

Idea liberal education oraz jej obecność w wybranych zamysłach edukacyjnych w Polsce na przestrzeni wieków poczynając od doby oświecenia

Katarzyna Wrońska
(Uniwersytet Jagielloński Kraków)

W obszarze wpływów języka angielskiego termin *liberal education* posiada bogatą siatkę znaczeniową, wciąż dopisywaną i rozbudowywaną nowymi sensami. Idea nawiązuje do starożytnego i średniowiecznego modelu kształcenia w obrębie sztuk wyzwolonych (*artes liberales*), w dobie oświecenia rozbudowana wkładem myśli filozofów promujących wiedzę i samodzielne krytyczne myślenie jako drogę do wolności jednostek i postępu społecznego. Tak jak kiedyś idea ta budowała poczucie jedności cywilizacyjnej dzięki trosce o przekaz wspólnego dziedzictwa kulturowego nowym pokoleniom, również dziś wydaje się być w stanie podtrzymać poczucie tożsamości europejskiej. Jaka jest recepcja, rozumienie i reprezentacja tej idei w dziejach polskiej myśli filozoficznej i pedagogicznej? Dziś w Polsce termin ten, jeśli tłumaczony wprost, jako „edukacja liberalna”, otrzymuje konotację zawężoną, kojarzącą się nie tyle z wolnością i postępem, ile od razu z jedną z doktryn, z którą wchodzi się w spór ideologiczny. Dlatego częściej stosuje się określenie „kształcenie ogólne”. To jednak nie oddaje całości znaczenia *liberal education*, pomija bowiem związek wiedzy i poznania z wolnością, postawą krytycyzmu i otwarcia na wielość racji, niezależnością, tolerancją dla odmienności poglądów i modeli dobrego życia.

Celem niniejszego opracowania jest wgląd w wybrane polskie koncepcje pedagogiczne głównie XVIII wieku na tle myśli i projektów brytyjskich pod kątem obecności w nich elementów *liberal education* w kształcie rozwiniętym przez prąd umysłowy Oświecenia. By móc rozpocząć analizę wybranych stanowisk, na początek wymaga wyjaśnienia sama idea, którą proponuje się pozostawić w jej oryginalnym brzmieniu nadanym przez Brytyjczyków. Jaki jest jej sens znaczeniowy i jakim podlegał zmianom w dziejach myśli i praktyki edukacyjnej Europy? Czy w polskiej refleksji filozoficzno-pedagogicznej, w epoce oświecenia współgrającej z nurtami liberalnymi, miała ona swoje odpowiedniki i reprezentacje? Kto ją zasiliał, jakimi wątkami, na ile uwzględniały one europejski ruch idei, a na ile stanowiły wytwór rodzimej myśli dostosowanej po polskich realiów?

Jej rodowód odsyła do *artes liberales*, siedmiu sztuk wyzwolonych dzielonych na *trivium* i *quadrivium*, których nauczano od schyłku starożytności a głównie w epoce średniowiecza w wersji przystosowanej i zgodnej z doktryną chrześcijaństwa. Od początku jasne było ich przesłanie: stanowiły zestaw umiejętności godnych człowieka wolnego. Wiedza z ich zakresu dawała możliwość dalszej edukacji już na szczeblu uniwersyteckim. Razem z umiejętnościami, w które wyposażała jednostkę, była bazą dla samorozwoju i samodoskonalenia, w dbałości o własny uformowany charakter i właściwe używanie rozumu. Jeśli

więc na takich podstawach funduje się ideę *liberal education*, widać wyraźnie, że jej wartości (analogicznie do *artes liberales*) nie da się mierzyć miarą użyteczności. Punkt ciężkości tej formy edukacji był ześrodkowany na wiedzy i umiejętnościach, które nie służą wykonywaniu konkretnego zawodu, nie wiążą się z potrzebami i wymaganiami dnia codziennego, nie mają charakteru praktycznego ani specjalistycznego, ani ściśle naukowego;¹ ich ranga wiązała się z uniwersalnością przekazu kulturowego, mającego podnosić jednostkę w jej człowieczeństwie, wyzwalać do wolnego i dobrego życia. Przez długie wieki niosło to ze sobą w praktyce ograniczenie jej zasięgu oddziaływania do kręgu elit społecznych, osób dysponujących czasem wolnym, niezależnych finansowo, wolnych od konieczności ciągłego i mozolnego zdobywania środków na życie i utrzymanie, niepozostawiającego czasu na samodoskonalące zabiegi wymagające dystansu wobec zobowiązań i wymagań dnia codziennego.

