

ROMA ILNICKA-MIDUCHOWA

Historia jako przedmiot nauczania w reformie szkolnej Stanisława Konarskiego w świetle „Ordynacji”

Celem niniejszej pracy jest omówienie na podstawie *Ordynacji*¹ miejsca historii jako przedmiotu nauczania w reformie szkolnej Stanisława Konarskiego oraz określenie jej celów, treści, zakresu oraz metod pracy nauczyciela i ucznia. Znajdzie się też tutaj zagadnienie roli podręcznika i lektury uzupełniającej w procesie nauczania i pogłębiania wiedzy historycznej oraz osobowość nauczyciela, jego przygotowanie rzeczowe i metodyczne do wykonywania powierzonych obowiązków. Ponadto na miarę możliwości wykazanie aktualności niektórych poglądów Konarskiego na nauczanie historii stanowić będzie podsumowanie niniejszej pracy. Problematyka ta w rozważaniach wielu historyków potraktowana jest marginalnie, bądź brak jej wszechstronnego ujęcia, przede wszystkim dydaktycznego, ze względu na szczególne wyekspozowanie zagadnień i treści, których ciężar gantkowy i zakres mają dominujące znaczenie dla pokrewnych rozważań naukowych².

Ogromny przełom w dziedzinie oświaty, jaki wprowadziła reforma szkół wielkiego pijara, objął również historię jako przedmiot nauczania i dał tym samym

¹ Oryginalny tytuł *Ustaw brźmi Ordinationes Visitationis Apostolicae Pro Provincia Polona Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum Anno Domini MDCCLIII*. Część IV i V *Ordynacji* oraz przepisy dotyczące wychowywania nauczycieli pijarskich z pierwszych trzech części *Ordynacji* zostały przetłumaczone na język polski w następującej publikacji: S. Konarski, *Ustawy szkolne*. Z jęz. łac. przeł. W. Germain. Przyp. zaop. J. Czubek. Wstęp. S. Kota. Kraków 1925. *Ustawy szkolne* w tym tłumaczeniu stanowiły podstawę niniejszej pracy.

² J. Lukaszewicz, *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794*. T. I, II. Poznań 1849—1850; F. Łagowski, *Collegium Nobilium Stanisława Konarskiego*. Warszawa 1888; A. Karbowskiak *Pedagogika Komisji Edukacji Narodowej w świetle systemów pedagogicznych XVIII wieku*. „Przewodnik naukowy i literacki”. XXXV. Z. I. Lwów 1907; F. Majchrowicz, *Wielka reforma szkolna Ks. Stanisława Konarskiego i Komisji Edukacji Narodowej*. Lwów—Warszawa 1923; S. Kot, *Reforma szkolna Stanisława Konarskiego*; W. Konopczyński, *Stanisław Konarski*. Warszawa 1926; H. Pohoska, *Dydaktyka historii*. Warszawa 1928; J. Nowak-Dłużewski, *Stanisław Konarski*. Warszawa 1951; Ł. Kurdybacha, *Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII wieku*. Warszawa 1949; J. Lechicka, *Rola dziejowa Stanisława Leszczyńskiego oraz wybór jego pism*. „Roczniki TNT” R. 54. Z. 2. 1959. T. Słowikowski, *Poglądy na nauczanie historii w wieku XVIII oraz dydaktyczna koncepcja Lelewela*. Kraków 1960.

podwaliny pod polską myśl dydaktyczną, oraz, co godne jest podkreślenia, rzutował na jej dalszy rozwój.

Analizując reformatorskie kroki Konarskiego na polu szkolnictwa niewątpliwie należy zwrócić uwagę na samą postać wybitnego pijara. Studia kończył on w Rzymie w Collegium Nazarenum³. Wiele podróżował po krajach Europy Zachodniej⁴. Zapoznał się z myślą dydaktyczną ówczesnych czasów. W ustawach wymienia wielu myślicieli Zachodu⁵. Z literatury ich korzysta w sposób naukowy jak wytrawny badacz, który napotkane myśli, wiadomości, uwagi przetrawia na swój własny użytek, włącza do tworzonego przez siebie systemu wychowawczego⁶. Zwiedzał zachodnie kolegia, badał podręczniki szkolne, obserwował metody nauczania i wychowania; przeniósł cały ogromny dorobek wiedzy i doświadczenia w zakresie szkolnictwa na grunt polski. Szkoły zakonne, kształcące młodzież szlachecką, oparte o przestarzałe treści i metody nauczania, w drugiej połowie XVIII w. stawały się anachronizmem. Zmiana treści i metod nauczania była sprawą bardzo pilną. Hugo Kollątaj analizując stan oświecenia w ówczesnej Polsce wyraźnie stwierdza: „... oświecenie nadaje prawdziwą cechę wszystkim narodom. Wedle tej z dokładnością sądzić można o ich dowcipie, rządzie, obyczajach i charakterze. Na próżno tam szukać wad lub doskonałości rządu, sądzić o dowcipie lub tępości ludu, chwalić lub naganiać obyczaje, stanowić o charakterze narodowym, gdzie oświecenie nie przyszło jeszcze do tego przynajmniej stopnia, aby mogło wydobyć i oddać w całej rzetelności obrazy tak ważne⁷.”

Zakładając Collegium Nobilium, reorganizując szkoły pijarskie Konarski koncentruje uwagę głównie na młodzieży magnackiej i szlacheckiej. Cna ma w przyszłości sprawować władzę, ma decydować o losach ojczyzny i narodu. Jej wychowanie i przygotowanie do zadań i obowiązków warunkować będzie dalszy bieg wydarzeń.

