

Joanna Schiller-Walicka
Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk
ORCID 0000-0002-2783-2507

Komisja Edukacji Narodowej a uniwersytety europejskie w XIX wieku. Założenia, wpływy, inspiracje. Kilka refleksji w 250 rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej

The Commission of National Education and European Universities in the 19th Century.

Assumptions, Influences, Inspirations.
Some Reflections on the 250th Anniversary of the Establishment
of the Commission of National Education

The article discusses the theoretical assumptions of the university reform of the Commission of National Education against the background of the directions of changes in higher education in Europe in the 18th century. It is also an attempt to show whether and to what extent organizational and program changes, and finally the tasks set for university education by the Commission of National Education, had an impact on the social situation and shape higher education in continental Europe during the 19th century.

Keywords: The Commission of National Education, universities, educational reforms

Słowa kluczowe: Komisja Edukacji Narodowej, uniwersytety, reformy oświatowe

W podsumowaniu jednej z prac poświęconych historii uniwersytetów w XVIII w., w tym reformom Komisji Edukacji Narodowej, pojawiło się inspirowane do przemyśleń i porównań stwierdzenie: „Polska [czytaj: KEN-owska] koncepcja uniwersytetu zgodna była z kierunkiem rozwoju uczelni europejskich, ale znacznie go wyprzedziła”¹. Sformułowanie to może stanowić znako-

¹ K. Bartnicka, *Uniwersytety europejskie na przełomie XVIII i XIX wieku*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2015, nr 1, s. 41.

mity punkt wyjścia do postawienia szeregu pytań o istotę reform uniwersyteckich w dobie oświecenia i o miejsce wśród nich założeń teoretycznych i praktycznych osiągnięć w tej dziedzinie Komisji Edukacji Narodowej. Każę także zastanowić się, czy opracowany przez Komisję system szkolnictwa wyższego w jakimkolwiek zakresie wpłynął na organizację, programy kształcenia oraz zadania społeczne uniwersytetów w XIX w.

Pierwszym z zagadnień byłaby próba sprecyzowania, jaki właściwie był kierunek rozwoju uczelni europejskich w XVIII w. – czy, uwzględniając wszelkie regionalne uwarunkowania, przemiany, jakie się w nich dokonywały, szły tą samą drogą, zmierzając do tego samego celu (w sensie określenia: czym mają być uniwersytety, jaki jest cel ich istnienia, jaką mają pełnić funkcję w państwie i społeczeństwie i w związku z tym, jak mają być zorganizowane oraz czego i jak uczyć). Kolejny problem jest następujący: jeśli uznamy, że istotnie istniał jeden określony kierunek, w którym zmierzał rozwój uczelni europejskich, trzeba zapytać, w jakim stopniu i w jakich obszarach rozwiązania organizacyjno-programowe KEN były z nim zgodne. I wreszcie, co konkretnie kryje się w sformułowaniu, że polska koncepcja uniwersytetu znacznie „wyprzedziła” kierunek rozwoju uczelni europejskich. Można to bowiem rozumieć tak, że KEN stworzyła system, który w całości lub w części, w sensie teoretycznym lub praktycznym, został wdrożony do teorii lub praktyki uniwersyteckiej w kolejnych dziesięcioleciach, lub też, że koncepcja uniwersytecka KEN stała się wzorem do naśladowania czy też inspiracją dla europejskich organizatorów szkolnictwa wyższego w XIX w. Innymi słowy, należałoby uznać, że w jakimś, większym lub mniejszym, stopniu koncepcja uniwersytecka KEN była z jednej strony zgodna z kierunkiem rozwoju uczelni europejskich; z drugiej zawierała w sobie elementy prekursorskie wobec istniejących w XIX w. systemów uniwersyteckich.

Zacznijmy więc od określenia kierunku rozwoju uczelni europejskich. Tytułem przypomnienia trzeba podkreślić, że od XVII w. uniwersytety europejskie były pogrążone w głębokim kryzysie – organizacyjnym, naukowym i finansowym. Traciły prestiż społeczny i podstawy bytu materialnego, odchodzili z nich studenci, a przestarzałe, nieprzystające do zmieniających się potrzeb gospodarczych i społecznych programy kształcenia oraz nepotystyczne praktyki w doborze profesury, stawały się przedmiotem zmasowanej krytyki². Uniwersytet

² Zob. Ch.E. McClelland, *State, Society and University in Germany 1700–1914*, Cambridge 1980, s. 28–34; K. Bartnicka, *Upadek uniwersytetów we Francji w XVIII wieku*, [w:] *Historia, społeczeństwo, wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Józefowi Miąso*, red. K. Bartnicka, J. Schiller et al., Pułtusk-Warszawa, 2004, s. 39–45; J. Kamińska, *Kierunki rozwoju uniwersytetów*

stawał się instytucją postrzeganą nie tylko jako niereformowalna, ale wręcz jako zbędna. Kryzys ten wymusił głębszy namysł nad jego dalszymi losami i zapoczątkował zarówno refleksję teoretyczną, jak i pierwsze próby przeorganizowania systemu szkolnictwa wyższego. Rzecz jednak w tym, że w wiodących krajach europejskich namysł nad przyszłością uniwersytetów wcale nie był jednolity. W najogólniejszym sensie reformy uniwersyteckie, jakie podjęto już u schyłku XVII w., w ciągu XVIII i na początku XIX w. szły w co najmniej dwóch, zupełnie rozbieżnych kierunkach – pierwszy z nich można określić jako reformy „dla uniwersytetów”, drugi „przeciw uniwersytetom”³. Wychodząc z przeciwstawnych założeń: albo likwidacji uniwersytetów jako instytucji, dla których nie ma w istniejącej sytuacji ratunku i w miejsce których należy powołać do życia innego typu uczelnie, albo opracowania koncepcji ich gruntownej reformy i dostosowania do aktualnych potrzeb – oba kierunki przyniosły w efekcie całkowicie odmienne rozwiązania, którym, co ważniejsze, przyświecał zupełnie inny cel edukacyjny i polityczno-społeczny.

