

Małgorzata Ocytko
Uniwersytet w Białymstoku

Edukacja obywatelska w koncepcji oświatowej Unii Europejskiej oraz projektach działaczy Komisji Edukacji Narodowej

Współczesne państwa europejskie potrzebują obywateli aktywnych w życiu społecznym i politycznym. Wyposażenie w odpowiednią wiedzę, umiejętności i postawy jest gwarancją zwiększenia ich udziału w sprawach publicznych.

Kompetencje obywatelskie umożliwiają ludziom pełne uczestnictwo w życiu obywatelskim, ale muszą się one opierać zarówno na znajomości wartości społecznych oraz koncepcji i struktur politycznych, jak i zaangażowaniu na rzecz aktywnego uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie. Dlatego kompetencje społeczne i obywatelskie są istotnym elementem europejskiej współpracy w dziedzinie edukacji. W 2010 roku wszystkie państwa członkowskie Unii Europejskiej (a zatem i Polska) przyjęły Kartę Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy¹. Poszukiwanie równości i jedności społecznej zyskiwało w ostatnich latach coraz większe znaczenie polityczne zarówno w skali europejskiej, jak i w poszczególnych krajach. Zachęcanie obywateli – zwłaszcza ludzi młodych – do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym jest jednym

¹ *Citizenship Education in Europe /Edukacja obywatelska w Europie/, Raport Komisji Edukacji Europejskiej*, wyd. oryg. w jęz. ang.: Eurydice EACEA Bruksela 2012; wyd. w polskiej wersji językowej [online]: FRSE Warszawa 2012, s. 3.

z najważniejszych sposobów osiągnięcia tych celów; edukację uznano zaś za jedno z głównych narzędzi do tego służących².

Kompetencje obywatelskie konieczne do aktywnego obywatelstwa, zgodnie z europejską ramą kompetencji kluczowych, dotyczą przede wszystkim znajomości podstawowych zasad demokratycznych, w tym: rozumienia społeczeństwa oraz ruchów społecznych i politycznych, procesu integracji europejskiej, struktur UE oraz najważniejszych zmian społecznych – historycznych i bieżących. Wymagają one umiejętności: krytycznego myślenia i komunikatywności, a także chęci i umiejętności konstruktywnej współpracy w sferze publicznej, również w procesie decyzyjnym poprzez głosowanie. Poczucie przynależności do społeczeństwa na różnych poziomach, szacunek dla wartości demokratycznych i różnorodności, popieranie zrównoważonego rozwoju uznawane są za integralne elementy kompetencji obywatelskich³. Przyjmuje się, że edukacja obywatelska to kształcenie na poziomie szkolnym, które ma przygotowywać uczniów do bycia aktywnymi obywatelami, przekazując im wiedzę, umiejętności oraz postawy potrzebne do rozwoju oraz przyczyniające się do dobrobytu społeczeństw, w których żyją. Jest to pojęcie bardzo szerokie, obejmujące nie tylko nauczanie i uczenie się w czasie lekcji, ale zajęcia praktyczne odbywane w życiu szkolnym i w czasie działań w szerszej społeczności. Węższe zaś pojęcie „edukacji obywatelskiej” obejmuje „znajomość i rozumienie formalnych instytucji i procesów życia obywatelskiego (jak głosowanie w wyborach)”⁴.

Współcześnie edukacja obywatelska jest w programach nauczania wszystkich państw UE. W szkołach prowadzi się ją na trzy różne sposoby: jako odrębny przedmiot, w ramach innego przedmiotu lub obszaru kształcenia albo jako ścieżkę międzyprzedmiotową. Często stosowana jest też kombinacja tych trzech

² Ibidem, s. 7.

³ Ibidem, s. 8.

⁴ Ibidem, s. 8-9.

sposobów. W dwudziestu państwach lub regionach edukacja obywatelska jest przedmiotem obowiązkowym, czasem począwszy od poziomu szkoły podstawowej, ale częściej – szkoły średniej. Nauczanie edukacji obywatelskiej jako odrębnego przedmiotu trwa w poszczególnych krajach od jednego roku do 12 lat⁵. W Polsce w podstawie programowej przyjęto, że rozwijanie postaw istotnych dla edukacji obywatelskiej to ogólne zadanie całej szkoły⁶.