Obywatelski profil wychowanków miała kształtować przede wszystkim historia ojczysta. Wprowadzenie jej do programów szkolnych obok nauczanej już historii powszechnej, wyznaczenie celów, treści, zakresu, wskazanie metod nauczania stwarza realne podstawy do rozważań i wkładu dydaktycznego w zakresie tego przedmiotu.

Reforma Konarskiego objęła tylko Collegium Nobilium i szkoły pijarskie, niemniej jednak na ogólnym tle szkolnictwa ówczesnego był to wyłom bardzo istotny. Programy nauczania oraz kształtujące się pod ich wpływem wszelkie elementy dydaktyczne są dowodem daleko idącej zmiany w systemie wychowania i teorii nauczania.

Radykalniejszy w swej reformie okazał się Konarski w Collegium Nobilium niż w szkołach pijarskich publicznych. Wynikło to z samego charakteru i typu tych szkół. Collegium przeznaczone było dla młodzieży magnackiej warstwy bardziej światłej, publiczne szkoły pijarskie dla młodzieży konserwatywnej szlachty, która niechętna była wszelkim zmianom idącym w jakimkolwiek kierunku⁸. Program szkół publicznych pozbawiony był języków obcych, pominięto w nim

³ W. Konopczyński, jw. s. 21—23.

⁴ Tamże. Pobyt we Włoszech 20-te lata XVIII wieku (s. 20—21); wyjazd do Paryża 1729 (s. 24—25). W r. 1742 podróż do Rzymu (s. 101), 1747 r. wyjazd do Francji, Lotaryngii, Saksonii (s. 127—129), 1753 ostatnia podróż do Rzymu (s. 138).

⁵ Np. J. Locke, F. M. A. Voltaire, Ch. Rollin; S. Konarski, *Ustawy szkolne* s. 129, 276, 312, 314.

⁶ Ł. Kurdybacha, *Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego*. Wrocław 1957 s. 131.

⁷ H. Kollątaj, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750—1764)*. Wyd. z rkps E. Raczyńskiego. Poznań 1882 s. 1.

⁸ Ł. Kurdybacha, jw. s. 106.

wykłady prawa publicznego. Fakt ten można tłumaczyć przekonaniem Konarskiego o mniejszej roli politycznej synów szlacheckich niż magnackich. Zwiększono zaś liczbę godzin matematyki, ograniczono łącznie. Natomiast program klasy retoryki w tych szkołach był jednakowy⁹. W obu typach szkół znajdowała się również historia polska¹⁰ i geografia¹¹. Pewną różnicę widać w programie historii powszechnej. W Collegium Nobilium obok historii starożytnej wykładano również historię powszechną nowożytną Europy¹², a w innych kolegiach pijarskich tylko historię czterech monarchii¹³. Brak wiadomości o państwach zachodnich mieli uczniowie uzupełniać na lekcjach geografii, zawierających wzmianki o formach rządu, państwujących itd.¹⁴

Omawiając zalecenia Konarskiego w zakresie historii jako przedmiotu nauczania w zreformowanym szkolnictwie pijarskim, dostrzegamy nieomal wszystkie współczesne aspekty metodyczne tego przedmiotu. Wyraźnie został sprecyzowany cel nauczania, treść i zakres historii, metody pracy nauczyciela i ucznia, wyrażony pogląd na rolę podręczników i lektury uzupełniającej w procesie nauczania, ponadto względnie osobowość nauczyciela oraz jego przygotowanie rzeczowe i metodyczne do pracy w szkole.

Cele nauczania, jak wiemy, uwarunkowane są sytuacją dziejową i wynikają z potrzeb społecznych, kształtują się w zależności od ogólnego profilu wychowawczego. W związku z tym cel wychowawczy historii, przewijający się w zainteresowaniach historycznych ubiegłych stuleci¹⁵, w dobie Konarskiego znacznie się pogłębił. Zmierzał on bowiem wyraźnie do kształcenia i rozwijania u młodzieży ducha obywatelskiego. Dostrzegali to współcześni, jak również historycy lat późniejszych. Na powyższe zwrócił specjalnie uwagę Kollątaj. Oceniając zasługi Konarskiego na polu szkolnictwa podkreśla aspekt norodowy przeprowadzonej reformy, która: „okazuje obywatelskiego w nim ducha, okazuje, iż znał szkody powszechne ze złego młodzi wychowania pochodzące, iż im tyle starał się zaradzić, ile było w jego mocy, cała albowiem praca Konarskiego przypada na czas największej u nas anarchii, gdzie żadnej z urzędów nie miał pomocy¹⁶. Ambroise Jobert — historyk naszej doby — także wyraźnie podkreśla moment wychowawczy w reformie szkolnej Konarskiego¹⁷.

Ordynacje rzucają pod adresem nauczyciela jasno sprecyzowaną następującą myśl: „Niechaj bezustannie przy każdej sposobności wpajają w młodocianych miłość Ojczyzny, cześć i najwyższe dla niej przywiązanie...“¹⁸ Wyekspozowanie

⁹ S. Konarski, *Ustawy*, s. 305—306 (rozdz. X p. 121).

¹⁰ Tamże, s. 50 (rozdz. V p. 89); s. 309—317 (rozdz. XII p. 125).

¹¹ Tamże, s. 82 (rozdz. VIII p. 133) s. 317—318 (rozdz. XII p. 126).

¹² Tamże, s. 309—317 (rozdz. XII p. 125).

¹³ Tamże, s. 53 (rozdz. VII p. 96).

¹⁴ Tamże, s. 117 (rozdz. IX p. 171).