Oświeceniowe przemiany dodały do *liberal education* nowe wątki rozszerzając jej dotychczasowe klasyczne rozumienie i sens o wartości wyróżniające cały ruch ideowy oświecenia włącznie ze współgrającym z nim liberalizmem. Wiek XVIII charakteryzowany jest w miarę zgodnie jako epoka wiary w rozum, postęp cywilizacyjny, świecki oświecony ład polityczny, naukę, wiedzę i wolność, jako epoka walki z przesądem, ciasnotą poglądów, zacofaniem i biedą. Postępowe idee sprzyjały zrywom społecznym i rewolucjom, jednak podziały i różnicowanie społeczne to mechanizm kulturowy równie mocno w tym czasie podtrzymywany, także przez pisarzy i myślicieli oświeceniowych. Promotorami reform i zmian miały być wykształcone elity, to w ich stronę kierowano nowe programy kształcenia uwzględniające obok klasycznego programu sztuk wyzwolonych także wkład nauk nowożytnych wraz z nauką języków krajów europejskich, historii i prawa własnego kraju; postulatem w stosunku do ludu było niesienie podstawowej oświaty i tym samym zwiększanie zasięgu piśmienności wśród najemnych pracowników, by zdolni byli do dbałości o los swój i najbliższych, wykształcanie nawyków schludności, utrzymywanie stanu pobożności a także postawy szacunku dla ludzi wyższych rangą. W tym czasie koncepcję *liberal education* można śledzić wyczytując się w dzieła m.in. George'a Turnbulla w Szkocji, Charlesa Rollina we Francji, Benjamina Franklina w Ameryce (wszyscy trzej uwzględniali w swych programach reform edukacyjnych zamysł Johna Locke'a), zaś w Polsce głównie pisma Stanisława Konarskiego, Stefana Garczyńskiego, Grzegorza Piramowicza, Hugona Kołłątaja czy Stanisława Staszica.

Dwutorowość w podejściu do wiedzy i wykształcenia, jaka jest udziałem brytyjskich pisarzy liberalnych, zdaje się towarzyszyć tej orientacji intelektualnej od początku, tzn. od momentu sformułowania przez Johna Locke'a koncepcji wychowania gentlemana. Jeśli włączamy jego zamysł do dorobku myśli liberalnej to łącznie z tym, u zarania zarysowanym, utylitarnym podejściem do wiedzy, dobra podporządkowanego pierwszoplanowym celom wychowania człowieka, istoty moralnej i rozumnej, odpowiedzialnej i kierującej swoim życiem a także wedle możliwości i zgodnie z zajmowaną pozycją społeczną z racji urodzenia zaangażowanej w działania służące poprawie losu innych i dla dobra swojego

¹ Por. HIRST, P., *Liberal Education and the Nature of Knowledge*. In: PETERS, R. S. (ed.), *Philosophy of Education*. Oxford, Oxford University Press 1973, s. 87.

kraju. Dużym uproszczeniem byłoby jednak przypisanie liberalizmowi jako takiemu tej jednej wykładni rozumienia i wartościowania edukacji; obok niej już wraz z pisarstwem A. A. C. Shaftesbury'ego a później dzięki wkładowi J. S. Milla kształcenie oznaczało staranie wokół doskonalenia osoby w kontakcie z szeroko pojętym dziedzictwem kultury.

Współcześnie w Polsce sam termin jest tłumaczony bardzo różnie; w przekładach tekstów poświęconych *liberal education* można się spotkać z określeniem „kształcenie ogólne”, „edukacja liberalna”, „wykształcenie liberalne” czy „wolne” (wy)kształcenie.² W interpretacji autorki jest to wynik słabej, niewyczerpującej recepcji liberalizmu jako filozofii wolności w dziejach Polski a także generowanej przez sam liberalizm niejednoznaczności, czy ściślej dwutorowości, w podejściu do roli, jaką w życiu ma do spełnienia wiedza i wykształcenie.³ Początek tej doktryny wiąże się z Anglią końca XVII wieku łącząc ją z pisarstwem politycznym Johna Locke'a, później już w XVIII wieku rozszerzoną o poziom refleksji ekonomicznej zasilonej pismami Adama Smitha. Spójrzmy na wybrane teksty polskich pisarzy i uczonych oddających ducha przemian oświeceniowych (wraz z liberalizmem) na tle podobnych dokonań w obszarze kultury anglosaskiej. Działali oni w atmosferze intelektualnej XVIII wieku, łączył ich więc szacunek dla rozumu i wiedzy oraz przekonanie o przywódczej i wzorczej roli oświeconych elit jako promotorów reform politycznych i postępu społecznego a także wrażliwość na los ludu i potrzebę podnoszenia jego kondycji.

