jego zwolennicy w pełni kontrolowali prace KEN, nie kontrolując jednocześnie spraw ekonomiczno-finansowych. W odwrotnej sytuacji znaleźli się republikanie, szczególnie zaś nie najliczniejszy, lecz głośny odłam zaprzędany obcym ambasadam partycypującym w rozbiórce.

Do kwestii powyższych powrócono stosując nową formułę prawną po „zakwitowaniu” sejmowym 1776 r. i częściowym rozliczeniu obu komisji rozdawniczych. Wynikało z niej, że nadzór KEN dotyczy „całości” spraw edukacji oraz zagadnień prawa i finansów. Nadmieniono o tym, że osoby wchodzące w skład KEN pełnią swe funkcję bezinteresownie

²⁴ A. Kamiński, *Edukacja obywatelska...*, Warszawa 1774, s. 132 i in.

²⁵ Iżycki (Sch. Piar.), *Mowa przy otwarciu szkół wojewódzkich Międzyrzecza Koreckiego, s.p. w departamencie J. O. Księcia Adama Czartoryskiego... po skończonych wakacjach miana, w r. 1775*, [w:] *Zabawy Przyjemne i Pożyteczne*, XII, 1775, s. 337—362.

²⁶ G. Piramowicz, *Uwagi o nowym instrukcji publicznej układzie...*, Warszawa, 1776. Przedruk: *Pierwotkowe przepisy pedagogiczne KEN...*, wyd. Z. Kukulski, s. 140, oraz Tyniec, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 161 i in.

i podobnej bezinteresowności będą oczekiwać od osób nowo wybranych. W licznych głosach sejmowych wyrażano ponadto uznanie dla przewidującego „mądrego króla”. Darzył on praktyczną pomocą i protekcją Komisję Edukacyjną w jej najtrudniejszym pierwszym okresie. Ingerował wtedy, gdy komisje rozdawnicze pozbawiały KEN niezbędnych środków do wypełniania jej programowych funkcji pedagogicznych i organizacyjnych, a komisje sądowe w sposób zbyt opieszale i nie w pełni konsekwentny prawnie dochodziły „całości” jej dochodów. Pomoc królewska okazała się również niezbędna dla stworzenia klimatu niechęci wobec osób i środowisk, które partycypowały w grabieży pojezuickich funduszy. Potwierdził to 1776 rok²⁷.

SENS SPORU A NADZÓR NAD KEN

Spór o to, król czy Rzeczpospolita mają sprawować rzeczywistą opiekę i nadzór nad KEN? — w praktyce koncentrował się wokół kwestii, jak szybko wzorce patriotyczno-obywatelskiego, a więc nie anarchistycznego oświecenia, ogarną Rzeczpospolitą? Z jakim skutkiem może się takie właśnie przejęcie idei republikańskiej dokonać, która, stając się treścią wychowania młodzieży „szkół narodowych”, legła u podstaw koncepcji przekształcenia klasy szlacheckiej w bardziej otwartą i nowoczesną klasę ziemiańską.

Nie był to spór teoretyczny. Rozstrzygał on o tym, czy i w jakiej mierze mogą zostać zrewidowane te transakcje ekonomiczne z posesorami dóbr i sum pojezuickich, jakie zostały zawarte w trakcie pierwszego sejmu rozbiorowego. Rozstrzygnięcie tych problemów posiadało wielkie znaczenie praktyczne tak w sferze ekonomiki finansów, jak i polityki oraz kultury. Dotyczyło bowiem sprawy, kto rzeczywiście może inspirować stanowisko sejmu, określać jego styl pracy i kompetencje, uznawać lub szeregować zasadność szlacheckich opinii. Były to — z jednej strony — także pytania o program, organizację i działalność szkolną, z drugiej zaś — o sposób formalistyczno-prawny konkretnych rozliczeń finansowych całości prac magistratury oświatowej i szkół jej podległych. Pozostawały one otwarte aż do czasów Sejmu Czteroletniego. Dowodem tego może być m.in. krążąca w ulotnych opisach *Rozmowa Sołtyka, biskupa krakowskiego, z Garnyszem, podkanclerzem koronnym, na Polach Elizejskich miana*, w której m.in. stwierdzano: „Szlachta, którą panowie dawniej jak barany na jarmark pędzili przed sobą, i o których skórę ustawicznie czynili targi, poznała się na nich w miarę swojej edukacji, więc światlejsza idzie zawsze [za] znanym tyłu gruntownymi pismami dobrem.

²⁷ W. M. Grabski. *Geneza finansów KEN, 1773—1776*, „Studia Pedagogiczne”, XXIX, Ossolineum 1973.

niedoleżna zaś idzie tam, gdzie ją intryga lub przekupstwo prowadzi”²⁸.

Ślady powyższych kontrowersji odnajdujemy w wielu głosach sejmowych i instrukcjach sejmikowych. Wszystkie niemal relacje sejmowe i sejmikowe z pierwszych dziesięciu lat istnienia KEN, tj. do 1783 r., zawierały informacje mówiące o tym, że Komisję traktowano z jednej strony jako „dzieło króla” i „brata królewskiego”, od 1780 r. jej przewodniczącego Michała Poniatowskiego, z drugiej strony zaś za „dzieło powołane uchwałą zgromadzonych stanów”, a więc sejmu. Szczególne w tym kontekście miejsce zajmowały sprawy finansów edukacyjnych. W pierwszym dziesięcioleciu istnienia KEN podkreślano, że dobra i sumy po „zgasłym zakonie jezuickim” wróciły do Rzeczypospolitej. W drugim dziesięcioleciu istnienia akcentowano ich „trwałość” i „wieczystość”²⁹.

W okresie Sejmu Czteroletniego i, jakże innego w swym przebiegu i treści Grodzieńskiego, te charakterystyczne akcenty rozkładano już w nieco odmienny sposób. I tak np. w czasie „obrony [...] Kommissyi Edukacyjnej” z 1789 r. stwierdzano jednolitość interesów całej Rzeczypospolitej w popieraniu i rozszerzaniu starej inicjatywy „mądrego króla”, adresując przy tym ów pogląd do wszystkich stanów Rzeczypospolitej. W czasie Sejmu Grodzieńskiego potrafiło natomiast nie przerwać ciągłości z tymi organizacyjno-prawnymi i ekonomiczno-finansowymi osiągnięciami KEN, które zabezpieczały tworzenie się i coraz sprawniejsze funkcjonowanie „stanu akademickiego”, przy jednoczesnym dalszym wzmacnianiu kierowniczych funkcji i Szkół Głównych w zmniejszonej, okrojonej drugim rozbiorem, sieci szkolnej³⁰.

Zachowane materiały sejmowe i sejmikowe, pisma i manifesty Komisji, a także międzyrozbiorowa publicystyka polityczna i oświatowa pozwalają główną kontrowersję: rojaliści — republikanie, rozpatrywać w następujących okresach:

- walki KEN z komisjami rozdawczymi i sądowymi do 1776 r.;
- starań o uporządkowanie spornych spraw prawno-finansowych do 1781 r. oraz prac nad stworzeniem „stanu akademickiego” w Koronie i Litwie do 1784 r.;
- działań zmierzających do doskonalenia systemu finansowego i egzekucyjnego magistratury edukacyjnej do 1790 r.;
- dążeń do reformy warunków i metod prowadzenia polityki finansowej KEN do lata 1792 r., tj. do czasu wkroczenia wojsk targowickich i rosyjskich.

²⁸ Bibl. Ukraińskiej Akademii Nauk we Lwowie, rkps. 425: *Summariusze protokoła czynności Sejmu 1788 roku*, dokument nr 26. Por. też: W. M. Grabski, *Spór o cele KEN*, „Przegląd Humanistyczny”, 1973, nr 4 (97), s. 1—21; J. Hulewicz, *Opinia publiczna...*, s. 420—435.

²⁹ Por. m.in.: AGAD, Sieradzkie, grodzkie, real. (1782), 164, p. 363; tamże, Rożańskie: *Relacje Oblaty* (1780—1781), sygn. 49, p. 296; tamże, sygn. 50, p. 481 i in.; Bibl. Czartoryskich, rkps. 919, s. 223—224 i n.; F. Biliński do Króla...

³⁰ Por. Bibl. Czartoryskich, rkps 982, s. 180 i n.: *Zakwitowanie KEN* (pełny tekst); tamże: *Examen magistratur krajowych*, s. 83 i in.

Opinia publiczna była we wspomnianych okresach konsekwentnie kształtowana przez konkretnych pretendenców do funduszy edukacyjnych. Stanowisko jej formował również krajowy autorytet KEN, potwierdzony siłą egzekucji. W każdym bowiem z wyżej wymienionych okresów następowało zderzenie się racji i motywacji prywatnych z ogólnospołecznymi, wąskostanowych, „wewnątrzszlacheckich”, z szerszymi, np. „narodu ziemian” — posesjonistów, czy też charakterystycznej dla kręgów Kuźnicy Kołłątajowskiej projekcji „narodu-ludu”. W każdym też ze wspomnianych okresów do dokonywania decydujących korekt w systemie finansowym KEN upoważniony był sejm, dokonujący jej formalnych „zakwitowań” i wsłuchujący się w szerszą, mniej skrupowaną formalnie opinię sejmików poszczególnych środowisk prowincjonalnych — w tym także nauczycielskich.

PRETENDENCI I OPINIE O FINANSACH OKRESU GENEZY KEN

Różne formułowano opinie o sejmie rozbiorowym lat 1773—1775. We wspomnianej *Rozmowie... Sołtyka i Garnysza* czytamy m.in.: „Sejm 1773, lubo był trucizną dla Rzeczypospolitej, miał jednak te własności w sobie, które arsenik posiada względem zdrowia ludzkiego, to jest w wielkiej zadanej części gubi człowieka, w pewnej zaś, małej, dzielnej ilości, leczy niebezpieczne choroby, i tak zniszczył ten sejm Rzeczypospolitą, ale gubić zaczął i panów, którzy jej możnowładztwu szkodzili; odsunawszy ich od starostw, wydarł im pierwszą przyczynę złego. I lubo oni dawnym utrzymują się kredytem i obłudną popularnością lat kilkanaście, przy dobrym Rządzie zwróci ich do prawdziwej równości przez równość majątków”³¹.

Pretendenci do finansów pojezuickich z okresu genezy KEN, a więc z lat 1773—1776, rekrutowali się w zasadzie z dwóch środowisk ludzi uprzywilejowanych o różnym statusie politycznym: członków delegacji sejmowej, ich rodzin oraz osób szczególnie zaufanych i wprowadzonych w kwestie gospodarki pojezuickiej — przede wszystkim lustratorów oraz członków Komisji Rozdawczej, powołanych przez delegacje. Jak wynika z analizy decyzji podjętych przez tę ostatnią, dają się zaobserwować następujące prawidłowości:

— wszyscy komisarze rozdawczy czynili z mniejszym lub większym skutkiem starania o przydzielanie sobie sum lokacyjnych, uzyskanych bądź ze sprzedaży pojezuickich kosztowności kościelnych, nieruchomości i ruchomości, a także starania o podejmowanie niektórych wcześniej ulokowanych przez jezuitów sum, najwcześniej użytkowanych przez kahały żydowskie, np. w Krakowie, Poznaniu i innych miastach Rzeczypospolitej;

— większość członków delegacji sejmującej, „konkurujących do dóbr”,

³¹ Bibl. Ukraińskiej Akademii Nauk we Lwowie, rkps 425, dokument nr 26.

zmuszona była celem uzyskania dóbr pojezuickich wchodzić w różnorodne umowy i porozumienia; duży wpływ na kierownictwo konfederacji wywierały ambasady pruska i rosyjska, w przypadkach zaś sporadycznych interwencje króla i znaczniejszych rojalistów, z reguły nie partycypujących w osobistych zyskach³².

Podział funduszy pojezuickich dokonywał się w kilku fazach. Do kwietnia 1774 r., powołana miesiąc wcześniej, Komisja Rozdawnicza zbierała od lustratorów informacje o stanie dóbr pojezuickich, a od delegatów sejmowych oraz ich protektorów oferty uczestnictwa w pretendowaniu do dóbr. Sprawę przenoszenia lokacji komisarze rozdawniczy usiłowali ukryć przed opinią sejmu, przede wszystkim zaś czynili z niej tajemnicę przed komisarzami edukacyjnymi. W zespole komisarzy rozdawniczych koronnych znajdował się wprawdzie August Sułkowski, na czele zaś zespołu komisarzy litewskich stał biskup Ignacy Massalski, obie te jednak osoby nie mogły gwarantować korzystnych i obiektywnych dla KEN rozstrzygnięć spraw spornych finansowo. Również podobne zastrzeżenia można odnieść do reprezentanta interesów rodziny Ponińskich w KEN — mało z nią związanego starosty kopalińskiego Antoniego Ponińskiego. Kontrowersje między nowo powołaną magistraturą oświatową a komisjami rozdawniczymi, szczególnie Koronną, znajdowały swe uzasadnienie w tym niepraworządnym stanie rzeczy, związanym z trybem przejęcia pojezuickiego majątku, co dawało o sobie znać już wiosną 1774 roku.

Do początków maja 1774 r. komisarze edukacji usiłowali rozdzielić między siebie fundusze z sum lokacyjnych. Najmniejsze lokacje nie były niższe niż 50 tys. złp. Przeciętna ich wielkość wahała się od 100 do 200 tys. złp. Jednocześnie jednak trzeba pamiętać, że książęta Sułkowscy — Franciszek i Antoni — uzyskali 2 miliony złp. Marcin Lubomirski 500 tys. złp, August Sułkowski, wojewoda kaliski — 400 tys. złp, ks. Woroniecki — 400 tys. złp itp.³³ Jak wynika z dalszych rozliczeń Komisji, tylko część sum wpływających do kasy wyżej wymienionych osób została zaksięgowana i uwidoczniła w rachunkach³⁴. Sprawy te zdekonspirowane w Koronie przez sejm w 1776 r., na Litwie nie zostały nigdy dokładnie przebadane i uporządkowane.

Pierwsi pretendenci do dóbr pojezuickich znaleźli się w trudnej dla siebie sytuacji podejmowania różnorodnych starań o to, aby ich „konkurencja do dóbr” uwzględniała nie tylko możliwości finansowe, lecz przede wszystkim „zasługi wobec Rzeczypospolitej”. W warunkach obrad sejmu, który zatwierdził akta rozbiorowe, takie sformułowanie kryteriów

³² *Komisja Rozdawnicza Kor.*, 20 kwietnia 1774. Por. także: PAN (w Krakowie), rkps 2220, t. 3, k. 213, oraz AGAD: *Metryka Litewska*, dz. VII, rkps 200, k. 1., 21, 32 i in.; PAN (w Krakowie), rkps 2220, t. 3, k. 264, 278—286: *Listy króla do Massalskiego*, a także s. 213 i in.

³³ Tamże, k. 213. Por. T. Korzon, *Wewnętrzne dzieje...*, t. 4, cz. I, s. 308.

³⁴ Por. np. *Tabela generalna z rachunków windykacji sum przeszło jezuickich ułożona*, [w:] *Diariusz sejmu...* 1776. Por.: AGAD, *Zbiór Popielów*, rkps 123, t. 4, k. 129, 135—136, 151.

rozdziału pojezuickiej spuścizny brzmiało wprost paradoksalnie. Tym bardziej że ten sam sejm odrzucił jako podstawę podziału dóbr projekt rojalistów domagających się przyjęcia zasady *per plus offerentiam*. Protekcja osób wpływowych stawała się jedyną podstawą selekcji. Pierwszej dokonywano w maju, drugiej i trzeciej w czerwcu. Najwyżej protegowani przez kierownictwo konfederacji i ambasady państw zaborczych, znając siłę danego im przyzwolenia, domagali się znacznych korekt w już i tak zaniżonych wycenach pojezuickich majątków, które to wyceny dokonywali lustratorzy oraz komisarze rozdawczy, kontrolujący wyniki ich prac. Osoby podkreślające konieczność dbania o to, aby Rzeczpospolita w wyniku zawieranych transakcji odnosiła możliwie jak największą korzyść, siłą rzeczy utrudniały dowolność oceny i były eliminowane z zespołu starających się o dobra³⁵.

Szczególnie dramatyczne bywały obrady komisji rozdawczych koronnych w czerwcu 1774 roku. W trakcie obrad domagano się m. in. niepodjemowania decyzji do czasu „JOM Panów Ministrów cudzoziemskich o tym zawiadomienia”³⁶. Niektórzy z kandydatów stawiali warunki, aby dobra przyznawać tylko reprezentantom ich rodzin. Zdarzały się próby szantażu, kłótni i awantur. Powszechnie uciekano się do opłacania i protekcji. Ludzie nie uczestniczący w tych praktykach, tak jak np. kasztelan nurski, Jacek Jezierski, jawniej występujący przeciwko nim, byli przez Komisję Koronną pozbawiani prawa konkurencji do znacznie większych dóbr, mimo iż posiadali pełne pokrycie finansowe dla proponowanych przez siebie transakcji³⁷.

Rozliczenie Komisji Rozdawczej Koronnej i zapowiedź rozliczenia Komisji Rozdawczej Litewskiej na sejmie 1776 r. wzmocniły znacznie autorytet KEN w opinii szlacheckiej. Znalazło to swe odbicie już w akcji rojalistów, którzy wykorzystywali wiosenne i letnie sejmyki w 1776 r. do propagowania tego, co uczyniła Rzeczpospolita z całością funduszy przejętych po zakonie jezuickim. Hasłem zespołu komisarzy edukacyjnych stał się pogląd, aby nie sądzić źle lub dobrze o praktykach komisji rozdawczych i sądowych, dopóki nie zostanie dokonany w trybie formalnych czynności sejmowych „egzamin” wszystkich zainteresowanych stron w gospodarce spuścizną pojezuicką, a więc w gospodarce KEN, obu komisji. W tych też warunkach dojrzewała do realizacji koncepcja Ignacego Potockiego, iż intraty szkół „nie tylko powinny być pewne, ale i regularne. Ustanowienie porządku w percepcie i ekspensach pierwszą być powinno myślą Komisji”³⁸.

Od kwietnia 1776 r. ponownie w zespole komisarzy edukacyjnych no-

³⁵ PAN (w Krakowie), rkps 2220, t. 3, k. 106, 108, 124, 183, 187—190, 202, 204 i in.

³⁶ Komisja Rozdawcza Kor., 22 czerwca 1774.

³⁷ PAN (w Krakowie), rkps 2220/I, t. 3, k. 152, 156: *Diariusz sejmu...*, 1776, s. 417—420.

³⁸ I. Potocki, *Mysli o edukacji i instrukcji w Polsce ustanowić się mającej*, s. 166.

wej aktualności nabierało pytanie: „Czyli by pożyteczne było dla Komisji Edukacji otrzymać na przyszłym sejmie jurysdykcją albo moc sądzenia spraw tak o fundusz, jak też o dochody edukacyjne”³⁹. W trosce o zwiększenie dyscypliny finansowej zaczęto pilnie obserwować wileńskie stosunki między tamtejszą Komisją Rozdawczą a kasą wileńską KEN. Wobec kolejnej fali aktywizacji pojezuickich i nie zawsze przychylnych nastrojów sejmikowych, w dn. 17 IV 1776 r. w jej protokole notowano, że komisarze przygotowując się do odpowiedzi na zarzuty, jakich „na przyszłym sejmie można się spodziewać od źle uprzedzonych i nieprzyjaznych terażniejszemu sposobowi uczenia w szkołach publicznych, [...] postanowili wydać *in publicum* pismo w tej materii i *mediate* przed sejmem”⁴⁰. Efektem tej decyzji były pisma ulotne (niedrukowane) Narbutta i Popławskiego pt. *Kopia pierwszego listu z Warszawy do podkomorzego oraz Uwagi o nowym instrukcji układzie pióra G. Piramowicza*. Rzecz przy tym charakterystyczna, że Piramowicz, angażując się w obronę unowocześnionych przez Komisję treści kształcenia, pominął milczeniem sprawy związane z jej aktualnym usytuowaniem ekonomiczno-finansowym oraz prawno-ekonomicznym⁴¹. Tymczasem jednak, jak wynika z głównego nurtu polemik i dyskusji sejmikowych, właśnie te ostatnie sprawy stały w centrum uwagi krytycznej wobec uchwał sejmu rozbiorowego wśród patriotycznej części opinii szlacheckiej⁴².

Mimo pewnych zastrzeżeń do „nowomodnego sposobu dawania nauk” opinia sejmikowa wiosną 1776 r. była skłonna przychylić się do myśli o potrzebie całościowego skontrolowania transakcji zawieranych przez obie komisje rozdawcze i sądowe, a także do zastanowienia się nad tym, czy istnieją pewne możliwości obciążenia częścią wydatków edukacyjnych duchowieństwa. Orientowano się również i w tym, że tryb i sposób podziału majątków pojezuickich nie był w pełni zgodny z uchwałami niedawnego sejmu. Fakt przychylnego ustosunkowania się nowo utworzonej KEN do przejęcia kompetencji komisji sądowych i rozdawniczych nabierał w tym świetle rzeczywistej mocy przekonywania do rozwiązania bardziej korzystnego i sprawiedliwszego, które narażało Rzeczpospolitą na utratę poważnej części swego pojezuickiego majątku. Rzecz przy tym znamienna, że między wiosną a jesienią 1776 r., dzięki inicjatywom politycznym, prawnym i ekonomicznym Michała Poniatowskiego, brata królewskiego, dojrzywał plan jednoczesnego skoordynowania przez zespół komisarzy edukacyjnych następujących kierunków działań:

— zdekspirowanie prywaty tych pretendentsów do funduszu edukacyjnego, którzy, będąc protegowani przez kierownictwo konfederacji

³⁹ *Protokoły posiedzeń*, t. I, s. 65.

⁴⁰ Tamże, s. 66.

⁴¹ G. Piramowicz, *Uwagi o nowym instrukcji układzie*. Cyt. za: Tyniec, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 161—185.

⁴² Grabski, *Geneza finansów KEN...*, s. 117—120.

sejmu (1773—1775) oraz obcych ambasad, przyczynili się do sprzeniewierzenia znacznej części majątku pojezuickiego⁴³;

— rozpoczęcie prac nad unormowaniem działalności edukacyjnej obu akademii: w Krakowie i w Wilnie, przez podporządkowanie ich działalności programowej, organizacyjnej i ekonomicznej naczelnym władzom KEN⁴⁴;

— podjęcie energicznych kroków w kierunku zlikwidowania pretensji osób prywatnych, a także duchowieństwa do funduszu edukacyjnego, co mogłoby mieć miejsce po wcześniejszym rozwiązaniu obu komisji rozdawniczych i sądowych na sejmie 1776 r.⁴⁵;

— stworzenie i umocnienie ogólnokrajowego aparatu nadzoru prawno-finansowego nad wewnętrzną gospodarką systemu kas generalnej i prowincjonalnej wewnątrz KEN, a także określenie ich ogólnych uprawnień wynikających z umów, jakie zostały zawarte z posesorami dóbr i sum pojezuickich⁴⁶.

