



Włodzimierz Tyburski
Akademia Pedagogii Specjalnej, Warszawa
ORCID: 0000-0003-3670-7254
e-mail: wtyburski@aps.edu.pl

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RF.2020.042>

Koncepcje wychowania moralnego w polskiej myśli wczesnooświeceniowej*

Powszechnie akceptowany w literaturze przedmiotu jest pogląd, że cechą właściwą niemal wszystkim fazom rozwoju rodzimej myśli oświeceniowej było wysunięcie na plan pierwszy problematyki polityki społecznej, w tym moralnej, która konkretyzowała się w programie „naprawy Rzeczypospolitej”. Dlatego filozofia oświeceniowa w Polsce była przede wszystkim filozofią polityczną, filozofią społeczną i filozofią moralną.

W niniejszej wypowiedzi koncentruję się na trzecim elemencie tej triady, tj. filozofii moralnej, szczególnie wyróżniając tematykę wychowania moralnego i przedstawiając ją na przykładzie chyba najmniej eksponowanej w opracowaniach wczesnej fazy myśli oświeceniowej.

Reprezentanci polskiego Oświecenia niejednokrotnie dawali wyraz przekonaniu, że śmiały program naprawy i reformy państwa skutecznie mogą wcielić w życie obywatele wykształceni i wychowani w duchu nowych ideałów. Dlatego budując koncepcję wychowania obywatelskiego, szczególną rangę nadawali wychowaniu moralnemu. Miało być ono przedmiotem nauki o moralności, dyscypliny, której przypisywano wyjątkowe walory edukacyjne. To właśnie od wychowania moralnego postulowali pedagodzy Oświecenia rozpocząć cały proces edukacji obywatelskiej i społeczno-politycznej. Myśl społeczna i moralna, zwłaszcza zaś problematyka wychowania obywatelskiego i moralnego, inspirowała i stanowiła nieodłączną część programu reform społeczno-politycznych

* Artykuł nawiązuje do mej książki *Myśl etyczna w Polsce od XVI do XIX wieku*, w szczególności do rozdziału III poświęconego nauce moralnej wieku Oświecenia.

formułowanych przez przedstawicieli polskiego Oświecenia, najpierw wczesnej myśli oświeceniowej między innymi: Stanisława Hieronima Konarskiego i Antoniego Wiśniewskiego, Józefa Kajetana Skrzetuskiego, a następnie dojrzałej jego fazy, pisarzy, publicystów i uczonych, zgrupowanych głównie w kręgu Komisji Edukacji Narodowej i – w bardziej radykalnej wersji – w Kuźnicy Kołłątajowskiej. Namysł nad pożądanymi postawami moralnymi i obywatelskimi stanowił istotną część składową rozpraw i publicystyki tak wybitnych postaci polskiego Oświecenia, jak: Franciszek Bieliński, Antoni Popławski, Franciszek Jezierski, Hugo Kołłątaj, Grzegorz Piramowicz, Hieronim Strojnowski, Joachim Chreptowski, Franciszek Karpiński, Franciszek Ksawery Dmochowski, Józef Pawlikowski, Kazimierz Narbut i inni. Tematykę tę z powodzeniem podejmowali również najznakomitsi ludzie nauki tej doby, wśród nich: Stanisław Staszic, Jan Śniadecki, Jędrzej Śniadecki.

Poglądy na temat wychowania charakterystyczne dla najwcześniejszej fazy polskiego Oświecenia poprzedzimy kilkoma uwagami obrazującymi stan kultury umysłowej tak zwanych czasów saskich. Była ona bez reszty zdominowana przez świadomość sarmacką i skutecznie izolowała się od wszelkich wpływów Zachodu. Prym wiodła nieskrępowana innymi teoriami scholastyka, zasklepiiona w kręgu własnej tradycji myślowej.

Nie znajdowała konkurencji także filozofia, którą zdominował duch tradycjonalizmu reprezentowany przez arystotelizm występujący w wersji tomistycznej. I tak pojmowana wykładana była w szkołach jako jedyna wersja filozofii. Przy czym w pierwszym planie eksponowała ona cele wybitnie apologetyczne i polemiczne. W obronie własnych racji polemizowano nie tylko ze współczesnymi prądami filozoficznymi, ale również z koncepcjami zrodzonymi znacznie wcześniej, jeśli uznano je za szkodliwe i niebezpieczne. Negatywny stosunek do tego, co inne, powodował, że odrzucano niemal całą nowożytną tradycję filozoficzną. Jeśli zaś przwoływano Francisca Bacona, Isaaca Newtona, René Descartes'a czy Gottfrieda Wilhelma Leibniza, to tylko w kontekście krytycznych odniesień do ich poglądów¹.

¹ Wymownym przykładem takiej postawy była rozprawa jezuita Jerzego Gengelli z roku 1717 pt. *Gradus ad atheismus*, która jest ostrą polemiką skierowaną głównie przeciwko filozofii kartezjańskiej. Ubrana w kostium filozoficzny polemika ma tu przede wszystkim cel teologiczny. Autor zarzuca Kartezjuszowi, że jego filozofia, ogłaszając autonomię rozumu w procesie poznania, w istocie prowadzi do zwątpienia w istnienie Boga. Także rozprawa jezuita Jana Kowalskiego (*Rozmowy o filozofii*, 1746) wymierzona była przeciwko kartezjanizmowi. Jej autor podejmuje zdecydowaną polemikę z rosnącymi wpływami *philosophiae recentiorum*. Stanowczym przeciwnikiem tej filozofii był również jezuita Jerzy Rudzki, który z jednej strony zdecydowanie atakuje *philosophiae recentiorum* i jej zwolenników, z drugiej zaś żarliwie broni filozofii perypatetyckiej.

Świadomość historyczną czytelników kształtują rozprawy ukazujące zmitologizowaną historiografię sarmacką. Dominująca wówczas providencjalna interpretacja dziejów połączona została tu z historyzmem sarmackim i jego koronnym klejnotem – złotą wolnością szlachecką. Panowanie zmitologizowanej świadomości sarmackiej utrwalane było przez ówczesną literaturę, przede wszystkim różnego rodzaju herbarze, wyraźnie schlebające megalomanii szlacheckiej². Dodajmy, że takie pozycje walnie przyczyniały się do wykreowania wizerunku szlachcica poczciwego oraz, ogólniej mówiąc, obrazu moralności szlacheckiej, a tym samym skutecznie petryfikowały zmitologizowaną świadomość tego stanu.

Obraz kultury umysłowej czasów saskich uzupełnia bardzo niski poziom zdominowanego przez jezuitów szkolnictwa. Rzecz można, że anachroniczna postać edukacji i oparte na ślepym posłuszeństwie wychowanie stanowiły symbol upadku kultury umysłowej w Polsce tego okresu. Nadaremnie było mieć nadzieję, że uczeń otrzyma porządną wiedzę o historii swojego narodu, o funkcjonowaniu państwa i jego instytucji czy powinnościach obywatelskich. Takiej wiedzy po prostu w szkołach nie przekazywano. *Ratio studiorum*, na którym opierało się nauczanie w szkołach jezuickich, pomijało zagadnienie wychowania obywatelskiego i moralnego, koncentrując uwagę na wychowaniu religijnym. W dodatku nauczający nie dostrzegali potrzeby przybliżania tej problematyki świadomości wychowanków. Tę sytuację Stanisław Tync, autor monografii pt. *Nauka moralna w Komisji Edukacji Narodowej*, komentuje w następującej wypowiedzi: „największy zarzut, jaki jezuitom stawiać można i jaki stawia się powszechnie, to zaniebdywanie przez nich w szkole wykształcenia obywatelskiego, co więcej – zniszczenie w sercach młodzieży obywatelskiej myśli i moralności”³. Wiele za to uwagi przykładano do posługiwania się wymyślną dialektyką, uczono sztuki pisania panegiryków, dramatów na tematy mitologiczne i mistyczno-religijne, wygłaszania mów, nade wszystko ćwiczono zaś w praktykach religijnych. Działo się to często kosztem wychowania

² Jedną z najbardziej wówczas znanych i rozpowszechnionych była synteza dziejów ujęta w teocentrycznej interpretacji jezuita i pisarza religijnego Szymona Majchrowicza. Licząca ponad półtora tysiąca stron monumentalna synteza ukazała się pod tytułem *Trwałość szczęśliwa królestw albo ich smutny upadek wolnym narodom przed oczyma stawi ona* (Lwów 1764). Równie charakterystycznym przykładem tego rodzaju twórczości był składający się z dwóch tomów *Herbarz Korony Polskiej i W.X. Litewskiego* (Kraków 1757) napisany przez profesora Akademii Zamojskiej Stanisława Józefa Duczewskiego. Podobnym przekładem literatury wyraźnie pielęgnującej megalomanię szlachecką był *Krótki zbiór herbów polskich* (Warszawa 1765) Benedykta Chmielowskiego.

³ Stanisław Tync, *Nauka moralna w Szkołach Edukacji Narodowej* (Kraków: Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1922), 21.

moralnego, co w konsekwencji powodowało zdaniem Hugona Kołłątaja, że uczniowie szkół w Polsce pierwszej połowy XVIII wieku nie mieli „żadnego gruntu, jaki daje czysta filozofia moralna”⁴. W obliczu tak ogromnego zaniedbania szkolnictwa w Polsce niejako sprawą oczywistą stało się przekonanie, że wszelkie próby reformowania państwa zaczynały się od reformy szkolnictwa i nowych propozycji wychowania młodego pokolenia, przede wszystkim zaś wychowania moralnego i obywatelskiego.