Dorobek Stanisława Konarskiego na polu edukacji w sensie teoretycznym można traktować jako odpowiednik myśli George'a Turnbulla, jego zamysły reformatorskie miały swojego adresata – szlachcica, ziemianina, odpowiednika angielskiego gentlemana. Sumarycznie, ze względu na podjętą przez Konarskiego także reformę szkolnictwa, jego zasługi zdają się być nie do przecenienia. Założone przez niego Collegium Nobilium wydało wielu wartościowych absolwentów, późniejszych działaczy na rzecz poprawy kształtu Rzeczypospolitej w konkretnym sektorze spraw publicznych. Pamiętajmy też, że główne pojęcie pedagogiki w czasach polskiego oświecenia i reform KEN to edukacja, choć rozumienie tego terminu obejmowało zarazem sens wychowawczy nabywanej wiedzy i umiejętności. Wychowanie miało się dokonywać tylko wraz z oświecaniem umysłów a nie bez niego. Konarski stawiał na atrybuty wolnych, moralnych i odpowiedzialnych za los kraju obywateli. Od wykształcenia świątłych i obywatelsko ukształtowanych obywateli uzależniał

² Zob. NUSSBAUM, M., *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* w przekładzie A. Męczkowskiej “W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego”, następnie rozdział *The Humanities and Liberal Education* w pracy J. Maritain *Education at the Crossroads* omawiany przez S. Galkowskiego jako program tzw. „edukacji liberalnej” i zastrzegającego, że „sama nazwa nawiązuje bardziej do *artes liberales* niż do liberalizmu”, zob. tenże, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 83, dalej tytuł rozdziału *Liberal Education and Responsibility* z pracy L. Straussa *Liberalism Ancient and Modern* w przekładzie P. Maciejko „Wykształcenie liberalne i odpowiedzialność” in: STRAUSS, L., Sokratejskie pytania. Eseje wybrane. Warszawa, Aletheia 1998, czy wykłady kard. H. Newmana opublikowane jako *The Idea of a University*, w których – w przekładzie P. Mroczkowskiego – termin *liberal education* oddawany jest jako „wolne” kształcenie bądź „wolne” wykształcenie, zob. NEWMAN, H., *Idea uniwersytetu*. Warszawa, PWN 1990, s. 227–229, 242, 245 (fragmenty Wykładu VII).

³ Zob. SZACKI, J., *Liberalizm po komunizmie*. Kraków – Warszawa, Znak, Fundacja im. S. Batorego, 1994; JANOWSKI, M., *Polska myśl liberalna do 1918 roku*. Kraków – Warszawa, Znak, Fundacja im. S. Batorego, 1998. Autorka wypowiada się na ten temat szerzej w książce *Pedagogika klasycznego liberalizmu w dwugłosie John Locke i John Stuart Mill*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2012.

podobnie jak inni reformatorzy tego okresu możliwość naprawy obyczajów i postępu w kraju.⁴ Miarą mądrości jego zapatrywań i dokonań w dziele edukacji narodu jest medal „sapere auso” ukuty na jego cześć z postanowienia króla Stanisława Augusta. Nietrudno dostrzec tu znamiona wpływu nań nowoczesnej myśli i kultury europejskiej, tak jak zaznaczył się on w stylu działania i inicjatywach królewskich.⁵ Sam Konarski jako autor mowy *De viro honesto et bono cive ab ineunte aetate formando* („Jak od wczesnej młodości wychowywać uczciwego człowieka i dobrego obywatela”) oraz *Ordinationes visitationis apostolicae [...] pro Provincia Polona Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum*, znanych jako Ustawy szkolne, określił, jaki powinien być program nauczania w szkołach publicznych oraz w warszawskiej szkole szlacheckiej, odpowiednika zachodniej akademii szlacheckiej. Tym samym można przesledzić jego koncepcję *liberal education*.

