

Jerzy URNIAŻ*

<https://orcid.org/0000-0002-4857624x>

Oświecenie a reforma Komisji Edukacji Narodowej, jej pionierski system scentralizowanego zarządzania, program szkolny i wychowanie fizyczne: mity i rzeczywistość

Jak cytować [how to cite]: Urniaż J., *Oświecenie a reforma Komisji Edukacji Narodowej, jej pionierski system scentralizowanego zarządzania, program szkolny i wychowanie fizyczne: mity i rzeczywistość*, „Sport i Turystyka. Środkowoeuropejskie Czasopismo Naukowe” 2020, t. 3, nr 1, s. 11–27.

Enlightenment and reform of The National Education Commission, its pioneering system of centralized management, the school program and physical education: myths and reality

Abstract

In this article, the author discusses the reasons for creating the National Education Commission, its links with the Enlightenment, the school program, PE and, above all, the centralized system of management and financing of the reform.

In the first place, reference was made to the characteristic trends of the Enlightenment, the way the Republic of Poland functioned until the partitions, and in the second part to KEN reform. The reform was not the effect of the long-term state education policy. It was created thanks to the coincidence of the unexpected liquidation of the Jesuit Order in Europe. The financial security of the reform was money gained from the sale of wealth of the Order, used thanks to the pioneering system in Europe of centralized management and financing of the reform. As it turned out, this system – in the absence of control – made it possible to squander and even misappropriate a large part of the

* dr hab. prof. OSW, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego; e-mail: jurniaz@wp.pl

funds. The effect of this was the collapse of many schools and a small number of secular teachers (eg. PE was often conducted by older students).

In the KEN reform, it is difficult to find the characteristic features of the Enlightenment, because of world-view and mental-cultural issues. Moreover, the reform did not have long term prospects on the one hand due to the limited size of post-Jesussian wealth, on the other – due to the lack of alternative financial security – regularly incoming taxes to the state, which was not the case in the Commonwealth of Poland.

Keywords: Enlightenment, Catholic Church, Commonwealth, KEN, centralized system, financial resources, school curriculum, physical education.

Streszczenie

W niniejszym artykule autor omawia przesłanki utworzenia Komisji Edukacji Narodowej, jej związki z oświeceniem, program szkolny, wychowanie fizyczne, a przede wszystkim scentralizowany system zarządzania i finansowania jej reformy.

W pierwszej kolejności odniesiono się do charakterystycznych trendów oświecenia, sposobu funkcjonowania RP do czasu rozbiorów, w drugiej – do reformy KEN. Reforma nie była efektem długofalowej polityki edukacyjnej państwa. Była możliwa dzięki zbiegowi okoliczności, jakim była nieoczekiwana likwidacja zakonu jezuitów w Europie. Zabezpieczenie finansowe reformy stanowiły środki ze sprzedaży majątku zakonu, wykorzystane dzięki pionierskiemu w Europie systemowi scentralizowanego zarządzania i finansowania reformy. Jak się okazało, ów system – przy braku kontroli – umożliwiał roztrwonienie, a nawet sprzeniewierzenie dużej części środków uzyskanych ze sprzedaży pojezuickiego majątku. Efektem tego był upadek wielu szkół i niewielka liczba świeckich nauczycieli (np. wychowanie fizyczne często prowadzili starsi uczniowie).

W reformie KEN trudno – z powodu kwestii światopoglądowych i mentalno-kulturowych – się doszukać charakterystycznych cech oświecenia, co więcej, reforma nie miała perspektyw; z jednej strony – z powodu ograniczonej wielkości pojezuickich majątków, z drugiej – z braku alternatywnego zabezpieczenia, jakim są regularnie napływające podatki do kasy państwa, czego w Rzeczypospolitej nie było.

Słowa kluczowe: Oświecenie, Kościół katolicki, Rzeczpospolita, KEN, scentralizowany system, środki finansowe, program szkolny, wychowanie fizyczne.

Wprowadzenie

Zagadnienia dotyczące oświecenia europejskiego, funkcjonowania Rzeczypospolitej (RP) czy powołania oświeceniowej Komisji Edukacji Narodowej (KEN), jej rewolucyjnej – na owe czasy – reformy szkolnej, wprowadzającej obowiązkowe zajęcia wychowania fizycznego (wf) są już w literaturze szeroko omówione¹. Mimo to, zawsze będą zachęcały do stawiania pytań dotyczących ówczesnych wyzwań i podejmowanych decyzji, pobudzając do dalszych badań.

Z pewnością do takich należą pytania: co się takiego wydarzyło, iż władarze RP, izolujący się od nowożytnych trendów, podjęli decyzję o utworzeniu KEN,

¹ W Polsce ukazało się na ten temat wiele opracowań w postaci druków zwartych, artykułów naukowych, etc. Najważniejsze zawiera zamieszczona na końcu bibliografia przedmiotowa.

postrzeganej często w naszej świadomości narodowej jako rewolucyjna oświeceniowa reforma oświatowa. Jak funkcjonował pionierski wówczas w Europie system scentralizowanego zarządzania i finansowania reformy? Jak wyglądała praktyka tworzenia systemu szkolnego? Jak rozwijało się wychowanie fizyczne?

Szukanie odpowiedzi na powyższe pytania stanowiło inspirację do napisania niniejszego artykułu, przy czym autor nie rości sobie prawa do jakichkolwiek autorytatywnych rozstrzygnięć, pragnie jedynie krytycznie odnieść się do pytań, a następnie przedstawić powstałe wątpliwości i – w miarę możliwości – na nie odpowiedzieć.

Punktem wyjścia naszych rozważań jest oświecenie, które zaznaczyło się gwałtownym przyspieszeniem kapitalistycznych stosunków rynkowych w wiodących krajach europejskich. Tworzyła się gospodarka przemysłowa i handel o globalnym, dzięki rozwijającej się komunikacji morskiej, charakterze, którym to zjawiskom towarzyszyły częste wojny o prymat w prowadzeniu interesów. Jednocześnie rozwijała się nauka, twórczość literacka, pojawiła się refleksja nad religią, a zwłaszcza chrześcijaństwem oraz – jak pisze R. Wroczyński – eksplozja projektów reform wychowawczych i systemów oświatowych w wielu krajach europejskich. Projekty te nawiązywały do przemysłów J.A. Komeńskiego, który w pracy *Wielka dydaktyka* przedstawił założenia i program powszechnego systemu oświatowego – nauki i ćwiczeń fizycznych już od wieku przedszkolnego – jednolitego dla wszystkich ludzi bez względu na pochodzenie społeczne². Wszystko to razem tworzyło nową jakość stosunków społeczno-kulturowych w Europie, tworząc jednocześnie specyficzny klimat epoki, do którego także współcześnie powracamy.