Na reformy „dla uniwersytetów”, mimo że i tam nie brakowało głosów, opowiadających się za ich likwidacją, zdecydowały się kraje niemieckie. Rozpoczęły je już na przełomie XVII i XVIII w., ale, zgodnie z przekonaniem o niemożności przekształceń istniejących uczelni, z początku poszły drogą nie modernizowania starych, ale tworzenia nowych uniwersytetów, opartych na innych zasadach (Halle 1694, Wrocław 1702, Getynga 1737 i Erlangen 1743)⁴. Jak pisze Charles McClelland, o ile Wrocław był tylko czymś nieco więcej niż seminarium katolickim, trzy pozostałe objawiły nowoczesnego, pionierskiego ducha, zrodzonego z ruchu pierwszych reform⁵. Najpełniejszym ich symbolem był Uniwersytet w Getyndze, wzorowany na organizacji Uniwersytetu w Halle, ale którego szczególny sukces zagwarantowała udana próba łączenia tradycji i nowoczesności, wzmocniona wsparciem państwa hanowerskiego, dążącego do zbudowania prężnego aparatu biurokratycznego. Podobnie jak później w odniesieniu do reformy uniwersyteckiej KEN, autorstwo sukcesu Getyngi było w zasadzie jednoosobowe. Gerlach Adolf von Münchhausen, współtwór-

europejskich w XVIII wieku, [w:] ibidem, s. 101–110; K. Bartnicka, *Reformy uniwersyteckie w okresie oświecenia w Niemczech*, [w:] *Religie, edukacja, kultura. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Litakowi*, red. M. Surdacki, Lublin 2002, s. 374–379; I. Pugaciewicz, *Powstanie i organizacja Uniwersytetu Cesarskiego we Francji (1806–1870)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2017, t. 54, s. 89–91.

³ R.C. Schwinges, *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells. Eine Einführung*, [w:] *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, red. idem, Basel 2001, s. 1–3.

⁴ Ch.E. McClelland, *State, Society and University in Germany 1700–1914*, s. 34–48; K. Bartnicka, *Reformy uniwersyteckie w okresie oświecenia w Niemczech*, s. 380–386.

⁵ Ch.E. McClelland, *State, Society and University in Germany 1700–1914*, s. 33.

ca i pierwszy kurator uczelni, opracował system, który nazwano „merkantyli-
zmem akademickim”⁶. Chodziło o stworzenie uczelni, która byłaby atrakcyjna
zarówno dla szlachty i cudzoziemców, przynoszących jej nie tylko pieniądze,
ale podnoszących jej prestiż społeczny, ale także studentów z uboższych warstw
społecznych, znajdujących w jej murach wykształcenie, gwarantujące karie-
rę w strukturach państwowych. Najważniejsze cechy Uniwersytetu w Getynd-
dze to: powstanie przy silnym udziale państwa, z silną kontrolą z jego strony,
zmiana programu kształcenia, łączącego dawne wychowanie dworskie (jakie
w XVIII w. młodzież mogła zdobywać w akademiach rycerskich) z przygoto-
waniem do służby państwowej. Spowodowało to wprowadzenie nowych przed-
miotów, jak psychologia empiryczna, prawo natury, fizyka, historia naturalna,
matematyka czysta i stosowana, łącznie z architekturą cywilną i wojskową oraz
miernictwem, języki nowożytny, historia, geografia, czy dyplomacja. To spra-
wiło, że dominująca dotąd pozycja teologii została znacznie osłabiona na rzecz
przedmiotów świeckich, a wszelkie spory religijne miały ustąpić miejsca dyspu-
tom o charakterze naukowym. Na plan pierwszy w programie kształcenia wysu-
wały się rozbudowane programowo fakultet filozoficzny i prawny. Ten pierwszy
nadal miał status wstępnego, przygotowawczego, ale właśnie w Getyndze zapo-
czątkowany został proces jego równouprawnienia z pozostałymi.

Wraz ze zmianą *curriculum* modyfikacji musiał ulec system zatrudniania
wykładowców – było nim, pozostawione w rękach państwa, rekrutowanie pro-
fesorów spośród osób reprezentujących nieobecne dotąd na uniwersytetach
specjalności i cieszących się sławą naukową, a nie spośród krewnych i znaj-
omych, co było typowe dla dotychczasowych nepotystycznych stosunków na
uniwersytetach. Sława naukowa była sówicie wynagradzania, czyniąc z Getyngi
nie tylko pożądane miejsce pracy na skalę ogólnoniemiecką, ale również wio-
dący ośrodek naukowy w całej Europie Środkowej. Osłabienie pozycji teologii
miało także sprawić, by atmosfera na uczelni odznaczała się tolerancją religijną,
w czym widziano załączek przyszłego ducha akademickiej wolności intelektual-
nej⁷. Zmianie uległ również sposób nauczania – z przewagą języka ojczystego
i ograniczeniem wykładów na rzecz pracy seminaryjnej.

Gdyby jednym zdaniem spróbować określić zasadniczy cel przyświecający
temu kierunkowi organizacji uniwersyteckiej, to było nim stworzenie uczelni
atrakcyjnej dla młodzieży szlacheckiej, która mogła w niej znaleźć wszystko to,
co mogło jej się przydać w dorosłym życiu, a zarazem uczelni, która przynosi-
łaby konkretny i wymierny pożytek państwu, w postaci przygotowania przy-
szłych profesjonalistów temu państwu służących.

⁶ Ibidem, s. 38.

⁷ Ibidem, s. 39.

Po pierwszej fali reform, w wyniku których na mapie uniwersyteckiej krajów niemieckich pojawiło się kilka nowych uniwersytetów, w okresie zbiegającym się z powstaniem KEN, czyli w latach siedemdziesiątych, nastąpił drugi etap reform, polegający na wprowadzaniu podobnych w charakterze zmian na „starych” uniwersytetach. Halle, Erlangen i, zwłaszcza, Getynga stały się wzorcami, na których opierano się, modyfikując organizację, program i metody nauczania uniwersyteckiego. Mimo że, jak pokazała praktyka, było znacznie łatwiej od podstaw tworzyć uczelnie na nowych zasadach niż reformować stare (próby zmian wywoływały bowiem opór, głównie ze strony profesorów), i w nich powoli wprowadzano nowe elementy w programie kształcenia, rozbudowując zwłaszcza wydział filozoficzny, który zaczął wyraźnie się rozrastać, przyjmując nowe dyscypliny naukowe, a zarazem różnicować pod względem podziału na nauki ścisłe i przyrodnicze oraz humanistyczne.