Powszechnie uznaje się, że edukacja obywatelska powinna obejmować cztery główne zagadnienia: a) biegłość polityczną, b) krytyczne myślenie i umiejętności analityczne, c) postawy i wartości oraz d) aktywne uczestnictwo⁷. Przedmioty obejmujące aspekty edukacji obywatelskiej to przede wszystkim przedmioty społeczne (w Polsce wiedza o społeczeństwie), historia, geografia, języki obce oraz etyka/religia⁸.

Rozwój biegłości politycznej często wiąże się z przekazywaniem wiedzy na temat takich zagadnień, jak: instytucje społeczne, polityczne i obywatelskie, prawa człowieka, konstytucje krajowe państw UE, prawa i powinności obywatelskie, zagadnienia społeczne, rozpoznawanie dziedzictwa kulturowego i historycznego, a także kulturalnego i językowego zróżnicowania społeczeństwa. Umiejętność krytycznego myślenia ma kluczowe znaczenie w rozwoju biegłości politycznej, ponieważ daje młodym ludziom możliwość analizowania i oceniania informacji na tematy społeczne oraz polityczne. Trzeci cel dotyczy wartości, postaw i zachowań, jakie uczniowie powinni przyswoić w czasie edukacji obywatelskiej w szkołach. Założenie to może obejmować np. naukę o szacunku i wzajemnym zrozumieniu, odpowiedzialności społecznej i moralnej oraz rozwoju ducha solidarności z innymi. Ostatni cel, który wymaga od uczniów aktywnego

⁵ Ibidem, s. 13.

⁶ Ibidem, Aneks 1, s. 119.

⁷ Ibidem, s. 17.

⁸ Ibidem, s. 21.

uczestnictwa w życiu ich społeczności, daje im możliwość praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy i umiejętności, a także wartości i postaw, jakie uzyskali w procesie nauczania w związku z realizacją pierwszych trzech założeń⁹.

Kontekst narodowy nie jest jedynym aspektem edukacji obywatelskiej, ważny jest też wymiar europejski i międzynarodowy. W treściach przedmiotowych łączy się wiadomości przede wszystkim z historii, kultury i literatury, jak również zagadnienia ekonomiczne, polityczne i społeczne. Do bardziej szczegółowych tematów należą: instytucje europejskie, zadania UE i organizacji międzynarodowych oraz sprawy światowe. Omawia się też poczucie tożsamości narodowej i europejskiej oraz związane z nimi poczucie przynależności. Zaleca się również uwzględnienie innych tematów, takich jak np.: równość płci, bezpieczeństwo na drodze, system opieki zdrowotnej, prawo własności, finanse i ekonomia rynkowa, edukacja prawna, edukacja dla przedsiębiorczości¹⁰.

W większości państw wydawane są na poziomie centralnym wytyczne dotyczące kształcenia nauczycieli i ich kwalifikacji. Kwalifikacje potrzebne do prowadzenia kształcenia obywatelskiego w szkołach podstawowych mają charakter przede wszystkim ogólny, a w szkołach średnich są to specjalne kwalifikacje przedmiotowe. W szkołach średnich dziedzina edukacji obywatelskiej jest ogólnie połączona z programami kształcenia wyspecjalizowanych nauczycieli historii, geografii, filozofii, etyki/religii, nauk społecznych lub ekonomii. Edukacja obywatelska obejmuje cele kształcenia, które łatwiej spełnić za pomocą aktywizujących metod kształcenia lub praktyki, a nie poprzez tradycyjne metody kształcenia. Skuteczna realizacja edukacji obywatelskiej wymaga też kultury szkolnej, w której motywuje się i ceni zaangażowanie oparte na zasadach demokratycznych, umożliwiając uczniom udział w podejmowaniu decyzji, które ich dotyczą. Kultura szkol-

⁹ Ibidem, s. 27–28.

¹⁰ Ibidem, s. 31–32.

na to system postaw, wartości, norm, przekonań, codziennych praktyk, zasad i ustaleń organizacyjnych w szkołach, na poziomie klas i całych szkół¹¹.

Łączenie wiedzy, umiejętności i postaw, które pozwolą młodym ludziom stać się aktywnymi obywatelami posiadającymi umiejętność kształtowania przyszłości naszych demokratycznych społeczeństw Europy to jedno z najważniejszych wyzwań, przed jakim w XXI wieku stają systemy edukacji. Edukacja obywatelska należy do najważniejszych sposobów, jakie państwa europejskie stosują w celu umożliwienia młodym ludziom zdobycia kompetencji społecznych i obywatelskich, które będą im w przyszłości potrzebne¹².