Działania powyższe stawały nie tylko pod znakiem zapytania prawomocność decyzji komisji rozdawniczych, lecz osłabiając ich autorytet, rozszerzały znacznie kompetencje KEN. Akcja sejmikowa wiosną i latem 1776 r. musiała uwzględnić te realia. Nieprzypadkowo też w trakcie jej trwania miała miejsce poważna aktywizacja polityczna sił rojalistycznych, które raz po raz podkreślały „nieuczciwość” i „interesowność” pierwszych pretendentsów do funduszu edukacyjnego w latach 1773—1775. W akcji tej stronnictwo królewskie wróciło do starych i wypróbowanych po 1764 r. formuł agitacyjnych. Stereotyp pochwał Stanisława Augusta łączył się zazwyczaj z pochwałami urzędów organizacyjno-finansowych Komisji, jak również z zastrzeżeniami żądań stanu szlacheckiego w stosunku do osób stanu duchownego.

Tak np. popierająca utworzenie KEN *Instrukcja Sejmikowa Rawska* z 1776 r. domagała się egzekucji starego prawa, zobowiązującego opatów, aby utrzymywali kilkusobowe grupy przy klasztorach, które by „młodzi szlacheckiej braci uboższej [...] edukację należyta dawały”. Inny zaś punkt *Instrukcji* proponował, by z dóbr ojców jezuitów „należących do Kolegium Rawskiego, płacono także wszystkie podatki jak z innych”⁴⁷. *Instrukcja Sejmikowa Liwska* z tegoż roku w swym punkcie 4 proponowała, aby przy reformie dóbr królewskich wykorzystać ten sposób i tryb opodatkowania, jakie cechowały system finansów KEN, oparty na dobrach pojezuickich. Punkt 6 przypominał posłom konieczność starań

⁴³ *Protokoły posiedzeń*, t. 1, s. 64, 67, 69, 70—71.

⁴⁴ Tamże, s. 69. Por. też M. Chamcówna, *Wstęp: H. Kollataja Raporty o wizycie*, s. IX.

⁴⁵ Zrealizowano to na Sejmie w 1776. *Vol. Legum*, t. VIII, s. 537—539, w. 861—865; przedruk *Ustawodawstwo szkolne...*, s. 96—99. Por. też *Protokoły posiedzeń*, t. 1, s. 65 (posiedzenie z dn. 10 IV 1776), oraz AGAD: *Arch. Popielów*, rkps 23, k. 5.

⁴⁶ Por. *Protokoły posiedzeń*, t. 1, s. 72 (posiedzenie z dn. 2 XI 1776).

⁴⁷ AGAD, *Zbiór Popielów*, rkps 125: *Instrukcja sejmikowa Rawska*, 1776, k. 78, 79.

o zapewnienie „bezpieczeństwa” dóbr i sum pojezuickich. Punkt 21 dopominał się o względy dla sukcesorów Załuskiego, fundatora przejętej przez KEN Biblioteki⁴⁸. Przykładów takich i im podobnych było znacznie więcej⁴⁹.

OPINIA SZLACHECKA W OKRESIE WALKI ZAMOYSKIEGO

Między opiniami wyrażonymi na forum sejmowym i sejmikowym istniała jednak pewna różnica. Począwszy od sejmików, jakie odbywały się wiosną 1776 r., a więc w tym czasie, kiedy jeszcze działały obie komisje rozdawcza, aż po ostatnie sejmiki poprzedzające Sejm Grodzieński, na sprawę funduszy edukacyjnych patrzono przez pryzmat negatywnych doświadczeń. W momencie przejmowania pojezuickich dóbr „przysporzyły one fortuny” nieuczciwym komisarzom, lustratorom, osobom protegowanym przez dwory obce oraz kręgi sejmowe, skupione wokół osoby Antoniego Ponińskiego i biskupów: Adama Młodziejewskiego i Ignacego Massalskiego. Echa tych spraw odnajdujemy w publicystyce ulotnej poprzedzającej Sejm 1776 r., m. in. w drukach: *List posesora dóbr pojezuickich do Przyjaciela z Ukrainy* oraz w *Respons na list posesora dóbr pojezuickich od Przyjaciela z Ukrainy*. W toku polemik stwierdzono, że przed rozliczeniem z czynności finansowo-ekonomicznych Komisji wydawanie o nich opinii było nieuzasadnione. Wnikliwy czytelnik mógł się jednak zorientować, że takie postawienie kwestii służyło głównej linii poczynań KEN. Była ona zainteresowana w skupieniu uwagi wszystkich sił politycznych Rzeczypospolitej na sprawach trwonionego funduszu edukacyjnego⁵⁰.

Pisma i polemiki w sprawach pojezuickich dóbr podnosiły temperaturę dyskusji, w którą od chwili rozpoczęcia obrad Sejmu 1776 r. zaczęli angażować się posłowie różnych orientacji politycznych. Charakterystyczny może być tu głos Gurowskiego, kasztelana przemckiego. Trzy lata wcześniej, we wrześniu 1773 r., bezpośrednio po otrzymaniu informacji o kasacie zakonu jezuitów, domagał się od stanów Rzeczypospolitej jej cofnięcia i zachowania tego zakonu w Polsce i Litwie mimo woli papieża. Również i w 1776 r. Gurowski usiłował tłumaczyć wszelkie niepowodzenia w trybie przejmowania pojezuickich funduszy nie tyle złą pracą komisji rozdawczych, ile samym faktem dopuszczenia do kasaty zakonu. Dlatego w *Mowie... Gurowskiego, kasztelana przemckiego z 10 IX 1776 r.* czytamy: „Nieodżałowaną wiekami niepomyślności [...] obronę zakonu

⁴⁸ AGAD, Zbiór Popielów, rkps 125: *Instrukcja sejmikowa Litwska, 1776.*

⁴⁹ Tamże i inne instrukcje, k. 39, 62, 75. Por.: *Teki Pawlińskiego: O nich: Hulewicz, Opinia publiczna...*, s. 401–443.

⁵⁰ *List posesora dóbr pojezuickich do przyjaciela z Ukrainy*, b.m.r.; *Respons na list posesora dóbr pojezuickich od przyjaciela z Ukrainy*, b.m.r.

jezuitów zgasiła, podała przeto sposoby brania sum pieniędzy przez wyrok ustanowienia Komisji Rozdawniczej"⁵¹. Następnie zaś formułował wnioszek ponownego wystąpienia Rzeczypospolitej do papieża w sprawie „skrzesczenia jezuitów”, motywując go brakiem spodziewanych korzyści ze strony stanu szlacheckiego. Mówca czuł się zawiedziony faktem, iż nie zostały w większości rozpatrzone przychylnie zgłaszane przez niego sprawy majątkowe reprezentantów pretensji do pojezuickich funduszy i dóbr. „Pozwól, Najjaś. Królu i wy Przeświete Skonfederowane Stany, każdego tyczący się żal publiczny złożyć [...]” — stwierdzał kasztelan Gurowski. Następnie zaś dowodził: „te sumy i prawa ostatniego od Komisji Rozdawniczej do podniesienia rozdane, nie obracają się podług przepisu tej konstytucji na spłacenie dawniejszych długów, tylko *ad privatas usus* kontrahentów, i dojsć nie można sprawiedliwości i exekucji dekretów w trybunałach [...]”⁵².

Podobnie krytyczne, chociaż mniej egoistyczne, uwagi w trakcie obrad Sejmu 1776 r. zgłaszał 2 IX 1776 r. na VI sesji sejmowej Andrzej Ogiński. Wyjaśniał, że to właśnie przez „ostatnie wojny wewnętrzne”, a także uwarunkowania ogólnopolityczne „przytłumiona jest edukacja”⁵³.

Wielu mówców „przytłumienie” to wiązało z trudnościami ekonomicznymi KEN. Zaczynano dostrzegać konieczność poparcia jej żądań finansowych i prawnych, gdyż sejm, jak to formułował poseł lubelski Kajetan Leszczyk Kraszewski, „bez upewnienia dostatecznego na utrzymanie funduszu, bez osób do tego przywiązanych, bez punktualnego uregulowania, widzi [szkoły] niezupełnie użyteczne”⁵⁴.

Od początku istnienia KEN toczyła się walka o to, kto rzeczywiście będzie dysponować pojezuicką spuścizną: Komisja Edukacyjna, wsparta autorytetem prawa sejmowego i władzą króla, czy też korzystający z finansów byłego zakonu stan szlachecki? Obok pytania: „Kto?”, zadawano w toku dyskusji Sejmu 1776 r. także i inne: „W jaki sposób?”. Były przy tym głosy pełne sprzeczności, wypowiadające poglądy nie do pogodzenia. Przykładem charakterystycznym dla postaw szerszych kręgów szlachty może być *Instrukcja rożańska* z 17 sierpnia 1776 r., w której zgromadzeni na sejmiku zalecali, aby „Sposób edukowania młodzi narodowej [...] był jako najdokładniej obmyślany, ułożony i ustanowiony, prawić będą JWP Posłowie”, a dalej: „Dobra po księżach eks-jezuitach [...] właściwym dziedzicom, [które] antecesserowie na fundusz obracali, przy-

⁵¹ Bibl. UL, sygn. 1022044: *Mowa... [Rafala] Gurowskiego, kasztelana przemecckiego, 10 IX 1776 w Senacie.*

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże, sygn. 1022017: *Mowa Andrzeja Ogińskiego... w dn. 2 IX 1776 na VI sesji sejmowej.*

⁵⁴ *Głos Kajetana Skarszewskiego, skarbnika powiatu urzędowskiego i posła województwa lubelskiego na sesji sejmowej dn. 11 IX 1776 mianu.*

wrócone były i żeby prawo temu przeciwne uchylone zostało *insinuent* JW Panowie Posłowie”⁵⁵.

Mimo korzystnych dla KEN i rojalistów ostatecznych uchwał Sejmu 1776 r. — z analizy instrukcji poselskich, szczególnie z lat 1776—1778, jak również 1780—1782 i 1788—1792 r., wynikało, że konserwatywna część szlacheckiej opinii publicznej usiłowała fakt przeznaczenia pojezuickiego majątku na cele ogólne, oświatowe, interpretować jako działanie zubożające fortuny ich familii. Niektórzy mówcy sejmikowi i sejmowi w takim rozwiązaniu powyższej kwestii widzieli pogwałcenie uświęconych tradycją zwyczajów prawnospadkowych. Inni dopatrywali się w praworządnym trybie postępowania króla i jego stronników dążeń do wzmocnienia siły tzw. despotyzmu, który starorepublikańska opinia utożsamiała z każdą władzą posiadającą siłę egzekucji swych postanowień.

Jest przy tym rzeczą charakterystyczną, że szczególną cechą wystąpień sejmikowych było przy tym bazowanie na stereotypie „krzywdy”, jaka miała spotkać stan szlachecki z następujących przyczyn: po pierwsze, bez jego zgody rozwiązano zakon jezuitów; po drugie, nie dopuszczono do tego, aby zgodnie z prawem zwyczajowym majątki raz zapisane na rzecz szkolnictwa „powróciły do stanu szlacheckiego” w sposób bezpośredni, tj. aby ponownie stały się własnością poszczególnych osób i familii szlacheckich; po trzecie, akcentowano, że dobra i sumy pojezuickie dostały się w posiadanie najmniej zasłużonych dla spraw kraju osób — reprezentantów szlachty na delegacyjnym sejmie rozbiorowym⁵⁶.

Stereotyp „krzywdy” był wykorzystywany w agitacji sejmowej i sejmikowej w latach 1776—1792. Bazował on na egoizmie szlacheckim, przywiązaniu do zniesionego zakonu jezuitów, republikańsko pojmowanym patriotyzmie nakazującym wierzyć jego zwolennikom, iż szczęście Rzeczypospolitej to nic innego, jak tylko pomyślne zaspokojenie potrzeb i dążeń każdego szlachcica, każdej szlacheckiej rodziny. Rzecz jasna, przy takim rozumieniu „sprawiedliwości” szczególnie preferowano nie zobiektywizowane przez prawo postępowanie sądowe, czy też przestrzeganie ustaw sejmowych, lecz głęboko zakorzenioną w tradycji obyczajowej polskiej kultury sarmackiej: „zgodę” lub „ugodę”.

Dlatego też często wysuwane na sejmikach postulaty, aby te rodziny, które niegdyś miały swój udział w pomnażaniu majątków jezuickich, z chwilą kiedy zniesiono ów zakon, otrzymały jakąś konkretną, materialną rekompensatę od Rzeczypospolitej. Komisja orientowała się w tych nastrojach pretendentów do jej funduszu. Już w grudniu 1776 r. opublikowała *Uniwersał*, „obwieszczający o jurysdykcji kadencji sądów Edukacji Narodowej”. Zapowiedziano w nim rychłe rozstrzygnięcie wszelkich spraw spornych. W swym podstawowym zarysie zostały one

⁵⁵ AGAD, Rożańskie: *Relacje, obloty*, 1776, 48, (17 VIII 1776).

⁵⁶ AGAD, Sieradzkie, *Grodzkie relacje*, 160, k. 655; dn. 22 V 1782, k. 363; tamże, Rożańskie, *Relacje, obloty*, 1780, 49; *Instrukcja z dn. 21 VIII 1780*, k. 298; tamże, 50; *Instrukcja z dn. 19 VII 1782*, k. 481 i in.

uregulowane w ciągu nadchodzącego pięciolecia. Datą uporządkowania ich była jesień 1781 roku⁵⁷.

Sejm 1776 r. zapoczątkował w polskim nowożytnym myśleniu politycznym stosowanie zasady „czystych rąk”. Spory wokół różnie interpretowanych afer finansowych, np. Massalskiego czy Tyzenhausu, utrwaliły w świadomości społecznej ten punkt widzenia i wartościowania. Komisja Edukacji była jednym z aktywnych współtwórców tych nowych i nie do końca zaakceptowanych społecznie zwyczajów i obyczajów. Trochę o utrwalenie ich w życiu wewnętrznym szkół i uczelni akademickich stanowił główny przedmiot działań komisarzy edukacyjnych między 1776 a 1783 rokiem. Komisja decydowała o sfinalizowaniu starań związanych z uporządkowaniem finansów i spraw ekonomiczno-prawnych przed 1781 r., a także o zaangażowaniu się jej w prace nad tworzeniem „stanu akademickiego”⁵⁸.

Okres walki o kodeks Zamoyskiego i porządkowanie finansów Komisji przyniósł zarówno ożywienie tendencji nieprzyjaznych wobec magistratury oświatowej, jak i wpłynął na umocnienie siły egzekucyjnej aparatu administracji wewnętrznej KEN, a także zyskał jej wielu zwolenników spośród tzw. „rządnej szlachty”⁵⁹. Spowodowało to wzrost sejmikowego i sejmowego zainteresowania takimi m.in. sprawami: czy cały fundusz pojezuicki został przejęty, czy wszystkie problemy sporne zostały rozwiązane zgodnie z prawem, czy polityka szkolno-ekonomiczna jest oszczędna, w jakim stopniu odpowiada wyobrażeniom szlachty i nauczycieli o niezbędnym sposobie kształcenia. Kwestie te szczególnie często wysuwały sejmiki Wielkopolski, Mazowsza i Małopolski Zachodniej⁶⁰.

Wśród wielu postulatów podnoszonych przez szlachecką opinię — obok dominujących w latach 1776—1778 deklaracji popierających inicjatywę króla i sejmu, które znalazły swe odbicie w zachowaniu szkół opartych na podstawach materialnych i kadrze eks-jezuickiej — pojawiać się zaczęły także i żądania konserwatywne. W stosunku do polityki finansowej Komisji polegały one na podkreślaniu nadmiernych kosztów „nowomodnego nauczania publicznego”, a także niedostosowania sieci i stopnia organizacji szkół do potrzeb stanu szlacheckiego. W latach 1778—1782, w okresie wzmoczonej ofensywy przeciwko projektowi Zbioru praw, za-

⁵⁷ *Uniwersał...* (przedrukowany), [w:] *Ustawodawstwo szkolne*, s. 100—107. Por. także Korzon, *Wewnętrzne dzieje...*, t. 3, s. 156.

⁵⁸ Wśród wielu materiałów ilustrujących ten proces na szczególną uwagę zasługują: *Mowa JW H. Kollataja, kanonika katedralnego krakowskiego, od Prześwieconej Komisji Edukacji Narodowej do Akademii Krakowskiej delegata, dn. 15 maja 1777 r.* (druk i rkps). Por. Bibl. PAN (w Krakowie), rkps, 1777; tamże, *Mowa WIMC X Zalczyńskiego, kanonika katedralnego i rektora Akademii Krakowskiej*. Por. również: *Mowa IW JMci X. Kollataja...*, w dzień wprowadzenia do Szkół Władysławowskich nowego Instrukcji Publicznej układu roku 1777, dn. 26 VI (druk), Bibl. PAN (w Krakowie), rkps 177; AGAD, *Zbiór Popielów*, nr 125; *Zbiór dziaruszów i innych papierów należących do sejmów anni 1776—1778; Instrukcja dla postów krakowskich* (k. 39), *zakroczymskich* (k. 62), *kowieńskich* (k. 75).

⁵⁹ Hulewicz, *Opinia publiczna...*, s. 401—412.

⁶⁰ Wynika to z analizy *Tek Pawłńskiego*.

często coraz konsekwentniej wysuwać następujące żądania:

— wskrzeszenia „eks-jezuitów”, przywrócenia ich sposobu nauczania i starej organizacji szkolnej z czasów sprzed utworzeniem KEN, a w konsekwencji obciążenia ich funduszu, który przeszedłby do „stanu świeckiego”;

— obniżenia poziomu kształcenia w szkołach i konwiktach z tzw. poziomu średniego na elementarno-parafialny, co także zmniejszyłoby skalę wydatków na oświatę i oddawało nadzór nad nią przede wszystkim duchowieństwu;

— nieegzekwowania jakichkolwiek obowiązków prawno-finansowych od posesorów dóbr pojezuickich, a także zaspokojenia roszczeń sądowych, wysuwanych przez familie, które pozostawały w stanie konfliktów z powodu wątpliwej legalności i ważności starych zapisów i fundacji, dokonywanych przez osoby świeckie na rzecz zakonu⁶¹.

POCZĄTEK „DOBREGO PORZĄDKU” FINANSÓW KEN (1781)

Opublikowanie listy dłużników Komisji w marcu 1781 r., wydanie projektu *Ustaw o stanie akademickim* w 1781 r. i ostatecznej wersji *Ustawy* w 1783 r. przyczyniło się, iż mimo zaktywizowania się sił zachowawczych — w zespole komisarzy edukacyjnych w sposób jasny rozstrzygnięto, „kto i jak” powinien administrować funduszami pojezuickimi. Zarówno przepisy *Ustaw*, jak i praktyka działalności kasy generalnej i kas prowincjonalnych stworzyły fakty nieodwracalne, lecz zarazem drażniące te osoby i familie, które liczyły się z możliwościami nieregularnego płacenia rat dzierżawnych lub planowały przechwycenie części majątku pojezuickiego przez „zmiany” lub nielegalne zapisy na własną hipotekę. Do końca istnienia KEN zjawiska te były tropione przez jej agendy z dużym uporem i konsekwencją. Jak wynika jednak z pism oraz opinii Stanisława Staszica, nie zdołano zapobiec im w latach po trzecim rozbiórce, a także w czasach Księstwa Warszawskiego⁶².

Wówczas, kiedy w 1780 r. Komisja Edukacyjna zaczęła kończyć nie tylko proces porządkowania większości spornych spraw finansowych z posesorami dóbr pojezuickich, gdy zaczęła podejmować działania egzekucyjno-prawne, kontrowersje wokół jej prac nie osłabły. Nastąpiła dalsza polaryzacja opinii tak negatywnych, jak i pozytywnych. Oświeceni republikanie dostrzegali szansę pozyskiwania oświeconych środowisk akademickich, rojaliści przyjęli taktkę niedrażnienia i tak już niechętniej wszelkim nowościom opinii sejmikowej, zaś starorepublikańskie, konser-

⁶¹ AGAD, Sieradzkie: *Grodzkie relacje*, sygn. 160, k. 655—666 (883—884); tamże, sygn. 164, k. 363; tamże, *Metryka Litewska*, dz. VII, rkps 200 (dokument 33); por. także: *Diariusz Sejmu 1778 i 1780*.

⁶² S. Staszic, *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne*, Wrocław 1956, s. 84—86.

watywne kręgi zaczęły przystępować do ofensywy. Hasłem opozycji była teza o marnowaniu się środków finansowych, przeznaczonych na edukację publiczną, połączoną z negatywną oceną celów, treści i metod nauczania, nie dostosowanych do tradycji szlacheckiej, oczekiwań politycznych republikanów oraz nie negowanych dotąd zwyczajów i obyczajów⁶³.

Sprawy finansowe Komisji rozpatrywano zazwyczaj w kontekście odpowiedzi na pytanie, czy rzeczywiście z funduszy edukacyjnych KEN korzysta młodzież szlachecka, narodowa, a przez to cały stan szlachecki? Na wielu sejmikach Małopolski i Wielkopolski kwestie powyższe podnoszono w sposób łączny i współzależny. Z reguły też postulowano zwiększenie uprawnień kontrolnych Rzeczypospolitej. I tak np. *Instrukcja sejmikowa Ziemi Gostyńskiej* z dn. 17 VIII 1778 r. domagała się, aby Komisja zmieniła swój dotychczasowy pomysł organizacji nauczania, opierając się na nowej sieci szkół średnich wojewódzkich i powiatowych, oraz aby wydała prawo „względem edukacji młodzieży szlacheckiej, dla której aby po parafiach szkoły kosztem publicznym obmyślane i utrzymane były”. Jednocześnie „projekty j.w. Zamoyskiego do przyszłego prawa ułożone” uznano za „województwom, ziemiom i powiatom niewiadome”, a więc niemożliwe do rozpatrzenia na zbliżającym się sejmie⁶⁴.