¹⁵ Godną w tym wypadku jest wypowiedź S. Żółkiewskiego: „Historyki koniecznie czytaj. Miałem i sam nie małą wiadomość historii i w biegu spraw silam się ratować, żem przyszłych wieków sprawy widział“. *Pisma Stanisława Żółkiewskiego*. Wyd. A. Bielowski. Lwów 1861. Kronikarz M. Bielski oświadcza, że historia jest mistrzynią życia. *Kronika Marcina Bielskiego*. T. 1. Sanok 1856 s. V. Joachim Pastorius, historiograf Władysława IV, autor znanego podręcznika *Florus Polonicus* zachęcał młodzież do prac historycznych. Filozofię, prawodawstwo, astronomię, fizykę nazywa córami historii“ J. Pastorii, *De dignitate Historiae Oratio cum honorarium Historiae docendae munus aggrederetur, habita Elbingae*. 1651.

¹⁶ H. Kollątaj, jw. s. 28.

¹⁷ A. Jobert, *La Commission d'Education Nationale en Pologne (1773—1774)*. „Et surtout elles introduisent dans la rhétorique un esprit nouveau? L'esprit civique. Le professeur de rhétorique apprendra à ses élèves a bien parler, il leur apprendra surtout a connaitre les institutions de leur pays...“ Paryż 1941 s. 94.

¹⁸ S. Konarski, *Ustawy*, s. 287.

w historii celów wychowawczych i kształcących zmierzało więc do realizacji obywatelskiego profilu wychowanków Collegium i szkół pijarskich.

Sprecyzowano wyraźnie, w jaki sposób należy interpretować treści historyczne pod tym kątem widzenia. Autor *Ustaw* bowiem podkreśla że: „Powinien nauczyciel dążyć do tego, aby za pomocą faktów historycznych obudzić w sercach młodzieży zapal do jakiejś cnoty lub zożydzić występki [...] na tym polega największa korzyść z historii”¹⁹. W treściach historii szczególnie podkreślano jej wartości moralne, wywierające silny wpływ na kształtowanie charakteru odbiorcy. W realizację tych celów szczególnie musiał być zaangażowany sam nauczyciel, który potrafiłby z interpretacją danego faktu umiejętnie wiązać jego odczucie i oceny moralne.

Zakres historii w poszczególnych klasach przedstawia się następująco. Dla infimy w szkołach pijarskich przynajmniej się początki historii świętej, dla klasy trzeciej naukę historii polskiej, dla syntaksy początki historii czterech monarchii²⁰. Historia święta miała być podzielona na epoki patriarchów, sędziów, królów, arcykapłanów, wodzów machabejskich. Uczniowie mieli opanować imiona panujących i wypadki historyczne tego okresu²¹. W historii ojczyzny podział na epoki odpowiada zmianom rodzin panujących. *Ustawy* sugerują, że uczniowie powinni znać imiona, daty królów i wypadki najważniejsze ich panowania²². W zakresie historii czterech monarchii uczniowie powinni wykazać się znajomością imion panujących, chronologią, opanować najważniejsze wypadki historyczne, znać ich genezę, rozwój i upadek poszczególnych państw²³. W Collegium Nobilium uczono historii Polski wraz z historią nowożytną wszystkich krajów europejskich²⁴. Wiedza opanowana na lekcjach historii i prawa polskiego²⁵ wykładanego równolegle, stanowiła podstawę do nauki retoryki²⁶, przedmiotu dominującego w obywatelskim wychowaniu konwiktów. Retoryka zapoznawała bowiem z problematyką życia gospodarczego, społecznego, politycznego i kulturalnego²⁷.

W ten sposób wartości ideologiczne programu retoryki urabiały określony profil wychowanków, a także oddziaływały na szersze kręgi szlacheckie, na przykład przez publiczne popisy uczniów. Retoryka w pojęciu Konarskiego miała stać się orężem walki stronnictwa postępowego o reformy państwowe. Program egzaminów w Collegium Nobilium 1770 r. potwierdza, że wiedza uczniów nie obejmowała samych faktów historycznych, lecz pewną dozę problemowego ich ujęcia, np. „o stopniach, wielkości i upadku sławnych w starożytności monarchii“, „przyuczyny wojen domowych w Grecji“²⁸. Sprawozdania Collegium Nobilium z lat 1780 i 1786 wskazują, że podobnym torem potoczyło się nauczanie w szkolnictwie pijarskim, popisy zawierają bowiem pytania o szeroko pojętej problematyce, np. „przyuczyny wzrostu i upadku, obyczaje, zwyczaje Egipcjan i prawa“²⁹.

¹⁹ Tamże, s. 36.

²⁰ Tamże, s. 35, 47, 50, 53.

²¹ Tamże, s. 36 (rozdz. III p. 58). Fakt wprowadzenia do historii powszechnej nauczanej w szkole dziejów biblijnych jest w tym okresie czasów całkowicie zrozumiały. Elementy *Starego Testamentu* występują również w podręczniku K. Skrzetuskiego *Historja dla szlachetney młodzi* - 1777. Ewolucja następnych lat poszła w kierunku kształtowania się nowej koncepcji w duchu oświecenia. Wyżej wspomniany autor w podręczniku *Historja Narodowa na klasę III* już całkowicie pomija „historię świętą“, a nawet dzieje Żydów, uważając, że należy to do religii.

²² Tamże, s. 36 (rozdz. III p. 59).

²³ Tamże, s. 36 (rozdz. III p. 60), s. 53 (rozdz. VII p. 96).

²⁴ Tamże, s. 30—31.

²⁵ Tamże, s. 305—307.

²⁶ Tamże, s. 307, 86—143.

²⁷ Tamże, s. 86—143.

²⁸ F. Łagowski, *Konarski jako reformator*. „Przegl. Pedagog.” 1884 s. 13, 21, 26.

²⁹ Programy szkolne, Warszawa. Sprawozdania Collegium Nobilium 1780, 1784, 1786.