Klimat oświecenia

We Francji oświecenie było wynikiem gwałtownego rozwoju twórczości literackiej, poruszającej kwestie społeczno-kulturowe, wynikające z niesprawiedliwych stosunków społecznych, nadmiernej samowoli i nieobyčajności klas wyższych, zepsucia moralnego dworu panującego i jego popleczników oraz próbą zakwestionowania absolutyzmu dworu Ludwika XIV oraz Ludwika XV, co zakończyło się rewolucją. W kwestii zmian edukacyjnych dużą rolę odegrały prace: J.J. Rousseau, zatytułowana *Emil*, a także Helvetiusa *O człowieku*. Ten ostatni pisał o potrzebie powszechnego systemu edukacyjnego i wychowawczego, w którym zajęcia wychowania fizycznego będą stanowiły integralny element kształcenia ogólnego³. W Anglii oświecenie było próbą tworzenia nowego ładu społecznego po rewolucji z końca XVII w., gwarantującego angielskiej bur-

² R. Wroczyński, *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź, 1985, s. 86–87.

³ Tamże, s. 88–89.

żuazji i mieszczaństwu szeroki zakres praw politycznych. Pojawiły się nowe tendencje pedagogiczne w wychowaniu i edukacji młodzieży angielskiej prezentowane przez J. Locke'a w pracy *Traktat o rozumie ludzkim*. Rozwijała się nauka i gospodarka przemysłowa. I. Newton odkrył zasady dynamiki, zaś w zakresie mechaniki i grawitacji wytyczył kierunek badań w fizyce na najbliższe dwieście lat. T. Newcomen skonstruował atmosferyczny silnik parowy, natomiast J. Watt maszynę parową, która zapoczątkowała rewolucję przemysłową. W Rosji za rządów Katarzyny II oświecenie miało charakter „salonowo-dworski” i było próbą europeizacji Rosji⁴.

W Niemczech historyczny kontekst epoki oświecenia wynikał z zacofania gospodarczego i stosunków feudalnych, rozbitcia Niemiec na luźno powiązane, walczące ze sobą feudalne księstwa, które tworzyły Cesarstwo Rzymskie Narodu Niemieckiego. Rujnowane przez rozliczne wojny Niemcy nie stanowiły organizmu ogólnonarodowego, który cementowałby kulturową i społeczną jedność kraju. Analogiczna do złożoności ustroju politycznego była sytuacja Kościołów: protestanckiego, katolickiego i innych wyznań, od czasów reformacji Marcina Lutra toczących nieustanne wojny i spory w kwestiach teologicznych, prestiżowych i terytorialnych, co zaowocowało wysoką pozycją niemieckich intelektualistów w Europie. W odniesieniu do literatury należy wymienić J.W. Goethego i J.Ch.F. Schillera, zaś filozofii – I. Kanta i J.G. Herdera, którzy mieli ogromny wpływ na ówczesną myśl filozoficzną w Europie. Podobnie wysoką pozycję zajmowali niemieccy pedagodzy w kwestiach programów szkolnych i wychowania fizycznego.

Filantropiści otwierali szkoły, w których propagowali idee programowe i wychowawcze, takie jak: tolerancja religijna, nauki przyrodnicze, warsztaty uczące zawodu i obowiązkowe, w szerokim zakresie, ćwiczenia fizyczne prowadzone w krytych pomieszczeniach, na placach i w terenie bez względu na porę roku i warunki pogodowe. Były to: gimnastyka, ćwiczenia na poręczach i drążku, biegi, skoki, rzut oszczepem, gry i zabawy ruchowe, także w terenie, sanki i łyżwy zimą. Ów program w kolejnych latach miał ogromny wpływ na teoretyczną i praktyczną działalność niemieckich pedagogów J.Ch.F. Guts Muthsa i F.L. Jahna. Zwracali oni uwagę na znaczenie ćwiczeń fizycznych w szkolnym i pozaszkolnym wychowaniu młodzieży, co znalazło silny oddźwięk w niemieckim społeczeństwie, zwłaszcza po przegranej wojnie z Francuzami w 1805 r. i miało ogromny wpływ na tworzenie ogólnie dostępnych placów sportowych z podstawowymi przyrządami gimnastycznymi, które stały się miejscem narodowego wychowania młodzieży⁵. Owa działalność pedagogiczna znalazła wielu naśladowców w krajach europejskich, czego efektem był rozwój programów szkolnych i wychowania fizycznego.

⁴ K. Rondomański, *Hermeneutyka oświeceniowego spojrzenia na istotę religii. Filozoficzne tło epoki XVIII w. w Europie*, „Szkice Humanistyczne” 2010, t. 22, nr 2–3, s. 58.

⁵ T. Jurek, *Kultura fizyczna mniejszości niemieckiej w Polsce w latach 1918–1939*, Gorzów Wlkp. – Poznań 2002, s. 64–65.

Wszystko to razem tworzyło charakterystyczne cechy oświecenia w Europie, do których należy zaliczyć przede wszystkim: racjonalizm, naturalizm, liberynizm, ateizm, deizm, rozwój nauk przyrodniczych, antydogmatyzm, wiarę w postęp, widoczny rozdział filozofii i religii, mimo wspólnych obszarów poznawczo-badawczych, gdzie abstrakcyjność wiedzy ustępowała naukowości. Tworzono prawa i modele pojęciowe, skutkujące odkryciami w medycynie, astronomii, fizyce, chemii oraz rozwojem techniki użytkowej, poznania empirycznego, wszystko to znajdowało zastosowanie w wyjaśnianiu zjawisk przyrody. Następowala stopniowa sekularyzacja społeczeństw, duchowieństwo traciło wcześniejsze wpływy (rozbiecie odwiecznych związków ołtarza z tronem), wykuty został etos mieszczański i liberalizm kapitalistyczny, który będzie stanowił o powodzeniu gospodarczym państw oraz edukacji. W pedagogice następowała wręcz eksplozja projektów reform wychowawczych i systemów oświatowych.

Człowiek, jak pisał I. Kant, miał stawać się coraz rozumniejszy⁶. Idee humanizmu mówiły o wartości człowieka, nauce, liberalizmie i odczarowaniu świata. Jak pisze J. Kurowicki – Bóg powoli stawał się rozumem⁷.

Rzeczpospolita i szczególne umiłowanie wolności

W Rzeczypospolitej idee oświeceniowe ograniczały się do politycznej publicystyki salonowo-dworskiej, głównie na dworze Stanisława Augusta Poniatowskiego⁸. Podobnie jak idee renesansowe, nie miały one wpływu na życie codzienne i funkcjonowanie kraju, który nie był zainteresowany nowożytnymi zmianami.