Ukoronowaniem tego kierunku reform, którego wzorcowym przykładem jest Getynga, było powstanie na początku XIX w. modelu uniwersytetu zwanego od nazwiska swego twórcy Humboldtowskim. Nie jest on więc czymś, co pojawiło się „nagle”, w sposób rewolucyjny, stanowiąc przewrót kopernikański w dziejach uniwersytetów europejskich, ale czymś, co ewoluowało przez cały wiek XVIII i nabrało ostatecznego kształtu pod wpływem sprzyjającej sytuacji społeczno-politycznej, którą stworzyła klęska Prus w wojnie z Napoleonem Bonaparte i potrzeba odbudowy sił moralnych państwa, co miało się dokonać dzięki nauce i edukacji. Powstanie więc w 1810 r. Uniwersytetu Berlińskiego, stanowiącego prawdopodobnie najczystszą formę tego modelu, było tworzeniem „nowego” na bazie „starego”, łącząc je w nową jakość. Trzeba podkreślić, że w sensie organizacyjnym uniwersytet ten nie był niczym nowym: był raczej modyfikacją, przystosowaniem do nowych potrzeb późnośredniowiecznej struktury organizacyjnej, z czterofakultetowym ustrojem korporacyjnym (z ważną nowością w postaci równouprawnienia wydziału filozoficznego z pozostałymi, o czym dalej), zasadami nadawania stopni naukowych, hierarchicznymi stosunkami między wykładowcami i studentami⁸. Jak określił to Fritz K. Ringer, cała instytucjonalna historia niemieckiej i średniej edukacji średniej i wyższej w początku XIX w. musi być rozumiana nie jako rewolucja, ale proces biurokratycznej racjonalizacji⁹. Miał tu na myśli reformy zmierzające w kierunku upaństwowienia edukacji, uczynienia z niej narzędzia służącego państwu, które stało się zarówno głównym kontrolerem edukacji na wszystkich jej poziomach, ale i dysponentem profitów płynących z wykształcenia.

⁸ R.C. Schwinges, *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells. Eine Einführung*, s. 6–7.

⁹ F.K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington-London 1979, s. 33–34.

Istotne *novum* tego modelu zasadzało się na czymś zupełnie innym: stanowiła go otwartość organizacji wewnętrznej, gwarantująca wszelkie wolności uniwersyteckie. Było to bezpośrednim wynikiem zupełnie inaczej określonego celu edukacji uniwersyteckiej. Tym nowym celem miało być nie kształcenie profesjonalne, zawodowe przygotowywanie urzędników i profesjonalistów, ale wspieranie indywidualnego rozwoju osobowości ludzkiej poprzez odkrywanie i rozwijanie całego potencjału intelektualnego i moralnego, jaki tkwił w jednostce. Drogą do tego celu miało być nie przekazywanie gotowej, użytecznej wiedzy, ale uczenie studentów sposobów samodzielnego dochodzenia do niej¹⁰. Uniwersytet miał stać się zatem nie wyłącznie instytucją edukacyjną, ale naukowo-badawczą, postawioną na równi z akademiami nauk i towarzystwami naukowymi¹¹. Zdaniem Humboldta nauka jest jednością (*die Einheit der Wissenschaft*), a zadaniem nauczania uniwersyteckiego jest tę jedność osiągnąć, pracując na rzecz wszechstronnego rozwoju nauki. Rozwój ten nie ma końca, ponieważ sama nauka nie ma granic, podlegając procesowi nieustannego tworzenia i weryfikowania¹². Przy takim, co tu kryć, idealistycznym określeniu celu kształcenia uniwersyteckiego, wydział filozoficzny uzyskał zupełnie inne znaczenie i inną pozycję – kształceniem propedeutycznym miało zająć się zreformowane gimnazjum klasyczne, podniesione ponad poziom pozostałych szkół wraz z wprowadzeniem już w 1788 r. egzaminu końcowego (matury), ostatecznie określonego regulacjami z 1812 r., w którym najważniejszymi elementami stały się łacina i greka jako przedmiotami ćwiczącymi intelekt¹³. Wydział filozoficzny natomiast, łącząc nauki ścisłe i przyrodnicze oraz humanistykę i nie mając na względzie przygotowania profesjonalisty – prawnika, lekarza czy nauczyciela, mógł w pełni realizować zadanie „wszechstronnego rozwoju jednostki ludzkiej”.

Zmiana celu kształcenia wpłynęła zarówno na metody nauczania (seminaria, konwersatoria, laboratoria w miejsce przewagi wykładów), jak i pozycję profesora uniwersytetu. Ten ostatni stał się przede wszystkim uczonym, twórczo uprawiającym naukę i tego uczącym swoich studentów. Wspólne rozwijanie nauki stawało się więc celem samym sobie, a nie instrumentem do przyswojenia sobie określonej wiedzy. Wymagało to też postawienia studentom innych wymagań – sami musieli być idealistycznie nastawieni do celu swojego pobytu

¹⁰ W. Rüegg, *Themes and Patterns*, [w:] *A History of the University in Europe*, t. 3 *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, red. idem, Cambridge 2004, s. 5.

¹¹ W. von Humboldt, *Organizacja instytucji naukowych*, [w:] B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1989, s. 240.

¹² W. von Humboldt, *Königsberger Schulplan*, [w:] A. Reble, *Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband 2*, Stuttgart 1971, s. 301.

¹³ F.K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, s. 34.

na uniwersytecie i być przygotowani intelektualnie do tych wspólnych z profesorami „poszukiwań naukowych”, co miało im zapewnić wspomniane wyżej, dziesięcioletnie gimnazjum klasyczne. Tak określony cel wymagał także nadania ludziom uniwersytetu wolności akademickich: wolności nauki i nauczania, a więc swobody wyboru obiektu badań, przekonań i ich głoszenia dla profesorów oraz wolności słowa i uczenia się dla studentów¹⁴. O ich istocie, a raczej o różnym stopniu ich naruszania można wiele mówić, podkreślić tylko warto, że był to najbardziej utopijny punkt w praktycznej realizacji tego modelu, ale najbardziej nośny w retoryce uniwersyteckiej.