W pierwszej połowie XVIII pojawiły się pierwsze zwiastuny innego myślenia i próby rewizji ówczesnego stanu rzeczy. Wyszły one ze strony świątłych Polaków, którzy formułowali pierwsze nieśmiałe propozycje zmian w różnych dziedzinach życia społecznego, publicznego, w tym także wychowania i moralności. Odnaleźć je można w rozprawach i pracach publicystycznych Jana Stanisława Jabłonowskiego, Jana Lipskiego, Stanisława Poniatowskiego czy Andrzeja Zamojskiego⁵.

Na szczególną jednak uwagę zasługują wypowiedzi i działalność Stanisława Leszczyńskiego (1677–1766) na temat wychowania moralnego. Swemu zainteresowaniu tą tematyką dawał temu wyraz w traktatach pedagogicznych i licznych poświęconych tej problematyce wypowiedziach, jak również w praktycznych poczynaniach jako budowniczy i mecenas wielu szkół publicznych w Lotaryngii, w tym także w utworzonej w Nancy szkole dla młodzieży polskiej. Jego poglądy formułowaliśmy się pod wpływem filozofii wychowania Johna Locke’a, po części także François Fenelona. Był zapewne pierwszym polskim autorem nawiązującym do myśli pedagogicznej angielskiego filozofa. Ślady owych wpływów dają się zauważyć w znanym utworze pedagogicznym Leszczyńskiego pt. *Odpowiedź Stanisława obejmująca plan wychowawczy młodych synów Delfina*, którą pisze polski król na *Odezwę Delfina do Stanisława*. W odezwie tej zasięga on rady Leszczyńskiego względem wychowania swoich dzieci.

W przesłanej Delfinowi obszernej wypowiedzi przedstawia program wychowania, w którym między innymi radzi, aby w okresie dziecięcym, kiedy to zdolności rozumienia spraw moralnych niedostatecznie się jeszcze wykształciły, wychowanie polegało na uczeniu uległości i zdecydowanym przekazywaniu nakazów i zakazów. Młodzież zaś należy raczej „przyzwyczajając do cnót, zawsze w sposobie łagodnym

⁴ Tamże, 16.

⁵ Jan Stanisław Jabłonowski, *Skrupuł bez skrupułów w Polsce*, 1730; Jan Lipski, *Wolność polska rozmową Polaka z Francuzem roztrząsiona*, 1730; Stanisław Poniatowski, *List ziemianina do pewnego przyjaciela z innego województwa*, 1774; Andrzej Zamojski *La philosophie moral* (ok. 1720–1725); zob. Marian Skrzypek, „Filozofia i myśl społeczna w latach 1700–1763”, w: *700 lat myśli polskiej*, red. Marian Skrzypek (Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 2000), 209–219.

i drogą przekonania, wystawiając im jaśnie, że te cnoty są właściwe i konieczne”⁶. Zatem akceptację dla określonych cnót i wartości proponuje filozof budować poprzez dialog, zrozumienie, współpracę, zdecydowanie unikając perswazji, nakazów i wymuszeń. Spośród różnorodnych cnót przekazywanych dzieciom królewskiego rodu „sprawiedliwość jest cnotą, której zasad jak najwcześniej wpajać należy”⁷. Ponadto zaleca Leszczyński uczyć następców tronu skromności, obojętności na pochlebstwa, szacunku do opinii mądrych ludzi.

Wypowiedzi wyżej wymienionych autorów były swego rodzaju zwiastunem nowych idei, które szerzej i w bardziej pogłębionej postaci ujawniły się w rozprawach i konkretnej działalności kolejnych reprezentantów postępowych, jak na owe czasy, myślicieli. Rzec można, że duch Oświecenia wyraźniej już ujawnia się w rozważaniach i działaniach takich reprezentantów myśli wczesnooświeceniowej, jak: Stanisław Hieronim Konarski (1700–1773), Antoni Wiśniewski (1718–1774), Kazimierz Adam Czartoryski (1734–1823) czy Kajetan Skrzetuski (1743–1806), których poglądom na temat wychowania moralnego pragniemy poświęcić nieco uwagi.

Wymienieni uczeni aktywnie włączyli się w spór, jaki w połowie XVIII wieku wybija się na plan pierwszy życia filozoficznego w Polsce. Toczy się on między przedstawicielami tu z grubsza jedynie charakteryzowanej schyłkowej scholastyki a anonsowaną *philosophie recentiorum*. Był to w istocie spór o kształt i treść kultury umysłowej wchodzącego w aktywne życie kolejnego pokolenia Polaków. Czy wyznaczać ją miały anachroniczne sposoby myślenia właściwe schyłkowej fazie scholastyki uznającej w zakresie filozofii wyłącznie autorytet Arystotelesa i św. Tomasza, zresztą w sposób bardzo uproszczony przedstawianych i komentowanych, czy też kształtować się ona miała pod wpływem nurtów i idei europejskiej myśli filozoficznej oraz osiągnięć naukowych?

Pierwszą fazę przemian mających na celu wyprowadzenie z katastrofalnej wręcz sytuacji rodzimej kultury umysłowej i nawiązanie łączności z najprzedniejszymi osiągnięciami kultury europejskiej nowożytnej filozofii i przyrodoznawstwa wyznaczały wzrastające wpływy *philosophiae recentiorum*. Był to nurt o charakterze eklektycznym, próbujący modyfikować scholastykę i wprowadzać w powszechniejszy obieg dzieła autorstwa myślicieli u nas dotąd nieobecnych. To wówczas pojawiły się pierwsze próby recepcji poglądów najwybitniejszych filozofów i uczonych zwłaszcza XVII wieku, marginalizowanych w ówczesnym

⁶ Stanisław Leszczyński, „Odpowiedź Stanisława obejmująca plan wychowania młodych synów Delfina”, w: *Rys życia i wybór pism Stanisława Leszczyńskiego*, przeł. Kajetan Lubicz Niezabitowski (Warszawa: Drukarnia Józefa Więckiego, 1828), 227.

⁷ Tamże, 228.

polskim życiu umysłowym⁸. Należy też podkreślić, że charakterystycznym rysem tego nurtu była tendencja praktycystyczna, wyrażająca się w akcentowaniu znaczenia przyrodoznawstwa w jego ujęciu empirycznym i indukcyjnym, a w filozofii preferencji dla racjonalizmu i naturalizmu. Ze wzrastającą niechęcią odnosili się jego reprezentanci do spekulacji i wikłania się w nazbyt abstrakcyjne kwestie. Podkreślali natomiast zbieżność nowego nurtu z ideami filozofii zdrowego rozsądku. Szczególnie charakterystycznym przejawem tendencji praktycystycznych „nowej filozofii” było mocne wyeksponowanie jej zainteresowań zagadnieniami życia społecznego i politycznego.

Zwolenników nurtu łączyło przekonanie o potrzebie reform w zakresie nauczania i wychowania. Uznano je za szczególnie doniosłe w kontekście ówczesnego kryzysu życia społecznego, politycznego i gospodarczego w kraju. Dowodzono i przekonywano na rzecz argumentu, że tylko ludzie kompetentni i wykształceni, wychowani w duchu obywatelskiej troski o losy państwa, przejęci ideałami religijno-etycznymi mogą efektywnie przeciwstawiać się zagrożeniom godzącym w podstawy naszego bytu narodowego. Tego rodzaju motywacja z pewnością towarzyszyła Stanisławowi Konarskiemu (prekursorowi polskiego Oświecenia), gdy przeprowadzał reformę szkół pijarskich, a następnie gdy organizował Collegium Nobilium, szkołę wyższą, która stała się głównym ośrodkiem popularyzacji *philosophiae recentiorum*. Wybitne zasługi w realizacji tego dzieła spełnił profesor tej uczelni Antoni Wiśniewski.

Swego rodzaju novum było to, że w programie obowiązującym szkoły pijarskie, jak również nauczanie w Collegium Nobilium, mocno akcentowano potrzebę wychowania moralnego i kształtowania kultury etycznej wychowanków w duchu nowych wartości i ideałów. To właśnie etyka, obok historii i prawa, miała być fundamentem wychowania obywatelskiego. I temu celowi służyć miał szczegółowo opracowany program wychowania moralnego przygotowany przez Stanisława Konarskiego, a także przez takich wybitnych profesorów tej uczelni jak Antoni Wiśniewski i Antoni Popławski. W Collegium Nobilium wykładał też Samuel Chrościkowski, autor podręcznika do nauki moralnej, w którym przedstawił katalog powinności wobec Boga, siebie, rodziny, społeczeństwa i dowodził, że jednym z najbardziej doniosłych jest moralny obowiązek służenia ojczyźnie⁹.

⁸ Siegano do Francisa Bacona, René Descartes’a, Isaaca Newtona, Pierre’a Gas-sendiego, Johna Locka, Gottfrieda Wilhelma Leibniza. Z czasem zaczęto się odwoływać do współczesnych autorów i ich dzieł, szczególnie wpływowym okazał się w tym okresie Christian Wolff, ale też, choć bardziej sporadycznie, przywoływano Montesquieugo, a nawet Voltaire’a.

⁹ Samuel Chrościkowski, *Powinności człowieka* (Warszawa: Drukarnia J.K. Mci y Rzeczypospolitey u XX. Sch. Piarum, 1761).

Również w Szkole Rycerskiej wychowanie etyczne i obywatelskie było fundamentem jej działalności dydaktycznej i pedagogicznej. Niewątpliwa w tym zasługa założyciela i komendanta Szkoły, autora pism etycznych kierowanych do młodzieży – Adama Czartoryskiego i znakomych wykładowców, wśród których na plan pierwszy wysuwał się Józef Kajetan Skrzetuski.