Na taki stan rzeczy złożyły się dwie zasadnicze kwestie. Pierwsza, to silny wpływ Kościoła katolickiego i jego nauk na sposób funkcjonowania państwa. I chociaż nie byliśmy w Europie w tej kwestii odosobnieni, to jednak u nas związek z Kościołem był szczególnie silny, co jest widoczne aż nazbyt dobrze w ostatnim czasie. Związek ten zaistniał po przyjęciu chrześcijaństwa (966 r.), zaś kilka wieków później zaowocował mitem o Rzeczypospolitej jako przedmurzu chrześcijaństwa na Wschodzie.

Druga kwestia, to ideologia polskiego sarmatyzmu⁹. Dowodziła ona dostojnego pochodzenia Polaków, wywodziła dzieje narodu polskiego od czasów antyku oraz utożsamiała szlacheica Sarmatę z wiarą, obroną religii i jej wartości

⁶ Z. Krasnodębski, *Upadek idei postępu*, Warszawa 1991, s. 162.

⁷ J. Kurowicki, *Odczarowanie świata i heglowska boskość rozumu*, [w:] W. Tulibacki, A. Możdziej (red.), *Świat człowieka w perspektywie wiedzy humanistycznej*, Olsztyn 2005, s. 14.

⁸ T. Kostkiewicz, *Oświecenie. Próg naszej współczesności*, Warszawa 1994.

⁹ T. Mańkowski, *Genealogia sarmatyzmu*, Warszawa 1946; K. Zielińska, *Pustka zwana narodem czy mit wiecznie żywy? O różnych obliczach sarmatyzmu dawnego i współczesnego*, „Szkice Humanistyczne” 2016, vol. 40, nr 3, s. 37–45.

moralnych. Efektem tego był konserwatyzm i fanatyzm religijny oraz wiara w to, że naród polski został wybrany przez Boga, czego przykładem może być, dobrze opisana przez Henryka Sienkiewicza, postawa króla Jana Kazimierza, który zamiast przeciwstawić się Szwedom, jako dobry katolik koronował Matkę Jezusa na królową Polski. Oba te mity, wypracowane na przestrzeni dziejów, na trwałe wpisały się w powszechną świadomość naszego narodu, a rozbudowane w światopogląd, stały się obiektywem, przez który postrzegano rzeczywistość.

Dochodziły do tego hasła nieograniczonej wolności osobistej. W XVII w. owo umiłowanie wolności znalazło zwieńczenie w „złotej wolności szlacheckiej”, szczycącej się feudalną gospodarką rolną, pospolitym ruszeniem, *liberum veto*, wolną elekcją i słabą władzą królewską. Znamienna jest tutaj opinia Aleksandra Maksymiliana Fredry: „Narzekają niektórzy na brak gotówki w skarbie, lecz nie ja ani nikt świadomy naszych stosunków. A więc: aby majestat nie wpadł w pychę, mając gotowe pieniądze, aby nie szukał wojny za wojną bez żadnej korzyści i nie wplątał Rzeczypospolitej w niebezpieczeństwo, dlatego raczej niech prosi na sejmie o zaciąg, pieniądze i zaopatrzenie w żywność”¹⁰. W efekcie zrywane były kolejne sejmy, nim się na dobre rozpoczęły, widoczne było lekceważenie prawa, forsowanie własnych partykularnych ambicji, także w ważnych sprawach państwa, egoizm i troska o własne dobro.

A wszystko to razem rzutowało na naszą tożsamość, moralność, postrzeganie świata, światopogląd, wartości wychowawcze, naukę, edukację i kulturę oraz przekonanie o doskonałości ustroju społeczno-politycznego. Znajdowało to również odbicie w ówczesnym piśmiennictwie, a także w badaniach naukowych¹¹.

Nieobowiązkową kilkuletnią edukacją szkolną oraz wychowaniem młodzieży odpłatnie zajmowały się zakony jezuitów i pijarów¹² oraz kościoły uczące dzieci szlacheckie religii, teologii, polskiego i arytmetyki. Prowadzono też okazjonalnie ćwiczenia fizyczne na świeżym powietrzu, w zależności od chęci nauczycieli i warunków pogodowych¹³. Głównie były to gry i zabawy ruchowe, rzucanie kamieniami, bieganie, zimą zjeżdżanie na sankach, co miało sprzyjać zdrowiu i wypoczynkowi po godzinach nauki i modlitwy. W programach szkolnych nie uwzględniano kwestii utylitarnych i wojskowych. Szlachcic Sarmata dystan-

¹⁰ Cyt za: Z. Ogonowski, *Nad pismami A.M. Fredry w obronie liberum veto*, [w:] tegoż, *Filozofia polityczna w Polsce XVII wieku i tradycje demokracji europejskiej*, Warszawa 1992, s. 37.

¹¹ Przykładem może być tu franciszkanin Wojciech Dembołęcki, który w swoim *Wywodzie* pisał m.in., że Adam i Ewa mówili po polsku, a wśród synów Adama obowiązywała wolna elekcja. Badania W. Dembołęckiego spotkały się nawet z krytyką zakonu franciszkanów i niektórych polskich intelektualistów, niemniej znalazły uznanie i aprobatę takich m.in. postaci, jak król Władysław IV czy Hugo Kołłątaj, a zwłaszcza konserwatystów religijnych, stanowiących ogromną większość w kraju. Z. Ogonowski, *Filozofia i myśl społeczna w Polsce XVII wieku*, cz. 1, Warszawa 1979.

¹² Jezuici w RP tworzyli sieć szkół od 1564 r., natomiast pijarzy od 1642 r. Ich głównym zadaniem była obrona katolicyzmu.

¹³ M. Ordyłowski, *Historia kultury fizycznej. Starożytność – Oświecenie*, Wrocław 1997, s. 123–124.

sował się od pracy, zaś umiejętności żołnierskie niezbędne podczas wojen lub w rozwiązywaniu sąsiedzkich waśni zdobywał w domu rodzinnym.

Aktualne do dnia dzisiejszego hasło *Bóg, Honor, Ojczyzna* tworzyły jedność, gdzie wartości *sacrum* wyznaczały kierunek życia społecznego, stanowiły o honorze i sposobie funkcjonowania RP. Dawało to poczucie dumy narodowej, ustroju idealnego i przekonanie o najdoskonalszym prawie oraz najlepiej rozumianej wolności.