Pierwszy wspomniany tekst ustawił jasno priorytety, którym wedle Konarskiego winna jest służyć edukacja. Jako że Rzeczypospolitej „więcej zależy na uczciwych mężach i dobrych obywatelach niż na wybitnych mówcach, poetach, matematykach i filozofach” (widząc w nich „piękne i konieczne ozdoby wychowania”) to jednolitym i naczelnym celem wychowania było dla niego „kształcenie szlachetnej młodzieży na ludzi uczciwych i rzetelnych obywateli”.⁶ Jako reformator kolegiów pijarskich, o czym zaświadczaają z kolei *Ordinationes*, zadbał jednak o unowocześnienie i programu, i metody nauczania skierowanych do przyszłych zakonników i nauczycieli, jak i dla szkół publicznych prowadzonych przez pijarów uczących młodzież świecką. Tym jednak, co najbardziej nadaje się na porównanie ze szkocką koncepcją Turnbulla edukacji arystokracji jest zrealizowana pod postacią Collegium Nobilium jego reformatorska idea kształcenia elit politycznych. To, co je różni, to nie program (znalazły się w nim takie przedmioty obowiązkowe, jak: język łaciński, francuski, niemiecki, historia powszechna i polska, geografia, retoryka, matematyka, filozofia, a za dodatkową odpłatnością: prawo polskie i międzynarodowe, architektura, rysunek, język włoski, jazda konno, musztra, fechtunek, gra na instrumencie) ale wyraźniejsze nastawienie patriotyczne w wychowaniu konwiktorów, przygotowujące ich do pełnienia ważnych publicznych stanowisk w służbie Rzeczypospolitej. Ich cnoty osobiste, przyzwyczajanie do trudów życia przez hartowanie ciała, ćwiczenia fizyczne, ogłada, grzeczność, duch współzawodnictwa, koleżeńskość miały się przełożyć na wzorce wyróżniki elity narodu, która doskonalenie wewnętrzne i rozwój przekuwa na poświęcenie ojczyźnie, dobru wspólnemu.

Spójrzmy z kolei na zamysły XVIII wieku skierowane na oświecanie ludu; na ile można w tym dziele edukacji dostrzegać elementy *liberal education*, dostosowane do epoki oświecenia, z obecnym w nim rozwijającym się nurtem liberalizmu politycznego i ekonomicznego? W opinii autorki propozycję Adama Smitha z obszaru praktyki i myśli szkockiej można porównać z koncepcją zawartą w dziele Stefana Garczyńskiego z 1751 r. pt. Akademia Rzeczypospolitej Polskiej. Jej autor, wojewoda kaliski i poznański wypowiedział

⁴ Zob. np. BARTNICKA, K., *Wychowanie obywatela w polskich reformach szkolnych XVIII wieku*. Horyzonty Wychowania 2004, nr 3 (5), s. 63–83.

⁵ Zob. BUTTERWICK, R., *Stanisław August a kultura angielska*. (Tłum. M. Ugniewski.) Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN 2000, s. 213–234.

⁶ KONARSKI, S., *De viro honesto*. In: KONARSKI, S., *Pisma wybrane*, s. 158.

się krytycznie o stanie polskich stosunków społecznych, ekonomicznych i politycznych, wytykając też zaniedbania na polu edukacji zwłaszcza uboższych warstw społecznych. Podobnie jak Smith, dopominał się o objęcie troską zacofanego, żyjącego w ignorancji i mizerii obyczajowej ludu. Kierował te uwagi szczególnie do szlachty i duchowieństwa, wskazując na ich powinność z racji urodzenia, pełnienia funkcji publicznych i powołania duchownego, by wychowywać (z ambony) i łożyć na zakładanie szkół parafialnych i utrzymanie w każdej wsi i miasteczku bakałarzy.⁷ W jego propozycjach można się doszukać także podobieństw z ideami głoszonymi wcześniej przez Locke'a stawiającego na moralny rozwój człowieka, w tym głównie pracowitość, umiarkowanie, roztropność i zaradność, krytykującego uzależnianie ubogich od jałmużny i pomocy socjalnej, w samej pracy i oddaniu powinnościom około utrzymania siebie i swojej rodziny widząc remedium na biedę. Jak pisał, „omnes liberales artes” są potrzebne głównie stanowi szlacheckiemu ale także duchowieństwu „pro recreatione anima curis occupati”. Dla stanu miejskiego przewidywał głównie naukę zawodu we wszelakich warsztatach zaś dla mieszkańców wsi przygotowanie do pracy na roli, dla żebraków i komorników – przędzenie, dla starców i małych dzieci – darcie pierza (przypomina to Lockowski plan szkół pracy dla biednych z 1697). Proponował, by utrzymywani w każdej wsi bakałarze zajmowali się dziećmi już w grupie wiekowej 3–4 lat i przewidywali dla nich zajęcia uczące ich „skromności, układności i modestii”, w wyniku czego „ludzie nie byłiby tak dzicy i nie szukali innego lepszego miejsca nad to, gdzie się porodzili”.⁸