Ten model uniwersytetu badawczego, „liberalnego” zrobił w XIX w. światową karierę, stał się owianym niemal legendą wzorcowym modelem organizacji zewnętrznej i wewnętrznej nowożytnego uniwersytetu, do którego odwołujemy się do dziś. Jest jednak pewnym mitem, albowiem nigdy i nigdzie nie wystąpił w „czystej postaci”, o ile w ogóle da się ową „czystą postać” jasno określić. Europejscy i pozaeuropejscy badacze historii uniwersytetów, choć dostrzegają wyraźny wpływ tego modelu na organizację uniwersytetów od Europy, przez Amerykę i Azję, zgadzają się w jednym: w żadnym z ich krajów ten model uniwersytecki nie był przejmowany w swoim całości, nie można więc w żadnym razie mówić o jego bezpośredniej recepcji. Nie było także nigdzie jednorazowego jego przejścia – był to na ogół dłuższy lub krótszy proces przejmowania poszczególnych jego elementów (które potem i tak ulegały różnej modyfikacji). Przyjmowano te elementy modelu, które albo najlepiej pasowały do lokalnych tradycji naukowych i edukacyjnych, albo wynikały z aktualnych, zmiennych w czasie, potrzeb politycznych i społecznych. Przejścia te odbywały się dwutorowo: odgórnie, drogą państwowo-prawnych uregulowań, lub oddolnie – głównie na gruncie naukowym, gdy w retoryce uniwersyteckiej odwoływano się do „ducha” uniwersytetu Humboldtowskiego, z jego wolnościami akademickimi¹⁵.

Ale, jak wspomniano wcześniej, model Humboldtowski nie był jedynym kierunkiem rozwoju uczelni europejskich, który rozpoczął się w XVIII w. i swój ostateczny kształt przybrał w XIX w. Drugim były reformy „przeciw uniwersytetom”, jakie dokonały się we Francji i zakończyły się ich likwidacją na niemal stulecie, bo dopiero w latach dziewięćdziesiątych rozpoczęto mozolną ich odbudowę. Mimo wielu projektów i rozważań teoretycznych nad stanem i przyszłością uniwersytetów (na ogół bardzo krytycznych, w czym celowali encyklopedyści), Francja nie zdobyła się, na wzór krajów niemieckich, na wprowadzenie

¹⁴ S. Paletschek, *Verbreitete sich ein "Humboldt'sches Modell an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert?*, [w:] *Humboldt International*, s. 96–98.

¹⁵ Zob. *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, passim.

nie ich w życie. Zamiast tego zdecydowała się na powołanie zupełnie innych instytucji, mających zastąpić zmurszałe uczelnie, które podołałyby wyzwaniom cywilizacyjnym, związanym z oświeceniowym rozwojem nauki i potrzebami życia społeczno-gospodarczego¹⁶. Tymi nowymi instytucjami były tzw. *grandes ecoles* – wyższe szkoły zawodowe, skupione na kształceniu specjalistycznym. Pierwsza z „wielkich szkół” powstała w 1747 r. i miała kształcić inżynierów dróg i mostów, a za nią powstawały kolejne, przygotowując inżynierów wojskowych i cywilnych, zarządców, specjalistów w zakresie fortyfikacji, górnictwa, przemysłu, ekonomistów, krótko mówiąc elitę przemysłową Francji. Rosnąca popularność edukacji inżynieryjno-ekonomicznej, wspieranie jej przez utylitarną myśl oświeceniową stopniowo coraz bardziej osłabiały uniwersytety, a ostateczny cios zadała im Wielka Rewolucja Francuska 1789 r. Dekretem Konwentu z 1793 r., potwierdzonym kolejnym dekretem z 1795 r., 22 uniwersytety doby przedrewolucyjnej zostały rozwiązane¹⁷. Rok później powstała kolejna „wielka szkoła” – *École Normale* (dzisiaj *École Normale Supérieure*), której zadaniem było kształcenie nauczycieli dla nowego, republikańskiego szkolnictwa Francji, z czasem tylko wyższego¹⁸.

Nowy, „bezuniwersytecki” system francuskiej oświaty był dziełem Napoleona Bonapartego. Budowę nowego ustroju oświatowego rozpoczął od stworzenia trzech pierwszych wyższych szkół zawodowych – Szkół Farmaceutycznych. Po nich powstało dziesięć Szkół Prawa, których głównym celem było nauczanie nowego Kodeksu Cywilnego. Wreszcie, w 1806 r., cesarz proklamował powstanie Uniwersytetu Cesarskiego, który jednak wbrew nazwie nie miał z pojęciem uniwersytetu nic wspólnego. Była to administracyjna struktura oświatowo-naukowa, która miała grupować i podporządkować sobie wszystkie francuskie ośrodki nauczania, ze szkolnictwem elementarnym włącznie. Za pomocą zhierarchizowanego i ujednoczonego systemu edukacji Napoleon chciał kształtować, kontrolować i utrzymywać porządek społeczny, tworząc własne kadry urzędnicze. Uniwersytet Cesarski był pierwszą, nowoczesną korporacją państwową, mającą monopol na francuskie nauczanie; organizacją podobną do zgromadzenia religijnego, ale świecką i uporządkowaną na sposób wojskowy. Na czele Uniwersytetu stał Wielki Mistrz, któremu podlegali wszyscy funkcjonariusze, uszeregowani według rang – od zwykłych nauczycieli, poprzez zarządców instytucji i pensji, profesorów, cenzorów, inspektorów i całą administrację oświatową. Wszyscy podlegali cesarzowi, a dowodem podległości i wierności był akt przysięgi, jaki musieli złożyć, że będą posłuszni wszelkim przepisom

¹⁶ K. Bartnicka, *Upadek uniwersytetów we Francji w XVIII wieku*, s. 45–53; I. Pugaczewicz, *Powstanie i organizacja Uniwersytetu Cesarskiego we Francji (1806–1870)*, s. 90–91.

¹⁷ K. Bartnicka, *Upadek uniwersytetów we Francji w XVIII wieku*, s. 53.

¹⁸ W. Rüegg, *Themes and Patterns*, s. 7.

Uniwersytetu Cesarskiego. Przyjęcie do korporacji wiązało się z przyjęciem określonego stroju na wzór mnisiego habitu, otrzymaniem stosownego tytułu, wraz z przypisanym doń uposażeniem. Ingerencja władz oświatowych w życie prywatne nauczycieli sięgała bardzo głęboko, do zakazu noszenia zarostu włącznie. Z uwagi na rozległość terytorialną i wielość podlegających Uniwersytetowi instytucji edukacyjnych, powołano kilkadziesiąt terytorialnych ośrodków władzy, zwanych akademiami, opartych na strukturze administracyjno-sądowej¹⁹.