Myślenie o tym, jak przygotować społeczeństwo do rozumienia rzeczywistości społeczno-politycznej w państwie oraz sprawnego funkcjonowania jednostki w jego strukturach ma na obszarze Europy znacznie dłuższą historię, niż tylko okres istnienia Unii Europejskiej. Pojawiło się, zanim pojęcie „obywatel”¹³ na dobre znalazło się w europejskich słownikach.

Jego początki sięgają XVII wieku, kiedy nastąpił rozkwit nauk przyrodniczych, matematycznych, a poprzez promowanie doświadczenia, jako podstawowej metody poznawania świata, stało ono w opozycji do humanistycznego modelu kształcenia prowadzonego w szkołach zakonnych. Pojawiały się też wówczas nowatorskie dążenia w pedagogice, mające na celu zmianę dotychczasowego modelu kształcenia. Wielcy myśliciele i filozofowie

¹¹ Ibidem, s. 98.

¹² Ibidem, s. 97.

¹³ Słowo *obywatel* – ten, który obywa, czyli zamieszkuje – zostało wprowadzone do języka polskiego jako bezpośrednie tłumaczenie łacińskiego *de cive*. Rusyfikacja do obecnej formy nastąpiła w II Statucie Litewskim wydanym 11 marca 1566 r., rozpoczynającym się od słów: „Wszyscy obywatele w W X Lit. jednym prawem pisanym od nas nadanym sążeni być mają”. Pojęcie obywatel od początku obejmowało przedstawicieli wszystkich stanów i religii, co wynika wprost z przepisów Statutów Litewskich, czym o 233 lata wyprzedzało rewolucyjnie szeroką pojemność francuskiego pojęcia „citoyen”.

postulowali odejście od pamięciowych metod uczenia się przez odwoływanie się do zmysłów. Przemiany dotyczące sfery ducha i nauki szły od XVII wieku na Zachodzie w parze z dążeniami centralistycznymi nowożytnych państw, które przeżywały intensywny rozwój polityczno-ekonomiczny oparty na zdobyczach silnie rozrastającej się wiedzy. Sprzyjało to myśleniu o sekularyzacji i upaństwowieniu także wychowania. Politycy i ekonomiści, filozofowie i pedagodzy popierali ten kierunek począwszy od drugiej połowy XVII wieku.

Jednym z pierwszych był encyklopedysta niemiecki Johan Joachim Becher, zwolennik absolutnej teorii politycznej, autor oryginalnego pomysłu wychowania państwowego. Becher, jak wszyscy znamienitsi myśliciele Europy Zachodniej w XVII wieku, ideę władzy absolutnej rozciągał także na wychowanie i oświatę. Działalność wychowawcza państwa – zdaniem uniwersalisty niemieckiego – powinna była podążać w trzech kierunkach: religijnym, moralnym i ekonomicznym. Kolegium, nazwane *doctrinale*, miało być czymś w rodzaju nadzorczej władzy szkolnej, ministerstwa oświaty i akademii naukowej w jednej postaci¹⁴. W XVIII wieku także słynny utopista francuski, l'abbe de Saint-Pierre, uważał edukację młodzieży za jedno z najważniejszych zadań rządowych. Wśród dyskusji na temat wychowania państwowego nie można pominąć głosu Christiana Wolffa, który jako jeden z pierwszych ujął myśl wychowania rządowego w sposób naukowy, systematyczny, w związku ze swoimi poglądami na zadania państwa. Filozof niemiecki oceniał państwo z punktu widzenia dobra społecznego i żądał odeń, aby z jednej strony troszczyło się o fizyczne zabezpieczenie obywateli przy pomocy urządzeń prawno-politycznych, a z drugiej strony o kul-

¹⁴ Z. Kukulski, *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*, Lublin 1923, s. XXX–XXXI. Warto dodać, że ten sam rys znamionował dążenia reformatorskie J. A. Komeńskiego w dziedzinie szkolnictwa.

turę duchową przez odpowiednie instytucje naukowo-oświatowe¹⁵.