Nie były to fakty odosobnione. *Instrukcja sejmikowa poznańska*, z sierpnia 1778 r., przyjmowała podobnie niechętne stanowisko do sprawy *Kodeksu praw*. W punkcie 16 przeciwstawiała się możliwości prowadzenia nad nim dyskusji. Wcześniej zaś w punkcie 7 proponowała zaoszczędzenie wydatków na Korpus Kadetów. W punkcie zaś 22 czytamy: „Kilkuletnim doświadczeniem nie tylko województwo nasze czuje znaczną stratę zakonu jezuickiego przez zatamowanie zbawiennego biegu misji, kazań, ćwiczeń i posług duchownych [w] kościołach i szkołach, zaczem w ufności, że inne także województwa przychylią się do naszego żądania, zalecamy mocno JW-żnym posłom, a szczególnie imieniem województw naszych, [aby] dopraszali się od zgromadzonych Rzplitej stanów usilnego w stolicy apostolskiej nalegania, wskrzeszenia i powrócenia w Królestwie i Wielkim Księstwie Litewskim tego zakonu z dawnymi jego ustawami i dawnym rządzenia się sposobem, choćby im się przywracać dawnych dóbr przez Diplomata JKMcI już inaczej rozrządzonych, ale tymczasem przez Komisję Edukacyjną ich opatrując”. *Instrukcja* popierała także i tych kandydatów do zawodu nauczycielskiego, „którzy swoim kosztem nie chcąc wycieńczyć Rzeczypospolitej ofiarują usługę temuż zgromadzeniu i delegacją [do] stolicy świętej apostolskiej odpra-

⁶³ AGAD, *Metryka Litewska*, dz. VII, rkps 200, k. 217. Por. W. Grabski, *Polityka finansowa KEN*, [w:] *W kręgu wielkiej reformy*, Kraków 1975, s. 65–90.

⁶⁴ AGAD, *Zbiór Popielów*, rkps 125: *Instrukcja sejmikowa ziemi gostyńskiej z 17 VIII 1778 roku*.

wić oświadczają się, przeto *instabunt* Jaśnie W-źni Posłowie, by tym osobom ta chwalebna usługa pozwolona była" ⁶⁵.

Przykładów takich i im podobnych, zagrażających trwałości idei powołania Komisji Edukacyjnej oraz jej materialno-prawnym podstawom, było znacznie więcej. Hasła sejmikowe, by „dobra pojezuickie, między prywatnych rozdysponowane” i „*pro usu publico* obrócone były”, które formułowano obok stwierdzeń o konieczności niepowracania do spraw „projektów Zamoyskiego”, w początku lat osiemdziesiątych świadczyły o istotnych próbach skoncentrowania ataków sprzymierzonych sił starorepublikańskich i jezuickich na instytucję KEN. Nie było też rzeczą przypadku, że właśnie w tych latach siły zachowawcze w walce sejmikowej broniły starego porządku edukacji w Akademii Krakowskiej, praw politycznych i prawnych biskupa Kajetana Sołtyka, atakowały działalność programową i organizacyjną Komisji, zarzucając, że jej szkoły nabrały charakteru świeckiego i nastąpiło „zepsucie obyczajów”. Wiele instytucji sejmikowych formuowało tę myśl nadzwyczaj lapidarnie, domagając się „aby nauki były dawane dawnym sposobem” ⁶⁶.

W początkach lat osiemdziesiątych liczne sejmiki, deklarując swą troskę „o dobrą i punktualną młodzi szlacheckiej w ćwiczeniu się edukacją”, traktowały reformę tworzącą stan akademicki jako „niebezpieczną odmianę” czy działanie „mniej skuteczne i pożyteczne” od starego, jezuickiego sposobu kształcenia. Oczywiście, stwierdzenia takie były możliwe do przyjęcia przy stosowaniu tradycyjnych, religijnych i starorepublikańskich — sarmackich kryteriów oceny. Wiązano je też niezadko, np. w *Instrukcji sejmikowej sieradzkiej* z 19 VIII 1782 r., z konstruktywnymi postulatami, takimi jak rozbudowa fundacji na rzecz konwiktów dla ubogiej szlachty lub młodzieży kształcącej się na alumnów ⁶⁷.

Niejednolite odczytywanie pozytywów i negatywów działalności Komisji przez sejmiki było charakterystyczne aż do końcowej fazy jej działalności. Potwierdzają to również wyniki badań J. Hulewicza odnoszące się do Sejmu Czteroletniego ⁶⁸. W miarę upływu lat zaprzestano traktować ją jako instytucję nową. Usiłowano natomiast stawiać przed KEN nowe zadania wymagające dalszych nakładów finansowych. Przeznaczyć je miano przede wszystkim na rzecz polityki stypendialnej KEN w stosunku do „uczniów funduszowych”, kształconych w seminariach nauczycieli i wysyłanych za granicę profesorów ⁶⁹.

W latach Sejmu Czteroletniego coraz powszechniej dostrzega się na sejmikach zadanie Komisji polepszenia sytuacji materialnej nauczycieli z zakonu pijarów, a także egzekwowanie zakładania szkół parafialnych

⁶⁵ Tamże, k. 198—200.

⁶⁶ Tamże, k. 78—79, 89, 99, 198—200; oraz Rożańskie: *Relacje, oblaty, 1780*, rkps 40, k. 296; rkps. 50, k. 481.

⁶⁷ Tamże, *Sieradzkie, Grodzkie relacje*, rkps. 164, k. 363.

⁶⁸ Hulewicz, *Opinia publiczna...*, s. 401—443.

⁶⁹ Por. np. *Diariusz sejmowy...*, 1784, s. 151.

przez zobowiązanych „konkordatem” biskupów. Wśród postulatów powtarzanych w przededniu Sejmu Grodzieńskiego dominowało przeświadczenie o konieczności dalszej rozbudowy sieci konwiktów dla synów ubogiej szlachty, a także przekazania głównych kompetencji pedagogicznych, nadzorczych i ekonomicznych Szkołom Głównym: Krakowskiej i Wileńskiej⁷⁰. Konsekwencje tego stanowiska były szczególnie istotne dla zgromadzeń zakonnych, chcących współpracować z KEN przy kształceniu nauczycieli i zakładaniu szkół parafialnych. Jeszcze w dniu 5 V 1792 r., jednym z ostatnich przed wkroczeniem wojsk targowickich i rosyjskich, w zarządzeniu Komisji czytamy, że na podstawie raportów i doniesień z wizyt generalnych będzie brać „dalszą miarę” względem udzielania pozwoleń „zgrupadzeniom zakonnym do utrzymania szkół publicznych”⁷¹.

Opinia publiczna sejmików szlacheckich wobec porządkowania działalności finansowej Komisji uległa pewnym negatywnym przeobrażeniom w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych. Nieuchwalenie *Zbioru praw Zamoyskiego*, zaognienie konfliktów wokół reformy Akademii Krakowskiej, narastające konflikty między „uprzedzoną opinią” rodziców i eks-jezuitów oraz wizytatorami Szkół Głównych a ich władzami utrudniały operatywność i konsekwencje prawno-ekonomiczne władz Komisji. Nowe, powołane między 1782 a 1784 rokiem władze Komisji, składające się już nie z „komisarzy — polityków”, lecz „komisarzy — urzędników”, nie były skłonne do publicznego ujawniania wewnętrznych kontrowersji w samej KEN, tym bardziej że była ona atakowana za rzekomo zbyt rozrzućną gospodarkę swymi funduszami. Na wiele zarzutów, formułowanych w latach 1778—1784, po prostu nie odpowiadano. Usiłowano ponadto wytworzyć wrażenie, że stabilizacja instytucjonalna Komisji jest uzależniona od stabilizacji ekonomiczno-finansowej, a także od „zgody” z większością dobrze myślącej szlachty. Oczekiwano od niej nie tyle krytyki, co poparcia „dla dzieł tak zbawiennych i trwałych”, jak sprawa edukacji narodowej⁷².

WZROST ROSZCZEŃ W SYTUACJI ZAŁAMANIA SIĘ DYSCYPLINY FINANSOWEJ

Lata 1784—1790 były okresem poważnego załamania się dyscypliny finansowej w KEN. Główny udział w spowodowaniu tego zjawiska mieli nieuczciwi i nie wywiązujący się w sposób terminowy ze swych zobowiązań posesorowie dóbr i sum pojezuickich. Kasa Generalna Komisji podejmowała liczne, nie w pełni skuteczne inicjatywy, aby ten stan

⁷⁰ *Protokoły posiedzeń*, t. 2, s. 300—304, 308—311.

⁷¹ *Tamże*, s. 311.

⁷² AGAD, Płockie, *Grodzkie relacje, oblaty*, rkps 21, 1778—1779; *Instrukcja z 17 VIII 1778*; *tamże*, rkps 22: *Instrukcja sejmikowa z 2 X 1780* i in.

zmienić. Z jednej bowiem strony opór dłużników funduszy edukacyjnych świadczył o ich sile, z drugiej jednak — wzrost popularności prac pedagogicznych KEN potwierdzały przemiany świadczące o wrastaniu KEN w życie Rzeczypospolitej.

W kontekście powyżej sygnalizowanej przemiany można odczytać zarówno obronę interesów ekonomicznych KEN, jak i projezuickie akcje sejmikowe, przypadające na lata Sejmu Czteroletniego. Nie ulega przy tym wątpliwości, że aktywizację projezuickich sił popierających zgłoszoną przez Stefana Łuskinę, redaktora „Gazety Warszawskiej” (w dniu 10 X 1790 r.), „ofiary eks-jezuistów”, należy interpretować w kontekście następujących, wzajemnie z sobą powiązanych, uwarunkowań:

— zrozumienia przez większość zbliżających się do wieku emerytalnego nauczycieli eks-jezuistów, że w szkołach KEN ani nauczyciele pijarzy, ani tym bardziej świeccy, nie gwarantują utrzymania ciągłości ideowo-wychowawczej i pedagogicznej, wynikającej z „ducha zgasłego zakonu”; początek lat dziewięćdziesiątych był bowiem okresem ostatniego, możliwego zorganizowania się coraz bardziej zestarzałego eks-jezuickiego środowiska, chcącego raz jeszcze zademonstrować gotowość obrony aktualnych i przyszłościowych interesów swojego nieistniejącego już zakonu;

— wyraźnego zorientowania politycznej grupy nieformalnych przywódców eks-jezuickich na sojusz sił zachowawczych, zgodnych z poglądami ambasady i dworu rosyjskiego Katarzyny II, przeciwnym uchwałom Sejmu Czteroletniego. W swym imperium Katarzyna II nie dopuściła do skasowania zakonu, a zdaniem Łuski, dawała pewne nadzieje poparcia eks-jezuickich dążeń u papieża⁷³.

Toczącą się rozgrywkę trzeba więc widzieć w kilku wymiarach czasowych. W okresie przygotowawczym: od Sejmu 1786 r. do października 1790 r., faktu kontrowersji wokół „ofiary eks-jezuistów” na sejmie i dyskusji nad „ofiarą”, trwającą do lata 1792 r., a wreszcie — o czym się zazwyczaj zapomina — do prób realizacji postulatów Łuski w czasach targowicko-rosyjskich rządów. Ten ostatni okres charakteryzował się zastosowaniem represji skierowanych przeciwko Komisji Edukacyjnej jesienią 1792 r. i wiosną 1793.

Jesienią 1786 r. w trakcie odbywającego się sejmku było wiadomo, że sprawy finansowe KEN stanowią dla niej problem istotny, rozstrzygający m.in. możliwość szybkiego wcielenia w życie *Ustaw o stanie akademickim* z 1783 roku. *Instrukcje sejmikowe* w zasadzie zgadzały się z tendencją reformy, chociaż nadal z pewną obawą ustosunkowywały się do spraw, czy wydatki Komisji nie są zbyt duże przy finansowaniu szkolnictwa wydziałowego i podwydziałowego, a zbyt małe przy realizacji pierwotnych zamierzeń utworzenia w stolicy Akademii Sztuk i Kunsz-

⁷³ Szerzej o tym: Hulewicz, *Opinia publiczna...*, s. 401—443; S. Tync, *Wstęp*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. CLXXX—CLXXXI; A. Jobert, *La Commission d'Education Nationale en Pologne (1773—1794)*, Dijon 1941, s. 400—412.

tów, a także wobec niezrealizowania wciąż planu utworzenia Uniwersytetu w Poznaniu, opartego na jezuitckiej kadrze Szkoły Głównej dla Wielkopolski. KEN niechętnie odnosiła się do tych projektów nowej kalkulacji budżetowej⁷⁴. W realizacji ich widziała zagrożenie swych własnych planów systematycznego przekształcania i ujednoczenia formalno-prawnego i finansowego pozycji wszystkich nauczycieli — zarówno byłych, jak i aktualnych zakonników, a także nauczycieli świeckich. Rozumiała, że automatyczne dokonanie unifikacji zróżnicowanych środowisk nie jest możliwe. Widziała natomiast konieczność wypracowania nowych, stałych środków materialnych wobec rosnących potrzeb. Akcentowała w trakcie obrad sejmikowych w latach 1786, 1788 i 1790 istnienie znacznych zaniedbań i rezerw w tej właśnie dziedzinie. Dążyła do zwiększenia dyscypliny finansowej użytkowników funduszy⁷⁵.

Taktyka stosowana przez KEN w latach 1784—1790 polegała na możliwie jak najmniej dyskusyjnym i kontrowersyjnym ujawnianiu własnych spornych spraw wewnętrznych przed sejmującymi stanami. Eksponowała przede wszystkim swe osiągnięcia. Stosunkowo niski poziom kultury finansowej posłów ułatwiał wybór tej właśnie metody, która w latach 1784, 1786 i 1789 okazała się skuteczna. Tak np. mimo znacznych trudności finansowych w 1786 r., „pióro trzymający” przy „egzaminowaniu czynności” KEN, poseł sandomierski Franciszek Strzałkowski, właśnie w kontekście spraw ekonomicznych magistratury edukacyjnej, stwierdzał jej „nieustrudzoną pieczołowitość”, a także „dobry porządek” w przejrzanym przez niego dokumentacji finansowej⁷⁶. Były to działania konieczne. Wynikały ze zrozumiałej ostrożności i przekonania o tym, że nie należy nigdy dawać przeciwnikom Komisji argumentów, jakie mogłyby podważyć wciąż powtarzaną tezę o bezinteresowności prac podejmowanych przez komisarzy edukacyjnych, a także o wzorowym stanie oszczędnie wydatkowanych, „z korzyścią dobra publicznego”, jej finansów.

ZNACZENIE OFIARY EKS-JEZUITÓW DLA OGRANICZENIA OFENSYWY PRAWNO-FINANSOWEJ KEN

Opinie o potrzebie zwiększenia dyscypliny finansowej KEN usiłowała podważyć projezuicka akcja sejmików w latach 1788 i 1790, szczególnie

⁷⁴ Szerzej o tym *Balans*, cyt. za: Bibl. PAN (w Krakowie), rkps 2220, t. 5.

⁷⁵ Świadczą o tym m.in. *Listy do I. Potockiego* (AGAD, Arch. Potockich, rkps 2798, t. 4). O trudnościach KEN i Szkoły Głównej Krakowskiej: AGAD, *Metryka Litewska*, dz. IX, t. 98 (Akta KEN).

⁷⁶ *Mowa Jaśnie Wielmożnego Imci Pana Franciszka Strzałkowskiego, posła województwa sandomierskiego do Prześwieatnych Stanów sejmujących, do egzaminu Komisji Edukacyjnej delegowanego przy relacji z tegoż egzaminu miana* (prze-druk: *Pisma i projekty pedagogiczne doby KEN*, s. 321—324).

intensywnie prowadzona na Litwie i w Wielkopolsce. Fragment jej był opublikowany pt. *Ofiary eks-jezuitów*⁷⁷.

W sprawach finansów Komisji w *Ofierze eks-jezuitów* sformułowano stanowisko jednoznaczne, wyrażając szacunek do decyzji komisji rozdawniczych i KEN. Przypomniano, że rektor Collegium Warszawskiego, „który żyje jeszcze dotychczas” — Karol Wyrwicz — wraz z całym swym zgromadzeniem w 1773 r. już proponował, aby wszystkie dobra i sumy pozostające w dyspozycji tego zakonu były użyte na cele edukacyjne, ale też „aby tylko pomienione *breve* nie było w Polsce do skutku przyprawdzone”.

Informowano w *Ofierze...* czytelników, iż jezuita już wówczas zgodzili się uczyć i żyć z byle jakich pensji, „i o pensyje nie nalegając, a spuszczać się na Boską Opatrzność i na łaskawą względność obywatelów, zwłaszcza tych, których młodemu potomstwu usługi swe w szkołach, ciż jezuita poświęcać zwykli; na tej bowiem Boskiej Opatrzności, na obywatelów względności i dawno pierwsi ich ojcowie (lubo zagraniczni i nieznajomi) nie zawiedli się, gdy bez żadnego majątku przybywszy do Polski hojnie opatrzeni byli”⁷⁸.

Ofiara... przypominała, że w ciągu 17 lat dzielących rok 1791 od czasu kasaty wielu jezuitów umarło lub „inny stan sobie obrało”, ale jest jeszcze znaczna część i takich, którzy oczekują wstawiennictwa sejmu u papieża w sprawie „przywrócenia” zakonu jezuitów⁷⁹. W sytuacji takiej „znaczna jeszcze część” byłych członków zakonu „gotowa jest prace swe rozpocząć w kościołach i szkołach, nie żądając żadnego im oddawania ich dóbr ani kapitałów, ani jakichkolwiek majątności, nie nalegając nawet i o wyznaczenie pensyj”⁸⁰.

Autorzy *Ofiary...*, którzy chcieli oddziaływać na opinie sejmikowe, akcentując swe pełne zaufanie do „większej daleko części polskiego narodu”, powoływali się na „względność obywatelów”, będących — ich zdaniem — przeciwnikami decyzji o kasacie. Jednocześnie, wykorzystując krytycyzm szlachty wobec nowych metod i treści kształcenia, sugerowali, że w sytuacji, kiedy trudno jest znaleźć dobrych i prawdziwie religijnych nauczycieli, można zabezpieczyć ich byt przez „tańszy kontrakt”, tj. dobrowolną umowę z Rzeczypospolitą. Eks-jezuita deklarowali bowiem chęć kształcenia na nowych warunkach, w których „ani ze skarbu publicznego, ani od obywatelów o nic koniecznie nie domagają się”. A dalej: „Upadł ten zakon w Polsce [...] podczas największego samejże Rzeczypospolitej upadku i krajów jej zaboru; gdy teraz też Rzeczypospolita tak chwalebnie, ze zbawiennymi Stanów Skonfederowanych radami powstaje, może i ten upadły u siebie zakon dla dobra powszechnego podziwi-

⁷⁷ Podobny przegląd: J. Robert, *La Commission...*, s. 400—412.

⁷⁸ Przedruk *Ofiary eks-jezuitów*, [w:] Tync, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 441—444.

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ Tamże.

gnąć". W części wstępnej zaś przypomniano, że eks-jezuici „z dawna już (na rozkaz rzymskiego *breve* i naszego sejmu delegacyjnego) oddawszy wszystkie dobra swe, wszystkie summy, wszystkie swe kościoły i własne nawet domy, niosą teraz to na ofiarę dla miłej swej Ojczyzny, [co] im jedynie tylko pozostało, to jest własne swe osoby”⁸¹.

Rozłożenie akcentów w *Ofierze eks-jezuitów* było polemiczne w stosunku do tendencji prezentowanych przez KEN, które zmierzały do rozbicia jednolitości środowisk nauczycieli eks-jezuitów, a także do zmiany kierunku ich zainteresowań z tradycyjnych kościelno-ekonomicznych na nowe, przede wszystkim pedagogiczne.

Poważne potraktowanie propozycji Łuskiny stawiało pod znakiem zapytania kwestię potrzeby istnienia KEN. Czyniło także rzeczą problematyczną to, czy istnieje jeszcze sens rozdziału prawno-majątkowego dóbr jezuickich, przekazanych w wieczystą dzierżawę, od dóbr prywatnych, wchodzących w skład dziedzicznych majątkości ziemskich. Skojarzenie tytułu pisma: *Ofiary* z inną „ofiara”, której domagał się Sejm Czteroletni jako podatku na utworzenie stotysięcznej armii, było również nieprzypadkowe. Prawdopodobnie chodziło o to, aby uruchomić określone mechanizmy społeczno-polityczne w życiu stanu szlacheckiego, które by pozwalały dopowiedzieć to wszystko, co nie zostało w *Ofierze* sformułowane w sposób jednoznaczny⁸². Było to także nawiązanie do polemik okresu Sejmu Czteroletniego. Szczególnie zaś do „poparcia *Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego*”, z roztrząśnieniem pism, które się z ich powodu zjawily⁸³.

Niebezpieczeństwa stojące przed instytucjonalnym bytem Komisji Edukacyjnej rychło po opublikowaniu *Ofiary eks-jezuitów* zinterpretował m.in. Stanisław August w swej korespondencji do polskiego posła w Anglii — Bukatego, gdy w liście z dnia 24 XI 1790 r. stwierdzał: „Ta rzecz niewypowiedzianie mnie martwi, bo niezmierną chyba pracą i osobliwym szczęściem potrafię odwrócić ten zamach, grożący narodowi naszemu pogrążeniem na nowo w barbarzyńską ciemnotę”⁸⁴.

Ofiara... została zgłoszona w sytuacji, kiedy część starego składu eks-jezuitów z Towarzystwa Ksiąg Elementarnych, Szkoły Głównej Wileńskiej oraz, niektórych kolegów została zagrożona emeryturą. Szczególnie na Litwie, z inicjatywy rektora Marcina Poczobutta, nastąpiło ożywienie środowisk eks-jezuickich. Od lat przeciwstawiały się one instrukcjom KEN w sprawie sprzedaży części nieprzydatnych dla celów pedagogicznych nieruchomości, szczególnie zaś budynków kościelnych; liczone się też z ewentualną możliwością zmian politycznych. W tym też

⁸¹ Tamże.

⁸² Jobert, *La Commission...*, s. 409—412.

⁸³ Por. Poparcie „*Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego*” z roztrząśnieniem pism, które się z ich powodu zjawily, 1788, b.m.; także: *Dwanaście listów przeciw „Poparciu uwag nad życiem Jana Zamoyskiego” w różnych materjach politycznych* podane, 1791.

⁸⁴ Cyt. za: Smoleński, *Zywioty zachowawcze...*, s. 189.

kontekście, jak i w świetle powitań wojsk rosyjsko-targowickich w początkach lata 1792 r. w Szkole Głównej Wileńskiej, trzeba zapewne interpretować rozważania Poczobutta zawarte w listach do Chreptowicza, kiedy to rektor, eks-jezuita, zastanawiał się nad tym, co by należało czynić, jeśliby fundusz edukacyjny został „zagrożony niebezpieczeństwem zaboru”⁸⁵.

Prace byłych jezuitów litewskich szczególnie aktywnie usiłowały wspierać środowiska eks-jezuickie: poznańskie, kaliskie, łęczyckie, sandomierskie i inne. Tylko częściowo jednak wpłynęły one na przebieg sejmików w 1790 roku. Sejmiki województw: bractawskiego, wołyńskiego, lubelskiego, ziemi warszawskiej, dobrzyńskiej, województwa brzesko-kujawskiego i inowrocławskiego, żądały w Koronie powierzenia zakonnikom dozoru nad szkołami, a zwłaszcza eks-jezuitom.