Reasumując powyższe wywody można stwierdzić, że przekazywana wiedza historyczna w pojęciu Konarskiego to nie tylko rejestracja samych faktów i opowiadanie o nich, lecz również interpretacja zawierająca elementy wyjaśniania prawdy historycznej, wykrywanie przyczyn wzrostu i upadku państw, zainteresowanie postaciami działającymi w historii, wreszcie obyczaje i zwyczaje narodów. Tak szeroko pojęta interpretacja materiału historycznego, zawierająca w sobie wiele ładunku problemowego, z punktu metodycznego może być wysoko oceniona.

Zagadnienia treści, celów i zakresu historii jako przedmiotu nauczania rzutowały na metody pracy nauczyciela. Problem zatem, jak w zreformowanym szkolnictwie pijarskim starano się szukać właściwych pomostów (jak inaczej możemy nazwać metody) między materiałem historycznym wymagającym abstrakcyjnego myślenia a możliwościami poznawczymi ucznia, zasługuje na uwagę i podkreślenie. Praca z podręcznikiem i wykład nauczyciela to właśnie podstawowe metody pracy zalecane przez Konarskiego³⁰. Wyraźnie stwierdza on w *Ordynacjach*, że sposób nauczania „polega w pierwszym rzędzie na uważnym czytaniu ksiązek z młodzieżą, objaśnieniu ich i podawaniu treści“ oraz sprawozdaniu z wykładu, „którego słuchali w ciągu całego tygodnia“³¹.

Zajęcia z tekstem podręcznika, polegające na uważnym czytaniu i objaśnianiu treści ksiązek — to dominująca metoda pracy lekcyjnej³². Autor *Ordynacji* wyraźnie podkreśla, że nauka historii bez użycia podręczników „żadną miarą nie może być prowadzoną należycie, ani tak dalece owocną“³³. Ucząc się historii polskiej uczniowie mieli czytać i objaśniać *Florusa polskiego*³⁴, natomiast wiadomości z czterech monarchii mieli zdobywać z dwóch podręczników Remigiusa³⁵. Stosując wyżej wspomnianą metodę pracy uczniowie mieli zapoznać się z bogatym zestawem literatury w języku francuskim i łacińskim, podanej przez autora *Ustaw*³⁶. W oparciu o podręcznik uczniowie pisali zadania polegające na tłumaczeniu pewnych partii materiału — na język polski, gdy podręcznik wydany był w obcym języku³⁷.

Przy analizie metody pracy w oparciu o tekst podręcznika najbardziej dzisiaj na uwagę zasługuje wprowadzenie czytania wyjaśniającego, zwanego dziś statarycznym, które kilkakrotnie jest podkreślane i zalecane przez autora *Ordynacji*. Metoda tego typu pracy wdrażała uczniów do umiejętnego korzystania z podstawowej pomocy naukowej, jaką stanowił podręcznik w pracy lekcyjnej i domowej, realizowała zatem cel kształcący funkcji podręcznika. Wiemy, że podręcznik stanowił podstawę przygotowania się uczniów do egzaminów³⁸, a więc niewątpliwie porządkował, utrzymywał materiał, stawał się środkiem pomocniczym wdrażającym do samodzielnej pracy. Spełnienie wszelkich, bardzo różnorodnych funkcji podręcznika uzależnione było od inwencji nauczyciela, organizacji i metod pracy, a przede wszystkim doboru i układu treści struktury metodycznej podręcznika,

³⁰ S. Konarski, *Ustawy*, s. 35—36 (rozdz. III p. 57).

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 11 (rozdz. I p. 7), s. 36 (rozdz. III p. 57), s. 33—34 (rozdz. III p. 54) i inne.

³³ Tamże, s. 34 (rozdz. III p. 54).

³⁴ Tamże, s. 35 (rozdz. III p. 56), s. 50 (rozdz. VI p. 89). Uwagi na temat dzieła Pastoriusa *Florus Polonicus* patrz: T. Słowikowski, jw. s. 41.

³⁵ S. Konarski, *Ustawy*, s. 35 i s. 53—54. Remigius a S. Erasmo Maschat. Pijar, Czech (ur. 1692, zm. 1747), profesor teologii, prawa kanonicznego w kolegiach pijarskich. autor dzieł filozoficznych, historycznych i prawnych oraz *Historia profana quattuor monarchiarum*.

³⁶ Tamże, s. 310—311.

³⁷ Tamże, s. 31—32 (rozdz. II, p. 51), s. 50 (rozdz. VI p. 89).

³⁸ Tamże, s. 37 (rozdz. III p. 63).

sytuacji poznawczych, jakich wprowadzenie podręcznik umożliwił. Podręczniki ówczesnej doby, posiadające konstrukcję wyłącznie chronologiczną, ograniczały w pewnym sensie stosowanie wszystkich wartościowych funkcji tej podstawowej pomocy naukowej ucznia oraz narzuciły z góry określony rodzaj pracy i jego wykorzystanie. Konarski zdawał sobie sprawę z jakości podręczników dostępnych i używanych w owym czasie. Usprawiedliwiał korzystanie z nich brakiem lepszych i wartościowszych. Wyrażał głębokie przekonanie, że luki na tym odcinku zostaną na pewno wyrównane i młodzież doczeka się podręczników pisanych przez autorów z prawdziwego zdarzenia³⁹.