Wiek XVIII i Oświecenie przyniosły nowe poglądy na filozofię, religię, Kościół i państwo. Mechanistyczne ujmowanie przyrody podważało rangę instytucji Kościoła i jego nauczania. W dobie oświeconego absolutyzmu pomysł państwowej władzy wychowawczej wszedł w fazę realizacji, głównie dzięki upadkowi potężnego Zakonu Jezuitów¹⁶. Wypędzenie jezuitów postawiło we Francji na porządku dziennym sprawę reformy wychowania i organizacji szkolnictwa na nowych podstawach. W dziedzinie publicystyki pedagogicznej zapanował ożywiony ruch. W ciągu kilku lat pojawiła się ogromna literatura wychowawcza, której autorami byli filozofowie, pedagodzy, literaci, moralisci, publicyści i historycy francuscy¹⁷. Główne tendencje programu edukacji publicznej wyrażały się w postulatach konieczności przystosowania wychowania do zwyczajów narodowych, upaństwowienia i sekularyzacji szkolnictwa poprzez oddanie nauki moralnej w ręce państwa w celu kształcenia moralno-obywatelskiego, oparcia edukacji na psychologii sensualistycznej, uwzględnienia w programie nauczania historii, geografii, historii naturalnej, matematyki i geometrii, dwóch języków nowożytnych obok ojczystego na równi z językiem łacińskim, ułatwianie znajomości życia praktycznego¹⁸.

Wychodząc naprzeciw tym trendom, w drugiej połowie XVIII wieku władcy absolutni Prus, Austrii i Rosji podjęli starania o stworzenie w swoich państwach naczelnych instytucji

¹⁵ Ibidem, s. XXXII.

¹⁶ Walka z jezuitami rozgorzała z przyczyn natury politycznej, w imię interesów państwowych, którym przestarzała organizacja szkolna zupełnie nie odpowiadała. Początek dała Portugalia, skąd wypędzono jezuitów już w 1759 r. We Francji zaatakowały jezuitów parlamenty, które też doprowadziły do zamknięcia ich szkół (1762) i wygnania zakonu (1764).

¹⁷ Ibidem, s. XXXIII.

¹⁸ Ibidem, s. XXXIV.

oświatowych, aczkolwiek nie były to systemy, które obejmowałyby całość spraw związanych z edukacją¹⁹.

Rzeczypospolita, podejmując w 1773 roku dzieło edukacyjne, nie mogła znaleźć gotowego wzoru wychowania państwowego w Europie, ponieważ jeszcze go nie było, chociaż ówczesne prace organizacyjno-oświatowe w krajach niemieckich i austriackich były u nas niewątpliwie znane. Istniała bogata literatura pedagogiczna zachodnioeuropejska, z której z pewnością korzystano. W Rzeczypospolitej, zmagającej się na przełomie XVII i XVIII wieku z upadkiem szkolnictwa zakonnego²⁰, dobry wzorzec z lat wcześniejszych stanowiły powstałe w 1740 roku Collegium Nobilium²¹ oraz w 1765 roku Szkoła Rycerska (Korpus Kadetów)²². W Collegium Nobilium, wzorując się na zachodnich akademiach szlacheckich, realizowano program naukowy, w skład którego wchodziły następujące nauki: łacina (ale ograniczona), język polski, arytmetyka (w małym zakresie), historia biblijna, historia Polski, retoryka, polityka połączona z historią powszechną i geografją, ogólne wiadomości z logiki, metafizyki, etyki i fizyki oraz systematyczna nauka języków nowożytnych – niemieckiego, a przede wszystkim francuskiego. Nauka religii zamykała się w ramach katechizmu i nauki duchownej, udzielanych w niedzielę w kościele. Zasadniczym dążeniem kolegium szlacheckiego miało być obywatelskie i polityczne uświadczenie młodzieży.

¹⁹ Ibidem, s. XLIV. Za naczelną władzę państwową szkolną można uważać w Prusach dopiero tzw. Oberschulkollegium z 1787 r. W Austrii aż do czasów Marii Teresy sprawa szkolnictwa nie przedstawia się zbyt dobrze. Pierwsze ślady opieki rządowej nad szkolnictwem w Rosji spotyka się w 1782 r., kiedy to z rozporządzenia Katarzyny powstała Komisja do urządzenia szkół narodowych w państwie. Sama organizacja Komisji trwała dość długo, do 1784 r. Protokoły Komisji świadczą, że posiedzenia jej bywały rzadkie, a efekty działalności dość mierne.

²⁰ Zob.: S. Litak, *Kryzys szkolnictwa parafialnego w Rzeczypospolitej i pierwsze próby jego odbudowy przed powstaniem KEN*, [w:] *Historia, społeczeństwo, wychowanie*, K. Bartnicka i in. (red.), Pułtusk – Warszawa 2004, s. 291-311.

²¹ Z. Kukulski, *Pierwiastkowe przepisy...*, s. XLVII.

²² Ibidem, s. LI-LIII.