Trzeba przy tym jednak pamiętać, że na 20 sejmików tylko 8 żądało przywrócenia zakonu jezuitów, a tylko 3 zniesienia KEN. Można wysunąć z tego wnioski, że myśl o utrzymaniu państwowego charakteru szkół po siedemnastoletniej działalności magistratury oświatowej zakorzeniła się mocno w świadomości narodu szlacheckiego, reformującego swój byt i zasady życia politycznego. Nie znaczy to jednak, aby sam postulat bezpłatności szkolnictwa i nauczania przez nauczycieli zakonnych — nie wydawał się szlachcie atrakcyjnym. Postulat oszczędności, dokonywanych kosztem potrzeb oświatowych, właśnie pod wpływem *Ofiary...*, stał się jednym z najpopularniejszych argumentów stosowanych w ówczesnej politycznej agitacji sejmikowej⁸⁶.

Pesymistyczne wnioski niektórych badaczy dotyczące niebezpieczeństwa „wskrzeszenia” zakonu jezuitów wydają się bardziej przekonujące w stosunku do Litwy, mniej zaś Korony. Uprawomocnione wydają się przy tym te hipotezy, które wskazują, że na sytuację w tej części Rzeczypospolitej pewien wpływ wywierał fakt funkcjonowania stosunkowo gęstej sieci szkół jezuickich na Białorusi, gdzie cieszyły się one niesłabnącą popularnością i protekcją Katarzyny II. Nieodosobnione przykłady wysyłania do szkół tamtejszych „za kordon”, czyli za granicę ustaloną w wyniku pierwszego rozbioru, wskazują wciąż stosunkowo wysoką siłę i atrakcyjność oddziaływania tradycyjnego, jezuickiego modelu kształcenia, uznawanego przez część opinii publicznej za „prawdziwie oby-

⁸⁵ Cyt. za: I. Szybiałk, *Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w W. Ks. Litewskim*.

⁸⁶ Potwierdza to również analiza *Laudów sejmikowych*. Por. np.: Bibl. Ossolineum, rkps 6848 (I *Teka Kaliński*, t. IV; *Laudum sejmikowe woj. wołyńskiego; woj. brzesko-kujawskiego, ziemi wieluńskiej*). Także: AGAD: *Radziejowska grodzka, oblaty*, ks. 68, k. 144; *Łęczycka grodzka, oblaty*, ks. 137, k. 466—467 (*Instrukcja poselska z 1790*); „*Acta historica*”, t. X, Kraków 1887, s. 400 (*Lauda ziemi dobrzyńskiej*); A. Pawliński, *Dzieje ziemi kujawskiej*, t. V, Warszawa 1888, s. 356; *Głos J. W. Imci Pana Tadeusza Lipiego Łipskiego, kasztelana Łęczyckiego... na sesji sejmowej dn. 16 VI 1791, miarę o wstawienie się sejmujących Rzeczypospolitej do Ojca św., aby zakon jezuitki był do Polski przywrócony...*; Por. opinia o stanowisku sejmików: Hulewicz, *Opinia publiczna...*, s. 430—443; Jobert, *La Commission...*, s. 408, 412; Tync, *Wstęp*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej*, s. CLXXXI.

czajny", bo religijny i przeciwny „wymysłom filozoficznego wieku". Kontakty między eks-jezuitami i jezuickimi środowiskami Wilna i Płocka przybrały z czasem na sile w okresie wojny rosyjsko-polskiej 1792 r., wkroczeniu Targowicy, a także powrotu Poczobutta do macierzystego zakonu⁸⁷.

Ofiara... spotkała się z różnorodnym przyjęciem w otwartych dla oświeceniowych wpływów środowiskach szlacheckich i mieszczańskich. W obronę „funduszu" angażowały się najwybitniejsze pióra i umysły Sejmu Czteroletniego⁸⁸. Przeciwnicy ich zaś dowodzili, że Komisja nie wypełniła pokładanych w niej nadziei, a szkoły publiczne źle kształcą. Dowodem tego miały być fakty, iż zamożniejsi ludzie wysyłali swe dzieci za granicę po naukę i nie korzystali z reguły z krajowych szkół publicznych, zaś uczniowie biedniejsi niejednokrotnie ulegli gorszącym wpływom i demoralizacji. Poglądy te znajdowały swe odbicie m.in. w pismach oskarżających o wolnomyślność akademików i nauczycieli podległych im szkół. Wskazywano np., że zmniejszyła się liczba uczniów w szkołach wielkopolskich. Wysuwano projekty, aby „Komisją Edukacyjną uchylić". Doradzano, aby podjąć tę decyzję po dokładnym rozliczeniu finansowym KEN, a także powziąć kroki zmierzające do oddania „szkół i nauk zakonnikom". Tak np. poseł Łukasz Branicki, na sejmiku w Śródzie w dniu 16 XI proponował: „niech [zniesiona KEN] rachunek z dóbr wszystkich, z sum windykowanych i nie windykowanych, z sreber i różnych sprzętów kościelnych, a także gospodarskich odda". Uzasadniał przy tym swój postulat m.in. tym, że: „Widoczna jest tedy strata dóchodów pojezuickich i pieniędzy tych, które Polacy, wysyłając dzieci do szkół za granicę, tracą"⁸⁹.

W krytycznych wypowiedziach skierowanych przeciw *Oferze eks-jezuitów* podważono zarówno rzekomą i deklarowaną bezinteresowność materialną eks-jezuitów, jak i udawadniano, że działania ich są obliczone na odrośnięcie sił zachowawczych, sprzecznych z duchem czasu. Wskazywano prawnoteologiczną niemożliwość powrotu do kwestii jezuickiej. Akcentowano humanitarny i rozsądny sposób dysponowania majątkiem pojezuickim przez KEN, a także nierealność negocjowania jej niemałego dorobku. Należy przypuszczać, że w świadomości szlacheckiej opinii publicystyka obozu patriotycznego pisma Hugona Kołłątaja, Stanisława Staszica, Józefa Pawlikowskiego, wiersze ulotne i polemiki równoważyły wpływy jezuickiej *Ofiary eks-jezuitów*⁹⁰.

Szczególnie przekonująca była argumentacja w piśmie pt. *Uwagi oby-*

⁸⁷ *Papierzy Poczobutta* (korespondencja z jezuitami płockimi), znajdują się w Arch. O. Jezuitów w Krakowie.

⁸⁸ Por. np. *Fundament dobra publicznego i szczególnego Stanom Sejmującym projektem podany, 1789, miesiąca marca*.

⁸⁹ *Uwagi J. W. Bnińskiego (Łukasza), sędziego ziemskiego i posła poznańskiego, na sejmik średzki poselski, dn. 16 XI 1790 przypadający... do rozstrząśnienia podane, b.r. Cyt. za: T y n c, Komisja Edukacji Narodowej, s. 439—441.*

⁹⁰ Tamże, s. 441 i n.

watela krakowskiego nad ofiarą osób jezuickich... uczynioną w r. 1790. Czytamy w nim m.in.: „Dziwna rzecz, że eks-jezuici nie żądając od Rzeczypospolitej oddania dawnych dóbr i kapitałów ani nawet pensyi, szczególnie tylko, spuszczać się na Opatrzność Boską i względy obywatelów, chcą dawne odnowić *institutum*, byle zakon jezuicki przywrócony był”; a dalej „Pokazali jezuici dawniej, że 2 miliony przeszło intraty zrobili sposobami ludzkimi, bo Opatrzność pijarom, równie i kościelnym pracownikom, i szkolnym nauczycielom i dwudziestej części nie dała. Z czegoż tedy będą utrzymywać się eks-jezuici? Obywatele dzisiaj przy zeszcupionych intratach, a powiększonych podatkach, w ratowaniu nawet ubogich są oszczędniejsi, bo pierwsi na rejestrze potrzebnych są dzieci, krewni, słudzy, przyjaciele — potem — jałmużna jest rzecz przypadkowa, a pożywienia, odzienia, mieszkania eks-jezuitom potrzeba. Zapewne tedy zasadzają się eks-jezuici na tych summach i kapitałach, które wywieźli za granicę, ale jest to kradzieżą krajowi uczynioną, a potem niesprawiedliwie dotąd brali pensyje od Kommissyi Edukacyjnej, gdy część majątków dawnych jezuickich zagarnęli. Muszą tedy mieć niezawodne zapasy eks-jezuici, kiedy się o nie domagają”⁹¹.

Przeciwnicy *Ofiary eks-jezuitów* podejrzewali, że jezuici, wywożący swe kapitały do Anglii, Holandii, Wenecji, a nawet Prus i Rosji, nadal dysponują funduszem umożliwiającym im prowadzenie aktywnej polityki. W argumentacji tej, stosowanej na gruncie polskim, chodziło przy tym o podwójny szantaż. Wobec samych eks-jezuitów-emerytów i nauczycieli KEN, którym grozono możliwością utraty ich dochodów, a także wobec wszystkich międzynarodowych katolickich i niekatolickich sił popierających ten zakon. Ponadto dość często eksploatowano argumenty, iż jezuici w razie wskrzeszenia zakonu będą bogacić się kosztem stanu świeckiego. Analizując echa kasaty jezuitów, antyjezuicki autorzy lansowali tezę, że lepiej wywiązywali się oni z roli „dobrych kupców” niż „dobrych zakonników”⁹².

NIE TYLKO PRZECIWI FINANSOM, LECZ INSTYTUCJI — PROGRAM REAKCJI TARGOWICKIEJ

Nadzieje na przywrócenie zakonu jezuitów ponownie odżyły w czasie wybuchu wojny rosyjsko-polskiej 1792 r., wkroczeniu Targowicy oraz programowo przyjmowanego przez nią hasła podjęcia starań w Watykanie o przywrócenie zakonu. Rola sejmiku w eksponowaniu tego żądania była znikoma. Wzrosła natomiast rola „Gazety Warszawskiej” i sił konserwatywno-jezuickich, usiłujących zasugerować nowym władzom, że:

⁹¹ Tamże, *Uwagi obywatela krakowskiego na ofiarę osób jezuickich... uczynioną r. 1790*. Cyt. za: Tyniec, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 442.

⁹² Hulewicz, *Opinia publiczna...*, s. 440—443.

— wskrzeszenie zakonu jezuitów byłoby działaniem poważnie odcinającym budżet Rzeczypospolitej oraz osób prywatnych, zainteresowanych w przejęciu części funduszy edukacyjnych dla własnych potrzeb;

— odrestaurowanie zakonu jezuitów, działających zgodnie z oczekiwaniem obywateli, pozwoliłoby odbudować tradycyjnie katolicki układ wychowawczy, opierający się na wspólnotach rodzinno-rodowych, gwarantujący poszanowanie i „prawdziwie republikańskiego ducha”;

— ponowne powołanie jezuitów w Polsce byłoby kontynuacją pozytywnych doświadczeń szkolnych Katarzyny II, jak również czynnikiem hamującym postępy jakobinizmu⁹³.

Sprawy walki o przechwycenie inicjatywy pedagogicznej przez koła zachowawcze kosztem roztrwonienia lub zmiany przeznaczenia funduszu edukacyjnego pozostawiły głęboki ślad w świadomości reformatorów edukacyjnych i politycznych, związanych z kręgiem Kuźnicy Kołłątajowskiej. W jednym z pism ulotnych Wydziału Instrukcji z czasów powstania Kościuszkowskiego nawiązywano do powyższych sporów. Wykluczano możliwość, aby edukacja zakonna mogła być zgodna z patriotyzmem i interesami nowożytnego „narodu-ludu”. Autor pisma proponował: „odebrać edukację z rąk upoważnionych berłem ciemności”. Sugerował także: „Urządzić tak edukacją przynajmniej, aby więcej zacnych obywateli, to jest Wam podobnych, wydała jak podłych i nikczemnych zdrajców, to jest Wam przeciwnych”⁹⁴.

Była to zapowiedź dalszych przekształceń wewnętrznych stanu akademickiego i urzędzeń organizacyjno-prawnych samej magistratury edukacyjnej.

Mimo zmniejszenia nauczycielskich pensji, władza oświatowa działając już nie jako KEN, lecz Wydział Instrukcji, stanęła przed perspektywą możliwości zrealizowania chociaż po części starych kołłątajowskich planów oświatowych, obejmujących swym zasięgiem wszystkie stany narodu⁹⁵.

ВЛАДИСЛАВ МАРИЯ ГРАБСКИ

Варшана

ДВОРЯНСКОЕ МНЕНИЕ И ПРЕТЕНДЕНТЫ К ФОНДАМ КОМИССИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1773—1792)

Комиссия Народного Образования (КНО) должна была защищать свой авторитет не только перед мнениями высказываемыми на сеймиках не всегда к ней благосклонными дворянами но также перед определенными лицами консервативного лагеря. Проблемой многих рассуждения было, какая система распределения фондов на обра-

⁹³ Cyt. za: Tunc, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 442 i n.

⁹⁴ Там же.

⁹⁵ Jobert, *La Commission...*, passim.

зование (принятых от ликвидированного ордена иезуитов), может дать преимущество роялистам и республиканам над объединенными силами оппозиции. Ибо в ее кругах возникали опасные для экономических интересов КНО проекты, ограничивающие расходы и нужды ново избранной магистратуры просвещения.

Это ценное начинание членов Комиссии было непосредственно связано с опасной внутренней политической борьбой, касающейся характера реформ государственного строя Польши. Ввиду такой обстановки переговоры и разногласные мнения по поводу финансовых дел проходили наряду с острой дискуссией о Своде Законов Анджея Замойского, а также споров и полемик во время Четырехгодного Сейма.

Надежды на восстановление ордена иезуитов опять возродились, когда вспыхнула российско-польская война в 1792 году, и началась конфедерация тарговицкая, а также когда предприняла оппозиция старания о отозвании Ватиканом кассации ордена иезуитов. Роль дворянских сеймиков в выдвигании этого требования была однако незначительна. Увеличилась роль «Варшавской газеты» и консервативно-иезуитских сил стремящихся внушить новым властям, что возрождение иезуитов было бы действительным обременяющим бюджет государства а также частных лиц стремящихся перехватить часть фондов для своих нужд. Возрождение ордена действующего по желанию граждан позволило бы отстроить традиционную католическую, основывающуюся на семейно-родовых общинах систему воспитания, гарантирующую уважение и упрочнение «настояще республиканского духа». Возрождение ордена иезуитов в Польше, было бы продолжением позитивных школьных экспериментов Екатерины II, а также явилось бы фактором тормозящим прогрессивное движение якобинизма.

Борьба за перехват педагогической инициативы консервативными иезуитскими кругами для того чтобы разтратить или же изменить предназначение фондов, оставили глубокий след в сознательности политических и просветительных реформаторов. В газете отдела Инструкции во время восстания Костюцки подчеркивалось исключение возможности орденского образования так как не могло оно быть согласовано с патриотизмом и интересами современного народа. Автор предлагал: «отнять образование из рук порученных скипером тьмы», а также советовал: «устроить так образование, чтобы выпускалось больше честных граждан, чем подлых, мерских предателей».

Несмотря на понижение жалования для учителей, просветительные власти, действуя не как КНО, но как отдел Инструкции сумели найти возможность, чтобы реализовать хотя бы частично старые просветительные планы Коллонтая, охватывающие своим объемом все сословия народа.

WŁADYSŁAW MARIA GRABSKI
Warszawa

NOBLEMAN'S OPINION AND PRETENDERS TO THE FUNDS OF THE COMMISSION FOR NATIONAL EDUCATION (1773—1792)

The Commission for National Education (CNE) had to defend its authority both against the opinion expressed at the regional council meetings by the not always friendly gentry, as well as particular individuals or conservative circles.

It was analyzed, what allocation of funds for education obtained after the liquidation of Jesuit Convent could give the learnt royalists and republicans predominance over the opposing, allied forces. As, from these circles came out the plans dangerous to economic interests of the CNE limiting the expenditures and needs of this new-organized educational establishment.

The CNE's members' initiatives were directly connected with the danger of a po-

litical struggle inside Poland for the character of the Polish Republic system reforms. Therefore, the major disputes over finances took place in the years of discussions on „Collection of Laws by Andrzej Zamoyski, as well as disputes and polemics in the time of the „Four-year Sejm”.

Hopes for the restoration of Jesuit Convent came to life after the outbreak of the Russian-Polish War 1972, Targowica Confederation and attempts made by the opposition aiming at cancellation by Vatican of the decision about the cassation of Jesuit Convent. The role of regional councils in putting forward this demand was, however, insignificant. Yet, much increased the role of „Gazeta Warszawska” and conservative-Jesuit forces trying to convince the new authorities that restoration of Jesuit Convent would burden the budget of the Republic and of private people interested in misappropriation of part of the funds for their own needs; the restoration of Jesuit Convent meeting the expectations of all citizens would allow to rebuild the traditionally catholic educational system basing on the family-ancestral communities; the restoration of Jesuit Convent in Poland would be a continuation of Katherine II's positive scholarly experiences and a factor restraining the advancement of Jacobinism.

This struggle for taking over the pedagogical initiative by Jesuit conservative circles at the sacrifice of triffling away or missappropriation of the funds left traces in the consciousness of educational and political reformers. In one of the leaf-lets of the Instruction Department, in the times of Kościuszko Insurrection, it was claimed impossible for a monastic education to be in agreement with patriotism and interests of the modern „people's nation”. The author suggested: „to take education away from the hands wielding the sceptre of obscurity”. He further suggested: „to organize education in such a way so that it, at least, brings more worthy men than mean and wicked traitors”.

Inspite of the reduced salaries for teachers, the educational authority, acting then not as the Commission for Education but Instruction Department, began to face a possibility of implementing, at least partially, the old educational plans of Koliątaj extending for all the estates of the nation.

MICHAŁ GRZYBOWSKI
PŁOCK

STARANIA M. J. PONIATOWSKIEGO O PODNIESIENIE OŚWIATY ELEMENTARNEJ NA MAZOWSZU (1773—1785)

Życie umysłowe na Mazowszu w pierwszych dziesiątkach XVIII w. — podobnie jak w całej Polsce — przeżywało znaczny upadek. Dopiero lata czterdzieste przyniosły wyraźną poprawę. Stało się to głównie dzięki reformom nauczania i wychowania podjętym przez Stanisława Konarskiego. Zostały zreformowane także szkoły mazowieckie, lecz skutki tego odbiły się tylko w stopniu minimalnym na ludności chłopskiej, gdyż do szkół tych posyłała swe dzieci głównie szlachta i bogatsi mieszczyanie.

Najbardziej rozpowszechnioną formą upowszechniania oświaty na Mazowszu były wiejskie szkoły parafialne, których rozwój zależał w dużej mierze od inicjatywy miejscowego kleru, który jednak w Diecezji Płockiej nie przejawiał jej zbyt wiele. W niniejszym artykule zamierzam prześledzić, jak ustosunkował się do sprawy szkolnictwa elementarnego rządca tej Diecezji biskup Michał J. Poniatowski, który od roku 1776 stał na czele Komisji Edukacji Narodowej¹.

Tekst konstytucji Edukacji Narodowej z 1773 r. nie wspominał o szkołach parafialnych, ponieważ na ogół nie uważano ich za szkoły „publiczne”. Jednakże od początku istnienia KEN problem tych szkół stał się przedmiotem jej zainteresowań. Wszyscy działacze KEN pragnęli widzieć szkółki w każdej parafii, zwłaszcza że wiele z nich znajdowało się dotąd w głębokim upadku. Wśród biskupów, żywo zainteresowanych oświatą ludu w swoich diecezjach, byli jedynie Ignacy Massalski, biskup wileński, i biskup płocki Michał Poniatowski².

Po raz pierwszy zabrał głos Poniatowski w tej sprawie w *Liście pasterskim*, wydanym do duchowieństwa i wiernych swej diecezji, 20 VIII 1775 roku³. Zalecał w nim bardzo mocno plebanom, aby zakładali szkółki parafialne, które, jak pisał, nie są jakąś nowością, ale praktyką znaną i stosowaną w Kościele przez stulecia. Wspominał przy tym, że kiedyś

¹ Michał Jerzy Poniatowski (1736—1794) brat króla Stanisława Augusta, w latach 1773—1785 biskup płocki, od 1775 r. koadiutor biskupa krakowskiego K. Soltyka, od 1785 r. arcybiskup gnieźnieński i prymas. Od początku ustanowienia KEN był jej członkiem, od 1776 r. prezesem. Na polu edukacji narodowej miał wiele zasług, których mu nie odmawiali nawet jego przeciwnicy polityczni. Będąc członkiem Rady Nieustającej był działaczem Stronnictwa Królewskiego.

² Zob. W. Smoleński, *Przezwrot umysłowy w Polsce wieku XVIII*, wyd. 3, Poznań 1948, s. 182, 202.

³ *Liść pasterski do obojga stanów Diecezji Płockiej tak duchownego, jako i świeckiego wydany 20 VIII 1775 r.*, [w:] *Rozrządzenia i pisma pasterskie za rządów [...] M. J. Poniatowskiego, biskupa płockiego do Diecezji Płockiej wydane*, Warszawa 1785, t. I, s. 391—589 [w dalszym ciągu cytuję jako: *Rozrządzenia*].

sieć tych szkół była gęsta, teraz jednak wiele z nich upadło całkowicie, a przecież znajomość czytania, pisania i liczenia jest w życiu ogromnie przydatna. Tak więc w parafiach, w których szkół nie było, księża powinni bez zwłoki przystępować do ich zakładania, a do prowadzenia dobrać takich ludzi, którzy by dawali uczniom nie tylko wiedzę, ale także pracowali nad kształtowaniem ich charakterów.

Chodziło też w pierwszym rzędzie o przygotowanie organistów do spełniania funkcji nauczycieli parafialnych, którzy — jak przestrzegał Poniatowski — powinni odznaczać się dobrymi obyczajami i znajomością swego fachu. W innym zarządzeniu, a mianowicie *Ordinationes Generales* z 1777 r. jeszcze raz przedstawił książę-biskup sprawę zakładania i popierania szkółek parafialnych, przypominając, że wszędzie, gdzie są dochody przeznaczone na cele szkolne, powinny być one właściwie wykorzystane. W szkółkach parafialnych dzieci mają się uczyć prawd wiary, czytania, pisania, arytmetyki i innych pożytecznych wiadomości⁴. Natomiast tam, gdzie parafie nie miały żadnych funduszy, rektorzy kościołów mieli ze swoimi parafianami zastanowić się nad sposobem ich znalezienia, aby jak najszybciej szkółki uruchomić. W relacji o stanie Diecezji, którą Poniatowski przesłał do Rzymu w 1778 r., pisał, że szkolnictwo parafialne otacza serdeczną opieką i, choć z powodu niewielkich dochodów beneficjalnych mało jest szkół w Diecezji, widzi, że szkoły są zakładane i jest nadzieja, iż z upływem czasu coraz więcej będzie ich przybywało⁵.