Wpisuje się to w ton przekonywania do potrzeby rozbudowywania szkół parafialnych i obejmowania edukacją wszystkich dzieci, który znamy z pisarstwa Grzegorza Piramowicza z czasów jego działalności w Komisji Edukacji Narodowej jako sekretarza Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. W Powinnościach nauczyciela czytamy: „W przepisaniu nauk na szkoły po wsiach i miasteczkach ten miano zamierzony cel [...] aby nauka nie dla nauki była dawana, ale dla rzetelnego ludzi tego stanu w dalszym ich życiu pożytku. Bardzo by się ten mylił, który by rozumiał, iż wieśniaków uczonymi czynić chciano. W układzie nauk na to jedynie baczność była, że zaniedbanie edukacji pospółstwa przyzwoitej ich stanowi jest szkodą całego kraju, że oświecenie rozumu jest początkiem dobrego rządzenia się w domu, że praca, z rozumem i uwagą podejmowana, sporsza i skuteczniejsza jest, że nauka daje poznawać obowiązki człowieka poczciwego, które by do myśli, zwłaszcza ludu prostego, nie przysły, a zatem że wychowanie pospółstwa jest potrzebne do prawdziwego ich i całego kraju uszczęśliwienia”. Za takie nauki uznano czytanie, pisanie, rachunki, prosty pomiar do zastosowania w pracy przy gospodarstwie. Wśród wskazań, jak nauką dzieci kierować, znalazła się przestroga, by naukami nie bałamucić w głowach dzieci, by nie wprowadzano je „w błędy i mniemanie o sobie pyszne” próżnym dywagowaniem ale by nauka miała jakiś pożytek („względem zdrowia, gospodarstwa, względem obowiązków ku Bogu i bliźnim”), a zarazem by była przemyślana, dlatego „trzeba

⁷ Sam założył szkołę w Łomnicy, zaś w Zbąszyniu szkołę wyremontował i wyposażył, o czym czytamy na stronie Liceum im. S. Garczyńskiego w Zbąszyniu, zob. http://www.lozbaszyn.oswiata.org.pl/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=129 [data dostępu: 22.10.2012].

⁸ GARCZYŃSKI, S., *Anatomia Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa 1751, s. 146, 147, 111.

dzieciom dawać wolność zadawania pytań i wątpliwości i one z łagodnością, a dokładnie rozwiązywać”.⁹

Wracając do Garczyńskiego, jego postępowe (liberalne) i reformatorskie myślenie przejawiało się także, gdy nic nie ujmując stanowi szlacheckiemu, który wszak dla zaszczytu kraju i ozdoby Ojczyzny jest powołany oraz duchowieństwu, mającego głosić dobrą nowinę wierzącym w Boga, jednakowoż stawiał on im mocne zarzuty niewypełniania należycie swojego posłannictwa. Szlachectwo w jego odczytaniu a więc *nobilis* da się zobaczyć w powiązaniu z relacją do niższych stanów. I tak, szlachcic tym szlachetniejszy, im ma większe staranie o swoich poddanych, a mniej godny uszanowania, gdy sam bogato przyodziany otoczony jest wieśniakami licho odzianymi, zaniedbanymi, zmizerowanymi. Wpadając w moralizatorski ton oceniał, że obojętność wszelkich zwierzchności na los ludu jest nie tylko godna wstydu ale stanowi grzech, za który przyjdzie kiedyś przed Bogiem zapłacić duży rachunek. W odniesieniu do duchowieństwa autor *Anatomii* ubolewał, że atrybutem polskiej wiary stała się „mizeria i ubóstwo”, obawiał się też rozrostu i wkorzenia w postawy ludu często z nimi skojarzonych: niechlujstwa, narzekania, przeklinania, nieochędnostwa, zapamiętałości, te zaś wady według niego nie podobają się samemu Bogu. Nie chodziło mu, jak się wyrażał, o promowanie „chciwości bogacenia się” a tylko o uczciwość i przyzwoitość wedle każdego stanu i powołania, obawiał się też, że ubóstwo może bardziej odciągać od myśli o wieczności, natomiast posiadany majątek może posłużyć do ćwiczenia się w nieprzywiązywaniu się doń.¹⁰ Krytyczny był wobec niskiego poziomu przekazu wiary z ambon, wobec braku dostatecznego upominania wiernych, głównie rodziców w odniesieniu do ich obowiązków opieki i edukacji swojego potomstwa, wobec braku starań w stosunku do dzieci pochodzących z parafii, by prowadzić dla nich naukę katechizmu, przysposabiać do uczestnictwa we mszy, przyciągać do stawania w centrum wydarzeń Kościoła lokalnego, by czuły się doceniane, kochane, wyróżniane (ilustrował to cytatami z Pisma Świętego wskazującymi na wyróżnianie dzieci przez Jezusa Chrystusa). Krytykował przepych w Kościołach, urządzone targi i jarmarki, kosztem kazań, które rzadko kiedy stawały się „zwawą do cnót pobudką” i chwilą refleksji a częściej wpisywały się w zewnętrznie tylko spełniany rytuał.¹¹

W podobnym tonie ostrej krytyki wobec stanu nauk wyzwolonych i umiejętności w różnych sektorach edukacji i w życiu publicznym Polski XVIII wieku wypowiadał się Hugo Kołłątaj. W kontekście omawianej tu sprawy *liberal education* cenne są jego uwagi w pracy Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764) a także dokonanie reformatorskie, jakim była odnowa Akademii Krakowskiej w zgodzie

⁹ PIRAMOWICZ, G., *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*. (Oprac. K. Mrozowska.) Wrocław – Kraków, Ossolineum 1959, s. 72, 74.