Zgodnie z tytułem naszej wypowiedzi przedstawiamy wybrane poglądy wyżej wymienionych myślicieli na temat wychowania moralnego, rezygnując – z braku miejsca – z przywoływania dodatkowych informacji dotyczących ich biografii i drogi życiowej, jak również z innych zagadnień przez nich podejmowanych i twórczo kontynuowanych.

* * *

Stanisław Hieronim Konarski (1700–1773), prekursor polskiego oświecenia, wybitny organizator szkolnictwa, promotor nowych idei edukacyjnych, pedagog, pisarz polityczny, inicjator (obok Antoniego Wiśniewskiego) *philosophiae recentiorum*. W bogatym katalogu zagadnień politycznych i społecznych podejmowania przez Konarskiego problematyka wychowania moralnego i obywatelskiego zajmuje szczególnie poczesne miejsce. Pisarz bardzo krytycznie ocenia stan moralności i społeczeństwa, zwłaszcza szlachty i możnowładztwa, oraz wskazuje na kompletną anihilację myślenia obywatelskiego. W tym zjawisku upatruje zasadniczą przyczynę postępującego w gwałtownym tempie kryzysu prowadzącego do rozpadu państwowości polskiej. Dokonuje szczegółowej inwentaryzacji grzechów, wad i przywar tych stanów: ich egoizmu grupowego, prywaty, podatności na przekupstwo, zamiłowania do zbytku, życia ponad stan, utraty instynktu państwowego. Od krytyki istniejącego stanu przechodzi do formułowania propozycji reformatorskich. Przekonuje w nich, że zmiany na lepsze mogą dokonać się przede wszystkim na drodze odbudowy moralnej społeczeństwa. Zacząć należy od budowy nowoczesnego systemu edukacyjnego, wyposażonego w nowy, odpowiadający wymogom i duchowi czasu program wychowania obywatelskiego. Aktywnie realizując tak sformułowane zadania, wiele lat poświęca pracy nad reformowaniem szkolnictwa pijarskiego, następnie działalności organizacyjnej i dydaktycznej w Collegium Nobilium, a przede wszystkim pisze liczne rozprawy i traktaty pedagogiczne w większości poświęcone wychowaniu moralnemu i edukacji obywatelskiej. Zaczyna od próby określenia tego, co uważał za podstawowe, czyli człowieka „uczciwego”, gdyż – jak powiada – tak należy kształcić młodych ludzi, aby wyrosli „w pierwszym rzędzie na mężów uczciwych, potem zaś na dobrych

obywateli”¹⁰. Autor przedstawia zalety, które charakteryzować mają człowieka uczciwego. Katalog ich jest obszerny. Oto niektóre z nich: „nie powinien dopuszczać się niczego przeciw osobistej godności i honorowi [...], szczerze dochowywać praw przyjaźni, dotrzymywać danego słowa, nikogo nie oszukiwać, zachować wszystkie prawa społeczeństwa ludzkiego – oraz w tym rodzaju godne polecenia i przydatne zalety”¹¹.

W bogatym zestawie cnót społecznych i obywatelskich pierwszorzędne i fundamentalne znaczenie zajmuje sprawiedliwość. To zdaniem Konarskiego „naczelna zasada” życia społecznego. Przede wszystkim „nakazuje ona oddawać każdemu, co się mu należy”¹². Powinnością rodziców i szkoły jest uczenie młodych ludzi, „aby niczego tak nie pragnęli w tym życiu doczesnym, jak być sprawiedliwymi [...] i uchodzić za nich i nazywać się sprawiedliwymi”¹³. Nieustannie należy – przekonywał z autentyczną determinacją –

kłaść im do głów, że będą w przyszłości złymi przyjaciółmi, niesprawiedliwymi sędziami, nikczemnymi panami, żołnierzami-rabusiami, niegodnymi obywatelami, zarazą Rzeczypospolitej, straszędem urzędów, celem nienawiści wzgardy, zakałą Ojczyzny i swego wieku, wrogami społeczeństwa ludzkiego, nieznośnymi, wzgardzonymi przez wszystkich, z którymi żyją, nieszczęśliwcami w tym życiu i po śmierci, jeżeli nie zechcą być sprawiedliwymi¹⁴.

Przywołujemy fragment dłuższej wypowiedzi Konarskiego na temat tej fundamentalnej wartości życia społecznego, gdyż pokazuje on ładunek emocji, jaki jest w niej zawarty, a także sposób argumentacji kierowanej do jej odbiorców.

Drugą obok sprawiedliwości szczególnie cenioną przez Konarskiego wartością jest przyjaźń. Zachęcał on swoich wychowanków do zawierania autentycznej przyjaźni i jej uprawiania. Podkreślał, że tylko przyjaźń prawdziwa i stała, oparta na cnotach, posiada autentyczną wartość. „Długo więc badaj w człowieku, którego pragniesz za przyjaciela, cnotliwość, pobożność, uczciwość, roztropność, dyskretność, prawdę i szczerść, dobrą u wszystkich sławę, która jest oczywistym wszystkiego, co powiedziałem skutkiem”¹⁵.

¹⁰ Stanisław Konarski, *Mowa o kształtowaniu człowieka uczciwego i dobrego obywatela (De viro honesto et bono cive ineunte aetate formando)*, w: tenże, *Pisma wybrane*, t. 2, red. Julisz Nowak-Dłużewski, wstęp Zdzisław Libera (Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1955), 113.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże, 118.

¹³ Tamże, 119.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, 120.

Odważnie, w duchu niemal naszych czasów, zabrzmiała teza Konarskiego, że wszyscy ludzie są z natury równi. Zdecydowanie zatem opowiada się za wychowaniem młodych ludzi w duchu egalitaryzmu. „Cierpliwie wyjaśniajmy młodzieży – nawołuje – naturalną równość wszystkich ludzi; że rzeczą przypadku i losu jest urodzenie się w stanie i rodzinie szlacheckiej”¹⁶.

Zdaniem Konarskiego nieodzowna jest jedność wychowania moralnego i obywatelskiego. Nie sposób kształtować pożądanej postawy obywatelskiej bez wcześniejszego wychowania moralnego, gdyż tylko „mąż uczciwy w samym sobie będzie jednocześnie dobrym obywatelem ze względu na innych i społeczeństwo”¹⁷. Konarski podkreślał, że pierwszoplanowym celem edukacji obywatelskiej jest ukształtowanie postaw patriotycznych. Przed całym procesem edukacji stawał zadanie o najwyższej randze – budzenie w wychowanku i wpajanie mu miłości do Ojczyzny, a także racjonalne wyjaśnienie, na czym owa miłość polega i w czym się wyraża. Uczyciem zatem należy w szkole wypełniania obowiązków wobec Ojczyzny poprzez wykształcenie szacunku wobec prawa, poważania konstytucji, uchwał sejmowych i dekretów rządowych, wierności i posłuszeństwa królowi.

Opowiadał się również za poszanowaniem właściwie pojmowanych wolności obywatelskich. Podkreślał ich znaczenie, a jednocześnie starał się ukazywać wychowankom całe zło kryjące się w anarchii, egoizmie stanowym, prywatnie, sobiepaństwie. Od swych uczniów oczekiwał, aby w sytuacjach konfliktowych przedkładali interesy publiczne i dobro Rzeczypospolitej ponad własne korzyści, dobra i zaszczyty. Przypominał, że sprawowanie państwowych funkcji i urzędów jest przyjętym na siebie obowiązkiem, który należy wykonywać z pełnym poświęceniem i oddaniem na rzecz dobra ogólnego. „Czy zostaniesz żołnierzem, obywatelem, sędzią, urzędnikiem, ministrem Rzeczypospolitej czy senatorem, cały się poświęcasz obowiązkowi żołnierza, sędziego, urzędnika, ministra, senatora”¹⁸. Przy czym postawa patriotyczna – zdaniem Konarskiego – przejawiać się ma nie tylko w miłości do Ojczyzny i gotowości do udziału zbrojnego w jej obronie, ale w całym prywatnym i publicznym życiu obywatela, między innymi w naszym stosunku do posiadanego mienia, sposobu wydatkowania dochodów i zaspokajania różnego rodzaju potrzeb. Dlatego przedstawiając naszym wychowankom wzór dobrego obywatela – powiada Konarski – zachwalamy

¹⁶ Tamże, 124.

¹⁷ Tamże, 129.

¹⁸ Tamże, 143.

oszczędność i rozwagę w wydatkowaniu pieniędzy na utrzymanie, możemy im o unikaniu zaciągania długów i takim umiarkowaniu w wydatkach, aby się zawsze stosowały do dochodów, aby wydatki nie przewyższały dochodów, ale aby ich część można było raczej zaoszczędzić na jakiś nieprzewidziany wydatek. [...] Dochody powinny wystarczać zawsze na wygodne życie każdego, stosownie do jego położenia społecznego; powinny służyć do pomnażania majątku po zaspokojeniu wszystkich długów niż wystawnemu trybowi życia; powinny również służyć szybkiemu wspomaganiu państwa z własnych dóbr obywatela, którego obowiązkiem jest sumienne i słuszne regulowanie wszelkich zobowiązań i obciążeń w stosunku do Ojczyzny¹⁹.

Przytoczony fragment szczegółowych zaleceń zaczerpnięty z obszernej wypowiedzi pedagoga stanowi – jak słusznie zauważono – charakterystyczny przykład przenikania do Polski nowych tendencji wyraźnie lokujących się w opozycji wobec tradycyjnych wzorców życia i hierarchii wartości, a mianowicie mieszczańskich ideałów i kryteriów ocen. Dbałość o sprawy materialne oraz postulat indywidualnego bogacenia się przedstawiony tu zostaje jako obowiązek obywatelski, a pomnażanie własności prywatnej poprzez racjonalne, mądre działania gospodarcze traktowane jest jako działalność wspierająca również siłę państwa.