Materiałem źródłowym informującym, jak przedstawiały się sprawy szkolnictwa elementarnego na omawianym terenie, są protokoły dwóch wizytacji generalnych, jakie odbyły się za rządów Poniatowskiego, tzn. w latach 1775 i 1781. W pytaniach wizytacyjnych jeden punkt poświęcony był szkole. Zawierał on pytanie, czy w parafii jest szkoła, czy jest nauczyciel lub inna osoba, która zajmuje się nauką dzieci, jak ten obowiązek wypełnia, czy są jakieś dochody dla szkoły bądź jakie fundusze dałoby się w parafii znaleźć na jej ustanowienie. Ogólnie można powiedzieć, że proboszczowie nie bagatelizowali tej sprawy. Nikt nie pominął pytań wizytacyjnych milczeniem, jak to się zdarzało w innych wypadkach. Podczas drugiej wizyty w 1781 r. spotykamy też nieraz długie wyjaśnienia, dlaczego dotąd nie było szkoły w parafii.

Szczegółowa analiza protokołów wizytacyjnych z roku 1775 wykazała, że na 156 parafii, gdzie zachowały się akta, tylko w 22 były prowadzone szkoły, zaś w 18 parafiach odbywało się nauczanie pozaszkolne⁶. O wiele lepiej sytuacja szkolnictwa elementarnego przedstawiała się już pod-

⁴ *Ordinationes generales* (Rozrządzenia, t. III, s. 94—95).

⁵ *Status ecclesiae et diaecesis Ploensis Romam missus* (Rozrządzenia, t. III, s. 330).

⁶ Przez nauczanie pozaszkolne rozumiemy tu nauczanie przez organistów lub inne osoby we wsi kościelnej lub w innych, wchodzących w skład parafii, a także nauczanie prywatne we dworach.

czas drugiej wizytacji, a mianowicie w 1781 roku. Na 246 parafii, których protokoły wizytacyjne się zachowały, w 48 prowadzono szkoły, a w 45 odbywało się nauczanie pozaszkolne⁷.

Różne były przyczyny tego stanu rzeczy. Najczęściej wymienianym powodem był brak funduszków przeznaczonych na szkołę. Z taką sytuacją spotkał się wizytator m.in. w Rościszewie, gdzie nie zastał ani szkoły parafialnej, ani nauczyciela⁸. Podobna sytuacja istniała w Imielnicy i wielu innych miejscowościach. Było to o tyle dziwne, że w obu wymienionych parafiach liczba parafian wynosiła około 1300 osób. W bardzo wielu parafiach proboszczowie tłumaczyli się, że zbyt mały fundusz beneficjalny i brak uposażenia dla nauczyciela nie pozwalają na założenie szkółki. Taki stan zastał wizytator w Ostrowi, gdzie nie było żadnej szkoły, chociaż znajdowały się tam osoby zdadne do nauczania i znalazłyby się jakieś środki na ich utrzymanie⁹. Tak samo było w Czernikowie¹⁰. Nawet niektóre miasta, jak np. Sierpc, borykały się z podobnymi trudnościami¹¹. Wiele szkół utrzymywali własnym sumptem proboszczowie, jak było np. w Szwelicach¹², Troszynie¹³, Wyszogrodzie¹⁴, w Wąsoszy¹⁵, Słuczu¹⁶, Burzynie¹⁷, Zielonej¹⁸, Wyszkwowie¹⁹.

Zdarzały się wypadki, że konserwatywna szlachta sprzeciwiała się posyłaniu chłopskich dzieci do szkoły. Sygnalizowali to plebani z Jelonek²⁰, Radzanowa koło Płocka²¹ i Dąbrowy koło Radzymina, gdzie — jak stwierdzali — parafie nie były szlacheckie, ale chłopskie, lecz panowie nie chcieli mieć swych poddanych mądrymi i uczonymi²². Rzeczywiście, w parafiach, gdzie było mało szlachty, a dużo poddanych, rozwój oświaty posuwał się dość opornie. Mogą świadczyć o tym protokoły z wizyt w pa-

⁷ W tym miejscu trudno się zgodzić z twierdzeniem M. Przedpełskiego, że w drugiej połowie XVIII w. co druga parafia miała szkółkę. Zob. M. Przedpełski, *Oświata w powiecie sierpeckim w XV do XX w.*, „Rocznik Mazowiecki”, t. IV, 1972, s. 305.

⁸ Archiwum Diecezjalne w Płocku [dalej: ADPI]: *Wizytacja parafii Rościszewo*, sygn. 301, s. 96 [dalej: *Wizyt. parafii...*].

⁹ *Wizyt. parafii Ostrowia*, sygn. 300, s. 286.

¹⁰ *Wizyt. parafii Czernikowo*, sygn. 280, s. 3.

¹¹ W protokole z wizytacji w Sierpcu czytamy: „Nie masz nauczycieli, bo nie ma funduszu ani domu dla dyrektora, w którym by dzieci uczył. Przyjmują czasem mieszczanie dyrektora do swoich domów, ale ten się krotko zwykł bawić, ponieważ nie są rzetelni w płaceniu onemu, teraz nastal dyrektor, który edukuje 5 chłopców i 1 dziewczynkę” (sygn. 302, s. 81).

¹² *Wizyt. parafii Szwelece*, sygn. 302, s. 81.

¹³ *Wizyt. parafii Troszyn*, sygn. 300, s. 327.

¹⁴ *Wizyt. parafii Wyszogród*, sygn. 297, s. 140.

¹⁵ *Wizyt. parafii Wąsosz*, sygn. 300, s. 561.

¹⁶ *Wizyt. parafii Słucz*, sygn. 300, s. 540.

¹⁷ *Wizyt. parafii Burzyn*, sygn. 300, s. 377.

¹⁸ *Wizyt. parafii Zielona*, sygn. 303, s. 652.

¹⁹ *Wizyt. parafii Wyszkwów*, sygn. 300, s. 881—908.

²⁰ *Wizyt. parafii Jelonki*, sygn. 300, s. 201.

²¹ „Rektor schole uczy chłopców tego roku czterech tylko, bo parafia mała, szlachty nie masz, a chłopom bronią panowie dawać nauki, chyba tylko owczarskie, młynarskie chłopcy. Dziewczeta tu nie uczą się nigdy” (*Wizyt. parafii Radzanowo*, sygn. 302, s. 202).

²² *Wizyt. parafii Dąbrowa*, sygn. 293, s. 27.

rafii: Dobrze²³, Węgrzynowo²⁴, Bogate²⁵, Żurominek²⁶, Barcice, o których pisał proboszcz, że „na tak małej parafii, gdzie tylko sami chłopci”, nie było nigdy kierownika szkoły²⁷.

Podobnie wyglądała sytuacja w Radzikach²⁸. Niechęć i niedbalstwo wielu mieszkańców w sprawach oświaty przejawiały się dość często. Na obojętność i brak zrozumienia skarżyli się proboszczowie z Osieka²⁹, Radzanowa³⁰, Radziłowa³¹, Kurowa³², Pomiechowa³³. Tak więc na podstawie tych akt można stwierdzić, że właściwym powodem braku szkół na tych terenach była przede wszystkim niechęć szlachty do kształcenia dzieci chłopskich oraz ubóstwo samych chłopów i brak zainteresowania z ich strony sprawami oświaty, która w ówczesnych warunkach nie dawała na ogół synom chłopskim możliwości awansu społecznego³⁴. Wielu proboszczów, wyjaśniając dlaczego nie było szkół w ich parafiach, pisało, że rodzice posyłali swe dzieci do miasta, np. z parafii Kuklin do szkoły w Mławie³⁵, z Lachowa³⁶, Niedźwiadnej³⁷, Grajewa³⁸ do szkoły pijarskiej w Szczuczynie, z Szelkowa do szkoły w Pułtusku³⁹.

Mimo różnych trudności prowadzono w wielu parafiach nauczanie bądź przez nauczycieli w szkołach parafialnych przy kościołach, bądź przez tzw. dyrektorów. Wydaje się, że nieco lepsze podstawy organizacyjne miało nauczanie w tej części Diecezji Płockiej, która należała do zaboru pruskiego. Uposażenie nauczyciela opierało się tam na wyznaczonym przez regencję funduszu państwowym albo pochodziło od rodziców uczniów. Przykładem tego były szkoły w parafiach: Brzozie Polskie⁴⁰ i Szczuka⁴¹.

²³ Wizyt. parafii Dobrze, sygn. 294, s. 96.

²⁴ Wizyt. parafii Węgrzynowo, sygn. 303, s. 631.

²⁵ Wizyt. parafii Bogate, sygn. 303, s. 586.

²⁶ Wizyt. parafii Żurominek, sygn. 201, s. 473—495.

²⁷ Wizyt. parafii Barcice, sygn. 200, s. 701.

²⁸ „[...] znalazłby się — jak stwierdza protokół — taki człowiek, który by dzieci mógł uczyć, ale że lud wiejski w tej całej parafii wszystek prawie poddany i bardzo ubogi, przeto też szkoła parafialna, którą tak wiele razy pleban zalecał, utrzymać się nie może” (Wizyt. parafii Radziki, sygn. 301, s. 202).

²⁹ Wizyt. parafii Osiek, sygn. 301, s. 171.

³⁰ Wizyt. parafii Radzanowo, sygn. 290, s. 205.

³¹ Wizyt. parafii Radziejów, sygn. 300, s. 498.

³² Wizyt. parafii Kurowo, sygn. 302, s. 529.

³³ „Szkoły nie ma, bo chłopcy aplikują chłopców i dziewczyny do prac gospodarskich i wcale na moje obligacje nie uważają” (Wizyt. parafii Pomiechowo, sygn. 303, s. 737).

³⁴ S. Litak, *Szkoły parafialne w Polsce XVIII w. przed powstaniem Komisji Edukacji Narodowej*, „Roczniki Humanistyczne”, R. 25, 1977, z. 2, s. 150—151.

³⁵ Wizyt. parafii Kuklin, sygn. 303, s. 279.

³⁶ Wizyt. parafii Lachowo, sygn. 300, s. 461.

³⁷ Wizyt. parafii Niedźwiadna, sygn. 300 s. 487.

³⁸ Wizyt. parafii Grajewa, sygn. 300, s. 422.

³⁹ Wizyt. parafii Szelków, sygn. 303, s. 423.

⁴⁰ „Teraz [...] przez Regencję wyznaczony schulmajster Jakub Pawłowski, wamiak, katolik, który na miesiąc bierze talarów proskich 5. Szkołę parafialną mają stawiać parafianie o dwóch izbach, aby w jednej uczyli się chłopcy, a w drugiej dziewczyny” (Wizyt. parafii Brzozie Polskie, sygn. 301, s. 270).

⁴¹ Wizyt. parafii Szczuka, sygn. 283; sygn. 301, s. 331.

„Przy kościele jest organista i ten uczy dzieci czytać i pisać, z dziewczyn żadna nie jest dawana do nauki. Od J. K. Mości wyznaczone jest, ażeby każdy z osoby uczącej się płacił nauczycielom talaru pruskiego, to jest florenów 3. Szkoła w Szczu-
ce częścią całego objazdu i parafii i częścią kosztem Najjaśniejszego Króla od trzech klas ufundowana. Na to dom wybudowany wspólnie dla wszystkich dzieci, szkółnik nazywa się Dombrowski, dopiero się sprowadza, pensję ma wyznaczoną na talarów 60 na rok z kasy Najjaśniejszego Króla Pruskiego”.

W wypadku opłacania nauczyciela przez zainteresowanych rodziców „każdy ojciec czy matka od dziecięcia swego płacili”. Miało to miejsce np. w Zakroczymiu ⁴², Guminie ⁴³ czy w innych parafiach.

Funkcję nauczycieli pełnili najczęściej miejscowi organiści, choć zdarzało się, że angażowano również tzw. dyrektorów („*ludimagistri*”) nie tylko we wsiach kościelnych, ale i tam, gdzie parafia była rozległa. Na uwagę zasługują tu tereny Kurpiowszczyzny, z parafiami: Baranowo ⁴⁴, Chorzele ⁴⁵ i Myszyniec ⁴⁶.

Wizytatorzy spotykali się również z taką praktyką, że przy kościele żadnej szkoły nie było, tylko szlachta utrzymywała w większych wsiach „dyrektorów” do nauki swych dzieci. W wielu miejscowościach udzielano nauki początkowej prywatnie, i to nie tylko po dworach szlacheckich czy domach znacznych mieszczan, lecz także w osobnych punktach, w których zbierała się młodzież szlachecka, mieszczańska, a czasem i chłopska w celu pobierania nauki u specjalnie opłacanych nauczycieli.

Na uwagę zasługuje tu problem tych „prywatnych” szkółek, powoływanych przez niektórych obywateli, które zastępowały niejako szkoły parafialne. Można sądzić, że praktyka ta znana była już wcześniej, ale upowszechniła się raczej w okresie Oświecenia, będąc wyrazem nowych tendencji w szkolnictwie elementarnym. Świadczy to również o istnieniu w pewnych kręgach szlacheckich i mieszczańskich zapotrzebowań na inny typ i model szkoły elementarnej niż dotychczasowa szkoła parafialna. Można też sądzić, że była to reakcja na nowy program szkolny KEN oraz próba uniezależnienia się od szkoły parafialnej, ciągle jeszcze w dużym stopniu zależnej od plebana ⁴⁷. Istnienie nauczania tego typu stwierdzili wizytatorzy w Zaborowie u niejakiego Gadomskiego i w Długokątach w parafii Grzebsk ⁴⁸, w Popowie parafii Nasielsk ⁴⁹, w Koźlinie

⁴² Wizyt. parafii Zakroczym, sygn. 299, s. 223.

⁴³ Wizyt. parafii Guminio, sygn. 297, s. 32.

⁴⁴ Wizyt. parafii Baranowo, sygn. 300, s. 11.

⁴⁵ „[...] we wsiach Jednorozcu i Olszewce znajdują się dyrektorowie przykładni i zadość czynią powinności swojej, którzy wraz uczą chłopców i dziewczyny. W mieście zaś przez urząd miasta żaden zachowany być nie może dyrektor, bo już jeden sprowadzony odprawił się, z przyczyn, że nie ma pensji!” (Wizyt. parafii Chorzele, sygn. 303, s. 144).

⁴⁶ „[...] przez niektóre wsie utrzymywani są zimą dyrektorzy, którzy uczą chłopców, bo w lecie rozwiązują szkoły, nie ma oddzielnych izb dla dziewcząt, bo są nieliczne, nie ma stałych dochodów, a dyrektor żywi się w domach uczniów i niewielkie ma wynagrodzenie” (Wizyt. parafii Myszyniec, sygn. 300, s. 31).

⁴⁷ Litak, *Szkoły parafialne...*, s. 149—150.

⁴⁸ Wizyt. parafii Grzebsk, sygn. 303, s. 202.

⁴⁹ Wizyt. parafii Nasielsk, sygn. 287, s. 98.

u Karola Sokolnickiego w parafii Gralewo⁵⁰, w Lipnie wśród szlachty i mieszczan⁵¹. Trudność w nauczaniu powodował fakt, że w wielu parafiach nauka odbywała się sezonowo, tzn. przeważnie zimą, bo latem dzieci zatrudniano przy pasieniu bydła i różnych posługach. Stwierdzili to wizytatorzy w parafiach: Górzno⁵², Lutocin⁵³, Janowo⁵⁴, Mazowsze⁵⁵, Myszyniec⁵⁶.

Charakterystyczną wypowiedź na ten temat czytamy w protokole wizytacji w parafii Mazowsze:

„W tej parafii nie znajdują się nauczyciele tacy, by nieprzerwanie przez cały rok uczyli dzieci z funduszu albo obowiązku innego, lecz tylko organista chłopcom i dziewczętom, które niektórzy rodzice ze wsi tylko Mazowsze do niego na trzy niedziele albo najwięcej na miesiąc w zimie posyłają, pokazuje początki czytania i pisania. Zeby to skutecznie przez cały rok zachowane było, potrzeba by i ochoty samychże rodziców, którzy do posługi i paszy dzieci swoje odrywają, a w niedzielę nawet na katechizm posyłać lenią, i człowieka zdatnego do ćwiczenia młodzi, o którego w tych stronach trudno. Na koniec i funduszu albo dochodu na nauczyciela, którego żadnego nie masz. Starać się jednak terazniejszy pleban przyrzeka, aby choć [...] ćwiczenia młodzi utrzymywane były, póki się zdatniejszy i skuteczniejszy po rozpatrzeniu tego nie obmyśli”.

Nawet w tak dużej parafii, bo liczącej około 2000 wiernych, jak Różan, podobna praktyka była stosowana zawsze, jak zeznał miejscowy pleban: „co wiosna, jesień i zima uczy dzieci dyrektor świecki[...] na lato zaś ich całe rozpuszcza”⁵⁷.

Ze względu na brak pomieszczeń, naukę pobierali razem najczęściej chłopcy i dziewczęta⁵⁸:

„Miasteczko trzyma zamówionego dyrektora świeckiego i wolnego stanu, który miejskie i ze wsiów przywiezione dzieci wraz chłopczęta z dziewczętami w jednej izbie uczy, małość bowiem osób i szczupłość pomieszkania jest przyczyną tego, iż się w jednej izbie uczą, po skończonej zaś nauce rozchodzą się dzieci jedne do rodziców, inne do stancji swoich”.

„Jest jeden dyrektor, który kilkoro dzieci obojej płci uczy, lecz większa część parafii oddaje do Ciecchanowa do księży augustianów, ponieważ niedaleko jest Ciecchanów, ten zaś nie ma żadnego funduszu ani pomieszkania przy kościele, tylko na parafii uczy i kolejno jada. Żadnego zaś sposobu nie ma na utrzymanie”.

Zdarzały się jednak parafie, gdzie specjalnie zatrudniano kobiety, nazywane często „dewotkami”, które prowadziły edukację dziewcząt. Tak

⁵⁰ Wizyt. parafii Gralewo, sygn. 302, s. 356.

⁵¹ Wizyt. parafii Lipno, sygn. 286, s. 51.

⁵² Wizyt. parafii Górzno, sygn. 301, s. 291.

⁵³ Wizyt. parafii Lutocin, sygn. 301, s. 59—77.

⁵⁴ Wizyt. parafii Janowo, sygn. 303, s. 228.

⁵⁵ Wizyt. parafii Mazowsze, sygn. 286, s. 69.

⁵⁶ Wizyt. parafii Myszyniec, sygn. 300, s. 31.

⁵⁷ Wizyt. parafii Różan, sygn. 303, s. 410.

⁵⁸ Wizyt. parafii Raciąż, sygn. 291, s. 24—47, oraz parafii Ciemnowo, sygn. 303, s. 496.

było w Radzanowie nad Wkrą⁵⁰, Wiznie⁶⁰, Mławie⁶¹. W miastach zaś i miasteczkach, gdzie istniały klasztory żeńskie, np. szarytki w Płocku, Pułtusk i Szczuczynie, benedyktynki w Sierpcu i Łomży, bernardynki w Przasnyszu i Pradze, norbertanki w Płocku, zakonnice zajmowały się nauczaniem dziewcząt.

Poziom nauczania w wiejskich szkółkach parafialnych nie był na ogół wysoki. Były parafie, w których organista przygotowywał chłopców przede wszystkim do służenia do Mszy i spełniania różnych posług kościelnych, śpiewania w czasie nabożeństw, a także gry na organach. Dobrze ilustrują to zagadnienie relacje z parafii Gralewo⁶².

„Terazniejszy szlachetnie urodzony Ludwik Bronikowski, którego ksiądz pleban chowa przy kościele i prowenta bakalarza odbiera i lubo dość zdatny jest do dawania nauk, ile że chodził do Akademii i filozofią zakończył, na figurale i na chorale bardzo dobrze się znający, trzeźwy, nie bałamutny, światobliwy, przecież nikt do niego dzieci nie daje, w początkach nastania swego miewał u siebie na edukacji kilkoro dzieci, teraz zaś tylko jednego ma, którego grać na klawikordzie i organach uczy i już na swojej pięcioletniej służbie dwóch w tej sztuce wydoskonalił”.

Podobnie było w parafii Dulsk⁶³, Kamienica i innych⁶⁴.

Oczywiście nie było to zjawisko typowe dla wszystkich parafii i we wszystkich szkołach w Diecezji. Szczególnie w miastach byli nauczyciele światli i gorliwi, którzy dawali gwarancję, że dzieci otrzymują należyłą wiedzę. Przykładem tego może być szkoła w Mławie, którą kierował jeden z miejscowych księży misjonarzy Zgromadzenia św. Wincentego à Paulo i uczył także łaciny i języka niemieckiego⁶⁵. Podobnie było w Ostrołęce, gdzie w wystawionej kosztem plebana szkole parafialnej nauczyciel, szlacheckiego pochodzenia Kazimierz Nawrotyński, uczył nie tylko czytania, pisania i rachunków, ale także łaciny, a tych, którzy chcieli, nawet języka niemieckiego⁶⁶. Również na dobrym poziomie była szkoła w Ciechanowie, prowadzona przez miejscowych augustianów; miała kilkudziesięciu uczniów ze stanu szlacheckiego i mieszczańskiego⁶⁷. Bernardyni w Skępem i reformaci w Żurominie prowadzili szkoły elementarne, które choć nie zawsze spełniały wymagania KEN, to jednak przyczyniały się do rozwoju oświaty na wsi⁶⁸. Dla uzupełnienia trzeba dodać, że młodzież innych wyznań kształciła się we własnych szkołach,

⁵⁰ Wizyt. parafii Radzanów, sygn. 295, s. 138.

⁶⁰ Wizyt. parafii Wizna, sygn. 300, s. 687.

⁶¹ Wizyt. parafii Mława, sygn. 301, s. 383—389.

⁶² Wizyt. parafii Gralewo, sygn. 291, s. 105.

⁶³ Wizyt. parafii Dulsk, sygn. 283, s. 31.

⁶⁴ Wizyt. parafii Kamienica, sygn. 299, s. 45.

⁶⁵ Wizyt. parafii Mława, sygn. 301, s. 383—9.

⁶⁶ Wizyt. parafii Ostrołęka, sygn. 300, s. 72.

⁶⁷ Wizyt. parafii Ciechanów, sygn. 303, s. 9.

⁶⁸ Przedpełski, *Oświata...*, s. 306 i in., oraz Smoleński, *Przezwrot umysłowy w Polsce...*, s. 201 i in.

np. protestanci w Karnkowie⁶⁹ i Lipnie⁷⁰, a żydzi w Makowie⁷¹ i Radzikach.

Nauczycielami w szkołach parafialnych byli przeważnie — jak to wiemy z protokołów wizytacyjnych — organści i inni ludzie świeccy. Niemniej jednak były takie parafie, jak np. Serock⁷², Nieporęt⁷³, Radziki⁷⁴, Krzynowłoga Mała⁷⁵, w których funkcje tę wykonywali proboszczowie, wikariusze i klerycy.