Istota i doniosłość całej reformy Konarskiego tkwiła przede wszystkim w realnym wprowadzeniu historii do szkoły i wyznaczeniu jej miejsca w programach. Ponadto dała podstawę do wkładu metodycznego w tym zakresie oraz inicjatywę do rozwiązywania wielu problemów dydaktycznych oraz zachętę do pisania nowych podręczników⁴⁰. O ile metoda pracy z tekstem książki bardziej aktywizowała młodzież w procesie uczenia się, o tyle wykład jako druga z metod zalecanych przez Konarskiego angażowała bardziej nauczyciela w realizację procesu nauczania. Odpowiednie przygotowanie nauczyciela do tego typu pracy, wyrażające się w przemyśleniu i opracowaniu zagadnień poruszanych na lekcji musi bowiem według Konarskiego cechować stosowanie tej metody⁴¹.

W celu utrwalenia materiału historycznego przez uczniów, *Ordynacje* zalecają po ukończeniu jakiejś większej partii materiału przypomnienie najważniejszych wypadków⁴². Na pewno lekcje tego typu nie były lekcjami powtórzeniowymi w dzisiejszym tego słowa znaczeniu, to znaczy zawierającymi problemowe ujęcie materiału, podsumowujące jakiś okres lub epokę w ujęciu jej najbardziej charakterystycznych cech. Niemniej należy podkreślić, że wprowadzenie tego typu zajęć świadczy o dobrym rozumieniu psychiki ucznia i Konarski tą drogą polecił właśnie realizowanie zasady utrwalania wiedzy historycznej. Powtórzenie to w pewnym sensie mogło zawierać elementy pogłębienia i poszerzenia przerobionego materiału historycznego. O ile problemy poszczególne były wyrażone przez uczniów, ewentualnie przez nauczyciela, a młodzież je samodzielnie rozwiązywała, możemy już wówczas mówić o kształceniu samodzielnego myślenia. W świetle jednak przepisów egzaminacyjnych zagadnienie to wyglądałoby nieco inaczej. *Ustawy* wyraźnie stwierdzają, że nauczyciel obowiązany jest przygotowywać pytania z odpowie-

³⁹ Tamże, s. 57—58 (rozdz. III p. 57).

⁴⁰ Problem podręczników został rozwiązany po myśli Konarskiego w czasach Komisji Edukacji Narodowej. Kajetan Skrzetuski, profesor historii w Collegium Nobilium, w wydanej przez siebie *Historii Politycznej Dla Szlachetney Młodzi w 1773*. Jak sam stwierdza pod wpływem Rollina dokonał odmiennego spojrzenia, niż dotychczas na poruszaną problematykę podręczników. Starał się dochodzić przyczyn wzrostu i upadku państw żeby ... „uczenie się pożyteczniejsze było”. Na tej podstawie powstał odrębny rozdział wspomnianego podręcznika, zawierający „myśli y Uwagi Polityczne nad Historią dawną i terażniejszą, charakterystyka wybitnych postaci ze Starożytności” (s. 407—449). Część II wyżej wspomnianego podręcznika została wydana w r. 1775 i ma następującą kartę tytułową: *Historia Polityczna Dla Szlachetney Młodzi — Część II zawierająca zebrane krótkie Przypadków znakomitych ... w Warszawie 1775*. W podręczniku tym autor również podkreśla, że celok ukazania młodzieży chronologicznych dziejów politycznych państw europejskich podaje rozszerzoną i pogłębioną tematykę. Wincenty Skrzetuski, brat Kajetana, jest również autorem kilku prac historycznych, a przede wszystkim znanego i cenionego podręcznika do nauczania historii na klasę czwartą. M. H. Serejski w pracy wydanej w 1958 r. *Koncepcja historii powszechnej Joachima Lelewela*, poddając analizie podręczniki braci Skrzetuskich podkreśla dużą dozę rodzimego wkładu i własnych przemyśleń w ich tworzeniu, obok dobrego przetworzenia dorobku obcego (s. 129). T. Słowikowski w cytowanej kilkakrotnie pracy (przyp. 2) analizując podręczniki Skrzetuskich wysoko je ocenia i podkreśla dużą ich wartość dydaktyczną (s. 45—49). Zawarcie w podręcznikach pewnego refleksyjnego ujęcia materiału, zamiast suchego sprawozdawczego ujęcia treści, oraz dydaktyzm którym są przeziąknięte, pozwalają dojrzeć w nich konsekwencje pedagogicznych reform Konarskiego w ewolucyjnym ich rozwoju.

⁴¹ S. Konarski, *Ustawy*, s. 27 (rozdz. III p. 44).

⁴² Tamże, s. 36 (rozdz. III p. 57), s. 311 (rozdz. III p. 125).

dziami w oparciu o treść przerabianego podręcznika, z danymi dotyczącymi „ważniejszych epok, liczby panujących [...] kolejnego następstwa po sobie narodów, w sensie osobliwych zdarzeń i wypadków historycznych“. Pytań tych i odpowiedzi na nie uczniowie mieli wyuczyć się na pamięć⁴³. Wypowiedź popisów egzaminacyjnych musiała zatem cechować reprodukcja treści narzuconej przez nauczyciela i podręcznik. W tym wypadku mielibyśmy do czynienia niestety jedynie z odtwórczym myśleniem ze strony ucznia. Trzeba podkreślić, że ten system nauczania utrzymał się do czasów Komisji Edukacji Narodowej a nawet wystąpił potem ponownie w początkach XIX w. Komisja Edukacji Narodowej, dostrzegając niebezpieczeństwo instrukcji lat ubiegłych, w myśl której „młodzież szereg wydanych pytań tłumaczyła ułożonemi na ten koniec od Nauczycielów odpowiedziami, a tak szczerem tylko i mechanicznym ich umiejętności tłumaczem była“ zmieniła przepisy egzaminów uczniowskich pod kątem kształcenia samodzielnego myślenia ucznia „Przeświadczona iż do ukształcenia i gruntownego oświecenia rozumu, nie tak ćwiczenie pamięci, jako refleksja stała i dokładna nad rzeczami wpływa“⁴⁴.