Wyjaśnia to brak zainteresowania prądami humanistycznymi, zmianami rynkowymi, nowożytną nauką i edukacją. Tym należy tłumaczyć zamknięcie się na cudzoziemszczyznę i wszelkie nowości płynące z zagranicy. Więcej, zamiast międzynarodowej współpracy zamknęliśmy się w sobie, przekonani o własnej doskonałości, której każda zmiana może tylko zaszkodzić. Dochodziły do tego nie zawsze dobre decyzje polityczne, nieudane wojny religijne i zatargi z sąsiadami. Nie pozwoliło to nam urosnąć do rangi mocarstwa, w przeciwieństwie do Rosji, Prus i Austrii, które ponad Polską zawierały sojusze. Okazało się też, że nasi Sarmaci, wbrew temu, co sami o sobie sądzili, nie potrafili skutecznie wówczas na to reagować¹⁴.

Dopiero przed rozbiorami zaczęto dostrzegać słabe strony ideologii sarmatyzmu. Owszem, odnotowujemy nowoczesne postawy *Polaka-obywatela* propagowane przez naszych intelektualistów, jak chociażby Stanisława Leszczyńskiego i pijara Stanisława Konarskiego, założyciela *Collegium Nobilium* (przeznaczonego dla dzieci arystokracji polskiej), w którym podobnie, jak w utworzonej dwadzieścia pięć lat później Szkole Rycerskiej wprowadzono także ćwiczenia fizyczne, takie jak jazda konna, szermierka, gry ruchowe i biegi na wzór podobnych szkół w zachodniej Europie¹⁵.

Głównie jednak chodziło o rozbudzenie u naszych Sarmatów propaństwowej świadomości narodowej i potrzeby czynnego patriotyzmu, który zmieniłby dotychczasowy skostniały i konserwatywny sposób myślenia. Postulowano pracę społeczną, a zamiast konserwatyzmu – otwarcie się na nowożytne zmiany. O ile potrzeba pracy społecznej, świadomości narodowej itd. nie budzą wątpliwości, o tyle kwestia otwarcia się na płynące z zagranicy idee proponowane przez światłych Polaków, prowokuje do pytania, kto i w jaki sposób miałby tego dokonać w Rzeczypospolitej? We wspomnianych bowiem pomysłach na edukację nie sposób doszukać się jakiejś charakterystycznej cechy oświeceniowej, nie mówiąc już o liberalizmie, zwłaszcza że owym zmianom miałyby służyć dotychczasowe narzędzia intelektualne¹⁶, co więcej, do czasu rozbiorów trudno też odwołać się do jakichś prób wprowadzenia nowożytnych reform gospodarczych zmieniających dotychczasowy stan rzeczy.

¹⁴ M.G. Müller, *Czy rozbiory uniemożliwiły wejście Polski na drogę nowoczesności?*, [w:] A. Ajnenkiel, J. Kuczyński, A. Wohl (red.), *Sens polskiej historii*, Warszawa 1990, s. 141–146.

¹⁵ R. Wroczyński, dz. cyt., s. 92.

¹⁶ J. Kurowicki, dz. cyt., 11–21.

Komisja Edukacji Narodowej w aksjologicznej przestrzeni zwierzchnictwa Kościoła katolickiego

21 lipca 1773 r. papież Klemens XIV niespodziewanie zlikwidował zakon jezuitów, który od czasów założenia w 1534 r. przez św. Ignacego Loyolę zajmował się oświatą i szkolnictwem w Polsce i Europie. 14 października 1773 r. (rok po I rozbiórce Polski) Sejm RP powołał Komisję Edukacji Narodowej, dzięki poparciu króla Stanisława Augusta Poniatowskiego i skupionych wokół niego najbardziej świątłych Polaków¹⁷, zwolenników francuskiego fizjokratyzmu¹⁸. KEN była centralną władzą oświatową, podległą bezpośrednio sejmowi, która zreformowała szkolnictwo, wprowadzając edukację na trzech poziomach, zgodnie z ówczesnym podziałem społecznym. Najniższy poziom stanowiły szkoły powszechne (parafialne), wyższy – gimnazja i najwyższy uniwersytety. Wprowadzono scentralizowane kierowanie i finansowanie oraz ujednolicone nauczanie w języku polskim¹⁹. Tym samym KEN stała się pierwszym w Europie ministerstwem oświaty. Środków na realizację tak szeroko zakrojonego projektu miała dostarczyć sprzedaż dóbr zlikwidowanego zakonu, wycenionych wówczas na ogromną kwotę ok. 32 mln złotych polskich²⁰.

Stosunkowo szybko ukazały się dwa ważne zarządzenia KEN: *Przepis na szkoły parafialne*, autorstwa biskupa Ignacego Massalskiego (I przewodniczącego KEN) i *Przepis na szkoły wojewódzkie*, autorstwa Ignacego Potockiego, zaś z początkiem 1775 r. utworzono Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, organ, którego zadaniem było opracowanie nowych programów i podręczników dla szkół, wizytacje szkół, administrowanie szkolnictwem²¹.

W założeniu, programy szkolne miały prezentować uniwersalny charakter, nacechowany praktycyzmem, a także spełniać praktyczne i życiowe aspiracje młodzieży ze wszystkich warstw społecznych pod względem umysłowym i moralnym ze szczególnym uwzględnieniem propaństwowego wychowania obywa-

¹⁷ Ignacy Massalski – biskup wileński i pierwszy przewodniczący KEN do 1776 r., Michał Poniatowski – młodszy brat króla, biskup płocki, przewodniczący KEN od 1776 r. i prymas Polski od 1784 r., Joachim Chreptowicz – podkanclerzy Wielkiego Księstwa Litewskiego, August Sułkowski – wojewoda poznański, Adam Kazimierz Czartoryski – Generał ziem ruskich i komendant Szkoły Rycerskiej, Andrzej Zamoyski – kawaler Orderu Orła Białego, Ignacy Potocki – pisarz Wielkiego Księstwa Litewskiego i późniejszy przewodniczący Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, Antoni Poniński – starosta kopanicki.

¹⁸ Szkoła ekonomiczna stworzona we Francji w 2 poł. XVIII w. Główni przedstawiciele fizjokratyzmu w RP to: A. Popławski, H. Stroynowski, H. Kołłątaj, S. Dembowski, *Encyklopedia PWN*, t. 1, s. 631; W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 172.

¹⁹ A. Gąsiorowski, *Pierwsze europejskie ministerstwo edukacji*, [w:] W. Tulibacki, A. Moździerz (red.), *Sens...*, s. 381–387; H. Hinz, *Polskie oświecenie i KEN*, Warszawa 1973.

²⁰ Tamże.