Niebagatelne znaczenie ma również dbałość o własne zdrowie i kondycję fizyczną, co jest niejako naturalną powinnością człowieka, ale także sprawą nieobojętną dla państwa i jego dobra.

W programie wychowania obywatelskiego, z naciskiem podkreśla Konarski, szczególnie wyraziście powinna być wyeksponowana potrzeba edukacji młodzieży w duchu posłuszeństwa prawu i działaniu zgodnym z prawem. Aby wyrabiać nawyk szacunku dla tej zasady, należy „młodzież naprowadzać, nakłaniać i przyzwyczajając do tej cnoty, a jeśli dobre słowo nie pomaga, to nawet zmuszać. Cokolwiek jej się rozkaże, powinna wykonać jak najściślej. Nigdy nie powinien zwyciężyć jej upór, zawsze ma być złamany”²⁰. Ta rygorystyczna w swym brzmieniu wypowiedź może budzić pewne zdziwienie na tle innych zaleceń i wskazówek, do respektowania których raczej nakłaniano i zachęcano. Wydaje się jednak, że tak mocne wyeksponowanie zasady posłuszeństwa w programie wychowawczym jest bardziej zrozumiałe, gdy wniknie się w intencje pedagoga i wychowawcy. Konarski uważał, że doniosłym zadaniem edukacji jest przygotowanie sprawnych i zdyscyplinowanych kadr do służby publicznej. W świetle nie tylko współczesnych mu doświadczeń doskonale zdawał sobie sprawę, że

¹⁹ Tamże, 132.

²⁰ Stanisław Konarski, *Ustawy sejmowe dla polskiej prowincji pijarów*, w: tenże, *Pisma wybrane*, 284.

zarządzanie państwem nie może pozostawać dalej w rękach zanarchizowanej, sobiepańskiej i warcholskiej szlachty i magnaterii. Szacunek dla prawa i rygorystyczne jego respektowanie to elementarny warunek właściwego funkcjonowania poszczególnych instytucji państwowych i pomyślności całej Rzeczypospolitej.

Antoni Wiśniewski (1718–1774), profesor filozofii, fizyki doświadczalnej i matematyki w Collegium Nobilium, czołowy przedstawiciel *philosophiae recentiorum*, prowincjał zakonu pijarów. Rozwinął szeroką działalność popularyzującą osiągnięcia naukowe, zwłaszcza z przyrodoznawstwa. Wykładał zagadnienia z zakresu filozofii społecznej, religii i etyki. Im też poświęcił szereg publikacji, z których największy rozgłos zyskała *Rozmowa o uszczęśliwianiu człowieka w życiu...*, wydana w 1756 roku, oraz *Rozmowa o poprawie obyczajów ludzkich* (1760). W rozprawie zatytułowanej *Prepositiones philosophicae ex physica recentiorum* (Warszawa 1747) Wiśniewski opowiada się zdecydowanie za unowocześnieniem filozofii, przede wszystkim za otwarciem jej na najnowsze nurty i osiągnięcia filozofii europejskiej. Postulat ten argumentował przekonaniem, że nie ma jednego źródła prawdy ani też jednego kierunku filozoficznego, który można by obdarzyć pełnym zaufaniem, a zatem każda z bardziej liczących się nowożytnych idei wnosi coś istotnego do ogólnej wiedzy i z tego powodu zasługuje na poszanowanie i uznanie. Deklarował, że najbliższa jest mu taka filozofia, która nie pozostaje w służbie żadnego systemu. Podważał nastawienia monopolistyczne w filozoficznym opisie człowieka i świata, to jest styl myślenia właściwy tradycyjnej scholastyce, dla której stagiryta był w dalszym ciągu najwyższym autorytetem, a jego filozofia najdoskonalszą postacią myśli ludzkiej. Wypowiedzi Wiśniewskiego wywoływały krytyczny odzew, a właściwie bardzo gwałtowną polemikę ze strony zwolenników arystotelizmu scholastycznego.

Poglądy etyczne przedstawia Wiśniewski w wymienionych wyżej publikacjach. Etyka – powiada – jest sztuką „dobrego i prawego życia”, wiedzą praktyczną, „która prowadzi czyny ludzkie ku szlachetności”, ale także analizuje te czyny, skłaniające nas za wiedzą ku szlachetności. Właśnie wnikliwa analiza – zasad czynów ludzkich – ma być ważnym przedmiotem refleksji etycznej. Dzieli je na zasady wewnętrzne czynów, czyli intelekt rozeznający czyny i motywy, oraz zasady pomocnicze, czyli sprawności moralne. Dobro skłania człowieka do działania moralnego i można o nim powiedzieć, że może być ono szlachetne albo korzystne, a o obu postaciach dobra – że są przyjemne. Przy czym podkreśla, że takie „dobro”, które jest przyjemne i korzystne, lecz pozbawione szlachetności, nie może być traktowane jako dobro moralne. Raczej można uznać, iż „nie jest ani dobrem, ani złem moralnym”. Wzgląd utylitarny powoduje, że czyn ztraca charakter dobra

moralnego. „Żadne dobro korzystne – powie Wiśniewski – zasadniczo i we właściwym znaczeniu nie może być nazwane dobrem, jeśli nie jest zarazem szlachetne”²¹.

Wiśniewski wypowiada się na temat dobra i zła moralnego, analizuje sprawności moralne, snuje refleksje nad problematyką cnoty i kategorią czynu moralnego, pisze o obowiązkach moralnych człowieka, sumieniu, o etyce ogólnej i szczegółowej, o prawdziwym szlachectwie, o relacjach nauki i moralności i innych istotnych dla etyki kwestiach.

Przywołajmy kilka refleksji filozofa poświęconych problematyce szczęścia. Jego rozważania na ten temat były na tyle znaczące, że Władysław Tatarkiewicz w przedmowie do swego traktatu *O szczęściu* wymienił Wiśniewskiego jako najbardziej reprezentatywnego dla XVIII wieku polskiego przedstawiciela chrześcijańskiej koncepcji szczęścia. Wskazywał, że poglądy Wiśniewskiego na szczęście wywodzą się z koncepcji tomistycznej, ale dodajmy, że odnaleźć tam można również wpływy poglądów Cycerona i Seneki. Zanim Wiśniewski przejdzie do pozytywnego określenia szczęścia, wymienia sytuacje, które z pozoru tylko, a nawet błędnie, utożsamia się ze szczęściem, choć w istocie na takie miano nie zasługują. Jego zdaniem „prawdziwe człowieka uszczęśliwienie żadną miarą zupełnie nie zawisło na dobru ciała, to jest na rozkoszach i dogadzaniu zmysłom”; również „dobra fortuny, jako bogactwo, władza, wysokie urzędy, nie uszczęśliwiają zupełnie człowieka”, podobnie „dobra duszy, nauka i mądrość nie czynią nas zupełnie szczęśliwymi” i niestety „zawodzi również przyjaźń”. Także „nie pomoże szczęście ojczyzny, gdy brak innych dóbr”; oczywiście jest, że „nie można dążyć do skupienia wszelkich dóbr”, bo „zbiór dóbr generalnie wszystkich jest chimerą, którą nie podobna w rzeczy samej osiągnąć”, ani wreszcie filozofia wyrzeczenia nie może okazać się pomocna, gdyż „nic nie mieć, a być szczęśliwym, jest rzecz wcale sobie przeciwną”. Okazuje się w końcu, że „nigdy człowiek z siebie i z tego, co ma, nigdy ostatecznie nie jest kontent”. Zatem powyższe rozważania prowadzą autora do następującej konkluzji: „nie masz zupełnie na świecie dla człowieka szczęścia. W przyszłym dopiero życiu szczęście pełne lub pełne nas czeka nieszczęście”²². Wiśniewski zwraca uwagę na ułudę szczęścia ziemskiego. Okazuje się ostatecznie, że w świecie spraw doczesnych – przekonuje – nie ma miejsca na prawdziwe i niezawodne szczęście. Ludzie wprawdzie niekiedy

²¹ Antoni Wiśniewski, „*Prepositiones philosophicae ex illustrioribus veterum recentiorumque philosophorum placitis deprompte*”, w: *700 lat myśli polskiej polskiej. Filozofia i myśl społeczna w latach 1700–1830*, red. Marian Skrzypek (Warszawa: Wydawnictwo OFiS PAN, 2000), 400.

²² Tenże, *Rozmowy o ciekawych i potrzebnych filozoficznych materiach w Collegium Nobilium Warszawskim Scholarum Piarum miane* (Warszawa: Drukarnia Pijarów, 1760) oraz Władysław Tatarkiewicz, *O szczęściu* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1962), 315–316.

osiągają to, o czym marzą, co sobie wyobrażają, ale wraz ze spełnieniem oczekiwań nie uzyskują prawdziwego szczęścia, pełnego zadowolenia, które jeśli nadejdzie, to trwa tylko chwilę albo oddala się w miarę, jak się do niego zbliżają.

Wprawdzie szczęście idealne, zupełne, nie jest możliwe tu na ziemi, jednak człowiek dąży, i ma do tego prawo, aby osiągnąć szczęście realne, które daje mu zadowolenie ze świata, swego życia czy losu. Nie należy zatem odrzucać tych propozycji etycznych, które upominają się o ziemskie dobro i pomyślność człowieka. Wręcz przeciwnie – należy o nie zabiegać. A jednym z najbardziej wartościowych rodzajów szczęścia – podkreśla z naciskiem Wiśniewski – do którego należy usilnie dążyć, są pozytywne efekty działań na rzecz dobra i rozwoju własnej ojczyzny.