Celem tego hierarchicznego, zbiurokratyzowanego, jednolitego i ściśle kontrolowanego przez państwo systemu było dostarczanie państwu wiernych i odpowiednio wykształconych urzędników cywilnych i wojskowych oraz posłusznych obywateli, lojalnych wobec władzy. Funkcję wyższych uczelni pełniły fakultety: sztuk, nauk ścisłych, prawa, medycyny i teologii, rozrzucone po różnych miastach i podległe kontroli władz Uniwersytetu. Zasadniczym zadaniem fakultetów sztuk i nauk było egzaminowanie kandydatów na nauczycieli szkół średnich; pozostałe były rodzajem wyższych szkół zawodowych. Badań naukowych fakultety nie prowadziły. Obok nich pozostały przy życiu „szkoły wielkie”, z których warto wspomnieć jeszcze o szczególnym usytuowaniu Collège de France jako uczelni o potrójnych zadaniach: prowadzenia badań naukowych, nauczania i popularyzowania nauki w postaci wykładów otwartych dla publiczności.

System edukacyjny Francji miał więc: wybitnie utylitarny, zawodowy charakter kształcenia, odznaczał się surową dyscypliną, jednolitością na każdym szczeblu nauczania, formalistycznym systemem egzaminacyjnym, biurokratyzacją, ścisłym nadzorem państwowym. Jak podkreśla Christophe Charle, system ten reprezentował strukturę wyższej edukacji opozycyjną wobec Humboldtowskiej wizji uniwersytetu. W jego ocenie, przed 1860 r., oprócz Paryża, francuski krajobraz akademicki był pustynią²⁰.

Nic dziwnego, że ten państwowy monopol edukacyjny wywoływał słowa krytyki, które doprowadziły do tego, że u schyłku wieku rozpoczął się proces odbudowy uniwersytetów jako instytucji zarazem kształcących i uprawiających naukę.

Oba opisane wyżej, odmienne systemy wyższej edukacji zaczęły się kształtować jeszcze przed powstaniem KEN, dojrzewały w okresie jej istnienia, a swój kształt ostateczny osiągnęły już po jej likwidacji, w następnym stuleciu. Impul-

¹⁹ I. Pugaczewicz, *Powstanie i organizacja Uniwersytetu Cesarskiego we Francji (1806–1870)*, s. 96–103; M. Vaughan, M. Scotford Archer, *Social Conflict and Educational Change in England and France 1789–1848*, London 1971, s. 143–186; Ch. Charle, *Patterns*, [w:] *A History of the University in Europe*, t. 3: *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, s. 34–35, 44–46.

²⁰ Ch. Charle, *Patterns*, s. 45.

sem dla urzeczywistnienia wszystkich koncepcji, w tym także KEN, były dramatyczne wydarzenia polityczne: w kolejności chronologicznej: chylenie się ku upadkowi I Rzeczypospolitej i wstrząs I rozbioru, wybuch Wielkiej Rewolucji Francuskiej i jej dalekosiężne skutki społeczno-polityczne, wreszcie klęska Prus w wojnie z Napoleonem i konieczność odbudowy politycznej i moralnej potęgi upokorzonego państwa. We wszystkich więc przypadkach reforma edukacji utożsamiana była z działaniem na rzecz ratowania lub wzmocnienia państwa; we wszystkich przypadkach za zmianami stało państwo, ono było sprawcą i głównym realizatorem reform. Jednak mimo podobieństwa przyczyn, rozwiązanie problemu poszło w każdym przypadku innymi drogami, inaczej bowiem został zdefiniowany ostateczny cel przeprowadzanych reform, a cel ten był związany z odmiennymi tradycjami lokalnymi i konkretnymi potrzebami społecznymi – potwierdza to tezę badaczy modelu Humboldtowskiego, że żaden wzór organizacyjny nie jest i nie może być przeszczepiany na inny grunt bez stosownych modyfikacji.

Porównanie koncepcji uniwersyteckiej KEN z kierunkiem prouniwersyteckich reform niemieckich i antyuniwersyteckich reform francuskich każe stwierdzić, że w organizacji uniwersyteckiej KEN znajdziemy elementy obu rozwiązań, choć przewagę mają rozwiązania francuskie, mimo że reformy KEN są zdecydowanie „prouniwersyteckie”. Komisja, mimo początkowych projektów powołania do życia nowych uniwersytetów, ale także wyższych szkół zawodowych (projekt Ignacego Potockiego), ostatecznie wybrała drogę zreformowania istniejących uniwersytetów – mimo świadomości wszelkich związanych z tym trudności (jak widać to było w krajach niemieckich)²¹. W istniejącej sytuacji brakowało pieniędzy i czasu, aby podjąć zadanie tworzenia nowych uczelni, gdyż sprawą najpilniejszą było przygotowanie nauczycieli dla zreformowanych szkół średnich, co miało się stać głównym zadaniem uniwersytetów i znajdujących się przy nich seminariów nauczycielskich. Niemiecka reforma na pierwszym etapie dotyczyła tylko uniwersytetów (dopiero w czasach Humboldta objęła też gimnazja, co było konieczne wobec zmiany usytuowania wydziału filozoficznego); reforma Komisji miała charakter całościowy i od początku dotyczyła całego systemu szkolnego, w którym uniwersytety, jako szkoły główne, zajęły pozycję „głowy” systemu, pełniąc jednocześnie funkcje administracyjne, kontrolne wobec szkolnictwa niższych szczebli. Był to element reformy, który nie wystąpił w żadnym z obu omawianych kierunków, chociaż sam pomysł miał rodowód francuski i można doszukiwać się pewnych podobieństw w hierarchicznej podległości poszczególnych elementów systemu napoleońskiego, ale

²¹ K. Bartnicka, K. Dormus, A. Wałęga, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, cz. 1: *O Komisji – wprowadzenie*, Warszawa 2018, s. 132–133.

tylko w obszarze administrowania oświatą. Z kierunkiem niemieckim łączyło koncepcję KEN wyraźne unowocześnienie wydziału filozoficznego – stopniowy proces jego równouprawnienia i rozbudowy poprzez wprowadzenie nowych przedmiotów, a także wydzielenie wyraźnych dwóch pionów naukowych: nauk humanistycznych oraz ścisłych i przyrodniczych.