Komisja Edukacyjna, która wydała 20 VI 1774 r. *Przepis do szkół elementarnych*, złożyła troskę o utrzymanie tychże szkółek na proboszczów, zastrzegając jednak, że nie mają oni prawa zwierzchnictwa nad nimi. Zwierzchnikami szkół parafialnych mieli być rektorzy szkół podwydziałowych. Przepis nie zawierał jednak konkretnych rozporządzeń w sprawie zakładania i utrzymywania szkół parafialnych, nadal uzależniał te sprawy od dobrej woli proboszczów⁷⁶. W praktyce było tak, że o losach szkółki decydowały gorliwość plebana i jego zamożność. Pociągało to za sobą całkowitą zależność szkoły i nauczyciela od miejscowego proboszcza. Nauczyciel z dziećmi śpiewał w kościele podczas nabożeństw, a pleban pouczał, czego i jak ma nauczyciel uczyć dzieci⁷⁷. To, że w jakiejś parafii nie było szkoły, nie świadczyło jeszcze, iż nikt tam nie znał sztuki pisania i czytania. Bywało — jak zanotował wizytator w Grudusku — że choć szkoły i nauczycieli nie ma, „jednak parafianie, umiejący czytać, uczą czytania swe dzieci, czasem też sąsiedzkie”⁷⁸.

Ogólnie można stwierdzić, że poziom oświaty na Mazowszu w tym czasie był dość niski, świadczy o tym niewielka liczba szkół parafialnych i miejskich, szczupła kadra nauczająca, a także niewielka zamożność samych Mazowszan i wysokość beneficjów parafialnych. Jednak lata rządów biskupa Poniatowskiego przyniosły — jak widzieliśmy — i na tym polu znaczne ożywienie, co spowodowało, że więcej młodzieży wstępowało potem do szkół powiatowych.

⁶⁹ Wizyt. parafii Karnkowo, sygn. 286, s. 31.

⁷⁰ Wizyt. parafii Lipno, sygn. 286, s. 53.

⁷¹ Wizyt. parafii Radziki, sygn. 283, s. 154, i parafii Maków; sygn. 303, s. 381.

⁷² Wizyt. parafii Serock, sygn. 132, s. 150.

⁷³ Wizyt. parafii Nieporęt, sygn. 301, s. 50.

⁷⁴ Wizyt. parafii Radziki, sygn. 283, s. 148—150.

⁷⁵ Wizyt. parafii Krzynowłoga Mała, sygn. 303, s. 604.

⁷⁶ S. Inglot, *Historia chłopów polskich*, t. 1, s. 492—495.

⁷⁷ Wizyt. parafii Płock Mały, sygn. 300, s. 662; wizyt. parafii Karniewo, sygn. 303, s. 369.

⁷⁸ Wizyt. parafii Grudusk, sygn. 303, s. 30. W tymże Grudusku, podczas wizyty w 1781 r., wizytator zapisał: „Szkoły nie ma, przyjęty przez proboszcza nauczyciel, po kupnie mu przyodziewku, po 3 miesiącach uciekł” (sygn. 281, s. 40).

МІЕСКОУОСІ НА МАЗОУШУ, В КТОРЫХ БЫЛЫ ШКОЛЫ ПАРАФІАЛНЕ
ЛУБ ОДБЫВАЛО СІЯ НАУЧАНИЕ ЕЛЕМЕНТАРНЕ В ЛАТАХ 1773—1775

Baboszewo, Baranowo, Bądkowo, Biała, Białuty, Bielsk, Bodzanów, Borkowo,
Brzozie Polskie, Burzyn;
Chorzele, Clachcin, Ciechanów, Ciemnewko, Czerwin, Czerwińsk;
Drobin, Dulsk, Dzierżenin, Dzierzgowo;
Głinojeck, Gostynin, Gralewo, Grązawy, Grajewo, Górzno, Gójsk, Gumino, Gru-
dusk, Grzebsk;
Janowo, Jedwabne, Jeżewo;
Kadzidło, Kamienica, Karniewo, Kikół, Kolno, Krasnosielec, Krasne, Krzynowłoga
Mała, Krzynowłoga Wielka;
Lipno, Ligowo, Lutocin, Łęczyn, Łętowo;
Maków, Mazowsze, Mieszewo Murowane, Miawa, Mokowo, Myszyniec;
Nasielsk, Nieporęt, Nowe Miasto;
Okuniew, Ostrołęka, Ostrowia;
Pałuki, Płońsk, Płock Mały, Poręba, Pultusk, Przasnysz;
Radomin, Radziłki, Radziłów, Radzymin, Radzanów nad Wkrą, Radzanowo, Ra-
dziwie, Raciąż, Różan, Ryplin;
Sarbielewo, Sierpc, Słkórz, Sońsk, Sokolowo, Serock, Skaryszew, Slucz, Sumino,
Szczuka, Szyszki, Szwelice;
Tarchomin, Troszyn;
Węgra, Wąsosz, Wizna, Wola, Winnica, Wyszogród, Wyszków;
Zakroczym, Zagroba, Zielona, Zegrze, Zieluń.

МИХАЛ ГЖЫБОВСКИ

Плоцк

УСИЛИЯ М. И. ПОНЯТОВСКОГО В ПОВЫШЕНИИ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ОБУЧЕ-
НИЯ НА МАЗОВШЕ В 1773—1785 ГГ.

Умственная жизнь на Мазовше в первой половине XVIII века похожа как и во всей Польше терпела значительный регресс. Только лишь реформы обучения и воспитания предприняты Станиславом Конарским принесли изменения к лучшему. Введенные реформы по обучению не охватывали своим действием начальных школ на деревнях и существующих приходских школ. Приходские школы, которые почти полностью были подчинены духовенству, переживали тоже регресс.

Во второй половине XVIII века, в особенности по распоряжениях Комиссии Народного Образования (КНО) многие духовные, поклонники просветительных идей, стремились поправить это состояние. На мазовше старался это сделать управляющий Плоцкой Епархии епископ М. И. Понятовски, брат последнего короля Польши, многолетний председатель КНО. Его особенной заслугой было то, что в Пасторском письме опубликованном в 1775 г. призвал приходских священников и земных владельцев к созданию приходских школ, в которых детвора могла бы добывать нужные для жизни знания. Введение в инспекторских анкетах специального параграфа касающегося школы и ее функционирования являлось толчком а одновременно провер-

кой в какой мере это поручение реализовалось. Ответы на эти анкетные вопросы сохраняются по сегодняшний день в Архиве Епархии Плоцкой по которым можно установить, что в 1775 г. на 159 церковных приходов только в 40 было организованное обучение, но в 1781 г. на 246 церковных приходов в 93 такое обучение уже проводилось. Установлено тоже, что причинами такого положения являлись относительно низкий уровень зажиточности населения, недостаток сознательности, а также нежелательность дворян к обучению крестьянских детей. Однако постепенно просвещение на деревне улучшалось, все больше и больше детей из приходских школ поступало в районные школы.

MICHAŁ GRZYBOWSKI
PŁOCK

M. J. PONIATOWSKI'S ATTEMPTS AIMING AT IMPROVEMENT
OF ELEMENTARY EDUCATION IN THE MAZOVIAN REGION IN 1773—1785

The intellectual life in the Mazovian Region in the first half of the 18th century, alike in the whole Poland, was characterized by a considerable decline. Only the reforms introduced by Stanisław Konarski in the field of teaching and upbringing brought about certain improvement. The educational reforms did not include elementary village schools set up as parish schools. Parish schools, almost entirely dependent upon clergy, were also passing through a crisis.

In the second half of the 18th century, especially after the decrees issued by the Commission for National Education (CNE), many clergy men, the advocates of the ideas of Enlightenment, wanted to improve this unfavourable situation. In the Mazovian Region, this was done by the Ordinary of Płock Diocese, His Excellence M. J. Poniatowski, the last Polish King's brother and Chairman of the CNE for many years. His merit was that in his Pastoral announced in 1775, he called upon vicars and landowners to set up parish schools where children might acquire knowledge needed in their lives. Placing in the inspection questionnaire an additional item questioning about school and its functioning was a stimulus and, at the same time, a check-up how the above mentioned disposition was executed. Answers to these check-up questions preserved till now in the Diocesan Archives in Płock, enabled to establish the fact that in 1775 only 40 parishes out of 156 organized teaching, and in 1781 only in 40 parishes out of 246 such teaching was practiced. It was further established that the cause of this unfavourable situation was a relatively low financial standing of the inhabitants, lack of indoctrination, as well as dislike of the gentry for education of the country-folk. The level of education in the countryside, however, gradually improved; more and more children from parish schools enrolled to district schools.

BARBARA LUCZYŃSKA
KRAKÓW

PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH W ŚWIETLE USTAWODAWSTWA OŚWIATOWEGO (1945—1975)

Podstawowym źródłem niniejszego opracowania są akty normatywne Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wzwyższego w latach 1945—1975, dotyczące zasad i programów kształcenia nauczycieli szkół średnich. Ponieważ samych zarządzeń i okólników w omawianym okresie ukazało się około 60, część z nich trzeba było potraktować pobieżnie, skupiając głównie uwagę na zagadnienia przygotowania zawodowego nauczycieli szkół średnich. Materiał został uporządkowany chronologicznie, chociaż do niektórych faktów powraca się nieraz powtórnie przy omawianiu innych zagadnień¹.

Dokonując przeglądu ustawodawstwa, dotyczącego kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół licealnych, można wyodrębnić kilka okresów w rozwoju różnych form ich przygotowania do zawodu.

I. Okres przejściowy: Odbudowa szkolnictwa średniego i jego organizacja w pierwszym dziesięcioleciu Polski Ludowej (1945—1954). W okresie tym otwarte zostały różne możliwości uzyskiwania kwalifikacji i kształcenia nauczycieli szkół średnich.

II. W latach 1954—1961 krystalizują się nowe formy kształcenia nauczycieli, będące wyrazem tendencji polityki oświatowej do usprawnienia całego systemu kształcenia nauczycieli szkół średnich.

III. Lata 1961—1975 — kształtowanie się nowych tendencji w przygotowaniu nauczycieli szkół średnich do zawodu.

1. ODBUDOWA SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO I JEGO ORGANIZACJA W PIERWSZYCH LATACH PO WYZWOLENIU

Na mocy dekretu z dn. 23 XI 1945 r. organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym² przy kwalifikowaniu nauczycieli obowiązywały jeszcze niektóre zarządzenia przedwojenne, równocześnie jednak stworzona została możliwość powoływania w okresie przejściowym, nie dłuższym jed-

¹ Zob. W. Ozga, *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, Warszawa 1960; S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944—1948*, Wrocław 1974; A. Świecki, *Oświata i szkolnictwo w Polsce Ludowej*, Warszawa 1968; W. Czerniewski, *Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954*, Warszawa 1963.

² „Dziennik Ustaw Rady Państwa”, nr 2/46, art. 4.

nak niż 6 lat, na stanowiska nauczycielskie w szkołach państwowych, publicznych i prywatnych, z wyjątkiem szkół wyższych, osób nie posiadających wymaganych kwalifikacji zawodowych do pracy pedagogicznej.

Zasady zatrudniania, termin i tryb zdobywania i uzupełniania kwalifikacji określiło bardzo szczegółowo *Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 11 V 1946 roku*³. Jako pełne kwalifikacje zawodowe uznano posiadanie dyplomu wyższych studiów i zdanie egzaminu kwalifikacyjnego na nauczyciela szkoły średniej, zgodnie z przepisami przedwojennymi. Oznaczało to utrzymanie w mocy przepisów z lat 1926, 1934, 1935, co zostało prawnie potwierdzone w 1950 roku⁴. Wymagania te zostały jednak złagodzone w stosunku do osób, które nie miały zdanego egzaminu, lecz mogły wykazać się roczną praktyką szkolną, ocenioną pozytywnie przez władze szkolne. Dopuszczeni zostali do nauczania w szkole średniej ogólnokształcącej także ci, którzy w chwili wejścia w życie powyższych decyzji uczyli w szkołach średnich, mieli ukończone 30 lat życia oraz posiadali świadectwo dojrzałości uzyskane w szkole średniej ogólnokształcącej lub w zakładzie kształcenia nauczycieli. Pozwolono wreszcie na mocy tego zarządzenia nauczać w szkole średniej wszystkim innym osobom, które (na podstawie oddzielnego zezwolenia Ministra Oświaty) odbyły 3-letnią praktykę w klasach licealnych z wynikiem pozytywnym i zdały uproszczony egzamin kwalifikacyjny przed Komisją Egzaminów Państwowych dla Nauczycieli Szkół Średnich.

Wynika z tego, że w początkowym, trudnym okresie odbudowy naszej oświaty — w szkole średniej mógł praktycznie uczyć każdy, kto tylko wyraził chęć, uzyskał zgodę Ministerstwa oraz zdał uproszczony egzamin kwalifikacyjny. Brak nauczycieli spowodował też uznanie za uprawniające do nauczania w szkołach średnich dyplomy Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie, Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, instytutów pedagogicznych ZNP oraz instytutów pedagogicznych w niektórych obozach jeńców wojennych⁵. Uznane także zostały (1949 r.) dyplomy i świadectwa radzieckich zakładów kształcenia nauczycieli (po zdaniu egzaminu z nauki o Polsce i świecie współczesnym) oraz w niektórych wypadkach z języka polskiego⁶. Terminy zdawania uproszczonego egzaminu były kilkakrotnie przesuwane; początkowo wyznaczono je na rok 1952, następnie — 1954, wreszcie — 1955.

Wymagania egzaminacyjne w stosunku do nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących oraz zakładów kształcenia nauczycieli zostały określone *Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 7 II 1948 roku*. Od kandydata wymagano — obok wiedzy merytorycznej z nauczanego przedmiotu głównego — znajomości podstaw pedagogiki oraz — co warte podkreślenia — znajomości zasad dydaktyki i metodyki nauczania danego przed-

³ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty (dalej: „Dz. Urz. Min. Ośw.”), nr 5/46.

⁴ Tamże, nr 1/50.

⁵ Tamże, nr 4/45; nr 7/45.

⁶ Tamże, nr 1/49.

miotu oraz z umiejętności stosowania pomocy naukowych, a także metodyki nauczania początkowego; obowiązywała też orientacja w programach i wiedza o Polsce i świecie współczesnym⁷; wśród obowiązujących lektur pedagogicznych poważne miejsce zajmowały wydawnictwa radzieckie: Krupskiej, Tieplowa, Kairowa, Makarenki, Nowikowa⁸.

Ponieważ kadra wykształconych nauczycieli w stosunku do potrzeb powojennego szkolnictwa była niewystarczająca, zatroszczono się o rozbudowę różnych innych form kształcenia i doksztalcenia. Tak np. już od 28 VIII 1945 r.⁹ wznowiono na okres przejściowy wyższe kursy nauczycielskie (roczne), traktowane jako I rok studiów Wyższej Szkoły Pedagogicznej¹⁰. Każdy z uruchomionych wyższych kursów nauczycielskich mógł zorganizować tzw. sekcje popołudniowe, realizujące program w ciągu 2 lat. Przy Uniwersytecie Jagiellońskim, zaraz po zakończeniu wojny, wznowiono Studium Pedagogiczne, którego zadaniem było: kształcenie i doskonalenie w zakresie pedagogiki studentów różnych kierunków, przygotowujących się do pracy nauczycielskiej w szkołach średnich. Podobne Studium wznowiono również w Uniwersytecie Warszawskim w 1946 roku¹¹.

Inną formą doksztalcenia nauczycieli licealnych był, otwarty 21 X 1948 r.¹², Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Pedagogicznych w Otwocku, który funkcjonował do 1966 roku¹³. Celem Ośrodka było: a) doskonalenie kadr pedagogicznych pod względem ideowo-politycznym, naukowym i zawodowym; b) organizowanie wymiany doświadczeń pedagogicznych i ich upowszechnianie; c) propagowanie najcenniejszych osiągnięć szkolnictwa i oświaty ZSRR i krajów demokracji ludowej; d) podejmowanie prac naukowo-badawczych w zakresie pedagogiki opartej na światopoglądzie marksistowskim. Problemy metodyczne nie znalazły należytego miejsca w programie studiów prowadzonych w Ośrodku.

W szkolnictwie średnim wprowadzono jako obowiązkowy język rosyjski (1948/49). Wkrótce jednak okazało się, że brakuje odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Chcąc zapobiec tym trudnościom minister oświaty powołał w 1949 r. Centralny Kurs dla Nauczycieli Języka Rosyjskiego w Milanówku¹⁴. Program 5-miesięcznego kursu przewidywał: język rosyjski, literaturę rosyjską, metodykę nauczania języka rosyjskiego, zarys dziejów ZSRR, geografii gospodarczą ZSRR, historię WKP(b) oraz naukę

⁷ Tamże, nr 13/51.

⁸ B. Tieplow, *Psychologia*, Warszawa 1950; J. Kairow, *Pedagogika*, Warszawa 1950; A. Makarenko, *Dzieła*, Warszawa 1955; J. Nowikow, *Organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole*, Warszawa 1950.

⁹ „Dz.Urz.Min.Ośw.”, nr 4/45.

¹⁰ W Krakowie, Łodzi, Katowicach, Toruniu, Poznaniu.

¹¹ R. Dutkowska, *Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego (1921—1952). Zarys działalności*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, R. XII, 1968, nr 4, s. 444; „Dz.Urz.Min.Ośw.”, nr 5/46.

¹² „Dz.Urz.Min.Ośw.”, nr 12/48.

¹³ Tamże, nr 14/66, poz. 167.

¹⁴ Tamże, nr 3/49; Zarządzenie z 14 II 1949 roku.

o Polsce i świecie współczesnym. Paragraf 13 *Statutu Kursu w Milanówku*¹⁵ ustalał, że „po złożeniu egzaminu z wynikiem pomyślnym, ci absolwenci, którzy mają studia wyższe, Instytut Pedagogiczny względnie świadectwo WKN, otrzymają świadectwo ukończenia Centralnego Kursu dla Nauczycieli języka rosyjskiego”. Oznaczało to możliwość uzyskania pełnych kwalifikacji. Inni absolwenci otrzymywali te uprawnienia po złożeniu egzaminu z części „A” (przedmioty pedagogiczne i nauki pomocnicze), przewidzianej w § 45 *Regulaminu Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego*¹⁶ bądź po zdaniu uproszczonego egzaminu państwowego na nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących¹⁷. Centralny Kurs Języka Rosyjskiego w Milanówku działał do roku 1957.

Kształcenie nauczycieli jęz. rosyjskiego wyłącznie na Kursie w Milanówku okazało się jednak niewystarczające dla potrzeb ówczesnego szkolnictwa, dlatego też w roku 1952¹⁸ Minister powołał 10-miesięczne kursy dla kandydatów na nauczycieli tego języka. Absolwenci tych kursów mogli uzyskać wymagane kwalifikacje do nauczania w klasach licealnych na podstawie przepisów dotyczących egzaminów uproszczonych.

W trosce o rozwój sieci szkolnictwa średniego starano się wykorzystać wybitniejszych nauczycieli ze szkół podstawowych. W tym celu utworzono dla nich kursy przysposobienia zawodowego¹⁹. Kandydaci (do lat 35) musieli mieć pełne kwalifikacje zawodowe do nauczania w szkole podstawowej, wyróżniać się wysokim poziomem ideowo-moralnym, czynnym udziałem w pracach społecznych oraz dobrym stanem zdrowia. Obowiązywało kolokwium wstępne. Absolwenci kursów po zdaniu wymaganych egzaminów otrzymywali świadectwa uprawniające do czasowego nauczania określonego przedmiotu w szkole średniej.

Konsekwencje stosowania w owym okresie doraźnych i uproszczonych form kształcenia nauczycieli można było obserwować w naszym szkolnictwie długo po wygaśnięciu dekretu o okresie przejściowym. Jeszcze w latach sześćdziesiątych spotykało się licea ogólnokształcące, w których jedynie kilku nauczycieli legitymowało się dyplomem magistra, reszta zaś pracowała na podstawie zaświadczeń z ukończenia takich czy innych kursów bądź miała za sobą uproszczony egzamin kwalifikacyjny. Prowadziło to niejednokrotnie do obniżenia poziomu nauczania, a w rezultacie do słabego wyposażenia absolwentów liceów w wiadomości, umiejętności i nawyki niezbędne ludziom dojrzałym. Sygnalizowały to wyższe uczelnie po każdej rekrutacji kandydatów na studia.

Oprócz wymienionych wyżej form uzyskiwania kwalifikacji do nauczania w szkolnictwie średnim rozpoczęto równoległe przygotowywanie nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych. Początki ich działał-

¹⁵ Tamże, nr 2/50.

¹⁶ Tamże, nr 8/47, poz. 185.

¹⁷ Tamże, nr 7/50, poz. 106; *Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 15 V 1950.*

¹⁸ Tamże, nr 11/52.

¹⁹ Tamże, nr 4/51.

ności przypadają już na rok 1945²⁰. Pierwotnie miały one kształcić nauczycieli dla szkolnictwa podstawowego, wkrótce jednak, już w 1946 r., Ministerstwo Oświaty uznało dyplomy ukończenia WSP lub 3-letniego Instytutu Pedagogicznego ZNP za równoznaczne z dyplomem studiów wyższych²¹.

Ogłoszony 14 XII 1953 r. *Statut wyższych szkół pedagogicznych* określał jednoznacznie, że WSP jest szkołą wyższą, kształcąca i wychowująca nauczycieli szkół ogólnokształcących stopnia licealnego i zakładów kształcenia nauczycieli o najwyższym poziomie kwalifikacji zawodowych²². Ciągły jednak brak nauczycieli dla szkolnictwa średniego zmusił władze oświatowe do energicznych poczynań organizacyjnych. Jednym z nich było powołanie 1 VII 1951 r. dwustopniowych studiów zaocznych przy WSP w Krakowie, Łodzi, Gdańsku i Warszawie²³. Po reaktywowaniu Wolnej Wszechnicy Polskiej (w Łodzi)²⁴ — na odmiennych niż w okresie przedwojennym zasadach — dyplomy przez nią wydane zostały zrównane z dyplomami wyższych szkół pedagogicznych. W latach 1954—1959 organizacja studiów w WSP ulegała podobnym przekształceniom, jak to miało miejsce w innych wyższych uczelniach — wprowadzano sukcesywnie jednolite studia magisterskie²⁵.

2. ROZWÓJ FORM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH W LATACH 1954—1961

Po okresie przejściowym, w którym uzupełniano wszelkimi sposobami luki kadrowe w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym, powodowane również i ucieczką od zawodu nauczycielskiego (w latach 1952—1964

²⁰ Tamże, nr 4/45. *Statut* został nadany 12 III 1946 roku.