Poglądy Wiśniewskiego na temat wychowania moralnego i edukacji obywatelskiej wyraźnie lokują się w nurcie myślenia oświeceniowego. Autor dowodził, że nasze postawy moralne i obywatelskie decydują o jakości życia społecznego. Główna batalia o ich jakość rozgrywa się w obszarze wychowania i edukacji. Szczególne znaczenie nadawał wychowaniu moralnemu młodzieży. Stanowi ono podstawę również wychowania i edukacji obywatelskiej. Wiśniewski uważał, że wszyscy ludzie z natury są równi, a ich odmienne usytuowanie w społeczeństwie jest dziełem przypadku, nie zaś z góry ustalonego porządku. Zatem nie należy ufać tym, którzy podziały istniejące w zbiorowościach i różne pozycje poszczególnych członków i grup tłumaczą przyczynami naturalnymi, podobnie jak nie sposób zaakceptować przekonania, że przynosimy ze sobą gotowe cechy moralne i charakterologiczne, a co się z tym wiąże – naturalną skłonność do dobra i zła. Natura przekazuje nam co najwyżej pewne predyspozycje: jeśli są rozwijane w procesie wychowania, przekształcają się w konkretne trwałe cechy, gdy zaś są zaniebdywane, wtedy słabną i zanikają.

Dlatego świadomość tego faktu powinna poprzedzać refleksję nad światem wartości. Szerzej i wnikliwiej analizuje tę kwestę na przykładzie takiej wartości życia indywidualnego i społecznego, jaką jest szlachectwo. Dowodził, że prawdziwego szlachectwa nie otrzymuje się w drodze dziedziczenia czy formalnego nadania, lecz wypracowuje, uzyskuje i zdobywa, często w wielkim wysiłku i trudzie. „Szlachectwo jest owocem posiadania cnót i tylko z cnotami jest powiązane”²³. Pozbawione cnót, a więc dobrych obyczajów, zalet i rozumności, traci w istocie swą autonomiczną i prawdziwą wartość. Ponadto prawdziwe szlachectwo ujawnia się nie tylko poprzez cnoty życia osobistego, ale także, a może przede wszystkim, publicznego. Dlatego pracę nad uszlachetnianiem dusz i zachowań wychowanków wiązał Wiśniewski z postawą patrio-

²³ Antoni Wiśniewski, *Rozmowa II o poprawie obyczajów*, w: tenże, *Rozmowy*, t. 2, 194.

tyczną, nakierowaną na dobro ojczyzny. Jej los – przekonywał – w większym stopniu zależy od sił duchowych, odwagi serc i mądrości umysłów niż od mocy mięśni. „Zgody i męstwa więcej nam potrzeba, ażebyśmy i my byli szczęśliwi i ojczyznę do pierwszego mogli przywrócić szczęścia”²⁴. Wszystkim nam powinno być bliskie przekonanie, że priorytetowym zadaniem szkoły jest nauczanie i wpajanie młodzieży miłości, wierności i poświęcenia dla ojczyzny. Wiśniewski uważał, podobnie jak Stanisław Konarski, że zdrowe poglądy religijne złączone z dobrymi nawykami pozwolą wychowankom być porządnymi ludźmi i „dobrymi obywatelami”. Dlatego wszelkie działania zmierzające ku temu, aby odzyskać „dawną narodu naszego swobodę i sławę” należy rozpoczynać od wykorzenia złych obyczajów Polaków, zarówno w ich życiu indywidualnym, jak i publicznym. Szczególnie doniosłą rolę w tym dziele przypisuje Wiśniewski etyce w powiązaniu z nauką. Wskazując na wielkie znaczenie wychowania moralnego i wykształcenia naukowego młodego pokolenia, z naciskiem podkreśla, że każda mądra edukacja powinna zaczynać się od etycznego kształtowania człowieka. Powinno ono wyprzedzać nawet edukację naukową.

Wiśniewski wyraźnie dostrzega niebezpieczeństwa wynikające z sytuacji, gdy uczoność nie idzie w parze z moralnością, gdy postępowi naukowemu nie towarzyszy postęp etyczny człowieka i społeczeństwa. Temu przekonaniu uczony daje wyraz w następującej wypowiedzi: „im dowcipniejszy, biegłyjszy i uczeńszy jest rozum, gdy od złego jest kierowany serca, gdy go człowiek pełen ambicji, łakomstwa i fałszu zażywa, tym takowy rozum pospolitemu wszelkiemu dobru i pokojowi szkodliwym się staje”²⁵. Wiedza jest przecież realną siłą i jeśli posiada ją człowiek pozbawiony zasad i skrupułów moralnych, wówczas może okazać się groźnym narzędziem urzeczywistniania niecznych celów. „Cóż są bowiem najwyższe nauki bez cnoty: powietrzem i zgubą społeczności ludzkiej”²⁶. Warte podkreślenia jest to, że takie wypowiedzi formułuje człowiek znakomicie wykształcony, entuzjasta nauk przyrodniczych, popularyzator wiedzy naukowej.

Przekonanie o nadrzędnej roli etyki – co warte zaakcentowania – odnosi Wiśniewski nie tylko do nauki, ale także do innych ważnych dziedzin życia społecznego, zwłaszcza zaś do polityki, stanowienia prawa i sprawowania władzy. Uważa, że również w tych obszarach ludzkiej działalności ich wymiar etyczny nabiera pierwszoplanowego znaczenia. Dlatego właśnie piastujący urzędy i godności państwowe powinni przede wszystkim charakteryzować się wysokimi walorami etycznymi,

²⁴ Tenże, „Rozmowa z »Uwagi nad przyczynami wielkości i upadku Rzeczypospolitej Rzymskiej«”, w: tenże, *Rozmowy*, t. 3, 194.

²⁵ Tenże, „Rozmowy o poprawie obyczajów polskich”, w: tenże, *Rozmowy*, t. 2, 328.

²⁶ Tamże, 327.

wrażliwością moralną i dopiero w następnej za tymi cnotami kolejności liczyć się winno ich konkretne wykształcenie, wiedza ogólna i zdolności organizacyjne. Gdyby zaś między tymi wartościami trzeba było dokonywać wyboru, to „bardziej pomiernego rozumu, a cnotliwych i dobrych, aniżeli najwyższego dowcipu w naukach, a przewrotnych – życzył Wiśniewski – Ojczyźnie”²⁷.

Nic więc dziwnego, że na postawione w *Rozmowach o poprawie obyczajów* pytanie: „O co najbardziej i najpierwej w edukacji starać się potrzeba?”, odpowiada stanowczo, że niezbędnym i pierwszoplanowym zadaniem całego procesu edukacji jest właściwe ukształtowanie moralne młodego człowieka. „Piękna bowiem rzecz jest rozum wszelkich rzeczy ciekawych i potrzebnych umiejętnością oświecać, ale serce najprzód do dobrego formować, serca ludzkiego skłonność do złego poprawiać, młodość do wszelkiej przyzwyczajając i sposobić cnoty, ta potrzeba to najistotniejsza rzecz jest”²⁸.

Adam Kazimierz Czartoryski (1734–1823), inspirator i organizator Szkoły Rycerskiej, polityk, publicysta, komediopisarz, zwolennik idei fizjokratycznych.

W okresie sprawowania stanowiska komendanta Szkoły Rycerskiej wydał *Katechizm moralny dla uczniów i korpusu kadetów* (Warszawa 1768), nazwany w skrócie *Katechizmem Rycerskim*, oraz towarzyszące mu *Definicje różnych przez pytania i odpowiedzi* (Warszawa 1774). Ich głównym zadaniem było dostarczenie konkretnych wskazań dotyczących wychowania moralno-obywatelskiego młodzieży. Zawierały zestaw nakazów i instrukcji, którymi młody człowiek miał się kierować podczas pobytu w Szkole, a po jej ukończeniu w życiu indywidualnym i publicznym. Zestawy określonych dyrektyw formułowane były w sposób jasny i prosty, miały apelować do rozumu. Zapewne świadomie pozbawione zostały kontekstu interpretacyjnego mogącego zaciemniać ich jednoznaczny sens. Skierowano je nie tylko do rozumu młodego człowieka, ale także do jego uczuć i emocji, sposób ich formułowania dowodzi zaś, że autorowi owych wskazań nieobca była znajomość psychiki wychowanków i metod psychologicznego na nią oddziaływania.

Zdaniem Autora *Katechizmu* praca edukacyjno-wychowawcza stawia przed sobą dwa zasadnicze cele: „umocnienie rozumu przez pomnażanie różnych znajomości i napojenie serca miłością cnoty i tymi wszystkimi przymiotami, które stanowią istotę dobrego obywatela i poczciwego człowieka”²⁹. W urzeczywistnieniu owych zadań decydująca

²⁷ Tamże, 328.

²⁸ Tamże, 327.