Służyła też temu reforma sejmików szkolnych, traktowanych jako środek wychowania obywatelskiego. Wszystkie te działania miały na celu zaszczerpienie w umysłach młodego pokolenia szlachetnych uczuć i nowych a zdrowych pojęć społeczno-politycznych, gospodarczych i kulturalnych. W Szkole Rycerskiej uczono łaciny, języka francuskiego i niemieckiego, matematyki, fizyki, nauki moralnej i ekonomii politycznej, geografii i historii powszechnej. Nie zaniedbywano nauki wymowy, literatury i historii Polski. Nauka rysunków, budownictwa cywilnego i wojskowego, fortyfikacji, fechtowania, jeżdżenia konno, muzyki i musztry uzupełniała doskonale wychowanie kadeta na przyszłego żołnierza-obywatela. Królował podniosły duch obywatelski, przepojony żarliwą miłością Ojczyzny i nieskazitelnym uczuciem rycerskości, w której uczono, jak Polskę kochać i jej służyć należy.

W początkowej fazie działalności KEN, w 1774 roku, szczególną rolę odegrały tzw. przepisy: PRZEPIS NA SZKOŁY PARAFIALNE Ignacego J. Massalskiego i PRZEPIS NA SZKOŁY WOJEWÓDZKIE Ignacego Potockiego, które stanowiły pierwszy polski kodeks państwowego prawa szkolnego. W tym okresie do Komisji Edukacji Narodowej wpłynęły propozycje rozwiązań oświatowych autorstwa m.in. Franciszka Bielińskiego, Adolfa Kamińskiego czy ks. Antoniego Popławskiego. Stali się oni pierwszymi teoretykami KEN, wywierając znaczący wpływ na ostateczny kształt rozwiązań organizacyjnych i programowych. Jak zauważył Józef Lewicki, można dostrzec wiele pokrewieństw myśli między PRZEPISAMI KEN a szkolnymi ustawami pijarskimi i jezuickimi. Stanowią one swoistą kompilację doświadczeń szkół pijarskich i jezuickich oraz pomysłów własnych autorów projektów edukacyjnych doby KEN²³.

²³ J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne (1773–1793)*, Kraków 1925, s. XLII. Warto zauważyć, że doradcami twórców pierwszych przepisów byli pijar ks. Antoni Popławski (nauczał w Collegium Nobilium) oraz były jezuita Grzegorz Piramowicz.

Na szczególną uwagę zasługiwał projekt Ignacego Potockiego *MYŚLI O EDUKACJI I INSTRUKCJI W POLSzcZE USTANOWIĆ SIĘ MAJĄCEJ*, oddany Komisji w marcu 1774 roku²⁴. W pierwszej części memoriału Potocki omawiał ujemne strony dotychczasowych szkół, by następnie przejść do nakreślenia wizji nowego systemu edukacji. Szkoły dzielił na pierwiastkowe (w parafiach), wojewódzkie (w każdym województwie) i główne (w trzech miejscach państwa). Wielką wagę położył na wychowanie domowe, uważając je niejako za wstęp do nauki w szkołach początkowych.

Szkoły pierwiastkowe powinny były zawczasu zaznajamiać dzieci z rolnictwem. Szkoła wojewódzka podzielona być miała na trzy dwuletnie klasy. Niektóre przedmioty, jak arytmetyka, geometria i nauka moralna, miały być wspólne dla wszystkich klas. Nauka moralna obejmowała u Potockiego prawo naturalne, ekonomikę, politykę i generalną naukę moralną. Inne nauki były przypisane do poszczególnych klas: w klasie pierwszej gramatyka, arytmetyka, geometria, algebra, historia z geografią, w klasie drugiej logika, retoryka i poezja, a w trzeciej chemia, mechanika i fizyka ogólna. Główną dźwignią wychowania miała być wiara, ale z rozsądnym umiarem co do częstości i długości trwania obrządków. Nauczyciele powinni wyszukiwać dla uczniów sposobność do wykonywania różnych cnót²⁵.

Wszystkie przedłożone pisma, zawierające wskazówki, rady, uwagi i projekty jak należy zorganizować nową, świecką szkołę w Rzeczypospolitej, Komisja Edukacyjna do wiadomości przyjęła i wiele z tego, co uznała za pożyteczne, starała się uwzględnić przy układaniu przepisów pedagogicznych i norm szkolnych. Projekt Potockiego, na którym odcisnął się również silny wpływ A. Popławskiego i G. Piramowicza, posłużył Komisji do ułożenia *PORZĄDKU I UKŁADU NAUK W SZKOŁACH WOJEWÓDZKICH*²⁶. Zgodnie

²⁴ Z. Kukulski, *Pierwiastkowe przepisy...*, s. LXXXV.