Uzupełnienia wiadomości z historii które w szkole mogły być tylko fragmentarycznie podawane miał uczeń zdobywać na podstawie lektury pomocniczej. Zadaniem nauczyciela, podkreśla Konarski, jest „wzbudzić w uczniach większy smak do czytania historii“. Gorąco zaleca wprowadzenie zwyczaju kupowania przez konwiktów dzieł historycznych i czytania ich prywatnie⁴⁵. Autor *Ustaw* podaje bardzo bogaty zestaw literatury uzupełniającej w języku francuskim i polskim⁴⁶, kładąc szczególnie nacisk na autorów ojczystych jak: Kromer, Bielski, Solikowski, Piasecki, Orzechowski, Kobierzycki, Kochowski i innych⁴⁷.

Wszelkie zmiany w dziejach szkolnictwa i oświaty idące w kierunku wychowania i nauczania młodego pokolenia koncentrują uwagę reformatorów na nauczycielu. Na kartach *Ordynacji* przebija — również — głęboka troska Konarskiego o jak najlepszych pedagogów, wynikająca ze zrozumienia ich roli w procesie wychowania i kształcenia nowego pokolenia. W systemie wychowawczym Konarskiego bowiem — jak wiemy — nauczyciel przez program nauczania i swoją postawę miał realizować obywatelski profil wychowanków.

Uznanie społecznej wartości wykonywanej przez nauczyciela pracy mogło nastąpić w momencie, gdy stała się ona zawodową, gdy nastąpiło wyodrębnienie się funkcji dydaktycznej nauczyciela⁴⁸. Wprawdzie dopiero Komisja Edukacji Narodowej utworzyła tzw. „stan akademicki“, niemniej jednak Konarski już nadaje odpowiednią rangę nauczycielowi przez podkreślenie jego społecznej roli w wychowaniu przyszłego pokolenia. Nauczyciel bowiem w systemie wychowawczym Konarskiego realizując określony ideał pedagogiczny stawał się reprezentantem i wykonawcą ideologii społeczeństwa. Wyodrębnienie się funkcji dydak-

⁴³ Tamże, s. 37—38 (rozdz. III p. 63).

⁴⁴ *Popisy roczne w szkołach większych wydziału krakowskiego piątego roku po wprowadzeniu nowego układu nauk od Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej na cały Naród przepisanych 1782 w lipcu odprawione. Gimnazjum św. Anny i szkoły wyższe. Popisy uczniów 1778—1785.*

⁴⁵ S. Konarski, *Ustawy*, s. 311—317 (rozdz. XII p. 125).

⁴⁶ Tamże, s. 316.

⁴⁷ M. Kromer, *De origine et rebus gestis Polonorum libri XXX*. Bazylea 1555. Tłum. pol. M. Błazowskiego, M. Kromera: *O sprawach, dziejach i wszystkich innych potocznościach koronnych ksiąg XXX*. Kraków 1611; J. Bielski, *Kronika polska Marcina Bielskiego nowo przez Joachima Bielskiego syna jego wydana*. Kraków 1597; J. D. Solikowski, *Commentarius brevis rerum Polonicarum a morte e Sigismundi Augusti*. Gdańsk 1647; P. Piasecki, *Chronica gestorum in Europa singularium*. Kraków 1645; S. Orzechowski, *Annales Stanislae Orihovii*. Dobromil 1611; S. Kobierzycki, *Historia Vladislai, Poloniae et Sueciae principis*. Gdańsk 1655; *Obsido clari Montis Częstochoviensis*. Gdańsk 1659; Wespazjan Kochowski poeta i historyk: *Annalium Poloniae...* Climacter I—III. Kraków 1683—1688, 1698.

⁴⁸ J. Chałasiński, *Zawód nauczycielski*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. III. Warszawa 1933 s. 294.

tycznej nauczyciela ukazało wzrastającą rolę jego osobowości w działaniu wychowawczym⁴⁹. Konarski zdaje sobie sprawę z doniosłości zadań, jakie ciążyą na nauczycielu, oraz ich realizacji, która może być właściwa jedynie w momencie odpowiedniego przygotowania pedagoga do swego zawodu.

Na pierwszym miejscu stawia przygotowanie rzeczowe nauczyciela. Powinno ono być gruntowne i wszechstronne: „gdyby umieli to tylko, co wykładają mają, to zaiste biedni ci przyszli nauczyciele“⁵⁰. Pedagog ciągle powinien pracować nad „własnym udoskonaleniem“. Czytać winien wiele wartościowych dzieł. Nie ograniczyć się do wiadomości tylko z zakresu przedmiotu wykładanego, lecz opanować inne dziedziny wiedzy. Konarski dostrzega, że realizacja samego procesu nauczania pod kątem dydaktycznym zależna jest nie tylko od wyposażenia nauczyciela w pewien określony zasób wiadomości metodycznych, ale też od jego przygotowania rzeczowego; tylko wówczas „lepiej i dokładniej potrafią uczyć“. Głęboka wiedza pozwoli wprowadzać „stosowniejsze“ i „doskonalsze metody nauczania“⁵¹. Dla potwierdzenia swych wywodów przytacza słowa Kwintyliana: „Rzeczy, wykładane przez człowieka gruntownie uczonego, są łatwiejsze do zrozumienia i o wiele jaśniejsze“⁵². Konarski zdawał sobie sprawę ze „sztuki nauczania“⁵³, dlatego mocno podkreślał przygotowanie metodyczne nauczyciela, które może mu wskazać drogi postępowania w toku pracy z młodzieżą w procesie nauczania. W tym celu młodzi adepci sztuki nauczycielskiej mieli zapoznać się z *Wizytacjami apostołskimi*, stanowiącymi „olbrzymią kopalnię wiedzy pedagogicznej“. Dzięki dokładnej analizie i interpretacji *Ustaw* nowiejusze „wnikali w intencję reformy Konarskiego, przejmowali się jej duchem i zadaniami dydaktycznymi“⁵⁴. Podstawę przygotowania metodycznego przyszłych nauczycieli miały stanowić dzieła Rollina⁵⁵ o metodzie nauczania we wszystkich klasach, od najniższej począwszy, albo praca tegoż autora pod tytułem *Sztuka wychowania szlachetnej młodzieży* oraz książka Locke'a, lub Juwencjusza⁵⁶ *O sposobie nauczania i uczenia się*.