²⁹ Cyt. za: Henryk Mościcki, „Przedmowa”, w: Adam Kazimierz Czartoryski, *Katechizm Rycerski* (Warszawa: Gebethner i Wolff, 1916), 7–8.

rolę spełniają profesorowie i wychowawcy. Pod ich adresem formułuje *Katechizm* szczególne wymogi. Przede wszystkim oczekiwać należy od nich pełnej zgodności głoszonych wskazań i nauk z własnymi działaniami i czynami, jako że „niepodobna jest, aby ci, którym edukacja szlacheckiej młodzieży jest powierzona i którzy młode umysły sentymentami honoru i cnoty napawać mają, powinnosci swej sami zaniedbać mieli”. Nie mogą bowiem ograniczać się do przekazywania uczniom tylko swojej wiedzy; oczekiwać zatem należy, aby „w nich krzewili miłość cnoty, czego skutecznie uczynić nie mogą, jeśli nauki swojej własnym nie zatwierdzą przykładem”³⁰. Czartoryski przekonuje, że wychowanie moralne jest fundamentem wychowania obywatelskiego i patriotycznego. Trzy podstawowe idee wyznaczają zasadniczy kierunek edukacji moralnej kadeta Szkoły Rycerskiej. Są nimi: Bóg, Ojczyzna i cnota. Przede wszystkim jednak wychowanek Szkoły „powinien Ojczyznę swą kochać i jej dobro nade wszystko i sposobić się do tego, aby się mógł poświęcić na jej usługi”³¹.

Autor *Katechizmu* wypowiada się także na temat idei „prawdziwego szlachectwa”. Nie wystarczy być dobrze urodzonym – „szlachectwo, aby stało się zaszczytem, wspierane powinno być cnotą i wieloma »przymiotami«. „Jako szlachcic poczciwy, mężny, dobroczynny, litościwy, największego wart szacunku, tak najpodlejszem jest stworzeniem szlachcic niepoczciwy, dumny, przewrotny, okrutny, nielitościwy; chełpić się szlachectwem lub gardzić tymi, którzy szlachtą się nie urodzili, ostatnią jest podłością”³². Szczególnie mocno eksponuje *Katechizm* potrzebę budowania w wychowanku Szkoły poczucia honoru. Wartość ta pojmowana jest jako probierz i zachęta do wszelkich dobrych poczynań, tak jak wstyd miał być uczuciem, które powstrzymywać miało kadeta przed złymi uczynkami.

Od uwag bardziej ogólnych przechodzi Czartoryski do wskazówek i zaleceń szczegółowych, o wręcz instruktażowym charakterze. Instruują one słuchacza uczelni, kadeta, jak ma się zachować wobec kadry profesorskiej i przełożonych, wobec swoich kolegów, a nawet jak ma spędzać swój wolny czas i z jakiego rodzaju rozrywek może korzystać. Zawarty w *Katechizmie* kodeks nakazywał oddawanie należnego szacunku przełożonym i sprawującym urzędy, ale też krytycznie odnosił się do przesadnej czołobitności. Oddawanie honoru i okazywanie szacunku nie powinny dokonywać się kosztem poszanowania godności osób je oddających. W kodeksie mowa jest również o obowiązkach kadeta wobec współtowarzyszy. Powinien być „obyczajny, uczynny i w żartach

³⁰ Tamże, 9.

³¹ Adam Kazimierz Czartoryski, „Katechizm moralny dla uczniów Korpusu Kadetów”, w: tenże, *Katechizm Rycerski*, 20.

³² Tamże, 24.

nawet nie oddalać się od tego poważania, które sobie wzajemnie powinni [świadczyć – T.W.]”³³. Wystrzegać się powinien wyrządzania przykrości lub krzywdy kolegom szkolnym, nie powinien pod ich adresem formułować fałszywych oskarżeń ani zajmować się „noszeniem plotek, która ze wszystkich przywar jest najnieznaczniejszą i brzydką znaczy duszę”³⁴. Takie i szereg innych wyszczególnionych wyraźnie czynów *Katechizm* uważa za hańbiące i od kadeta oczekuje nie tylko tego, aby ich unikał, ale „żeby kolegom nie pozwalał” na nie. Pomieszczone w nim zostały także liczne, bardzo drobiazgowo wskazówki dotyczące różnych okoliczności życiowych. Swego czytelnika autor *Katechizmu* na przykład przestrzega, aby nie „podśluchiwał, kiedy dwie osoby cicho mówią”; nie godzi się także „list cudzy, choć sobie powierzony, odpieczętować, papiery leżące na stole cudzym czytać, zaglądać przez ramię, kiedy kto czyta papier jaki lub pisze”. Powinien też wystrzegać się gier hazardowych lub pożyczania pieniędzy, jeśli nie jest pewien, że w określonym czasie może je oddać. Na wszystkie te na pozór drobne sprawy wychowawca i przede wszystkim sam wychowanek baczyć powinien i mieć świadomość tego, że „człęk młody, od drobnych zaczynając rzeczy, wprawia się w ten umysł szachrowania, który potem w dalszym życiu w biegu rozwalnia sumienie w interesach większej wagi i często ten młodzian, któremu pochlebia zaleta, że chłopcem obrotnym, z chłopca wyszedłszy, żyje i umiera z reputacją starego szalbierza”³⁵.

Od wychowanków autor oczekuje, aby rozwijali i pielęgnowali takie cnoty, jak: wdzięczność, skromność, koleżeństwo, uczciwość, delikatność w postępowaniu, dyskrecja. Dodaje swoją definicję wymienionych wyżej cnót-zalet oraz ilustruje je wziętymi z życia przykładami zalecanych zachowań i czynów.

W *Katechizmie* i w *Definicjach* wiele miejsca poświęca rozważaniom wokół idei patriotyzmu i postawy patriotycznej. Na pytanie, jaki być powinien prawdziwy patriota, odpowiada: „Prawdziwy patriota o dobro powszechne jedynie dbały, wszystkie prywatnego interesu względy temu zamiarowi poświęca, w nich korzyść, w nim chwałę, w nim ukontentowanie swoje mieści i na dokup powszechnego uszczęśliwiania ani życia, ani majątku, ani trudu nie żałuje”³⁶. W kształtowaniu postawy patriotycznej nacisk należy położyć nie tyle na wyrabianie w wychowanku uczuć i emocji, co raczej na kształtowanie postawy racjonalnej, polegającej na kierowaniu się w postępowaniu zdrowym rozsądkiem, wyważaniem racji, a także – co istotne – poczucia skromności i konsekwencji w działaniu. Ten fakt dokumentuje kolejna charakterystyka po-

³³ Tamże, 22.

³⁴ Tamże, 21.

³⁵ Tamże, 26.

³⁶ Tamże, 38.

stawy patriotycznej. Zdaniem autora kodeksu patriota „czyni w każdej okoliczności z zastanowieniem, waży stosunki wszelkie roztropnie, uprzedzenia odłącza od prawdy, determinacje bierze po dojrzałym rozpatrzeniu się, a raz wziętych niewzruszenie trzyma się. [...] Skromnym się i owszem zawsze ukazuje, zimnym w radzeniu, jasnym i rozsądnym w mówieniu, w czynieniu gorącym”³⁷.

Przedstawionym w podręcznikach wskazaniom i pouczeniom moralnym towarzyszy nadzieja autora, że podjęty wysiłek wychowawczy zapoczątkuje odrodzenie moralne i obywatelskie narodu, którego zwiastunami i przykładem mieli być wychowankowie Szkoły Rycerskiej. Do nich też kieruje, finalizując rozważania, następujące, pełne troski słowa:

powtarzam, kończąc, że wstydem to będzie dla komendanta, dla oficerów, dla całego Zgromadzenia, jeżeli prawdy i zasady gruntowne, wyłuszczone w *Katechizmie Moralnym* i w tych tu *Definicjach* zamknięte, nie utkwia w sercu i umyśle każdego Kadeta, i jeśli niemi przejęty, niemi napełniony, nie wyjdzie człkiem ściśle poczciwym i obywatelem najlepszym, takim, jakich tylko Ojczyzna do swoich potrzebuje usług³⁸.

W nawiązaniu do powyższej wypowiedzianych słów wyraźnie należy podkreślić, że kolejne lata nie dostarczyły argumentów potwierdzających obawy zawarte w zacytowanej wypowiedzi. Wręcz przeciwnie, z całą pewnością rzec można, że ze Szkoły Rycerskiej wyszło wiele wybitnych postaci, ludzi wykształconych i mądrych, którzy głęboko patriotycznymi czynami dokumentowali, że duch *Katechizmu* nie osłabł wraz z opuszczeniem murów Szkoły, ale w jakimś sensie towarzyszył stale życiowym działaniom jej absolwentów; że potrafili oni spożytkować dla dobra społeczeństwa i ojczyzny to, co przekazano im tam w zakresie wiedzy wojskowej, wychowania moralnego i edukacji obywatelsko-patriotycznej.

Józef Kajetan Skrzetuski (1743–1806), profesor Szkoły Rycerskiej, wykładowca historii, nauki moralnej i prawa. Jego spuścizna piśmiennicza związana jest przede wszystkim z pracą kształceniową i wychowawczą w zakresie historii i nauki moralnej. Zagadnieniom etyczno-wychowawczym poświęcił rozprawę pt. *Prawidła początkowe nauki obyczajów*, wydaną w Warszawie w 1793 roku. Kontynuował ową problematykę w dziełku zatytułowanym *Rada prawdziwie przyjacielska o skutecznym człowieka uszczęśliwieniu* (Warszawa 1976). *Prawidła początkowe nauki obyczajów* przeznaczone były przede wszystkim – jak zaznaczył ich autor –

³⁷ Tamże, 38–39.

³⁸ Tamże, 57.

dla młodzieży. Rzecz rozpoczyna krótki wykład dziejów etyki, w którym przedstawia sylwetki moralistów doby starożytnej i nowożytnej. W ramach etyki, czyli nauki o moralności, wyróżnia dwie części: jedną stanowi metafizyka moralności, która ma charakter teoretyczny i traktuje o „fundamentach nauki o obyczajów”, druga zaś to etyka praktyczna, czyli właściwa, określająca powinności człowieka wobec „Boga, siebie samego i bliźniego”.