²¹ S. Moździerz, *Zarys historii wychowania*, cz. 1, Kielce 1992, s. 211.

telskiego, w którym religia i nauka moralna stanowiły podstawę. Ważną rolę w tym dziele wyznaczono obowiązkowym zajęciom wychowania fizycznego i musztry wojskowej.

W szkołach parafialnych dzieci chłopskie i szlacheckie miały się uczyć religii, czytania, pisania i rachunków, ponadto podkreślano konieczność i znaczenie ruchu i zabaw²². Z kolei w siedmioklasowych szkołach wojewódzkich program przewidywał lekcje z następujących przedmiotów: religia (zasady moralne i prawo), historia z geografą, łacina i język polski, retoryka z poetyką, historia naturalna, botanika z zoologią, fizyka, historia rzemiosł, matematyka z logiką, języki nowożytne (francuski, niemiecki), systematycznie prowadzone wychowanie fizyczne oraz zajęcia praktyczne z mechaniki, hydrauliki, higieny, rolnictwa i ogrodnictwa²³.

Wszystko to wymagało wprowadzenia nowego systemu zarządzania oświatą; tworzenia nowych ustaw i przepisów dotyczących zasad i organizacji szkół różnych szczebli, nowych podręczników, kształcenia nauczycieli, edukacji dziewcząt, stworzenia systemu kontroli (wizytacji), etc.²⁴ KEN wyznaczyła oświacie horyzont aksjologiczny wypełniony nowatorską treścią w kwestii świadomości narodowej, czynnego patriotyzmu, pracy od podstaw itp. Wywołało to napięcie między tym, co dotychczasowe, konserwatywne i zaściankowe a tym, co nowe: partykularne, osobliwe i oryginalne, tym, co miało zmienić RP w nowoczesne państwo i dać odpór zaborczym sąsiadom.

Nie sposób wymienić wszystkich prac i różnego rodzaju wypowiedzi dotyczących działalności KEN, zwłaszcza że temat ten ogniskował zawsze poczucie naszej dumy narodowej, co trwa po dzień dzisiejszy. Być może właśnie z tego powodu zachowana jest daleko idąca zgodność, zarówno co do oceny, jak i sposobu ujęcia źródeł w powyższej kwestii²⁵. Jednak to właśnie zachęca do pytań i refleksji i temu chcemy się krytycznie przyjrzeć.

Co się zatem takiego wydarzyło, że dopiero rok po I rozbiórce kraju zadłużony król, magnateria, światli Polacy oraz Kościół w trosce o ojczyznę uznali potrzebę świeckiej reformy edukacyjnej, która miała objąć nawet pańszczyźnianego chłopca. A wszystko to w kraju rozkochanym w feudalnej gospodarce rolnej, strzegącym katolicyzmu, izolującym się od oświeceniowych trendów i nowości zachodzących w Europie chociażby w tworzącej się gospodarce przemysłowej, edukacji i nauce. Przykłady wcześniejszej troski o ojczyznę są trudne do znalezienia²⁶.

²² K. Bartnicka, *Komisja Edukacji Narodowej i jej Ustawy*, [w:] K. Dormus, B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, R. Ślęczka (red.), *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*, Kraków 2014, s. 109–131.

²³ F. Bizoń, *Historia wychowania ze źródeł czerpana*, Lwów 1913, s. 249–258; S. Kot, *Historia wychowania*, Kraków 1924, s. 460–462.

²⁴ K. Bartnicka, I. Szybik, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 136.

²⁵ Świadczą o tym liczne opracowania, chociażby z okazji jubileuszu 200-lecia utworzenia KEN oraz prace, które się ukazały po 1989 r.

²⁶ Co prawda, za takowe można uznać chociażby pospolite ruszenie.

Brzmi to może trochę naiwnie, ale odpowiedź wydaje się stosunkowo prosta. Otóż w 1773 r. pojawiła się niespodziewanie perspektywa przejęcia pojezuickich dóbr, których wartość szacowano wówczas – jak wspomniano – na ogromną kwotę ok. 32 mln złotych polskich. Paradoksalnie pojawił się także ogromny problem. Można się tylko domyslać, iż pytania, kto i w jaki sposób miał przejąć ów majątek stanowiły istotną kwestię rozmów (być może nawet na słynnych królewskich obiadach czwartkowych) począwszy od króla, władz Kościoła po członków organu wykonawczego KEN, zwłaszcza że majątek jezuitów gromadzony w RP od prawie dwustu lat stanowiły darowizny królów oraz arystokracji i szlachty. Tak więc kwestią pierwszorzędnej wagi stało się zagospodarowanie pojezuickich dóbr. W tej sytuacji utworzenie KEN, a zwłaszcza pomysł scentralizowanego zarządzania reformą, uznany wówczas za nowatorski w Europie, rozwiązywał ten problem.

Nie chcę tu stawiać jakichkolwiek tez, jednak wnioski nasuwają się same. I nie dotyczą one – jak bym to określił – ani troski o państwo i naród, ani też spełnienia oczekiwań Polaków, autentycznie zainteresowanych reformą. Interesuje nas raczej owa scentralizowana formuła zarządzania projektem edukacyjnym, dzięki której główni zainteresowani pojezuickimi dobrami – w imię wyższych wartości czy też racji stanu – mieli swobodny dostęp do ogromnego majątku i środków skierowanych na reformę Komisji Edukacji Narodowej. Co więcej, im projekt był szerszy, a obejmował przecież wszystkie warstwy społeczne, tym większa była możliwość korzystania z tych środków. Tak więc scentralizowany sposób zarządzania reformą stanowił znakomity sposób swobodnego dysponowania środkami.

Być może z tego właśnie powodu, KEN była znakomitą rozwiązaniem, zarówno w kwestii pięknie brzmiącej nazwy, szczytnych założeń, jak i nowatorskiego programu edukacyjnego, który uwzględniał wszystkie warstwy społeczne i wyznaczał kierunek edukacji w RP. Być może też z tego właśnie powodu początkowe działania KEN były nawet dynamiczne. Reformą objęto 64 szkoły parafialne, 61 gimnazjów, uniwersytety w Krakowie i Wilnie oraz dwa seminaria duchowne w Wilnie i Łowiczu²⁷.

Jednak głównie skupiono się na tworzeniu przepisów, instrukcji i wskazówek dotyczących zarządzania oświatą i jej kontroli, sprawach szkolnych i podręcznikowych, wzorach raportów, pismach do szkół prowadzonych przez zakony i właścicieli pensji prywatnych etc.²⁸, tworzeniu seminariów nauczycielskich i kształceniu – jak się okazało w praktyce – w niewielkim stopniu kadr świeckich nauczycieli²⁹.

²⁷ Za. A. Gąsiorowski, dz. cyt., s. 383.