Podobnie jak miało to miejsce w Getyndze, reformy uniwersyteckie Komisji miały jednego autora, którym był Hugo Kołłątaj. Jego koncepcja dojrzewała powoli, ewoluując wraz ze zmianą warunków działania KEN, jej możliwościami finansowymi, obserwacjami efektów i trudnościami, jakie napotykał na drodze reformy. Pierwotna koncepcja Kołłątaja z 1776 r. utworzenia na Uniwersytecie Krakowskim w miejsce dotychczasowych fakultetów pięciu akademii, które miały zarówno kształcić, jak i zajmować się uprawą nauki, oznaczało istotne przekształcenie organizacyjne i programowe dotychczasowego wydziału filozoficznego. Jego miejsce miały zająć Akademia Pięknych Nauk (języki na czele z ojczystym, historia i geografia) oraz Akademia Filozofów (obok metafizyki, psychologii czy etyki, fizyka, mechanika, historia naturalna, mineralogia, chemia, matematyka), przenikniętych duchem praktycyzmu, w którym strona użytkowa przeważała nad częścią teoretyczną. Wiedza ta miała mieć zastosowanie w życiu państwowym, obywatelskim oraz politycznym i gospodarczym²². Na tym etapie obie akademie, nazwane tak dla podkreślenia ich naukowego charakteru jako zgromadzenia wybitnych uczonych, zachowywały jeszcze swój propedeutyczny charakter w stosunku do pozostałych trzech: Akademii Lekarskiej, Akademii Prawa i Akademii Teologów – unowocześnionych programowo dawnych tradycyjnych fakultetów medycyny, prawa i teologii. Pomijając kwestię równouprawnienia wydziału filozoficznego, koncepcja ta była w moim przekonaniu nowatorska, przede wszystkim dzięki wprowadzeniu do programu szeregu nowych przedmiotów, których dotąd w polskich uniwersytetach nie było.

Koncepcja ta nie weszła jednak w życie: pozostały wydziały, choć o rozszerzonym programie – rozbudowa dotyczyła zwłaszcza wydziału filozoficznego, składającego się według planu z 1778 r. z dziesięciu katedr²³. W kolejnym projekcie Kołłątaja z 1780 r. cztery wydziały otrzymały nazwę kolegiów (teologiczne, prawnicze, lekarskie i fizyczne), podzielonych na szkoły. Zwraca tu uwagę zniknięcie nazwy „filozoficzny”, za którym następowało zubożenie programowe w dziedzinie humanistyki. Jak pisze Katarzyna Buczek, wynikało to z braku środków finansowych na głębszą restrukturyzację, ale przede wszystkim z naczelnej przesłanki, jaka przyswiewcała reformie uniwersyteckiej Komisji –

²² K. Buczek, *Hugo Kołłątaj i edukacja*, Warszawa 2007, s. 78–80.

²³ Ibidem, s. 82.

kształcenia w szkołach wyższych nauczycieli i dostosowania *curriculum* akademickiego do nowych programów szkół średnich. Ostatecznie w *Ustawach* KEN z 1783 r. stanęło na dwóch kolegiach: Fizycznym i Moralnym, podzielonych na szkoły: „Podług podziału nauk na Fizyczne i Moralne dwa będą *Collegia*: do pierwszego należeć będą nauki Teologiczne, Prawne; Historii, Krytyki, Literatury i tym podobne, do drugiego nauki Matematyczne, Fizyczne, Historii Naturalnej, Medycyny i tym podobne”²⁴. Było to wyraźnym odejściem od czterofakultetowej koncepcji niemieckiej – czy korzystnym, trudno powiedzieć, bo niezrealizowanym w pełni. Zwraca uwagę upośledzenie humanistyki w tym schemacie, ograniczonej do jednej szkoły literatury w ramach Kolegium Moralnego. Było to zgodne z oświeceniowym utylityzmem, podczas gdy już w Getyndze powiał duch neohumanizmu, skutkując wysokim poziomem uprawiania nauk humanistycznych. W tym obszarze reformy KEN były więc opóźnione wobec europejskich tendencji epoki.

Wydaje się jednak, że największa różnica między koncepcją KEN a kierunkiem niemieckim polegała na określeniu celu edukacji uniwersyteckiej. W reformach niemieckich koncepcja uniwersytetu ewoluowała od utylityzmu, wiedzy użytecznej w życiu publicznym, połączonej z zewnętrznym polem, do coraz głębszej wizji duchowej: stopniowego odchodzenia od utylityzmu na rzecz uprawiania nauki jako takiej, nauki czystej, wreszcie – doceniania w pełni rozwijających umysł i osobowość ludzką walorów humanistyki. Łączy się to z koncepcją uniwersytetu jako instytucji przede wszystkim badawczej, która swe osiągnięcia naukowe przekazuje dalej drogą kształcenia studentów. Pierwotny projekt Kollątaja pięciu akademii zdaje się wskazywać na zrozumienie i pełne wsparcie uniwersytetu jako ośrodka badań naukowych; także na zrozumienie znaczenia humanistyki – języka i literatury polskiej, historii i geografii. Z czasem jednak funkcja badawcza zdaje przesuwac na plan dalszy – w *Ustawach* z 1783 r. zapisano: „Kommissyja Edukacyi Szkoły Główne w trojakim sposobie chce mieć użytecznemi: w *pierwszym* uważając je jako Towarzystwo ludzi różnemi naukami zaleconych, a czyniących jedno zgromadzenie; z których każdy, oprócz obowiązków do katedry swojej przywiązanych względem dawania lekcji publicznych, znajdzie w szlachetności swojego serca i gorliwości dla kraju silną pobudkę do rozszerzania w nim światła i potrzebnych wiadomości, już to przez wydawanie pism w różnych materyjach Fizycznych lub Moralnych, już to przez odkrywanie prawd użytecznych i wyszukiwanie rozmaitych krajowych produkcji, oraz wydoskonalanie sposobów przydatnych onych użycia. Te o tym podobne prace nie mają żadnych dla siebie przepisanych ustaw: Kommi-

²⁴ *Ustawy Kommissyji Edukacyi Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane roku 1783*, wydane z oryginału ze zbiorów Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015, rozdz. 2: *Szkoły główne*, §14, s. 75.

syja Edukacji zostawuje je gorliwości osobistej każdego, a w miarę zasług w tym rodzaju i publicznej w nich użyteczności, pomoc, zaletę i nagrodę zaręczą”²⁵.

Na plan pierwszy wysuwa się zatem funkcja kształcąca uniwersytetu; twórczość naukowa stanowi działalnością uboczną – mile widzianą, ale niekonieczną, a w dodatku postrzeganą przez pryzmat płynących z niej bezpośrednich pożytków dla kraju. Ten kierunek ewolucji wskazuje na coraz większe rozchodzenie się koncepcji KEN z kierunkiem, w którym zdążyły uczelnie niemieckie – Komisja reprezentuje wyraźnie utylitarne, oświeceniowego ducha, podczas gdy kierunek reform niemieckich powoli odchodzi od utylitaryzmu w stronę neohumanizmu, nauki czystej.