²⁵ Ibidem, s. LXXXVI.

²⁶ Ibidem, s. 31-51.

z sugestiami autora, Komisja włączyła w zakres nauki moralnej prawo naturalne, ekonomię i politykę. Miały one stać się ważnym czynnikiem wychowania młodzieży w duchu obywatelskim i narodowym. Funkcję uzupełniającą do nauki moralnej pełniła historia, a zwłaszcza historia Polski i Litwy.

Nauka moralna, obejmująca religię, prawo naturalne, ekonomię i politykę, stawiała na pierwszym miejscu, zgodnie z ideałami Komisji, potrzebę wychowania dobrego chrześcijanina, człowieka i obywatela²⁷.

Celowi temu służyła także nauka historii, ukierunkowana na poznanie i zrozumienie przeszłości własnego narodu, poszanowanie rodzinnych tradycji, a nade wszystko miłości Ojczyzny. W nauczaniu dziejów powinnością nauczyciela było ukazywanie cnoty, kierowanie się uznanymi za godne i moralne obyczajami, piętnowanie występku. Wydarzenia z przeszłości należało ukazywać prawdziwie, takimi jakimi były. Przy czym, nauczyciel powinien uwzględniać wiek rozwojowy uczniów, bo nie wszystkie treści mogły być kierowane do nazbyt młodego człowieka. Nauczyciel miał mieć świadomość, „co na dalszy ich wiek odłożyć”. W prowadzeniu przedmiotu nakazywano trzymać się chronologii, podziału na epoki i w miarę możliwości łączenia treści historycznych z geografiami. Historia Polski miała poprzedzać historię powszechną, a w tej pierwszeństwo należało się państwom sąsiednim, następnie tym, z którymi Rzeczypospolita miała wspólne interesy polityczne oraz tym, w których jest podobieństwo rządu. Nauczyciel miał być wolny od przesądów i oprócz pokazywania tego, co dobre, miał nie wzdragać się przed pokazywaniem tego, co i naganne w historii:

Na przykład: ten lub ów monarcha zawojował kraj, dodać zaraz trzeba, że zawojował niesprawiedliwie, nie mów, że zażył sprzężyn polityki, albo raczej, że albo zdradził, albo oszukał, albo słowa nie dotrzymał. Nakoniec (*sic!*), gdy nauczyciel opowie jakie

²⁷ Ibidem, s. 35–39.

dobrze, cnotliwe dzieło, niech pokaże też wynikające tuż z niego skutki i cnotliwego nagrody, skoro się opowie zbrodnia, niech wytknie zaraz złe wyniknienia i kary przestępcy²⁸.

Stąd historia traktowana była jako *magistra vitae*²⁹.

Naczelnym celem Komisji było stworzenie w Polsce szkoły z językiem ojczystym. W dziedzinie nauk humanistycznych program Komisji wprowadzał pogadanki i dyskusje na interesujące młodzież tematy, aby wyrabiać w niej samodzielność myślenia w życiu publicznym, narodowym i społecznym.

W nauce moralnej zaproponowanej przez Komisję, przeważały koncepcje racjonalistycznego prawa natury. Powinna ona zaznajamiać uczniów z położeniem kraju i uczyć m.in., jak stać się dobrym obywatelem i jak służyć ojczyźnie. Dotychczas bazę dla wychowania moralnego stanowiły przykazania Boże. Komisja jednak opierała swój program na normach moralności naturalnej, zgodnie ze świeckim celem wychowania. Uznała je za kryterium postępowania człowieka w celu zaspokojenia, w oparciu o nie, zarówno własnych potrzeb, jak i potrzeb innych ludzi, tak korzyści indywidualnych, jak i społecznych, będących warunkiem osiągnięcia przez jednostkę ziemskiego szczęścia.

Cnoty, nazywane powinnościami moralnymi, miały kształtować stosunek człowieka do samego siebie, najbliższego otoczenia, do państwa i do narodu. Wzmacniały one nakazy religii, które sprowadzane są coraz częściej do spraw ludzkich. W zależności od dziedziny ich realizacji odnosiły się do spraw ekonomicznych, politycznych czy społecznych.

W klasach niższych szkoły średniej nauka moralna miała kłaść nacisk na powinności człowieka względem siebie i najbliższego otoczenia (powinności dzieci wobec rodziców, rodzeństwa, krewnych). W klasach wyższych należało uczyć umiejętności

²⁸ Ibidem, s. 46–48.