Etyka jest dla Skrzetuskiego dziedziną zdominowaną myśleniem racjonalistycznym. Dowodzi on, że człowiek dzięki rozumowi może „wybierać przyzwoite sposoby stania się cnotliwym i umieć używać ich”³⁹. Warunkiem niezbędnym życia cnotliwego i szczęśliwego jest zaś najpierw poznanie zasad moralnych. Już od najwcześniejszych lat życia wpajać należy młodym ludziom naukę moralną. Jest przecież tak, że „nasiona cnot w młodości przyjęte dojrzały owoc doskonałości na czas przyszły zapewniają. Kto nie ma pewnych i nieodmiennych rządzenia się maksym, słabszym zawsze będzie i niestatecznym”⁴⁰. Nauka moralna polega również na uczeniu „roztropności”, do nabycia której „należy się wcześniej sposobić, aby mieć prawe i czyste wyobrażenie tego, co dobre, przystojne, użyteczne. Niedostatek rozsądku czy porywczność w sądzeniu są źródłami błędów ludzkich i złych nałogów; człowiek, który źle sądzi o rzeczach, nigdy cnotliwym nie będzie”⁴¹. Rozum, powiada Skrzetuski, może nas uchronić przed błędem i fałszem moralnym. Jego rola rozumu w działaniach moralnych jest bardziej istotna aniżeli sumienia, które – zdaniem pisarza – jedynie potwierdza i aprobuje decyzje rozumu.

W poglądach Skrzetuskiego wyraźnie dochodzi do głosu charakterystyczna dla doby Oświecenia tendencja do racjonalizowania sfery moralności, przekonanie, że moralność człowieka związania jest ze zdolnością intelektualnego przyswajania wiedzy o tym, co dobre i złe. Aby etycznie postępować – powiada pisarz – należy najpierw „przekonać rozum o piękności cnoty, o pożytkach dobrych obyczajów i porządku”⁴². To jedynie rozum jest w stanie odkrywać najbardziej elementarne, powszechne i wieczne prawo, które „przykazuje ludziom dobre, zabrania złego, nie można go ani zatrzeć, ani wymazać, nikt się od niego wyjąć nie potrafi, [...] powszechne, nieodmienne; zawsze i wszyskkich obowiązujące”⁴³.

³⁹ Józef Kajetan Skrzetuski, *Prawidła początkowe nauki obyczajów*, cyt. za: Stanisław Tync, *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej* (Kraków: Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1922), 57.

⁴⁰ Tamże, 56.

⁴¹ Tamże, 57–58.

⁴² Tamże, 58.

⁴³ Tamże, 59.

Według Skrzetuskiego etykę praktyczną wyznaczają trzy zbiory powinności. Odnoszą się one do Boga, samego siebie oraz bliźnich i społeczeństwa.

Refleksje na temat obowiązków wobec Boga finalizuje autor stwierdzeniem, że życie człowieka w cnocie i dobrych uczynkach jest najlepszą formą okazywania czci Bogu, znacznie przewyższa okazywaną religijność i znajomość prawd ewangelicznych.

Pośród powinności wyznaczających stosunek człowieka do samego siebie Skrzetuski wyróżnia te, które dotyczą doskonalenia duszy, czyli rozumu, obowiązki wobec ciała i nakazy odnośnie do „stanu wewnętrznego”.

Bogaty w zalecenia jest katalog powinności obywatelskich dotyczących bliźnich i społeczeństwa. Nasze relacje z innymi winna określać norma, która nakazuje „tak z wszystkimi postępować i czynić, jakbyśmy chcieli, aby z nami czyniono”. Skrzetuski nazywa ją regułą „sprzyjania powszechnego”⁴⁴ (dziś za Znamierowskim moglibyśmy powiedzieć – życzliwości powszechnej). To naturalna dla człowieka „tkliwość”, współczucie, także przyrodzona skłonność do życia w społeczeństwie oraz – jak powiada – „równość naturalna” ludzi. Zważyć wszakże należy, że równości naturalnej nie podważa fakt, że ludzie różnią się przymiotami naturalnym i moralnymi oraz „kondycją”. Zasada „sprzyjania powszechnego” walenie przyczynia się do upowszechniania się sprawiedliwości oraz mobilizuje do różnego rodzaju świadczeń na rzecz innych – na przykład dobroczynności. Skrzetuski jako fizjokrata zdecydowanie opowiada się za poszanowaniem w życiu społecznym takich wartości, jak: wolność, własność i bezpieczeństwo. Nie zapomina również o powinności względem rodziny i rodziców, a rozważania na ten temat finalizuje następującą konstatacją: „kto nie jest dobrym synem, nigdy nie będzie dobrym obywatelem”. W grupie obowiązków wobec bliźnich znajdują się również te, które określają wzajemne relacje panów i sług.

Szczególnie wiele miejsca poświęca autor obowiązkom, które określa jako „najbliższe dla tkliwego serca”, mając na myśli powinności przyjacielskie. Tego rodzaju powinności uważa za najbardziej wartościowe. To przyjaźń powoduje, że człowiek „dwoi jestestwo swoje [...], los nasz, szczęście, jestestwo dzielimy z bliźnim, przeistaczamy się w niego; jego dowcip, rozsądek, fortuna, cnota, osoba sama staje się naszą”⁴⁵. Skrzetuski uważa, że stosunki międzyludzkie powinny opierać się na dwóch naturalnych właściwościach człowieka: wrodzonej mu sympatii (nazywa ją uczuciem tkliwości) oraz skłonności do życia pośród innych.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Tamże, 62.

Skrzetuski obszernie wypowiada się na temat moralnych uwarunkowań życia społecznego, politycznego, stosunków między narodami. Dowodzi, że to w nauce moralnej i prawie natury należy poszukiwać praw określających charakter życia społecznego, politycznego i międzynarodowego. Znajdujemy w nich podstawowe wskazania dotyczące właściwych odniesień do poddanych, urzędów, władzy i społeczeństwa oraz ustaw o prawach własności. Dzięki wiedzy o nich łatwiej możemy określić sposoby ich nabywania, zawierania stosownych umów oraz trafniej rozwiązywać wiele rozmaitych kwestii wchodzących w zakres ekonomii politycznej. W oparciu o takie podstawy określane są także obowiązki, które w państwie wypełniać mają zarówno poddani, jak i panujący. Zdaniem Skrzetuskiego zasada „sprzyjania powszechnego” powinna też obowiązywać w stosunkach między narodami. Jeśli jest respektowana, to „między narodami zachodzi braterstwo pierwiastkowe i domniemany związek”⁴⁶.

Doniosłe znaczenie w edukacji moralno-obywatelskiej nadaje Skrzetuski naukom historycznym. Przekazywana przez nie wiedza wychowuje poprzez przykłady zaczerpnięte z przeszłości i wskazuje na ponadczasowy charakter cnót i wartości. Uzmysławia, że „szczęśliwość” narodu wypływa ze sprawiedliwych ustaw opartych na prawach natury. Pozwala lepiej zrozumieć, że to naród decyduje o swoich dziejach, że zależą one w znacznej mierze od moralnego poziomu i obywatelskiej dojrzałości jego członków konstytuujących narodową społeczność.

* * *

Finalizując prezentację poglądów wybijających się postaci ówczesnej kultury umysłowej na interesujący nas temat, warto zauważyć, że wczesnooświeceniowa myśl etyczna była bogata i wielowątkowa, a przedstawiciele elit intelektualnych owych czasów doskonale zdawali sobie sprawę z doniosłości edukacji moralnej dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa, państwa i dobra publicznego. Twórczość przedstawianych myślicieli charakteryzuje bogactwo idei, poglądów, ich ideowa spójność, ale przede wszystkim przekonanie, że mądra działalność edukacyjna, a w jej ramach wychowanie moralne wsparte edukacją obywatelską, wydatnie sprzyja naprawie Rzeczypospolitej i skutecznie przeciwstawia się nasilającemu się zjawiskom kryzysowym. Opowiadali się oni za prowadzeniem edukacji powszechnej, mocno akcentując to, że wiedza etyczna i edukacja obywatelska powinny służyć społeczeństwu, że dobro wspólnoty narodowej jest wartością nadrzędną, a dbałość o dobro państwa i szacunek dla prawa stanowionego kardynalną powinno-

⁴⁶ Tamże, 63.

ścią obywatela. Nie trzeba podkreślać, że te wyrosłe z ducha Oświecenia przekonania zachowują ponadczasową wartość.

Zasadą przyjętą w Collegium Nobilium i Szkole Rycerskiej było to, że wychowanie moralne miało być ściśle zintegrowane z całym procesem kształcenia i kształtowania wychowanka. Niemal każdy wykładany przedmiot i prawie każda sytuacja dydaktyczna mogły stanowić dobrą okazję do przedstawiania i analizowania treści etycznych. Przykładów znajdowano wiele i korzystano z każdej nadarzającej się okazji w przekonaniu, że wszystko to przyczynia się do podniesienia na wyższy poziom wiedzy, wyobraźni i kultury etycznej wychowanka.