²¹ W rozumieniu odpowiednich paragrafów *Rozporządzenia Rady Ministrów z dn. 19 II 1949*; „Dz.U.PRL”, nr 14/49, poz. 85, i zarządzenia wykonawcze: „Dz.Urz. Min.Ośw.”, nr 10/49, poz. 182.

²² Jednocześnie utraciło moc *Zarządzenie Ministra z roku 1946 w sprawie Statutu PWSP*, którego § 1 mówił, że WSP ma na celu kształcenie zawodowe na poziomie wyższym; natomiast o kształceniu kandydatów na nauczycieli 8-klasowej szkoły podstawowej mówił § 3: „Wyższa Szkoła Pedagogiczna jest szkołą wyższą nieakademicką”.

²³ *Rozporządzenie szczegółowe Ministra Oświaty* ukazało się w „Dz.Urz.Min.Ośw.”, nr 18/52, poz. 147, 148. Określało ono program, czas nauki, uprawnienia i kierunki na poszczególnych uczelniach w kraju.

²⁴ *Zarządzenie Min. Ośw. z dn. 9 XI 1956*, w „Dz.Urz.Min.Ośw.”, nr 14/56, w § 2, wyszczególnione są wydziały i kierunki, które otrzymały wymienione uprawnienia.

²⁵ „Dz.Urz.Min.Ośw.”, nr 10/54; nr 4/59. Od 17 XII 1956 r. otwarto eksternistyczne studia magisterskie dla absolwentów 3-letnich studiów zwyczajnych (tamże, nr 1/57). Warunkiem przyjęcia na studia eksternistyczne — oprócz posiadania dyplomu WSP — była 2-letnia praktyka w zawodzie oraz pomyślnie złożony egzamin konkursowy z przedmiotu podstawowego dla danego kierunku studiów. *Zarządzenie Min. Ośw. z dn. 19 IX 1966* wprowadziło w WSP regulamin studiów dla pracujących: wieczorowych i zaocznych. Określał on czas trwania studiów: dla absolwentów liceum ped. na 3 lat, a dla absolwentów SN na 4 lata, oraz program i przebieg studiów, które miały się kończyć egzaminem magisterskim.

porzuciło pracę w szkolnictwie 142 000 nauczycieli, w tym 77⁰/₁₀₀ osób w wieku poniżej 35 lat)²⁶, zarysowuje się coraz wyraźniej przekonanie o konieczności podniesienia wymagań stawianych nauczycielom zarówno tym, którzy uczą w szkolnictwie podstawowym, jak i tym, którzy tworzą kadrę w szkolnictwie średnim. Sprzyjała temu również powolna stabilizacja polityki szkolnej w ogóle. W stosunku do szkolnictwa średniego pewne próby, zmierzające do podniesienia stawianych mu wymagań, pojawiały się w 1954 r., gdy odpowiedzialnością za kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół średnich obarczono uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne²⁷.

Wyrazem tendencji do rozszerzenia przygotowania pedagogicznego było wprowadzenie tego typu kształcenia w uczelniach, które dotąd go nie prowadziły, np. w Akademii Sztuk Pięknych, czy też w wyższych szkołach technicznych²⁸. Od 1964 r. kuratoria organizują roczne kursy pedagogiczne dla osób, które ukończyły studia wyższe magisterskie lub zawodowe bez specjalności pedagogicznej²⁹. Kursy organizowane były przy SN-ach, systemem wieczorowym lub zaocznym. Plan kursu obejmował: pedagogikę z historią wychowania i organizacją pracy w szkole, psychologię, higienę szkolną, metodykę nauczania przedmiotu głównego i praktykę pedagogiczną w klasach V—XI, dydaktykę nauczania przedmiotu pobocznego z praktyką pedagogiczną w klasach V—XI.

Analizując program można zauważyć, że duży nacisk położono na przygotowanie metodyczne nauczycieli. Cenne jest, że dostrzeżono znaczenie i konieczność przygotowania dydaktycznego, a nie jedynie ogólnopedagogicznego kandydatów na nauczycieli szkół licealnych. Ważne jest również, że program ów przewidywał metodykę aż dwóch przedmiotów i szeroką praktykę pedagogiczną. W tym też czasie zwrócono szczególną uwagę na podniesienie poziomu nauczania języków obcych. Ministerstwo zobowiązało dyrektorów szkół do dokładniejszej kontroli nauczania języków, nauczycieli zaś do udziału w pracach zespołów metodycznych, nakazano prenumeratę czasopisma „Języki Obce w Szkole”, jak również czasopism wydawanych w językach obcych. Równocześnie ośrodki doskonalenia kadr oświatowych zostały zobowiązane do organizowania dla

²⁶ Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973 PWN. Komitet Ekspertów.

²⁷ Uchwała nr 276 Prezydium Rządu z dn. 18 V 1954 w „Dz. Urz. Min. Ośw.”, nr 7/55. Tamże, nr 13/58, Zarządzenie Min. Ośw., w którym wyszczególniono wszystkie uczelnie, akademie i kierunki, których ukończenie dawało prawo do nauczania w szkole średniej; również respektowane były dyplomy wyższych szkół zagranicznych (po nostryfikacji).

²⁸ „Dz. Urz. Min. Ośw.”, nr 3/62; Zarządzenie nr 174 Min. Kultury i Sztuki. Zadaniem tych studiów było przygotowanie absolwentów wyższych szkół plastycznych do pracy pedagogicznej w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych. W planie studiów znalazły się: psychologia, pedagogika, historia wychowania, higiena szkolna, organizacja szkolnictwa oraz metodyki — wiedzy o sztuce, rysunku technicznego, wychowania plastycznego. Słuchaczy obowiązywało również prowadzenie lekcji praktycznych (tamże, nr 3/75, poz. 24).

²⁹ Zarządzenie Min. Ośw. z dn. 24 I 1964.

nauczycieli języków zachodnioeuropejskich krótkich kursów. Miały one umożliwić doskonalenie biegłości i poprawności językowej³⁰.

Koncepcja reformy ustroju szkolnego w latach 1961—1965, przewidywanych jako okres stabilizowania się liczebności wchodzących do szkół roczników dzieci i młodzieży, wymagała podjęcia wcześniejszych prac przygotowawczych. Trzeba było zapewnić szkołom oprócz lokalu także wysoko wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną³¹. Wyrazem tego były nowe tendencje pojawiające się w ustawodawstwie oświatowym. Obowiązujące zarządzenia wprowadzały zmiany organizacyjne w wyższych szkołach pedagogicznych, które m.in. miały na celu doskonalenie systemu kształcenia metodycznego przyszłych nauczycieli. W wielu więc uczelniach kraju powstały zakłady i katedry metodyk.

Pierwsze zakłady metodyk powstają w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. Na Wydziale Matematyczno-Fizycznym, w ramach Katedry Geometrii, utworzono w 1957 r. Zakład Metodyki Matematyki, który już od 30 IV 1958 r. podniesiony został do rangi samodzielnej katedry. Fakt ten miał niemały wpływ na późniejsze opracowanie przez ten ośrodek nowej koncepcji nauczania matematyki. W tym samym roku (1958) powstała w tejże uczelni Katedra Nauczania Literatury Polskiej i Języka Polskiego, a 27 VII 1960 r. Katedra Metodyki Nauczania Historii.

Podobnie, począwszy od 1957 r., w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku utworzono katedry metodyki: 10 X 1957 r. na Wydziale Humanistycznym — Katedrę Metodyki Języka Polskiego i Literatury, na Wydziale Matematyczno-Fizyczno-Chemicznym — Katedrę Metodyki Fizyki i pracownię techniczną, 15 XI 1958 r. Zakład Metodyki, a 27 VIII 1960 r. samodzielną Katedrę Dydaktyki.

W Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu utworzono 29 V 1958 r. Zakład Metodyki Chemii i Zakład Metodyki Matematyki. Od 2 VIII 1958 r. istnieje też Zakład Metodyki Języka Polskiego i Literatury Polskiej.

W Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach utworzono w 1958 r. Zakład Metodyki Historii Literatury i Języka Polskiego oraz Metodyki Chemii i Matematyki. Natomiast w 1960 r. powstała Katedra Metodyki Historii Literatury i Języka Polskiego.

Największe osiągnięcie przyniósł rok 1958, a następnie 1960. Był to ogromny krok naprzód w kształceniu nauczycieli. Dzięki zakładom metodyki zostało udoskonalone zawodowe przygotowanie kadry pedagogicznej dla szkolnictwa średniego, lecz w stosunku do potrzeb w dalszym ciągu było ono niewystarczające. W sumie powołano w wyższych szkołach pedagogicznych 13 zakładów bądź katedr dydaktyki. Najwięcej zakładów metodyki powstało przy katedrach filologii polskiej (4) i na wydziałach

³⁰ Tamże, nr 13/55: *Okólnik z dnia 29 IX 1955 w sprawie nauki języków zachodnioeuropejskich w szkołach ogólnokształcących.*

³¹ O z g a, *Organizacja szkolnictwa...*, rozdz. XIV.

matematycznych (4), natomiast tylko po jednym zakładzie metodyki fizyki i historii.

Łatwo też daje się zauważyć całkowity brak zakładów metodyki nauczania pozostałych przedmiotów, występujących w programach szkół średnich ogólnokształcących.

Znamienne jest także, iż w owym okresie zakłady i katedry metodyki organizowane były jedynie w wyższych szkołach pedagogicznych, brak ich było natomiast w uniwersytetach. Niewiele też śladów można znaleźć w naszym ustawodawstwie oświatowym, by uniwersytety na szeroką skalę zajmowały się zagadnieniem właściwego przygotowania metodycznego przyszłych nauczycieli. Dopiero w wyniku włączenia wyższych szkół pedagogicznych w Warszawie i Łodzi do uniwersytetów (1956) i przejściu przez nie zakładów metodyki³² rozwinęły się w tych uniwersytetach jednostki organizacyjne zajmujące się problematyką dydaktyk szczegółowych.

W ten sposób w Uniwersytecie Warszawskim powstał Zakład Metodyki Historii Literatury Polskiej (1956) oraz Zakład Historii, Historiografii i Metodyki Nauczania przy Katedrze Historii Polski XIX i XX w. (1957). W cztery lata później przemianowano go na samodzielną Katedrę Historiografii i Metodyki Nauczania Historii. W Uniwersytecie Łódzkim utworzono Zakład Metodyki Matematyki, Zakład Dydaktyki Fizyki oraz Zakład Metodyki Biologii, który w 1972 r. przemianowano na Pracownię Metodyki Nauczania Biologii³³.

Warunki właściwego przygotowania metodycznego przyszłych nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących w uczelniach uniwersyteckich w minimalnym stopniu poprawiło uruchomienie 8 XI 1962 r.³⁴ na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Warszawskiego Ośrodka Metodycznego Nauczania Języków Obcych. Powstanie tego ośrodka zasługuje jednak na uwagę ze względu na jego zadania i dalszy rozwój.

Zadaniem ośrodka było m.in.: a) opracowanie najnowszych metod dydaktycznych w zakresie nauczania języków obcych; b) prowadzenie prac badawczych i szkoleniowych w zakresie nauczania języków obcych w szkolnictwie wyższym; c) upowszechnianie osiągnięć i doświadczeń wykładowców języków obcych w szkołach wyższych; d) organizowanie

³² Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi powołano w 1946 r., („Dz.Urz.Min.Ośw.”, nr 2/46, poz. 47), natomiast WSP w Warszawie w 1950. Na temat struktury obu uczelni nie opublikowano ani składu osobowego, ani też spisu wykładów. Jedynie Zarządzenie Min. Ośw. z dn. 13 XII 1952 („Dz.Urz.”, nr 21/52) dostarczyć może informacji o utworzonych wydziałach i katedrach, nie ma natomiast wzmianki o powołaniu poszczególnych zakładów, trudno więc ustalić, od kiedy funkcjonowały zakłady metodyki wyższych szkół pedagogicznych, a które przejęły uniwersytety w Warszawie i Łodzi.

³³ Uchwała nr 279 Rady Ministrów z 18 VI 1956 („Dz.Urz.Min.Szk.Wyż.”, nr 7, 10 VII 1957); Zarządzenie z dn. 26 I 1972 (tamże, A-2/72, nr 9, 20 VIII 1957; nr 12, 1961).

³⁴ Tamże, nr 12, 31 XII 1962; nr 2-A/70: Zarządzenie z dn. 10 II 1970; „Dz.Urz.Min.Nauk.Szkolnictwa Wyższego i Techniki”: Zarządzenie nr 70 z dn. 10 VII 1973, oraz tamże, nr 8/75: Zarządzenie nr 33.

poradnictwa metodycznego w formie wykładów, ćwiczeń, kursów i prelekcji dla lektorów języków obcych w szkołach wyższych i kandydatów na te stanowiska; e) utrzymywanie kontaktów z przodującymi ośrodkami zagranicznymi, prowadzącymi badania językoznawcze oraz nauczanie języków obcych. Z przytoczonych zadań wynika, co prawda, iż praca ośrodka koncentrowała się przede wszystkim wokół zagadnień dotyczących nauczania języków obcych w szkolnictwie wyższym, pośrednio jednak miała oddziaływać na metody nauczania także w szkolnictwie stopnia licealnego. Nie traktowano tego natomiast jako celu głównego.

W 1970 r. ośrodek przekształcono w Zakład Metodyki Nauczania Języków Obcych przy Wyższym Studium Języków Obcych, pracujący w ramach Wydziału Filologii Obcych Uniwersytetu Warszawskiego. Efektem było otwarcie w trzy lata później Podyplomowego Studium Metodyki Nauczania Języków Obcych, którego zadaniem, mówiąc skrótowo, było kształcenie lektorów wyższych szkół w zakresie nowoczesnych metod nauczania języków obcych oraz stosowania technicznych środków audiowizualnych. W roku 1975 instytucja ta ulega ponownym przekształceniom; powróciła dawna nazwa: Ośrodek Metodyki Nauczania Języków Obcych, lecz o szerszym już, międzyuczelnianym, zasięgu i większych zadaniach. Celem jego pracy miało być: a) opracowywanie projektów ramowych programów nauczania języków obcych, prowadzonych w ramach lektoratów w szkolnictwie wyższym, i nowoczesnych zestawów pomocy dydaktycznych do nauki jęz. obcych; b) opiniowanie koncepcji podręczników, nagrań, skryptów i innych materiałów dydaktycznych; c) doskonalenie kadry lektorów na metodycznych kursach, seminariach i konferencjach, organizowanych lub prowadzonych przez ośrodek.

Dalszym etapem na drodze kształtowania lepszych możliwości przygotowywania metodycznego nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa licealnego było utworzenie w Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu, w 1964 r., Zakładu Językoznawstwa Stosowanego, do którego zadań między innymi należało³⁵: a) prowadzenie badań z zakresu metodyki nauczania języków obcych, technik audiowizualnych oraz metodyki nauczania przy pomocy maszyn dydaktycznych języków obcych; b) utrzymywanie kontaktów z przodującymi ośrodkami zagranicznymi, prowadzącymi badania w zakresie metodyk nauczania jęz. obcych.

Z punktu widzenia nowoczesnego przygotowania metodycznego nauczycieli dla szkolnictwa średniego godne uwagi było powołanie przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w 1969 r. Centralnego Ośrodka Maszyn Dydaktycznych w WSP w Krakowie³⁶. Zadaniem jego było: a) inicjowanie badań i prac konstrukcyjnych oraz publikacji w zakresie nowych technik nauczania; b) gromadzenie różnego rodzaju istnieje-

³⁵ „Dz.Urz.Min.Szk.Wyż.”, nr 9/64; Zarządzenie z dn. 18 IX 1964.

³⁶ Tamże, nr 17-A/69; Zarządzenie z dn. 6 XII 1969.

jących w kraju i za granicą technicznych środków nauczania; c) współpraca z placówkami naukowo-badawczymi, prowadzącymi badania nad stosowaniem nowych technik nauczania w szkołach wyższych, średnich i podstawowych; d) szkolenie kadr w zakresie umiejętności stosowania nowych technik nauczania; e) publikowanie materiałów dotyczących nowych metod nauczania.

Inną formą, wprawdzie nie o dużym zasięgu, zważywszy potrzeby doskonalenia metodycznego nauczycieli szkół średnich, było organizowanie w latach sześćdziesiątych specjalizacji poszczególnych metodyk w ramach studiów doktoranckich. Pierwsze studia doktoranckie w wyższych szkołach pedagogicznych uruchomiono w 1962 r. w Krakowie, Katowicach i Opolu. W wykazie specjalności znalazły się metodyki nauczania literatury i języka polskiego, historii i geografii.

Pozostaje natomiast sprawą otwartą pytanie, ilu absolwentów tych studiów powróciło do szkolnictwa, a ilu przeniósł się do administracji szkolnej lub innych zawodów. Podobnie ma się rzecz ze studiami podyplomowymi, które w zasadzie powinny stwarzać możliwość doskonalenia metodycznego nauczycieli licealnych. Liczba ich jest dość znaczna, rozmieszczenie jednak dość nierównomierne zarówno pod względem lokalizacji, jak i specjalności.

Z analizy zebranych materiałów z lat 1968—1975 wynika, iż studiów podyplomowych było znacznie więcej w uniwersytetach (40) niż w wyższych szkołach pedagogicznych (17). Można więc byłoby założyć, że rekrutacja kandydatów na nauczycieli do 2-letnich szkół o specjalizacji kierunkowej będzie mogła oprzeć się na absolwentach uniwersyteckich.

W wyższych szkołach pedagogicznych najliczniej reprezentowane były studia podyplomowe z filologii polskiej (3), rosyjskiej (3), matematyki (3) i wychowania obywatelskiego (3).

Podobnie było w uniwersytetach — najwięcej studiów podyplomowych organizowano z filologii polskiej (6), wychowania obywatelskiego (6), matematyki (5), historii (5) i chemii (4). Najmniej tego typu studiów mieliśmy z filologii romańskiej (1). Natomiast w wyższych szkołach pedagogicznych nie objęto studiami podyplomowymi wszystkich kierunków, które występują w programach szkół średnich (np. języki zachodnioeuropejskie czy chemia). Ponieważ sprawa nie jest zamknięta, można sądzić, iż w dalszych latach (po roku 1975) uruchomiono nowe kierunki studiów podyplomowych, w zależności od potrzeb i możliwości uczelni w poszczególnych ośrodkach akademickich.

Równoległe z kształceniem nauczycieli w wyższych uczelniach doskonalono kadry nauczycielskie i podnoszono ich kwalifikacje w ośrodkach dydaktycznych. Formy i funkcje tego typu dokształcania ulegały ciągłym zmianom. Jako pierwsze (1946) powstały pracownie dydaktyczno-nauko-

we dla wszystkich typów szkół³⁷. Następnie utworzono Centralny Ośrodek Dydaktyczno-Naukowy, podległy bezpośrednio Ministerstwu Oświaty, oraz odpowiednie placówki na szczeblach wojewódzkich i powiatowych. Do zadań tych ośrodków m.in. należało: podnoszenie poziomu naukowego i metodycznego nauczycieli szkół ogólnokształcących: a) udzielanie porad przy urządzaniu pracowni przedmiotowych; b) organizowanie wśród nauczycieli prac badawczych w zakresie dydaktyczno-metodycznym i wymiana ciekawych doświadczeń.

W 1951 r.³⁸ Centralny Ośrodek Dydaktyczno-Naukowy przemianowano na Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych, a w 1957 r. ośrodki na szczeblach wojewódzkich i powiatowych na ogniska metodyczne. Kolejnej reorganizacji dokonano w 1960 r., zmieniając nazwy na Centralny Ośrodek Metodyczny i okręgowe ośrodki metodyczne; nadane statuty nakreśliły ostateczny profil tego rodzaju placówek — kształcenie i doskonalenie nauczycieli pod względem metodycznym³⁹.

Analizując te nowo ogłoszone statuty, można zaobserwować tendencję do wypracowywania właściwego charakteru tego rodzaju placówek. Określone zadania dotyczyły przede wszystkim spraw doskonalenia metod nauczania i wychowania, nie tylko na szczeblu szkolnictwa podstawowego, ale i średniego, popularyzacji najlepszych wyników szkół wiodących i eksperymentalnych, organizacji konferencji, wakacyjnych kursów metodyczno-przedmiotowych (również dla nauczycieli szkół średnich). Zadaniem ośrodków było też podnoszenie poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej, nie tylko samych nauczycieli, ale i dyrektorów szkół, popularyzacja wśród pedagogów najnowszych osiągnięć nauki i techniki oraz ułatwianie im kontaktów z pracownikami nauki i środowisk twórczych, rozwijanie czytelnictwa wśród nauczycieli oraz popularyzacja literatury i czasopism pedagogicznych, zachęcanie do wymiany doświadczeń i samokształcenia.

Na tle zróżnicowanego ustawodawstwa oświatowego, dotyczącego różnych form dokształcania i samokształcenia nauczycieli, przyciąga uwagę *Okólnik Ministra Oświaty*, ogłoszony 26 III 1965 r., dotyczący odczytów pedagogicznych⁴⁰. Akcję odczytów miały prowadzić ośrodki metodyczne w porozumieniu z władzami szkolnymi na konferencjach metodyczno-przedmiotowych. Centralny Ośrodek Metodyczny został zobowiązany do opracowania wytycznych w zakresie organizowania odczytów pedagogicznych na terenie całego kraju i popularyzacji dorobku ich autorów w prasie pedagogicznej i w wydawnictwach; miał też dokonywać oceny przedstawianych prac i ustalać nagrody oraz wyróżnienia dla najlepszych autorów.

³⁷ Szczegółowa Instrukcja w „Dz.Urz.Min.Ośw.”, nr 11/46.

³⁸ Tamże, nr 12/51: Zarządzenie Min. Ośw. z dn. 7 VII 1951.

³⁹ Statuty ośrodków ogłoszono w „Dz.Urz.Min.Ośw.”, nr 3/60, oraz z 19 VI 1965.

⁴⁰ „Dz.Urz.Min.Ośw.”, nr 8/65.

Była to inicjatywa niewątpliwie bardzo wartościowa. Dawała możliwość wymiany doświadczeń, pobudzała do poszukiwań nowatorskich metod nauczania i wychowania. W ten sposób mogła się przyczynić do podniesienia rangi zawodu nauczycielskiego. Stworzono też możliwość prowadzenia przez nauczycieli prac badawczych, opracowywania i publikowania osiągniętych wyników.

Inną formą wyzwania wśród nauczycieli aktywności i pasji do własnego doskonalenia była praca w organizowanych przez ośrodki metodyczne od roku 1964 zespołach samokształceniowych⁴¹. Głównym jej celem było ukierunkowanie indywidualnego samokształcenia nauczycieli oraz upowszechnianie doświadczeń pedagogicznych i nowych metod, sprzyjających zwiększeniu efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Rezultatem pogłębiającego się zrozumienia potrzeby doskonalenia pedagogicznego, ideowo-politycznego i zawodowego przez nauczycieli, wychowawców placówek oświatowo-wychowawczych oraz innych pracowników zatrudnionych w ośrodkach metodycznych było powołanie 31 X 1966 r. studiów doskonalenia kadr oświatowych w Warszawie, Miedzeszynie, Sulejówku, Łodzi i Otwocku⁴².