Można więc powiedzieć, że system uniwersytecki KEN ewoluował w kierunku odwrotnym do dominującego w XIX w. nie tylko w Europie kontynentalnej, ale także na innych kontynentach, modelu Humboldtowskiego, a więc trudno mówić o koncepcyjnej innowacyjności w stosunku do realiów, przynajmniej pierwszej połowy XIX w. Ale trzeba też jednocześnie powiedzieć, że ten wysoce idealistyczny model uniwersytetu badawczego, liberalnego ulegał, zwłaszcza w drugiej połowie XIX w., daleko idącym modyfikacjom. Był bowiem w gruncie rzeczy sprzeczny z interesami państwa, które, utrzymując uniwersytety, oczekiwało konkretnych korzyści w postaci fachowców dobrze przygotowanych do służby państwowej. Wraz z pozytywizmem znów zmienił się duch epoki, podkreślający wartość wiedzy użytecznej, mającej zastosowanie w rozwijającej się gospodarce. Jej potrzeby stawiały przed uniwersytetami inne zadania niż tylko produkowanie uczonych; rosły także w siłę zapoczątkowane w systemie francuskim uczelnie techniczne, z którymi uniwersytety zmuszone były rywalizować. Zwiększająca się liczba studentów, szukających wykształcenia pod kątem przygotowania do konkretnych zawodów oraz karier osobistych dalekich od ideału „czystej wiedzy”, zrodziła zjawisko „studentów chlebowych”, których profesura określała pogardliwym mianem „proletariatu akademickiego”²⁶. Słynna autonomia uniwersytecka ulegała coraz większym ograniczeniom, wskutek rosnącej zależności finansowej uniwersytetów od państwa, które z tego tytułu coraz mocniej ingerowało w sprawy wewnątrzuniwersyteckie.

Życie zweryfikowało więc wiele niemieckich ideałów, z których jednak jeden pozostał do dziś wyraźnie widoczny: postrzeganie profesorów jako uczonych i uniwersytetów jako instytucji badawczych. Można więc powiedzieć, że z chwilą zmiany warunków ideowych, społecznych i gospodarczych, koncepcja utylitarnej, propaństwowej edukacji uniwersyteckiej wypracowanej przez KEN powróciła w jakimś sensie po kilkudziesięciu latach, choć wywoływała prote-

²⁵ Ibidem, rozdz. 2: *Szkoły główne*, §1, s. 70–71.

²⁶ Szerzej zob. F.K. Ringer, *The Decline of the German Mandarines. German Academic Community 1890–1933*, Cambridge 1969, passim.

sty środowiska akademickiego, które zaakceptowało i silnie się przywiązało do ideałów wolności akademickich i swojej wyjątkowej, wynikającej ze statusu wykształcenia pozycji społecznej.

Z francuskim kierunkiem myślenia o zadaniach szkolnictwa wyższego łączył KEN realizm – dostosowanie organizacji uniwersyteckiej do konkretnych zadań, z których naczelnym było kształcenie i wychowanie młodzieży stosownie do potrzeb państwa, utylitaryzm, jednolitość edukacji na wszystkich jej szczeblach, podporządkowanej kontroli państwowej. Nawet szczegółowe rozwiązania dotyczące prawnego i obyczajowego usytuowania kadry nauczycielskiej były podobne w systemie francuskim i przepisach Komisji. Uważane już w czasach KEN za anachronizm „mnichostwo”, ostro krytykowane przez nauczycieli świeckich – wspólny stół, wspólne mieszkanie, strój przypominający mnisie habity – tym bardziej musiały razić członków korporacyjnego Uniwersytetu Cesarskiego kilkadziesiąt lat później. Różnił oba systemy spory zakres autonomii oddany przez Komisję uniwersytetom, wspólna z organizacją niemiecką zasada samorządności i kolegialności, włącznie z jedną z najbardziej charakterystycznych cech KEN-owskiej organizacji szkolnictwa, jaką było oddanie uczelniom funkcji kontrolnych wobec szkolnictwa niższych szczebli. Wiązał się z tym ogromny bagaż zaufania, jakim KEN obdarzyła nauczycielstwo, tworząc z niego odrębny stan społeczny – nadając mu szereg niespotykanych dotąd przywilejów, a zarazem obarczając szeregiem obowiązków zarządczych i administracyjnych.

Ten charakterystyczny dla KEN element organizacji szkolnictwa został bezpośrednio wykorzystany w tworzącej dopiero swój system uniwersytecki Rosji – reformy Aleksandra I z pierwszych lat XIX w. oparły się na tej właśnie koncepcji: kraju podzielonego na okręgi naukowe, w których centrum znajdował się uniwersytet, sprawujący funkcje kontrolne wobec szkół znajdujących się w okręgu i mający także władzę cenzorską²⁷. Ten szeroki zakres władzy i samodzielności przyznany uniwersytetom nie przetrwał jednak długo. Od początku wprowadzenie funkcji kuratorów okręgu, pośredników między władzą uniwersytecką a Ministerstwem Oświecenia Publicznego, groziło rosnącą ingerencją kuratorów jako czynnika państwowego w wewnętrzne życie samych uczelni i szkół w okręgu. Tak się też stało, na co wpływ miała cała wewnętrzna polityka Rosji, dążąca do centralizacji, ujednoczenia systemu edukacyjnego i zacieśnienia nad nim kontroli państwowej. Ustawodawstwo uniwersyteckie z 1835 r. ostatecznie zniósło funkcję kontrolną uniwersytetów nad szkołami okręgu²⁸.

²⁷ Zob. S. Truchim, *Współpraca polsko-rosyjska nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX wieku*, Łódź 1960, passim; J.T. Flynn, *The University Reform of Tsar Alexander I 1802–1835*, Washington 1988, passim.

²⁸ Szerzej zob. J. Schiller, *Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863–1917*, Warszawa 2008, passim.