¹⁰ Zob. GARCZYŃSKI, S., *Anatomia Rzeczypospolitej Polskiej*, s. 229, 226, 228, 227.

¹¹ *Ibidem*, s. 215. Ostre krytyczne uwagi pod adresem Kościoła Katolickiego w Polsce rozsiane po całej *Anatomii* w drugim wydaniu przygotowanym przez Józefa Załuskiego w 1752 r. zostały ocenzurowane. Można się zastanawiać, na ile taki ton rozważań nie utrudnił recepcji dzieła i popularyzacji idei (promiejszczańskich, oświeceniowych, krytycznych wobec liberum veto, pańszczyzny chłopów, rozbudowanych przywilejów szlacheckich, sobiepaństwa i popadania w anarchię jakoby w obronie przed narzuconym a nie wybranym przez naród królem – ten ostatni wątek krytyki liberum veto i źle pojętej wolności szlacheckiej i fałszywy patriotyzm ujawnił się też w piśmarstwie Kołłątaja, *Stan oświecenia*, s. 158, 164, Konarskiego w *O skutecznym rad sposobie* i Leszczyńskiego w *Głos wolny*).

z ideami edukacji oświeceniowej. W wyniku przeprowadzonej reformy w 1783 r. stała się ona szkołą główną (uniwersytetem) podzieloną na dwa kolegia, fizyczne i moralne, nadzorującą inne szkoły w Koronie; powstał ogród botaniczny, klinika, obserwatorium astronomiczne, gabinety przyrodnicze i fizyczne. Akademia powołała samodzielny wydział lekarski i literatury.¹² Na niższych poziomach edukacji Kołłątaj docenił wkład Konarskiego w odnowę szkół zakonnych, natomiast nie szczędził słów krytyki w stosunku do edukacji jezuickiej. Reformy Konarskiego w jego opinii torpedowane były przez „głupstwo i fanatyzm” panujące w zacofanych kręgach szlachty polskiej w sejmikach a nawet przez konserwatywną część zakonu pijarów, krytykujących otwarcie na nową filozofię (tzw. *philosophia recentiorum* – poglądy zwolenników Descartes’a, Leibniza, Locke’a), na nauki doświadczalne. Kłuło w oczy krytyczne piarstwo Konarskiego i rozpoznanie przez niego skali szkód, jakie sprawowało „zaniedbanie mowy krajowej i zły gust w literaturze” i uświadomienie „jak daleko Polska została wyprzedzoną w umiejętnościach od innych narodów europejskich, jak dawne nauki zaniedbała, jak te, które czas przyniósł lub udoskonalił, nie były wprowadzone a nawet znane”.¹³ Równoległe do podkreślania zasług pijarów w dziele odnowy szkolnictwa polskiego Kołłątaj sceptycznie odnosił się do modelu kształcenia rozwijanego przez jezuitów. Pisał o nich, iż „w obiektach opanowania dewotek i słabego umysłu ludzi mieli oni osobliwą zręczność, w której żadne inne zakony wyrównać im nie zdołały”, ponadto wytykał im, że mając dużo większe możliwości działania, do poprawy jakości kierowanych przez nich szkół wzięli się dopiero pod wpływem reform pijarów. Mierność edukacji najwyraźniej dawała się odczuć na poziomie szkół pospolicznych, które nie podlegały zwierzchności krajowej zawiadywane przez zgromadzenia zakonne. O ile bowiem szkoły (tzw. kolonie) akademickie pod wpływem reform pijarów i jezuitów unowocześniły się, tak szkoły pospolite utrzymywały stan zaniedbania. Jak pisał Kołłątaj, „nie zbywało [...] Polscze na wychowaniu i ćwiczeniu szkolnym, ale zbywało na dobrym”. „Szkolny rozum” oznaczał powszechnie rozum „niedowarzony, nieusposobiony do społecznego i obywatelskiego życia”, „szkolna edukacja poszła w pośmiewisko”. Kondycja nauk wyzwolonych i umiejętności w szkołach zakonnych była bardzo słaba, czego wyrazem było: zaniedbanie wydoskonalenia polszczyzny, „niezrozumiane reguły w gramatyce, suche koncepta w retoryce”.¹⁴ Wedle Kołłątaja wychowanie młodzieży było obojętną u nas rzeczą i z tego powodu utrzymywał się, błędny jego zdaniem, stan opanowania edukacji przez zakony a nie zwierzchność krajową.¹⁵

¹² Zob. np. MARKIEWICZ, M., *Historia Polski 1492–1795*. Kraków, Wydawnictwo Literackie 2002, s. 201.