²⁹ Szerzej o edukacji historycznej w dobie KEN [w:] J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*, Warszawa 1974, s. 5–32.

prawnych, w przekonaniu, że wzmocnią w uczniach poczucie sprawiedliwości ogólnej i obowiązkowości w życiu publicznym i narodowym, dodając tym samym do nauki moralnej naukę ekonomii, aby dorastający obywatel wyrabiał w sobie zdrowe i moralne pojęcie o życiu gospodarczym. Stąd konieczność dokładnej znajomości praw własnych, jak i obowiązków, co włączyć trzeba do nauki moralnej, jak również do prawa naturalnego oraz polityki i ekonomii, czyli umiejętności gospodarowania we własnym domu, w gospodarstwie, a następnie i w społeczeństwie³⁰.

Zadaniem nauczycieli było też ukazanie relacji pomiędzy narodem a władzą nim kierującą, do wytyczenia wzajemnych uprawnień i zobowiązań, aby służyła rozwojowi i umacnianiu wolności. Stąd konieczność podejmowania przez nauczycieli zagadnień związanych z władzą ustawodawczą i sądowniczą, z administracją państwową. Młodemu człowiekowi trzeba było ukazać różne modele władzy oraz na jakich podstawach opierają się prawa stanowione, określić w szczególności prawa i obowiązki, aby pozwoliły utrzymać porządek państwowy bez ograniczania swobód obywatelskich³¹.

W nauce moralnej uwzględniano także prawo międzynarodowe, które opisywało wzajemne zobowiązania i uprawnienia państw. Było ukoronowaniem nauki moralnej. Bez właściwego poznania, jakie zobowiązania ciążyą na człowieku i obywatelu, nie można było właściwie zrozumieć zasad rządzących stosunkami międzynarodowymi. W nich obowiązywały te same zasady, jak w życiu prywatnym, a do najważniejszych należały poszanowanie cudzej własności i cudzej wolności.

Radzono, aby poszerzyć moralną naukę obywatelską uwagami o patriotyzmie i zachętą do patriotycznej postawy. Uczniowie powinni się przez to „utwierdzać” w miłości ojczyzny i zachęcić do niej. Służyć temu miały odczytywane i wyjaśniane fragmen-

³⁰ Z. Kukulski, *Pierwiastkowe przepisy...*, s. 37-38.

³¹ *Ibidem*, s. 38-39.

ty pochodzące z dzieł autorów łacińskich. Chodziło nie tylko o utwierdzenie w przekonaniu o słuszności postawy miłości do swej Ojczyzny, ale skłonienie również czytającego do postępowania w zgodzie z ukazanymi tam wzorcami.

Spośród wszystkich przedmiotów, jakie powinny być nauczane w polskich szkołach, jedno z najważniejszych miejsc przypadało nauce moralnej. W niej upatrywano najlepszy środek przemiany społecznej państwa. Prawo państwowe winno być poparte przygotowaniem moralnym obywateli. Pomiędzy bowiem prawem i moralnością dopatrywano się ścisłej, obustronnej zależności. Nie mogły one odpowiednio spełniać swych zadań w oderwaniu od siebie.

Obrazowe ujęcie treści przekazywanych w nauce moralnej mogło być możliwe dzięki oparciu ich o doświadczenie. Fizjokratyczna wizja nauki moralnej zakładała pierwszeństwo doświadczenia nad teorią. Doświadczalne poznanie zasad etycznych miało być nie tylko łatwiej przyswajalne dla ucznia, ale i gwarantować upewnienie się w poczuciu ich prawdziwości. Nauczanie etyki naturalnej powinno było odwoływać się do doświadczenia przez cały okres nauki i wychowania.

Idealnym ustrojem państwowym był taki, który z jednej strony przekonywał rządzących o tym, iż gwarantem szczęścia państwowego jest szczęśliwość obywateli, a obywateli o tym, że podporządkowanie się prawom obowiązującym w państwie jest jedyną drogą do porządku i dobrobytu. Celem więc edukacji obywatelskiej miało być przekonywanie i wpajanie tych zasad społeczeństwu. Poddani powinni więc rozumieć sens wypełniania prawa jako troski o własne dobro i dobro kraju. Odpowiednie przygotowanie obywatelskie, formujące zdolność do przyjmowania ustaw nie z poczucia strachu, ale obowiązku względem Ojczyzny i troski o własne dobro, miało być podstawą, że dobre ustawy nie pozostaną tylko martwymi przepisami, ale posłużą uszczęśliwieniu państwa i obywateli. Drugim więc celem edukacji moralnej miało być kształtowanie postawy posłuszeństwa wobec praw politycznych.