²⁸ W.M. Grabski, *Geneza finansów Komisji Edukacji Narodowej (1773–1776)*, [w:] K. Mrozowska (red.), *Na przełomie wieków. Studia z dziejów Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1973, s. 60–62.

²⁹ I. Szybiak, *Nauczyciel Komisji Edukacji Narodowej: ideał a rzeczywistość*, [w:] K. Dormus, B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, R. Ślęczka (red.), *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst hi-*

A dochodziły do tego wydatki na szkoły, uniwersytety, bibliotekę publiczną w Warszawie, stypendia, zagraniczne wyjazdy.

Zachęcało to do rozrzutności i nieuczciwego gospodarowania funduszami KEN. Wymownym przykładem był tu przewodniczący Komisji, wspomniany biskup wileński Ignacy Massalski, którego nadużycia w ciągu dwóch tylko lat spowodowały nie tylko upadek szkół parafialnych, ale także problemy finansowe na kolejne lata, czego efektem było zamknięcie seminarium nauczycielskiego³⁰. Słabością KEN – jak pisze S. Janeczek – były jej finanse, „m.in. wskutek rabunkowej polityki tzw. komisji rozdawniczych, działających do 1776 roku, kiedy doszło do zawłaszczenia 30% majątku ruchomego (przez duchownych i świeckich), co doprowadziło w latach 80. do załamania finansów KEN”³¹.

Warto także odwołać się do M. Ordyłowskiego, który w podobnym duchu odnosi się do aspektu organizacyjnego i finansowego KEN, mając na uwadze praktykę szkolną i obowiązkowe zajęcia wf. Píše on, że mimo pewnego rozmachu w działalności KEN, od początku dał o sobie znać brak szkół i nauczycieli. Lekcje odbywały się głównie w nieprzystosowanych do tej funkcji pomieszczeniach zakonnych i salach wynajętych od osób prywatnych. W przypadku zajęć wychowania fizycznego nierzadko prowadzili je starsi uczniowie. Wzorem poprzednich lat były to głównie wspomniane gry i zabawy ruchowe, biegi, rzucanie kamieniami, walki na kije, zimą jazda na sankach. Brakowało środków na reformę, często z powodu niegospodarności, a nawet sprzeniewierzenia³².

Warto też zadać sobie pytanie, jak rozumiano wówczas świeckość kształcenia nauczycieli chociażby w kontekście oświecenia europejskiego? Jak wyglądała nauka z przedmiotów przyrodniczych do tej pory kontestowanych w RP jako sprzecznych z nauką Kościoła? Podobnie można zapytać, w jakim kierunku szła oświeceniowa reforma uniwersytetów, np. UJ, za którą odpowiedzialny wobec KEN był Hugo Kołłątaj, uchodzący za światłego intelektualistę. Czy miał reformować uniwersytet w imię nauk takich uczonych, jak Galileusz, Rene Descartes, Isaac Newton, nie mówiąc już o wspomnianym Jamesie Wattcie? Jako katolik i fizjokrata skupił się głównie na reformie wydziałów: filozoficznego, teologicznego i medycznego³³.

storyczno-pedagogiczny, Kraków 2014, 133–144; A. Królikowska, *Nauczyciele ekszejuici w pracach i szkołach KEN*, [w:] *Komisja Edukacji...*, dz. cyt., s. 146–155.

³⁰ I. Massalski został zastąpiony na stanowisku przewodniczącego KEN w 1776 r. R. Dudkowa, *Działalność Komisji Edukacji Narodowej* (referat z okazji 200-nej rocznicy KEN), <http://zsnr1.pl/news/2012/10-07/KEN.pdf> [23.05.2019].

³¹ S. Janeczek, *Komisja Edukacji Narodowej (KEN, Komisja Edukacyjna, właśc. Komisja nad Edukacją Młodzi Szlacheckiej Dozór Mająca)* <http://www.ptta.pl/pef/pdf/k/ken.pdf> [23.05.2019].

³² M. Ordyłowski, dz. cyt., s. 102.

³³ 28 IV 1780 r. Komisja ogłosiła reformę uniwersytetów w Krakowie i Wilnie. Ostateczną organizację szkół wyższych przyjęto dopiero w *Ustawach* z 1783 r. Miały się dzielić na dwa kolegia: fizyczne i moralne, a każde z kolegów na trzy szkoły: fizyczne – na szkołę matematyczną, fizyczną i lekarską; moralne na – teologiczną, prawniczą i literatury.

Warto też wiedzieć, że H. Kołłątaj był pod silnym wpływem badań (nie on jeden) nad „starożytnością” RP franciszkanina Wojciecha Dembołęckiego, który udowadniał w swoim *Wywodzie*, że Adam i Ewa mówili po polsku i tylko u nas się ten język zachował, ponieważ nie braliśmy udziału w budowaniu wieży Babel, że wśród synów Adama obowiązywała wolna elekcja, że Polacy (to jest Scytowie lub inaczej Sarmaci) przybyli pod wodzą Polacha, ścigającego potomków Chama, czyli późniejszych Niemców, że ponad cesarzem i innymi władcami powinien stać każdorazowo król Polski, gdyż jest on zawsze następcą Adama, Noego i Jafeta, że gdy w końcu ostatecznie pokonamy Turków, to na powrót przeniesiemy tron Polski do Syrii, skąd ów tron pochodzi, i znów będziemy rządzić wszystkimi trzema kontynentami³⁴. Co prawda, Dembołęcki jest klasycznym przykładem megalomanii narodowej typowej nie tylko dla naszego narodu, ale jego wywody dość dobrze pokazują, jak objawiał się u nas fanatyzm religijny, a w kontekście tego oświeceniowość wielu ówczesnych intelektualistów.

Ciekawe było też tempo prac nad reformą. Przykładowo, dopiero w 1781 r. KEN wydała *Ustawy*, które regulowały pracę szkół. Rozdział XXV *Ustaw* nosił tytuł *Edukacja fizyczna*. Jak pisze R. Wroczyński, dotyczył on miejsca zajęć fizycznych w szkole, zadań rodziców i wychowawców w tej dziedzinie oraz ogólnego zarysu programu ćwiczeń fizycznych³⁵. Podobnie długo trzeba było czekać na pojawienie się polskiego podręcznika pod nazwą *Powinności nauczyciela* (1787), napisanego przez jezuitę Grzegorza Piramowicza, w którym zwracał uwagę na potrzebę wf dla dziewcząt.

Kolejna kwestia to oczekiwania zwolenników fizjokratyzmu wobec reformy. Warto przypomnieć, że fizjokratyzm stanowił oświeceniową francuską myśl ekonomiczną, uważającą wielkie gospodarstwa rolne za jedyne źródło narodowego bogactwa, afirmującą ideę porządku naturalnego opartego na prawie natury, wolność osobistą, swobodę działania, prawo własności i interes własny.