¹³ KOŁŁĄTAJ, H., *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*. (Oprac. Jan Hulewicz.) Wrocław, Ossolineum, 1953, s. 16.

¹⁴ *Ibidem*, s. 26, 17, 18.

¹⁵ Zob. *ibidem*, s. 45–48. Słychać tu wyraźnie oświeceniowy akcent w poglądach Kołłątaja – oczekiwanie na centralne decyzje (tu: regulujące całość praktyki edukacyjnej) bieżące ze strony najwyższego urzędu -oświeconego władcy bądź jego agendy. S. Wołoszyn przytacza wyniki badań niemieckiego uczonego Emila Waschinsky’ego (w pracy *Das Kirchliche Bildungswesen in Ermland, Westpreussen und Posen*, Breslau 1928. T. 1), wedle którego obojętność kleru i niechęć do przeznaczenia choćby części swych olbrzymich dochodów na cele szkolne stanowiły największy hamulec w rozwoju szkolnictwa parafialnego w Polsce, cyt. za: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 1. (Wybór i oprac. S. Wołoszyn.) Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995, s. 546. Zbieżne jest to z krytyką kleru podejmowaną przez Garczyńskiego.

Kończąc prezentację polskich oświeceniowych zamysłów edukacyjnych nie sposób pominąć utylitarne nurtu, który w XVIII wieku zyskał swojego reprezentanta głównie w osobie Stanisława Staszica. Jeśli Locke'owi przypisujemy głos w obrębie liberalizmu na rzecz edukacji pojmowanej w kategoriach służebności i pożytku względem pierwszorzędnych celów wychowania (wiążących się z charakterem moralnym i powołaniem życiowym jednostek) to pisarstwo Staszica wiek później wydaje się być kontynuacją tego nurtu w Polsce, choć z pozycji bardziej republikańskich niż liberalnych. Wyrazem tej tendencji było akcentowanie przez niego pierwszorzędności miejsca dla wiedzy mającej związek z utrzymaniem życia, pozostałą wiedzę zaś szeregowanie na dalszej pozycji na skali wiedzy potrzebnej.¹⁶ Staszic wyraźnie krytyczny wobec metafizyki, choć z pewnością nie wobec filozofii jako takiej, entuzjasta nauk przyrodniczych, dla rozważań nie opartych na doświadczeniu nie widział miejsca w całości systemu edukacji, rezerwując ją jako wiadomą tylko tęgim umysłom. O ile szkoły podstawowe miały kłaść nacisk na naukę moralną kształtującą cnotę pracowitości wedle praw kraju oraz kształcić w zakresie historii i geografii krajowej, religii oraz arytmetyki i geometrii służących praktyce, zaś szkoły ponadpodstawowe łącznie z rzemieślniczymi – służyć temu, „jak obfitość kraju powiększać, jego owoce polepszać”, tak szkoła główna, wedle Staszica, miała być dostępna tylko dla wybranych ze względu na „wysoki poziom imaginacji i dowcipu”.¹⁷ Jego oświeceniowa wiara w rozum i jego emanację w postaci stanowionego prawa zalecała mu, inaczej niż w koncepcji Locke'a a później Smitha, by całość spraw edukacyjnych, łącznie z nauką domową, oddać w zarząd krajowej komisji edukacyjnej. Jej prerogatywy miały sięgać tak daleko, by od jej zgody zależał wyjazd młodzieży na studia zagraniczne a wyjazd kobiet za granicę mógł następować dopiero po wychowaniu dobrych obywateli Polsce.¹⁸ Takie spojrzenie na edukację, w której wyraźnie czyni się pierwszeństwo dla wiedzy opartej na doświadczeniu oraz sprzężonej z biologicznymi potrzebami życia jednostek i powiększaniem bogactwa kraju, oddała od idei *liberal education* co najmniej w tych jej elementach, które akcentują szerokość i rozległość wiedzy, a więc nie wyłączając humanistyki, oraz jej zróżnicowany ze względu na sposób poznania rzeczywistości charakter, czyli niekoniecznie mierzalny i doświadczalny. Jeśli Locke może być krytykowany za niedoceniając w edukacji gentlemana sztuk pięknych a nawet retoryki, logiki i greki, to jednak jego koncepcja broni się jako niesprzeczna z *liberal education* czym innym, a mianowicie stawianiem wiedzy w rzędzie dóbr o wartości, która gwarantuje osiągnięcie celu ludzkich pragnień, to jest szczęścia (obok zdrowia, dobrej reputacji, czynienia dobra oraz oczekiwania na szczęście wieczne) oraz budowaniem dydaktyki na zasadzie zgodności z zainteresowaniami, w oparciu o ciekawość i własną niewymuszoną chęć uczenia się wychowanka, a więc stronięcia

¹⁶ Jak pisał, „czas do nabywania bardziej ciekawych rzeczy niżeli potrzebnych wiadomości wyznaczony, będzie użytym na ciała wzmocnienie, ukształtowanie, uzręcznienie”, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*. Kraków 1926, s. 31.