Wykształcenie dobrze przygotowanych kadr rządzących oraz zadbanie o odpowiedni poziom obywatelskiej świadomości wśród poddanych stanowił podwaliny sprawnie funkcjonującego państwa. Troską prawdziwych patriotów była dbałość o organizację właściwego sposobu sprawowania władzy. Analizując w szkole przykłady różnego rodzaju systemów rządzenia, skłaniano się do poparcia rządu opartego na centralnym systemie władzy. Historia wskazywała wyraźnie, że państwa, w których władza była w wielu rękach, jak to miało miejsce w różnego rodzaju demokracjach, okazywały się bezsilne i szybko chyliły się do upadku. Powodem ich rozkładu wewnętrznego była m.in. opieszałość w podejmowaniu decyzji. System bowiem podejmowania decyzji był w wielu rękach. Trudno zatem było ją podjąć szybko i jednomyślnie, jeśli zachodziła taka potrzeba. Niezależnie od systemu demokratycznego czy oligarchicznego, wielość osób odpowiedzialnych za losy państwa sprawiała opóźnienie w podejmowaniu ważnych decyzji.

Patriotyzm przejawiał się miał w sumiennosci wypełniania obowiązków swojego stanu. Żadna pozycja społeczna nie wyłączała nikogo z kręgu osób odpowiedzialnych za losy państwa. Wypełnianie sumiennie obowiązków swojego stanu uważane było za powinność każdego obywatela. Twierdzono bowiem, że życie na koszt społeczeństwa doprowadza do nierówności społecznej. Jeśli warstwa niepracująca staje się zbyt liczna, grozi to ekonomiczną zapaścią.

Można stwierdzić, że dzieła Komisji Edukacji Narodowej były syntezą europejskiego ruchu pedagogicznego w dobie Oświecenia, pierwszym w Europie zastosowaniem w praktyce tego wszystkiego, co gdzie indziej na Zachodzie było tylko, co najwyżej, nieśmiałą próbą. Paradoksalnie, praktyczny wymiar oświeceniowych teorii pedagogicznych, jak i wprowadzenie państwowego nadzoru nad edukacją, zaistniał w kraju, który w Europie był najmniej predestynowany do centralistycznych rozwiązań w jego organizacji. Wynikało to z braku tradycji władzy absolutnej w Rzeczypospolitej.

Pomimo różnicy w czasie, odmiennych realiów politycznych, można jednak dostrzec wiele podobieństw w koncepcjach UE i KEN w zakresie formułowania postulatów dotyczących edukacji obywatelskiej. W obu wizjach dominuje myślenie kategoriami dobra wspólnego, któremu należy podporządkować jednostkowe, często egoistyczne, cele. Nadrzędne jest kształtowanie obywateli światłych, świadomych swojej roli i miejsca w społeczeństwie i strukturze państwa, kierujących się w życiu wartościami humanistycznymi. W obu koncepcjach narzędziem, które ma służyć temu celowi, jest nadzorowany i kontrolowany przez państwo system edukacyjny. Także katalog obszarów i problemów tematycznych, z którego wyłaniają się przedmioty szkolne, jest prawie tożsamy. W obu podkreśla się nie tylko teoretyczny, ale i praktyczny wymiar edukacji obywatelskiej oraz znaczenie metod praktycznych/aktywizujących w nauczaniu. W obu też podniesiono kwestię właściwego przygotowania kadry pedagogicznej do wdrażania edukacji obywatelskiej oraz dbałości o jakość tego procesu. Podstawę, niegdyś nauki moralnej, a dzisiaj kultury szkolnej, stanowi propagowanie przez szkołę pożądanego systemu postaw, wartości i norm.

Niewątpliwie przeprowadzana przez Komisję Edukacji Narodowej u schyłku XVIII wieku reforma systemu oświatowego Rzeczypospolitej miała w Europie charakter prekursorski i wpiisywała się w rozpoczęty wówczas, a trwający do dzisiaj, trend centralistycznego zarządzania oświatą. Współcześnie model ten jest nadal aktualny. Widać to m.in. w dążeniu do standaryzacji edukacji obywatelskiej na obszarze Unii Europejskiej, co ma prowadzić do szybszego osiągnięcia celów społeczno-politycznych nakreślonych przez wspólnotę.