Można by na tym zakończyć całą sprawę, gdyby nie fakt, że organem wykonawczym KEN zarządzali właściciele ogromnych majątków ziemskich, zainteresowani głównie feudalną gospodarką rolną i jak największym eksportem produktów rolnych. Czemu zatem miała służyć parafialna edukacja chłopów pańszczyźnianych? Jeszcze wydajniejszej pracy? Wpojeniu patriotycznego obowiązku obrony Kościoła i majątków w sytuacji zagrożenia wojną z sąsiednimi krajami? Czy też oduczenia rabowania poległej w bitwach szlachty?

Reforma od początku napotykała na trudności. Głównie były to sprawy finansowe, a co za tym idzie i organizacyjne. Dochodziły do tego kwestie mentalno-kulturowe, a mam tu na myśli chociażby konserwatyzm religijny dużej części arystokracji i szlachty, efektywnie przeciwstawiającej się reformie. Skutkowało to rezygnacją wielu organizatorów i działaczy KEN oraz Towarzystwa do

³⁴ Za, M. Pełka, *Główne mity polskiej myśli społecznej i filozoficznej*, „Szkice Humanistyczne” 2011, vol. 25, nr 3, s. 17.

³⁵ R. Wroczyński, dz. cyt., s. 93.

Ksiąg Elementarnych z dalszej działalności. W 1793 r., w czasie posiedzenia Sejmu, liczni przeciwnicy KEN kolejny raz podważyli reprezentowane przez nią idee i w efekcie powrócono do tradycyjnych metod edukacji.

W kontekście powyższego należy zadać sobie pytanie, czy reforma KEN miała szansę powodzenia? W przypadku znajomości czytania i pisanego z pewnością tak, natomiast w kwestii zmian mentalno-kulturowych – raczej niewielkie. Nie sposób bowiem sobie nawet wyobrazić, aby w kraju dumnym z wielowiekowego pielęgnowania wspomnianych mitów pojawiły się nagle jakieś charakterystyczne cechy oświecenia.

Trudno także mówić o społecznych korzyściach obowiązkowych zajęć wf. Nie miały one bowiem żadnego wpływu na tworzenie chociażby wzoru kulturowego ćwiczeń fizycznych w narodzie, wzorem niektórych krajów europejskich³⁶. Natomiast o wiele łatwiej mówić o środkach mających służyć reformie. Po pierwsze, twórcy reformy, a byli to przecież jedni z niewielu najlepiej wykształconych, wpływowych, inteligentnych Polaków, musieli sobie zdawać sprawę, że tak wielka narodowa reforma, mająca objąć wszystkie warstwy społeczne, nie mogła się udać, chociażby z powodu ograniczonej wielkości pojezuickich majątków. Po drugie, reforma nie mogła się udać także z braku systemu stałego finansowania, jakim są regularnie napływające podatki do kasy państwa. A tego w RP nie było.

Zakończenie

W artykule niniejszym chciałem odpowiedzieć na postawione pytania, które uważam za ważne z punktu widzenia naszej historii. Szukając odpowiedzi, za niezbędne uznałem przedstawienie krótkiej charakterystyki oświecenia, która stanowi punkt odniesienia do sposobu funkcjonowania RP, jej edukacji szkolnej i wychowania fizycznego w aksjologicznej przestrzeni zwierzchnictwa Kościoła katolickiego i jego nauk. Pozwoliło to na sformułowanie pewnych wniosków.

1. Utworzenie KEN nie było efektem długofalowej polityki edukacyjnej RP, wręcz przeciwnie, było to następstwo wyjątkowego zbiegu okoliczności, jakim okazała się niespodziewana papieska decyzja likwidująca zakon jezuitów. Wówczas, z jednej strony pojawiła się pustka edukacyjna po szkolnictwie jezuickim, z drugiej zaś perspektywa przejęcia ogromnego majątku i środków po likwidacji zakonu.
2. Trudno też doszukać się w reformie jakichś charakterystycznych cech oświecenia, zwłaszcza że w ówczesnych realiach liczył się głos Kościoła katolickiego, ideologia sarmacka i feudalna gospodarka rolna. Pewne zainteresowa-

³⁶ J. Urniaż, M. Jurgielewicz-Urniaż, *Ćwiczenia fizyczne jako wzór kulturowy w Polsce na przestrzeni wieków*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 2015, nr 49, s. 20–28.

nie budził fizjokratyzm z powodu tworzenia się w Zachodniej Europie gospodarki przemysłowej.

3. W praktyce okazało się, że niewiele utworzono szkół i niewielu wyedukowano świeckich nauczycieli, podobnie niewiele zmieniło się w prowadzeniu zajęć wf.
4. Stosunkowo szybko zabrakło środków finansowych, mających zabezpieczyć na długie lata powszechność reformy. Scentralizowany system zarządzania zachęcał do niegospodarności, nadużyć a nawet sprzeniewierzenia bez jakichkolwiek sankcji. Głównymi wówczas problemami były bowiem częściowy rozbiór kraju i w dalszym ciągu zatargi z sąsiadami.
5. Okazało się też, że wychowanie obywatelskie proponowane przez KEN i pomysły jej twórców nie znalazły większego uznania.

Jak pokazuje nam historia świata – w każdej sytuacji, gdy chodzi o duże przedsięwzięcie – każda droga jest tu dobra, gdy doprowadza do celu. Warto w tym miejscu przywołać doktrynę Tomasza Akwinaty, która jest po dziś dzień wiążąca dla teologów. Chodzi mianowicie o zasadę podwójnego skutku. Teoria ta zakłada, iż jakieś działanie może wywołać dwa skutki, ale moralnie liczy się wyłącznie ocena skutku podstawowego³⁷. Jeśli nasze działanie może mieć jakieś negatywne konsekwencje dodatkowe, to jest ono dozwolone, gdy powoduje nami główny cel, cel pozytywny, jak chociażby w omawianym przypadku reforma KEN.

Daleki jestem od stawiania tez dotyczących wyłudzenia ogromnych środków i stanowczo zaprzeczam, jakoby utworzenie KEN tylko temu służyło. Wierzę bowiem głęboko, że wielu światłych Polaków autentycznie oczekiwało reformy i prowadziło rzetelną działalność. Nie chcę też twierdzić, że stanowili oni tylko tak potrzebną przy każdym wielkim przedsięwzięciu grupę pożytecznych osób, działających *pro publico bono*. Zatem pytanie, komu miała służyć reforma – niezależnie od mojej oceny – pozostaje nadal otwarte.