¹⁷ Ibidem, s. 23, 26. O metafizyce wypowiadał się niepocholebnie, pisząc że „metafizyk z człowieka pospolitego rozumu nie wychowa, tylko bigota”, zaś teologię sugerował przenieść do seminariów duchownych, zob. ibidem, s. 27–28.

¹⁸ Zob. ibidem, s. 39.

od przymusu w nauczaniu.¹⁹ W przypadku Staszica trudno znaleźć równoważnik dla podobnego do lockowskiego niedoważenia humanistyki w jego koncepcji edukacji.

Podsumowując okres oświecenia w Polsce, przez pryzmat jego koncepcji edukacyjnych i odbiciu w nich idei *liberal education*, można powiedzieć, że najwyraźniej przejawiał się w nim *spirit of Enlightenment* w postaci wiary w rozum i podniesienia kondycji kraju dzięki narodowemu programowi zmian ustrojowych i reformy edukacji, oddanej w zarząd krajowej komisji. Liberalny głos na rzecz praw mieszczan i rozwoju miast, krytyczny wobec liberum veto, poddaństwa chłopów, prywaty szlachty i braku, odpowiedniej do posiadanych środków, troski o kondycję i oświatę ludu ze strony Kościoła, krytyczny wobec zależności władzy od kleru, jako że cenzurowany, nie mógł być wystarczająco mocno słyszalny, nie wydał też owoców wystarczających do wprowadzenia mocniejszego tonu na rzecz liberalnej edukacji, choćby dla kręgów elity. Prywatność edukacji, hasło klasycznego liberalizmu, sprawdziła się w realiach Korony Brytyjskiej, w Polsce większe szanse miało nagłośnienie sprawy oświaty, zwyciężyła więc opcja edukacji w kategoriach sprawy narodowej, krajowej. Ta jednak, nawet jeśli oceniać ją jako osiągnięcie cywilizacyjne stawiające Polskę w czołówce postępowych dokonań oświeconej Europy XVIII wieku, nie miała szansy na swoją realizację wobec faktów, które przypieczętowały rozbiór Polski pomiędzy trzy mocarstwa. Wobec tego szanse na rozwój idei *liberal education* w Polsce zmniejszyły się wyraźnie, zwłaszcza w porównaniu do sytuacji w obszarze kultury anglosaskiej. Ale to już początek nowego etapu jej dziejów, do rozwinięcia w innym miejscu.

Abstract: *The Idea of Liberal Education and Its Presence in Some Polish Educational Concepts over the Centuries Starting with the Enlightenment*

In the English language, although the term *liberal education* has multiple semantic meanings, it still might be interpreted in a new sense of meaning. The idea refers to an ancient and medieval model of education within the liberal arts (*artes liberales*), developed in the era of Enlightenment philosophers' thought to promote knowledge, self-dependent, and critical thinking as a path to individual freedom, political and civil liberty, and social progress. It seems this is one of the ideas that could build the European identity. What is its perception and understanding in Polish philosophical and pedagogical thought? In Poland, this term, if it is translated directly as „edukacja liberalna”, evokes straight to the liberalism as political or social doctrine. Thus, educational thinkers increasingly use the term “general education” but it does not reflect the whole meaning of *liberal education*. In fact, it ignores the relation among knowledge, understanding and freedom/liberty, critical attitude, openness to the plurality of reasons, independence, tolerance for diversity of views, and models of good life. The main objective of this presentation is to trace some Polish educational concepts in the past and in the present and the absence of elements of *liberal education* in them.

¹⁹ Zob. LOCKE, J., *Thus I Think*. In: Locke. Political Essays. (Red. M. Goldie.) Cambridge, CUP 1997, s. 296–297, oraz LOCKE, J., *Mysli o wychowaniu*. (Tłum. M. Heitzman.) Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak 2002, s. 150–212.

Keywords

Liberal education, education, development, person, liberty, freedom, criticism, culture, knowledge, instruction, civil society, public sphere

Informacja o autorze

dr. Katarzyna Wrońska, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, e-mail: katarzyna.wronska@uj.edu.pl