Konarski bardzo ceni twórczą postawę nauczyciela w realizacji procesu nauczania, dlatego mocno podkreśla, że każdą lekcję powinien nauczyciel dokładnie przemyśleć i ułożyć plan pracy. W toku nauczania nie ma miejsca na przypadki, nie może nauczyciel polegać na swym doświadczeniu, rutynie i zdolnościach⁵⁷. Dostrzegając kierowniczą rolę nauczyciela w procesie nauczania, pragnie, by poprzez swoją aktywną postawę wypełniał ją jak najlepiej. W myśl realizacji tego postulatu pedagog powinien „wyteńczyć całego siebie, płuca, głos, wszystkie siły, wkładać cały zapal duszy uzewnętrzniony zawsze w odpowiednich ruchach, tak że dobry nauczyciel powinien ze szkoły wychodzić zmęczony, jak atleta z areny lub rolnik z pola“⁵⁸. Tą drogą dojdzie wychowawca co pomyślnych efektów w pracy. „Ożywienie w działaniu, mówieniu i nauczaniu“ to podstawowe warunki powodzenia w pracy lekcyjnej, podkreśla autor *Ustaw*. Przekazywanie wiadomości nie jest jednak głównym i jedynym zadaniem nauczyciela. Konarski mocno podkreśla

⁴⁹ M. Maciaszek, *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*. Warszawa 1955 s. 17.

⁵⁰ S. Konarski, *Ustawy*, s. 26 (rozdz. III p. 41).

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże, s. 461—462 (rozdz. XI p. 216).

⁵⁴ Ł. Kurdybacha, jw. s. 109.

⁵⁵ S. Konarski, *Ustawy*, s. 462 (rozdz. XII p. 217), m. in. Ch. Rollin (ur. 1741, francuski historyk i pedagog), *Maniere d'enseignement et etudier les belles lettres*. Cz. I, II. Paris 1726. Cz. III. Paris 1728.

⁵⁶ Tamże, J. Jourancy, *Ratio discendi et docenti*. Paris 1725.

⁵⁷ Tamże, s. 26.

⁵⁸ Tamże, s. 21.

jego wychowawczą i kształcącą rolę w procesie nauczania. Pedagog musi świecić przykładem. Życzliwość, serdeczność, łagodność, powinny iść w parze z konsekwencją i wymaganiami⁵⁹. Takt pedagogiczny, wyznaczający pewną linię demarkacyjną między nauczycielem a wychowankiem, powinien stanowić jedną z dominujących cech pedagoga⁶⁰.

Gdy patrzymy z perspektywy lat, z pozycji obecnej na szkołę Konarskiego i historię jako przedmiot nauczania w jej ujęciu metodycznym, widzimy wyraźnie, że nie wybiega ona poza ramy szkoły i nauczania tradycyjnego, gdzie nauczyciel i proces nauczania był silniej eksponowany niż uczeń i jego proces poznawczy. Trudno też mówić o zachowaniu pewnej proporcji między tymi dwoma czynnikami. W chwili jednak, gdy wczuwamy się w ducha epoki, w której żył i działał Konarski, i patrzymy na reformę szkolnictwa oraz efekty jej w latach późniejszych, ogólna refleksja skłania nas do stwierdzenia, że zapoczątkowany przez Konarskiego dydaktyzm w nauczaniu historii był bardzo cenny, czego najlepszym dowodem jest fakt, że dominować będzie on przez cały wiek XVIII. Pamiętać jednak musimy o tym, że tzw. „intuicja“ pedagogów ówczesnej doby, a nie tylko znajomość psychologii i dydaktyki, dyktowały realizację pewnych postulatów w nauczaniu, które bardzo mocno wybiegały poza ramy panującego systemu wychowawczego i nakreślały mu kierunek zdecydowanie postępowy. Koncepcje dydaktyczne bowiem późniejszego okresu wyraźnie nacechowane są piętnem założeń doby Konarskiego i kształtują się właśnie pod jej wpływem. Wkład dydaktyczno-historyczny czasów Konarskiego jest pierwszym ogniwem w łańcuchu rozwijającej się problematyki metodycznej. Rozważając problem aktualności poglądów Konarskiego, niewątpliwie należałoby stwierdzić, że wiele z nich przetrwało do chwili obecnej i przejawia się w dydaktycznych sformułowaniach naszych czasów. Obecnie podkreślamy również, że nauka szkolna ma nie tylko dostarczać uczniom wiadomości, kształcić sprawności i umiejętności, ale przyczyniać się do tego, „by z wiedzą intelektualną łączyli oni właściwe jej wartościowanie i poznali, co jest w niej wzniosłe, uszlachetniające i godne człowieka“⁶¹. Pogląd autora *Ustaw* na przygotowanie rzeczowego nauczyciela również nie stracił swej aktualności. W okresie 20-lecia międzywojennego przygotowanie naukowe nauczyciela, systematycznie pogłębiane, w pracach wielu pedagogów było szczególnie eksponowane⁶². Podkreślano, że nauczyciel musi umieć dobrze to, czego ma uczyć, a następnie musi umieć uczyć⁶³. Swoją wiedzę powinien „ciągle odświeżać i uzupełniać, bo nauczanie wyjaławia jego umysł. Nieustanne powtarzanie jednego i tego samego materiału ściera go podobnie, jak się ściera moneta w obiegu. Wiedza historyczna nauczyciela, tracąc koloryt i plastykę, traci także dużo ze swej wartości pedagogicznej“⁶⁴. Fakt, że nauczyciel w pracy swojej nie może polegać na doświadczeniu i rutynie, daje poglądom Konarskiego zabarwienie również współczesne. Obecnie przede wszystkim bowiem wysuwa się postulat „nauczyciela twórczego“⁶⁵, który ciągle poszukuje nowych metod pracy, wyzbywa się szablonu i stabilizacji form oddziaływania na