Lata siedemdziesiąte przyniosły wraz z podjęciem prac nad reformą systemu edukacji nowe zmiany organizacyjne. W miejsce zlikwidowanego Centralnego Ośrodka Metodycznego i ośrodków okręgowych — Ministerstwo Oświaty i Wychowania powołało 1 I 1973 roku⁴³ Instytut Kształcenia Nauczycieli w Warszawie z oddziałami terenowymi — instytutami kształcenia nauczycieli i badań oświatowych, oraz zespoły wizytatorów metodyków. Zadania zespołów nakreślono następująco: nadzór pedagogiczny nad pracą szkół i nauczycieli przez wizytacje i ocenę pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli poszczególnych przedmiotów oraz — co zasługuje na szczególną uwagę — zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, a także zgłaszanie kuratorowi Okręgu Szkolnego wniosków dotyczących dalszego kształcenia i doskonalenia nauczycieli, tematów konferencji i narad organizacyjnych.

Zgodnie z zarządzeniem — na stanowiska wizytatorów przedmiotowo-metodycznych powołani mogli być wysoko wykwalifikowani nauczyciele, posiadający studia wyższe, bardzo dobrą ocenę pracy zawodowej, tytuł nauczyciela dyplomowanego i 8-letni staż pracy. W dwa lata później ukazały się nowsze przepisy, które uściśliły czas trwania kadencji wizytatorów (do 5 lat) oraz rozszerzyły zakres ich działania na problematykę, która w świetle reformy naszej edukacji narodowej i narastających za-

⁴¹ Tamże, nr 9/64.

⁴² Tamże, nr 14/68.

⁴³ Zarządzenie z dn. 21 XII 1972 (tamże, nr 2/73, poz. 7); Zarządzenie z dn. 21 VI 1975 (tamże, nr 7/75).

gadnień pedagogicznych była szczególnie ważna. Były to zagadnienia wychowania przedszkolnego, terapii pedagogicznej, kształcenia ustawicznego, profilaktyki społecznej i resocjalizacji, wychowania w szkole i organizacji młodzieżowych, higieny szkolnej, sportu, turystyki i krajoznawstwa. Zakres przedstawionej tu problematyki wskazuje, iż w pierwszym rzędzie opieką wizytatorów przedmiotowo-metodycznych objęto niższe szczeble nauczania. Podkreślić jednak trzeba, że w doskonaleniu kadry nauczycieli licealnych rola ich również mogła być duża.

3. NOWE TENDENCJE W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI W LATACH 1961—1975

Istotnym momentem rozpoczynającym nowy etap rozwoju naszego systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej było ukazanie się *Ustawy* z dnia 15 VII 1961 roku. Poprzedziło ją opracowanie przez Główny Urząd Statystyczny i Komisję Planowania przy Radzie Ministrów prognozy rozwoju ludności Polski⁴⁴. Wysoki przyrost naturalny ludności wytworzył specyficzne trudności dla szkolnictwa zarówno lokalowe, jak i kadrowe. Sytuacja ta wymagała opracowania koncepcji reorganizacji szkolnictwa w kraju. Zasadniczą reformę zaplanowano na rok 1965 — czas ustabilizowania się liczebności roczników dzieci i młodzieży w wieku od 7 do 18 lat. Do tego czasu należało podjąć prace związane z rozbudową lokali szkolnych, opracowaniem programów i podręczników, przygotowaniem wysoko wykwalifikowanych kadr pedagogicznych, które zapewniłyby wszechstronny rozwój młodzieży i realizację programów nauczania, w pełni odpowiadających potrzebom państwa. Ową stopniową reorganizację i prace przygotowawcze zapoczątkowała wyżej wymieniona *Ustawa* lipcowa.

Rozpatrując problem kształcenia nauczycieli warto zwrócić uwagę na artykuły: 31, 32, 33, 34 tej *Ustawy*. Określono w nich wymagania w stosunku do nauczycieli z punktu widzenia ich kwalifikacji naukowych, zawodowych, pedagogicznych, moralno-ideowych i fizycznych. W rozporządzeniach wykonawczych do tej *Ustawy* sprecyzowano wymagania dotyczące kwalifikacji naukowo-pedagogicznych nauczycieli liceów ogólnokształcących⁴⁵.

⁴⁴ „Dz.U.PRL”, nr 32/61, poz. 160, cz. 8; „Rocznik Statystyczny”, 1957, s. 17—18. Weryfikacja przeprowadzona została na podstawie wniosków Komisji przy Radzie Ministrów do opracowania zagadnień perspektywnego rozwoju ludności — zatrudnienia i wydajności pracy. Założenia prognozy przedyskutowano w Zespole Demografii Komisji.

⁴⁵ „Dz.U. PRL” nr 30/62, poz. 141, rozdz. 2, § 8. W *Zarządzeniu Min. Ośw. z dn. 11 VI 1963* wyszczególniono kierunki studiów, które dają wymagane kwalifikacje naukowo-pedagogiczne; również *Okólnik nr 11 z dn. 18 V 1966* zawiera wykaz studiów, których ukończenie daje te kwalifikacje („Dz.Urz.Min.Ośw.”, nr 7/66, poz. 78). Szczegóły wymagań kwalifikacyjnych do nauczania przedmiotów artystycznych, technicznych, praktycznych i przysposobienia wojskowego umieszczono w *Rozpo-*

Wymagania kwalifikacyjne w stosunku do nauczycieli licealnych określono następująco: 1) ukończenie studiów wyższych magisterskich ze specjalnością pedagogiczną; 2) ukończenie studiów wyższych magisterskich bez specjalności pedagogicznej, ale uzupełnionych studiami pedagogicznymi lub kursem pedagogicznym. Jeżeli jednak przyjąć, że studia wyższe magisterskie ze specjalnością pedagogiczną były prowadzone przez wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety, to zakres przygotowania do zawodu w uniwersytetach, obejmujący „elementy nauk pedagogicznych” w wymiarze od 60 do 120 godz. w ciągu 5 lat studiów oraz miesięczną praktykę szkolną bez planowej pracy wychowawczej, zmierzającej do ukształtowania osobowości przyszłego nauczyciela, może budzić pewne wątpliwości.

Program kształcenia nauczycieli w uczelniach uniwersyteckich zmienił się dopiero w 1974 r., gdy uznano, że nauczyciel w szkole średniej powinien posiadać obok wiedzy merytorycznej gruntowne przygotowanie dydaktyczne. W uniwersyteckich wydziałach i na kierunkach, których dyscypliny naukowe występowały w programach szkół średnich ogólnokształcących (tzw. nauczycielskich), wprowadzono kurs nauk pedagogicznych⁴⁶. Na dydaktykę ogólną i teorię wychowania przeznaczono 30 godz. wykładów i 90 godz. ćwiczeń, a na metodykę nauczania od 210 do 255 godz. (w zależności od kierunku) i 6 tygodni na praktykę szkolną. Podkreślić warto, że również w zależności od kierunku na ćwiczenia z metodyki przeznaczono od 120 do 210 godz., co w dużym stopniu pozwalało przygotować przyszłych nauczycieli do samodzielnej pracy już po wejściu do zawodu. Dla pełnego obrazu wartości wprowadzonych zmian należałoby prześledzić, jak w rzeczywistości realizowany był w uniwersytetach tak rozbudowany program przygotowania zawodowego, gdzie i jak funkcjonowały zakłady metodyk nauczania różnych przedmiotów i w jaki sposób realizowano programy przedmiotów wchodzących do bloku pedagogicznego. Jest to jednak przedmiotem odrębnych badań.

Konsekwencją *Ustawy* z dn. 15 VII 1961 r. było podniesienie wymagań nie tylko w stosunku do kandydatów na nauczycieli, ale także w stosunku do czynnych nauczycieli. Obowiązywały ich oprócz kwalifikacji naukowo-pedagogicznych również i zawodowe. W świetle przepisów kwalifikacje zawodowe do nauczania posiadała ta osoba, która odbyła co

rzędzeniu, poz. 141, § 20, 22, 23 („Dz.U.PRL”, nr 30/62). Dla osób, które ukończyły wyższe studia artystyczne bez specjalności pedagogicznej ukazało się *Zarządzenie Min. Oświaty* („Dz.Urz.Min.Ośw.”, nr 11, 15 IX 1966). *Rozporządzenie Min. Ośw.*, § 24, 12 IV 1962, mówi, że osoba posiadająca tytuł naukowy profesora zwyczajnego, nadzwyczajnego lub docenta ma kwalifikacje naukowo-pedagogiczne do nauczania w szkole średniej. Świadczenia z ukończenia szkół zagranicznych są dla oceny kwalifikacji równorzędne ze świadczeniami szkół odpowiedniego rodzaju i stopnia w Polsce.

⁴⁶ Nowe siatki studiów na kierunkach nauczycielskich zatwierdziło Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki 6 VI 1974 (nr SU 1-4010/SP-1/74).

najmniej dwuletnią ciągłą praktykę pedagogiczną, zakończoną złożeniem z wynikiem pomyślnym egzaminu kwalifikacyjnego, a w szkołach, w których nie wprowadzono tego egzaminu, uzyskała pozytywną ocenę kwalifikacyjną. Nauczyciele obowiązani byli poddać się takiemu egzaminowi w pierwszych pięciu latach pracy zawodowej, lecz dopiero po zaliczeniu 2-letniej praktyki szkolnej⁴⁷.

Celem tego egzaminu było ustalenie stopnia przygotowania praktycznego i przydatności do zawodu, sprawdzenie znajomości programów, metod nauczania i wychowania, umiejętności organizowania pracy dydaktycznej i wychowawczej, stosunku nauczyciela do uczniów, umiejętności oceny ich postępów w nauce oraz troski o zdrowie i bezpieczeństwo dzieci i młodzieży, a także umiejętność współzycia z gronem nauczycielskim, rodzicami i środowiskiem. Było ważne, iż do oceny wyników egzaminu kwalifikacyjnego, przynajmniej w świetle przepisów, nie wystarczało kolokwium, ale również wielostronna ocena pracy nauczyciela, efektów nauczania, postawy moralno-ideowej, jego udziału w życiu szkoły i środowiska. W momencie jednak wprowadzenia w życie 8-klasowej szkoły podstawowej i przy masowym rozbudowywaniu szkolnictwa zawodowego braki jakościowe w wykształceniu nauczycieli okazały się bardzo znaczne. Na zatrudnionych 358 000 nauczycieli tylko 57 000 (15,8%) posiadało wykształcenie wyższe akademickie i około 13 000 (3,5%) wyższe zawodowe. Tak więc ponad 80% ogółu zatrudnionych nauczycieli nie miało postulowanego wykształcenia⁴⁸.

W celu poprawy tego stanu rzeczy — na podstawie *Uchwały V Zjazdu PZPR* wprowadzono następujący system kształcenia nauczycieli: a) trzyletnie studia wyższe o charakterze zawodowym (drożnych z dwuletnimi studiami magisterskimi), realizowane w wyższych szkołach nauczycielskich; b) jednolite studia magisterskie.

Uchwały VIII Plenum i VI Zjazdu PZPR, kreśląc wyraźne perspektywy powszechnej szkoły średniej, określiły jasno: w kształceniu nauczycieli należy przejść z poziomu studiów wyższych o charakterze zawodowym na poziom studiów akademickich. Podniesiono też z całą wyrazistością trudny problem uzupełniania wykształcenia przez nauczycieli już pracujących. Od 1970 r. zaczął funkcjonować na dużą skalę system kształcenia nauczycieli na studiach wieczorowych i zaocznych. Podstawą tego systemu były zasady: drożność, ustawiczność kształcenia, powszechność przygotowywania kadr pedagogicznych na poziomie wyższym, elastyczność i indywidualizacja, umożliwiająca studiującym nauczycielom zaliczanie przedmiotów w najkorzystniejszych dla nich terminach⁴⁹.

Studia zaoczne rozbudowane zostały szczególnie szeroko w roku 1973,

⁴⁷ „Dz.Urz.Min.Ośw.”, nr 6/64, 25 IV 1964; zarządzenia następne z dn. 2 XII 1967, „Dz.Urz.Min.Ośw. i Sz.Wyż.”, nr 1-B/68.

⁴⁸ Raport o stanie oświaty w PRL...

⁴⁹ Tamże.

w momencie rozpoczęcia prac przygotowawczych do reformy systemu edukacji narodowej. Komitet Ekspertów w swym *Raporcie o stanie oświaty* w PRL zaleca wyraźnie, by kształcenie i dokształcanie wszystkich nauczycieli odbywało się na poziomie akademickim. Aby realizować zasadę ustawiczości kształcenia, należy również uruchomić studia podyplomowe dla nauczycieli.

Podniesienie kwalifikacji tak dużej rzeszy nauczycieli do poziomu wyższego okazało się przedsięwzięciem długofalowym i w 1975 r. Ministerstwo Oświaty i Wychowania zdecydowało o wprowadzeniu egzaminu kwalifikacyjnego, lecz opartego na innych zasadach niż w roku 1964. Przede wszystkim do egzaminu dopuszczeni zostali nauczyciele mający ukończone jedynie liceum pedagogiczne lub studium nauczycielskie, nie objęci obowiązkowym dokształcaniem w szkole wyższej, którzy do 1 IX 1975 r. ukończyli: kobiety 35 lat, a mężczyźni 40 lat, i przepracowali w zawodzie nauczycielskim co najmniej 10 lat osiągając bardzo dobre wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej i wykazali odpowiednią postawę ideową.

Egzamin poprzedzony miał być jednorocznym okresem przygotowawczym, przeznaczonym na pogłębienie i uzupełnienie wiedzy w zakresie: a) programu wyższych studiów zawodowych na odpowiednim kierunku; b) z dydaktyki szczegółowej przedmiotu kierunkowego; c) z dyscyplin społeczno-filozoficznych i pedagogicznych, objętych nauczycielskim Uniwersytetem Radiowo-Telewizyjnym „Nurt”. Na egzaminie Komisja winna stwierdzić stopień opanowania przez kandydata przedmiotu kierunkowego oraz wiedzy i umiejętności z dydaktyki szczegółowej. Egzamin powinien składać się z części praktycznej, pisemnej i ustnej.

W tym miejscu nasuwają się nam pewne wątpliwości: Dlaczego w 30 lat po wojnie i po wygaśnięciu od dawna *Dekretu o okresie przejściowym* zaniżone zostały wymagania? Czy można zastąpić 14-letni kurs studiów systematycznych, w którego czasie słuchacze pogłębiają wiedzę, korzystając z pomocy pracowników o wysokich kwalifikacjach naukowych w specjalnych laboratoriach i pracowniach uczelni wyższych — jednorocznym samokształceniem przygotowującym do egzaminu kwalifikacyjnego, równoważnego wyższym studiom zawodowym? Dlaczego granica wieku została określona tak nisko, w konsekwencji bowiem osoby mające poza sobą jedynie ów egzamin kwalifikacyjny będą jeszcze przez 20 lat uczyć i pracować nad wychowaniem nowego pokolenia, i to w zreformowanym systemie naszej edukacji narodowej, w 10-letniej szkole ogólnokształcącej?

Niejako równoległym, przygotowującym pedagogicznie do uczelni wyższych torem była działalność Instytutu Kształcenia Nauczycieli⁵⁰ i jego

⁵⁰ 20 IX 1971 r. Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego wydał Zarządzenie w „Dz.Urz.Min.Ośw. i Szk.Wyż.”, nr 13-B/71, poz. 85, w sprawie zmiany Instytutu Pedagogiki na Zakład Kształcenia Nauczycieli; w roku następnym, 15 VI 1972, roz-

oddziałów terenowych (instytutów kształcenia nauczycieli i badań oświatowych). Zadaniem Instytutu było kształcenie i doskonalenie nauczycieli i innych pracowników szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, podległych Ministerstwu Oświaty i Wychowania, oraz prowadzenie badań naukowych w zakresie przygotowywania kadr nauczycielskich.

Z zadań szczegółowych Instytutu zwracają uwagę takie postulaty, jak: a) opracowywanie treści, form, metod kształcenia, doskonalenia i samokształcenia oraz badanie ich efektywności; b) określanie zadań i kryteriów kierowania nauczycieli na kursy, studia zaoczne i podyplomowe; c) wydawanie czasopism przedmiotowo-metodycznych oraz publikacji pedagogicznych; d) prowadzenie wyspecjalizowanych ośrodków doskonalenia nauczycieli i kadr oświatowych oraz prowadzenie m.in. badań poziomu kwalifikacji nauczycieli, procesów selekcji do zawodu nauczycielskiego, procesu adaptacji zawodowej nauczycieli rozpoczynających pracę; e) współdziałanie z instytucjami naukowo-badawczymi.

Jedną z ostatnich decyzji dotyczących kształcenia i doskonalenia nauczycieli było powołanie w marcu 1973 r. centrów doskonalenia nauczycieli jako wyspecjalizowanych filialnych ośrodków Instytutu Kształcenia Nauczycieli. Centra miały za zadanie prowadzenie studiów podyplomowych i kursów doskonalenia zawodowego dla nauczycieli poszczególnych przedmiotów, prowadzenie punktów konsultacyjnych dla nauczycieli dokształcających się w systemie szkolnictwa wyższego, a także współdziałanie z zainteresowanymi instytucjami we wdrażaniu wyników badań i nowych programów nauczania oraz pomoc dydaktyczną z zakresu różnych dyscyplin.

Na podstawie tego krótkiego przeglądu form kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących w okresie XXX-lecia PRL można dostrzec pewną (zamykającą się klamrami czasowymi) zbieżność wymagań w stosunku do nauczycieli i ich uprawnień po zdaniu egzaminu kwalifikacyjnego w latach 1945 i 1975.

Zwraca też uwagę fakt zbyt pobieżnego — jak się wydaje — traktowania problemów metodycznych w kształceniu nauczycieli szkół średnich. Dopiero w roku 1957 nadano zagadnieniom dydaktyk szczegółowych właściwą rangę w procesie przygotowywania kadr dla szkolnictwa licealnego, czego wyrazem było tworzenie zakładów i katedr metodyk, niestety, w zbyt szczupłym jednak zakresie.

Na uwagę zasługuje zjawisko stałej aktualności zarządzeń, niektórych nawet z okresu przedwojennego oraz z całego okresu powojennego. Pojawiające się przepisy nie znosiły poprzednich, z wyjątkiem kilku, lecz tyl-

porządzeniem Rady Ministrów utworzony został w Warszawie Instytut Kształcenia Nauczycieli (Dz.U.PRL, nr 24/72, poz. 172). W terenie Instytut posiada swe oddziały pod nazwą: Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.

ko je uzupełniały lub nieznacznie modyfikowały, co wprowadzało duży chaos i brak orientacji wśród najbardziej nimi zainteresowanych kadr.

Cały ten okres cechuje znaczna zmienność formułowania wymagań i kształtowania się form oraz zasad przygotowywania pedagogicznego nauczycieli. Wystarczy przypomnieć np. fakt zamknięcia Studium Pedagogicznego przy uczelniach uniwersyteckich, a wprowadzenie znikomej liczby godzin „elementów nauk pedagogicznych”, które dopiero po wielu latach rozbudowano do właściwego kursu pedagogicznego na kierunkach kształcących nauczycieli, co zresztą z kolei budziło pewne opory ze względu na ogromne przeciążenie studentów w 4-letnim cyklu kształcenia.

Jak wiadomo również, normy prawne, nawet najbardziej precyzyjne, nie są tożsame z praktyką. Chcąc zatem mieć pełny obraz przygotowania zawodowego nauczycieli szkół licealnych, niezbędne jest skonfrontowanie ustaleń prawnych z praktyką. Niezbędne jest także zbadanie, w jakim stopniu realizowano zasady stałego doskonalenia i podnoszenia kwalifikacji czynnych nauczycieli. Na tym tle szczególnie ostro rysuje się też problem przygotowania kadry kształcącej nauczycieli. Ma to istotne znaczenie nie tylko dla zapewnienia należytego poziomu pracy dydaktycznej w szkolnictwie, ale także dla rozwoju teorii nauczania i wychowania, tak niezbędnego dla stałego postępu w nauce i wychowaniu.

БАРБАРА ЛУЧИНЬСКА

Краков

ПРОФЕСИОНАЛЬНОЕ ПОДГОТОВЛЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНИХ ШКОЛ НА ОСНОВЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА (1945—1975)

В статье ведется попытка анализа по отношению методического обучения учителей в периоде отстранения и формирования новой просветительной системы в Народной Польше. Источником для этого анализа послужили нормативные акты Министерства Просвещения и Образования, изданы в годах 1945—1961, касающиеся правил и программ обучения учителей средних школ, с особым учетом их методического подготвления.

В этом анализе обращается внимание на факт, что ввиду огромного недостатка в послевоенный период квалифицированных педагогических сил, относительно поверхностно обсуждались тогда методические проблемы, как в течении обучения учителей, так и в требованиях ставленных перед действующими учителями средних школ. Только лишь в 1975 году начали придавать значение вопросом дидактики, что выражалось созданием научных заведений и кафедр методики в институтах подготавливающих педагогические кадры. Делалось это в довольно узком диапазоне.

Следует обратить внимание на явление непрерывного издавания новых распоряжений, при одновременном действии некоторых приказаний довоенного периода. Издаваемые правила не ликвидировали прежних инструкций, за исключением нескольких, лишь пополнили их, или же незначительно модифицировали, что вводило хаос и дезориентировало лица наиболее ими заинтересованы.

BARBARA LUCZYŃSKA

Cracow

PROFESSIONAL TRAINING OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS
IN THE LIGHT OF THE LAWS ON EDUCATION

In this article, the author attempted to analyze, from the organizational and formal points of view, methodological training of teachers in the period of restoration and building the new educational system in People's Poland. The normative acts of the Ministry of Education and High Schools issued in 1945-1961 and concerning the principles and programmes of training the secondary school teachers with a special stress on their methodological preparation have been taken as basic source materials.

The above mentioned analysis draws our attention to the fact that, owing to a great deficit of pedagogical staff in the after-war period, methodological aspects were then given little attendance both in the course of training the teachers-to-be, as well as in the requirements set before the professionally active secondary school teachers.

Only in 1957, the specific didactic questions were given their proper rank which was reflected in establishing new methodology institutes and departments designed to train pedagogical staff. This was, however, insufficient.

Attention should also be paid to a series of the ensuing new decrees with some decisions linked to the pre-war period being still in force.

With few exceptions, the new decrees did not cancel the former ones but only supplemented them or slightly modified them. This, altogether, resulted in a chaos and disorientation from which the most interested suffered.