Bibliografia

A. Źródła

Źródła internetowe

- Dudkowa R., Działalność Komisji Edukacji Narodowej (referat z okazji 200-nej rocznicy KEN), <http://zsnr1.pl/news/2012/10-07/KEN.pdf> [data dostępu 23.05.2019 r.]
- Janeczek S., *Komisja Edukacji narodowej (KEN, Komisja Edukacyjna, właśc. Komisja nad Edukacją Młodzi Szlacheckiej Dozór Mająca)* <http://www.ptta.pl/pef/pdf/k/ken.pdf> [data dostępu 23.05.2019 r.]

³⁷ Za: M. Szeroczyńska, *Eutanazja i wspomagane samobójstwo na świecie*, TAIWPN Universitas, Kraków 2004, s. 53.

B. Literatura

- Bartnicka K., *Komisja Edukacji Narodowej i jej Ustawy*, [w:] K. Dormus, B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, R. Ślęczka (red.), *Komisja Edukacji Narodowej kontekst historyczno-pedagogiczny*, Kraków 2014, s. 109–131.
- Bartnicka K., Szybik I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.
- Bizoń F., *Historia wychowania ze źródeł czerpana*, Lwów 1913.
- Dudkowa R., *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*, Wrocław 1973.
- Dudkowa R., *Komisja Edukacji Narodowej*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1973.
- Encyklopedia PWN*, t. 1, Warszawa 1999.
- Gąsiorowski A., *Pierwsze europejskie ministerstwo edukacji*, [w:] W. Tulibacki, A. Moździerz (red.), *Świat człowieka w perspektywie humanistycznej*, Olsztyn 2005, s. 381–387.
- Grabski W.M., *Geneza finansów Komisji Edukacji Narodowej (1773–1776)*, [w:] K. Mrozowska (red.) *Na przełomie wieków. Studia z dziejów Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1973, s. 58–72.
- Hinz H., *Polskie oświecenie i KEN*, Warszawa 1973.
- Jakubowski M.N., *Ciągłość historii i historia ciągłości. Polska filozofia dziejów*, Toruń 2004.
- Jurek T., *Kultura fizyczna mniejszości niemieckiej w Polsce w latach 1918–1939*, Gorzów Wlkp. – Poznań 2002.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989.
- Kostkiewicz T., *Oświecenie. Próg naszej współczesności*, Warszawa 1994.
- Kot S., *Historia wychowania*, Kraków 1924.
- Krasnodębski Z., *Upadek idei postępu*, Warszawa 1991.
- Królikowska K., *Nauczyciele eksjezuici w pracach i szkołach KEN*, [w:] K. Dormus, B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, R. Ślęczka (red.), *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*, Kraków 2014, s. 146–155.
- Kurdybacha Ł., Mitera-Dobrowolska M., *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1793.
- Kurowicki J., *Odczarowanie świata i heglowska boskość rozumu*, [w:] W. Tulibacki, A. Moździerz (red.), *Świat człowieka w perspektywie wiedzy humanistycznej*, Olsztyn 2005, s. 11–21.
- Mańkowski I., *Genealogia sarmatyzmu*, Warszawa 1946.
- Moździeń S., *Zarys historii wychowania*, cz. 1, Kielce 1992.
- Müller M.G., *Czy rozbiory uniemożliwiły wejście Polski na drogę nowoczesności?*, [w:] A. Ajnenkiel, J. Kuczyński, A. Wohl (red.), *Sens polskiej historii*, UW Warszawa 1990, s. 141–146.

- Ogonowski Z., *Filozofia i myśl społeczna w Polsce XVII wieku*, cz. 1, PWN Warszawa 1979.
- Ogonowski Z., *Nad pismami A.M. Fredry w obronie liberum veto*, [w:] tegoż, *Filozofia polityczna w Polsce XVII wieku i tradycje demokracji europejskiej*, Warszawa 1992, s. 11–39.
- Ordyłowski M., *Historia kultury fizycznej. Starożytność – Oświecenie*, Wrocław 1997.
- Pełka M., *Główne mity polskiej myśli społecznej i filozoficznej*, „Szkice Humanistyczne” 2011, vol. 25, nr 3, s. 7–20.
- Rondomański K., *Hermeneutyka oświeceniowego spojrzenia na istotę religii. Filozoficzne tło epoki XVIII w. w Europie*, „Szkice Humanistyczne” 2010, vol. 22, nr 2–3, s. 57–74.
- Suchodolski B., *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski*, Warszawa 1972.
- Szeroczyńska M., *Eutanazja i wspomagane samobójstwo na świecie*, Kraków 2004.
- Szybiak I., *Nauczyciel Komisji Edukacji Narodowej: ideał a rzeczywistość*, [w:] K. Dormus, B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, R. Ślęczka (red.), *Komisja Edukacji Narodowej. Kontekst historyczno-pedagogiczny*, Kraków 2014, s. 133–144.
- Urniasz J., Jurgielewicz-Urniasz M., *Ćwiczenia fizyczne jako wzór kulturowy w Polsce na przestrzeni wieków*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 2015, nr 49, s. 20–28.
- Wroczyński R., *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź, 1985.
- Zielińska K., *Pustka zwana narodem czy mit wiecznie żywy? O różnych obliczach sarmatyzmu dawnego i współczesnego*, „Szkice Humanistyczne” 2016, vol. 40, nr 3, s. 37–45.

Deklaracja braku konfliktu interesów

Autor deklaruje brak potencjalnych konfliktów interesów w odniesieniu do badań, autorstwa i/lub publikacji artykułu *Oświecenie a reforma Komisji Edukacji Narodowej, jej pionierski system scentralizowanego zarządzania, program szkolny i wychowanie fizyczne: mity i rzeczywistość*.

Finansowanie

Autor nie otrzymał żadnego wsparcia finansowego w zakresie badań, autorstwa i/lub publikacji artykułu *Oświecenie a reforma Komisji Edukacji Narodowej, jej pionierski system scentralizowanego zarządzania, program szkolny i wychowanie fizyczne: mity i rzeczywistość*.

Declaration of Conflicting Interests

The author declared no potential conflicts of interests with respect to the research, authorship, and/or publication of the article *Oświecenie a reforma Komisji Edukacji Narodowej, jej pionierski system scentralizowanego zarządzania, program szkolny i wychowanie fizyczne: mity i rzeczywistość*.

Funding

The author received no financial support for the research, authorship, and/or publication of the article *Oświecenie a reforma Komisji Edukacji Narodowej, jej pionierski system scentralizowanego zarządzania, program szkolny i wychowanie fizyczne: mity i rzeczywistość*.