⁵⁹ Tamże, s. 16, 21.

⁶⁰ Tamże, s. 22 i inne.

⁶¹ K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa 1963 s. 144.

⁶² T. Słowikowski, *O kształceniu nauczycieli historii*. W: *Kształcenie nauczycieli w Wyższej Szkole Pedagogicznej*. „Roczn. Nauk.-Dydak. WSP w Krakowie“. Z. 15. Kraków 1962 s. 74.

⁶³ Tamże, s. 72.

⁶⁴ Tamże i A. Kłodziński, *Związek uniwersyteckiego studium historii ze szkolnym*. „Wiad. Hist.-Dydakt.“ R. II: 1934 s. 2.

⁶⁵ Tamże, s. 80.

młodzież. Szkoła współczesna poszukuje nauczycieli „o postawie poszukującej i refleksyjnej”⁶⁶. Nasz obecny postulat, że nauczyciel „powinien wywierać silny wpływ wychowawczy na powierzona sobie młodzież”, „przekształcać w pewien sposób, swych wychowanków”, „wzbogacać ich wiedzę, zaszczeniać w nich pewne poglądy”, „zmieniać ich osobowość w pewien z góry określony sposób”⁶⁷ — był już dostrzegany przez Konarskiego i realizowany w warunkach ówczesnej epoki.

Aktualność więc wskazań dydaktycznych Konarskiego obok roli, jaką odgrywały one w kształtowaniu się polskiej myśli metodycznej, jest również momentem przemawiającym za doniosłością reformy wielkiego pijara.

Рома Ильницка-Мидухова

ISTORIA JAKO PRZEDMIET OBUCZENIA W SZKOLNEJ REFORMIE STANISŁAWA KONARSKIEGO W ŚWIELE „ORDINACJI”

Celю этой статьи является определение места истории как предмета обучения в школьной реформе Станислава Конарского и её рассмотрение в дидактическом аспекте — это значит подчёркивание цели, содержания, объёма, метода работы учителя и ученика, а также указание роли учебника в процессе обучения.

Кроме познавательной цели в обучении истории Конарский сильно подчёркивает воспитательную цель формирующую гражданский профиль воспитанников Collegium и реформированных пиарских школ. Объём истории отдельных классов соответственно дозированный учитывает познавательные возможности ученика. Метод работы основан прежде всего на слушании лекций интерпретации содержания учебника ограничивали самостоятельное мышление ученика, а направлены были на репродукцию данного содержания затем формировали у учеников только отобразительное мышление. Конечно, этот метод работы на первое место выдвигал учителя, признавая ученику второстепенную роль в процессе обучения. Конарски ставит перед учителем большие требования относительно методической и предметной подготовки.

Несмотря на некоторые ограничения самостоятельности ученика, изменения введённые Конарским были прогрессивными по отношению к обстановке, которая существовала в области обучения истории в период предшествующий реформе Конарского. Самым существенным достижением Конарского являлось введение как обязательного предмета обучения национальной и всеобщей истории.

Roma Ilnicka-Miduchowa

L'HISTOIRE COMME LA MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT DANS LA RÉFORME SCOLAIRE DE STANISLAS KONARSKI SELON SON „ORDONNANCE”

L'article présent se donne pour but de définir la place de l'histoire comme matière d'enseignement dans la réforme scolaire de Stanislaw Konarski et d'en donner un aperçu du point de vue de la didactique c'est à dire de montrer les buts, le contenu, la délimitation de la matière d'enseignement, les méthodes du travail de maître et d'élève, ainsi que le rôle de manuel dans la processus d'enseignement.

A côté des buts informatifs de l'enseignement de l'histoire Konarski souligne fortement son but éducatif: la formation civile des élèves du collège et des écoles réformées des piaristes. La matière enseignée dans des classes différentes était dosée respectivement aux possibilités intellectuelles

⁶⁶ M. Maciaszek, *iw.* s. 278.

⁶⁷ W. Okoń, *Osobowość nauczyciela*. Warszawa 1962 s. 150.

des élèves. Les méthodes du travail, consistant avant tout sur l'exposé de maître et en interprétation du contenu du manuel, limitaient la réflexion personnelle de l'élève. Elles étaient orientées sur la reproduction des contenus requis, donc elles ne formaient que la pensée reproductive. Evidemment, cette méthode de travail exposait beaucoup le maître, alléguant à l'élève un rôle secondaire dans la processus de l'enseignement. Konarski pose devant le maître des grandes exigences quant à sa préparation positive et méthodique. Malgré une certaine limitation de l'indépendance de l'élève, les changements introduits par Konarski furent progressifs par rapport à la situation qui existait dans la méthodique de l'enseignement de l'histoire dans la période précédente la réforme de Konarski fut d'avoir introduit l'histoire nationale et générale comme une matière d'enseignement obligatoire.