Nauczanie moralne w obu uczelniach nie wyczerpywało się w samym praktycznym kształtowaniu moralności. Uzupełnieniem i niejako ukoronowaniem całego procesu wychowania moralnego była nauka etyki filozoficznej albo filozofii moralnej. Nauka filozofii moralnej oparta była na dziełach Platona, Arystotelesa, Seneki, Cyserona, a także na rozprawach autorów nowożytnych, między innymi: Charlesa Gobineta, Ludovica Antonia Muratoriego, Hugona Grotiusa, Samuela Puffendorfa i innych. W ramach etyki ogólnej zajmowano się istotą i analizą dobra, problematyką sumienia, szczęścia, cnoty, występku; analizowano wrodzone moralne skłonności człowieka i rodzaje czynów moralnych, nauczano o cnotach głównych. Etykę szczegółową dzielono na trzy części. Pierwsza rozpatrywała obowiązki człowieka wobec Boga, drugą można nazwać etyką indywidualną, gdyż koncentrowała się na powinności człowieka wobec samego siebie. Trzecia – etyka społeczna – traktowała o wzajemnych obowiązkach ludzi. W jej ramach mieściły się bardzo szczegółowe rozważania na temat obowiązków wobec rodziców, dzieci, panów, sług. Program etyki ogólnej i szczegółowej uzupełniała nauka o związkach etyki i polityki oraz etyki i prawa, a także stosunków między narodami.

W Collegium Nobilium i Szkole Rycerskiej problematyka etyczna wykładana była w obszernym wymiarze i w nowoczesnym ujęciu. Wyraźnie i mocno akcentowano to, że wiedza etyczna i edukacja obywatelska powinny służyć społeczeństwu. Przede wszystkim dominowało przekonanie, że dobro wspólnoty, społeczeństwa, narodu jest wartością nadrzędną, której podporządkowane powinny być wszelkie partykularyzmy jednostkowe, grupowe, partyjne; że dbałość o dobro państwa i szacunek dla prawa stanowionego, godnościowego wymiaru ludzkiej egzystencji, jest elementarną powinnością obywatela, członka społeczności. Te wyrosłe z ducha Oświecenia przekonania, mimo upływu tak wielu lat od ich artykulacji, nie straciły na znaczeniu i aktualności. Były równie ważne dla czasów, które je zrodziły, jak i dla doby nam współczesnej. Tak jak aktualna jest zaniedbywana dziś, a głoszona wówczas, idea powszechnej edukacji moralnej i obywatelskiej w szkolnictwie wszystkich szczebli.

Potwierdzeniem wysokiego poziomu wykształcenia moralnego i obywatelskiego absolwentów tych szkół i przekazywanego w nich etosu było to, że wielu z nich niezwykle aktywnie włączyło się w dzieło naprawy Rzeczypospolitej. Ich udział w pracach Komisji Edukacji Narodowej i bardzo aktywna działalność w okresie Sejmu Wielkiego były tego najlepszym przykładem. Warto zatem i należy przypominać zrodzone przed ponad dwoma i pół wiekami poglądy i koncepcje, gdyż wyłaniająca się z nich ogólna idea wciąż zachowuje swą wartość i aktualność.

Bibliografia

- Chróścikowski Samuel. 1761. *Powinności człowieka*. Warszawa: Drukarnia J.K. Mci y Rzeczypospolitey u XX. Sch. Piarum.
- Czartoryski Adam Kazimierz. 1916. *Katechizm Rycerski*. Przedm. Henryk Mościcki. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Darowski Roman. 1998. *Studia z filozofii jezuitów w Polsce XVII i XVIII wieku*. Kraków: Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM.
- Janeczek Stanisław. 1992. „Oświeceniowy renesans etyki. Dydaktyka filozofii moralnej w polskim szkolnictwie katolickim”. *Zeszyty Naukowe KUL* 1–2.
- Janeczek Stanisław. 1994. *Oświecenie chrześcijańskie. Z dziejów polskiej kultury filozoficznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Janeczek Stanisław. 2015. „Ideały wychowawcze w edukacji oświeceniowej (w perspektywie historii intelektualnej). Z dziejów Komisji Edukacji Narodowej”. *Roczniki Kulturoznawcze* 6, 2.
- Jedynak Stanisław. 1996. *Człowiek – społeczeństwo – moralność. Szkice o etyce polskiej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Konarski Stanisław. 1955. *Pisma wybrane*. Red. Juliusz Nowak-Dłużewski, wstęp Zdzisław Libera. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Leszczyński Stanisław. 1828. *Myśli rozmaite*. W: *Rys życia i wybór pism Stanisława Leszczyńskiego*. Przeł. Kajetan Lubicz Niezabitowski. Warszawa: Drukarnia Józefa Więckiego.
- Mrozowska Kamila. 1961. *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego (1765–1794)*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Opalek Kazimierz. *Prawo natury u polskich fizjokratów*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Pleckaitis Romanas. 1997. *Filozofia scholastyczna i jej rozpad w dawnym Uniwersytecie Wileńskim*. W: *Filozofia na Uniwersytecie Wileńskim*. Red. Ryszard Jadcza, Józef Pawlak. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Polska myśl filozoficzna. Oświecenie – Romantyzm*. 1964. Wybór, wstęp i przypisy Henryk Hinc, Adam Sikora. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Popławski Andrzej. 1957. *Pisma pedagogiczne*. Wstęp i objaśnienia Stanisław Tync. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Pujdak Józef. 1974. *Antoni Wiśniewski, prekursor filozofii Oświecenia w Polsce*. Londyn: Veritas.
- Skrzetuski Józef Kajetan. 1796. *Rada prawdziwie przyjacielska o skutecznym człowieku uszczęśliwianiu*. Warszawa: Drukarnia J. K. Mci y Rzeczypospolitey u XX. Scholarum Piarum.
- Skrzypek Marian. 2000. „Filozofia i myśl społeczna w latach 1700–1763”. W: *700 lat myśli polskiej*. Red. Marian Skrzypek. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Stasiewicz-Jasiukowa Irena. 1979. *Człowiek i obywatel w piśmiennictwie naukowym i podręcznikach polskiego oświecenia*. Wrocław: Ossolineum.
- Śrutwa Jan. 1974. „Wychowanie religijno-moralne w Collegium Nobilium 1740–1773”. *Roczniki Teologiczno-Kanoniczne XXI*.
- Tatarkiewicz Władysław. 1962. *O szczęściu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tyburski Włodzimierz. 2000. *Myśl etyczna w Polsce od XVI do XIX wieku*. Toruń: Top Kurier.
- Tyburski Włodzimierz. 2016. *Polska myśl oświeceniowa o szkolnej edukacji etycznej. Antoni Pawłowski*. W: *Znaczenie filozofii Oświecenia. Człowiek wśród ludzi*. Red. Jolanta Żelazna, Adam Grzeliński, Barbara Grabowska. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Tync Stanisław. 1922. *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*. Kraków: Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wiśniewski Antoni. 1760. *O uszczęśliwianiu człowieka w życiu*. W: Antoni Wiśniewski. *Rozmowy w ciekawych i potrzebnych, filozoficznych i politycznych materiałach w Collegium Nobilium Warszawskim Scholarum Piarum miane*. Warszawa: Drukarnia J.K.M. y Rzeczypospolitey u XX. Scholarum Piarum.
- Wiśniewski Antoni. 1760. *Rozmowy o ciekawych i potrzebnych, filozoficznych i politycznych materiałach w Collegium Nobilium Warszawskim Scholarum Piarum miane*. Warszawa: Drukarnia Pijarów.

Streszczenie

Artykuł przedstawia poglądy na temat wychowania moralnego czterech reprezentantów polskiej myśli wczesnooświeceniowej: Stanisława Hieronima Konarskiego, Antoniego Wiśniewskiego, Adama Kazimierza Czartoryskiego i Józefa Kajetana Skrzetuskiego. Wystąpili oni z propozycjami reformowania oświaty i wychowania młodego pokolenia, w tym także wychowania moralnego i obywatelskiego. Sformułowali pierwsze koncepcje zmiany kształtu i treści kultury umysłowej młodych Polaków i aktywnie zaangażowali się we wprowadzanie ich w praktykę życia społecznego z nadzieją, że od zreformowania świadomości społeczeństwa w duchu nowych ideałów rozpoczyna się droga naprawy Rzeczypospolitej i wyprowadzenia kraju z kryzysu życia społecznego, politycznego i gospodarczego. Byli głęboko przekonani, że dzieła tego mogą dokonać tylko

ludzie kompetentni i wykształceni, przejęci ideałami etycznymi, wychowani w duchu obywatelskiej troski o losy państwa i społeczeństwa. Przywołujemy zrodzone wówczas poglądy także w przekonaniu, że ich ogólna idea i dziś zachowuje wartość i aktualność.

Słowa kluczowe: filozofia *recentiorum*, etyka wczesnego Oświecenia, wychowanie moralne, edukacja obywatelska, Collegium Nobilium, Szkoła Rycerska, katalogi wartości i kodeksy powinności

Ideas of Education in the Early Period of the Polish Enlightenment

Summary

The study outlines the concepts of moral education by four representatives of the early period of the Polish Enlightenment, namely Stanisław Hieronim Konarski, Antoni Wiśniewski, Adam Kazimierz Czartoryski, and Józef Kajetan Skrzetuski. They proposed to reform the young generation education and learning, including the citizen education. They shaped the first ideas how to change the intellectual culture of young Poles and were deeply involved in introducing them into the practice of social life, hoping that growing Poland out of the social, political and social crisis starts with reforming the society consciousness in the spirit of new ideas. They were deeply convinced that the task can be accomplished only by competent and well learned men, with a serious attitude towards the moral ideals, who are educated and concerned about the state and society. We evoke their views of the time being convinced that their essence is still up-to-date and valid.

Keywords: *recentiorum* philosophy, ethics of the early Enlightenment, moral education, citizen education, Collegium Nobilium, Corps of Cadets, catalogues of value and codes of duty