Ustawodawstwo uniwersyteckie KEN, którego głównym twórcą był Kołłątaj, nie znalazło też kontynuacji na centralnych ziemiach polskich, mimo że Kołłątaj oferował swe usługi władzom Księstwa Warszawskiego. Już wtedy jednak koncepcja KEN postrzegana była jako przestarzała, nieadekwatna do etastycznych potrzeb nowego państwa, które wyraźnie dążyło do pełnego upaństwowienia oraz podporządkowania szkolnictwa władzom oświatowym i nie chciało przyjąć koncepcji oddania uczelniom i ich profesorom przynależnych państwu funkcji kontrolnych. W powstałym w 1816 r. Uniwersytecie Warszawskim odnaleźć możemy szereg elementów zbieżnych z kierunkiem niemieckim – naukowa organizacja wewnętrzna, samorządność, choć z ograniczeniami, kolegialność, sporo też z organizacji francuskiej – państwowy system kontrolny, utylitarność kształcenia, a więc sporo zasad, które przyświecały KEN, ale koncepcja uniwersytetu jako postawionego na szczycie hierarchii szkolnictwa instytucji pełniącej – obok kształceniowej i naukowej – również funkcję kontrolną, odeszła wraz z Komisją.

Reasumując – bez wątpienia koncepcja uniwersytecka KEN była tworem nie tylko nowatorskim i oryginalnym, ale przede wszystkim świadczyła o świetnym rozpoznaniu aktualnych potrzeb w tej dziedzinie i próbach dostosowywania się do tych potrzeb. Reforma KEN była świadectwem czasu i miejsca, w których się dokonała – czerpała z doświadczeń innych, ale dostosowywała elementy cudzych rozwiązań do miejscowych uwarunkowań, pozostawiając jednocześnie spory margines na własne propozycje. Kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego, jaki wypracowała, był zatem jej własną, autorską koncepcją, w której można się oczywiście doszukać wpływów organizacyjnych zarówno francuskich, jak i niemieckich, ale też takich, które nigdzie poza Polską nie występowały. Te ostatnie jednak w zasadzie nie „przebiły” się, stąd też, jak można przypuszczać, polskie reformy edukacyjne są stosunkowo mało znane i niedoceniane przez badaczy zajmujących się historią szkolnictwa. Wielu postulatów Komisji nie udało się, co prawda, zrealizować z braku czasu, funduszy, odpowiednich narzędzi i ludzi przekonanych do słuszności proponowanych rozwiązań, pozostały jednak rozważania teoretyczne, które dowodnie świadczą o innowacyjności koncepcji uniwersyteckiej KEN.

Bibliografia

Źródła

Humboldt W. von, *Königsberger Schulplan*, [w:] A. Reble, *Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband 2*, Stuttgart 1971.

Humboldt W. von, *Organizacja instytucji naukowych*, [w:] B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1989.

Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane roku 1783, wydane z oryginału ze zbiorów Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2015.

Literatura przedmiotu

- Bartnicka K., *Reformy uniwersyteckie w okresie oświecenia w Niemczech*, [w:] *Religie, edukacja, kultura. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Litakowi*, red. M. Surdacki, Lublin 2002.
- Bartnicka K., *Uniwersytety europejskie na przełomie XVIII i XIX wieku*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki” 2015, nr 1, s. 17–54.
- Bartnicka K., *Upadek uniwersytetów we Francji w XVIII wieku*, [w:] *Historia, społeczeństwo, wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Józefowi Miąso*, red. K. Bartnicka, J. Schiller et al., Pułtusk-Warszawa 2004.
- Buczek K., *Hugo Kolltątaj i edukacja*, Warszawa 2007.
- Charle Ch., *Patterns*, [w:] *A History of the University in Europe*, t. 3: *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, red. W. Rüegg, Cambridge 2004.
- Flynn J.T., *The University Reform of Tsar Alexander I 1802–1835*, Washington 1988.
- Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, red. R.C. Schwinges, Basel 2001.
- K. Bartnicka, K. Dormus, A. Wałęga, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, cz. 1: *O Komisji – wprowadzenie*, Warszawa 2018.
- Kamińska J., *Kierunki rozwoju uniwersytetów europejskich w XVIII wieku*, [w:] *Historia, społeczeństwo, wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Józefowi Miąso*, red. K. Bartnicka, J. Schiller, et al., Pułtusk-Warszawa 2004.
- Kamińska J., *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Akademia Wileńska. Szkoła Główna Wielkiego Księstwa Litewskiego*, Warszawa 2018.
- Kamińska J., *Universitas Vilnensis 1793–1803. Od Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego do Imperatorskiego Uniwersytetu Wileńskiego*, Warszawa 2012.
- McClelland Ch.E., *State, Society and University in Germany 1700–1914*, Cambridge 1980.
- Paletschek S., *Verbreitete sich ein “Humboldt’sches Modell“ an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert?*, [w:] *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, red. R.C. Schwinges, Basel 2001.
- Pugaciewicz I., *Powstanie i organizacja Uniwersytetu Cesarskiego we Francji (1806–1870)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2017, t. 54, s. 89–125.

- Ringer F.K., *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington-London 1979.
- Ringer F.K., *The Decline of the German Mandarines. German Academic Community 1890–1933*, Cambridge 1969.
- Rüegg W., *Themes and Patterns*, [w:] *A History of the University in Europe*, t. 3: *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, red. idem, Cambridge 2004.
- Ryś J., *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Akademia Krakowska. Szkoła Główna Koronna*, Warszawa 2018.
- Schiller J., *Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863–1917*, Warszawa 2008.
- Schwinges R.C., *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells. Eine Einführung*, [w:] *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, red. idem, Basel 2001.
- Truchim S., *Współpraca polsko-rosyjska nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX wieku*, Łódź 1960.
- Vaughan M., Scotford Archer M., *Social Conflict and Educational Change in England and France 1789–1848*, London 1971.

Dr hab. Joanna Schiller-Walicka, profesor w Instytucie Historii Nauki im. L.&A. Birkenmajerów PAN, kierowniczka Pracowni Dziejów Oświaty i Antropologii Kultury. Zainteresowania naukowe: dzieje uniwersytetów i szkolnictwa średniego w Królestwie Polskim i Imperium Rosyjskim w XIX i początkach XX w. Publikacje (wybór): *Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863–1917*, Warszawa 2008; *Cesarski Uniwersytet Warszawski: między edukacją a polityką 1869–1917*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1816–1915. Monumenta Universitatis Varsoviensis 1816–2016*, red. T. Kizwalter, Warszawa 2016, s. 557–703; *Nauki humanistyczne na Uniwersytecie Warszawskim. Pierwsze stulecie 1816–1915*, Warszawa 2020.

Data zgłoszenia artykułu: 11 grudnia 2023 r.

Data przyjęcia do druku: 21 grudnia 2023 r.