

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia V (2014)

*Paweł Sporek*

**„Miałeś chamie złoty róg”.**

**O chorobie szkolnictwa w Rzeczypospolitej**

**i szlachetnego dorobku**

**Komisji Edukacji Narodowej roztrwonieniu**

Niniejszy tekst, w tytule niosący jednoznaczne skojarzenia z utworami Stanisława Wyspiańskiego i Piotra Skargi, ma wywoływać współczesny obraz szkolnictwa polskiego w zasadzie na wszystkich poziomach organizacyjnych, począwszy od wdrażanych w ławy szkolne sześciolatków, a na absolwentach nobliwych polskich uczelni kończąc. Obraz, tym wyraźniej obnażający słabość dzisiejszego systemu edukacji, gdy zestawia się go z ideą i dziełem oświeceniowych reformatorów powołujących w drugiej połowie XVIII wieku do istnienia Komisję Edukacji Narodowej.

Kto najmniejsze te nasze pociechy już po trzeciej klasie podstawowej szkoły testy jakoweś pisać każe i listy w sprawie obrony tychże szkół przed likwidacją foremnie układać? Kto naukę w wyższej nieco poziomie szkole gimnazjalnej tak przystosował, że jeno na punkty i testy umysł zamykające uczyć trzeba? Kto pomiary szkół rozmaitych takowe zalecił, co jeno wyniki z testów owych liczyć mają, a zdrowie moralne i kształtowanie ducha młodego jawnie lekceważył? Kto u progu wieku dorosłego młodzieży naszej zaleca takie literatury czytanie i kształcenie, co jeno do klucza maturalnego mają one stanowić przysposobienie najpierwsze? Kto takie dokumenta oświatowe wymyślać raczy, co w nich to co mente captus zapamiętać zdoła ważniejszym się staje niżli świątłej mądrości zdobywanie i przysposobianie do obywatelskiego żywota w duchu myśli śmiałej i innym nowe drogi torującej? Kto pokoleniom młodych zamętu w głowie uczynił takiego, wedle którego każdy szkołę kształcącą ogólnie kończyć musi, a potem i przez lat trzy albo i pięć w murach nobliwych lubo mniej nobliwych uczelni czas pędzić musi? Kto ze szkół wyższych twory uczynił, co żaków jako barany w swe mury wpuszczają i takoweż same barany pomiędzy ludzi po trzech albo pięciu latach iść każą? Kto nowe prawidła wiedzy nabywania bolońskie ustanowił, na mocy których ludzie wszechstronnie kształceni uczelnie opuszczają mieli, a skutkiem tegoż prawa ni wiedzy ni kompetencji żadnej przydatnej dla społeczeństwa posiąć im dane nie było?

Z łatwością rozpoznać można w powyższym zapisie zapewne nieudolną parafrazę *Przestróg dla Polski* Stanisława Staszica. Tak można wyobrazić sobie nowy

kształt pisma wielkiego oświeceniowego reformatora skonfrontowanego z rzeczywistością edukacyjną w Polsce. Byłoby to pismo zapewne obszerne, gdyż i lista wad oraz uchybień w systemie szkolnictwa polskiego jest długa i wielce bolesna dla każdego, kto z troską i krytycznie przygląda się kształtowi polskiej oświaty u progu XXI wieku. Idąc dalej tropem dzieła Staszica, należałoby zapytać o odpowiedzi na postawione wyżej pytania. Na pewno nie są one tak oczywiste jak w *Przestrofach dla Polski*, w których przyczynę wszelkich niepowodzeń w kraju publicysta upatrywał w magnaterii polskiej. Niemniej wskazówka, aby szukać winnych na najwyższych szczeblach władzy, wydaje się w kontekście myślenia o edukacji wizją wielce kuszącą. Nie o winnych tutaj jednak idzie, a o zidentyfikowanie niemocy edukacji polskiej, która jaskrawo uwydatnia swe słabości zderzona z myślą oświeceniowych twórców KEN. Być może to zestawienie pozwoli jeszcze raz wydobyć i uporządkować edukacyjny dorobek polskiego oświecenia, zwłaszcza poprzez wskazanie za jego pośrednictwem na fundamentalne zasady myślenia o szkole i ich możliwe aktualizacje w dzisiejszej edukacji.

### W przeddzień wielkiej reformy

Nim odda się głos ideologom Komisji, należy stwierdzić, że ich działalność wynikała z poczucia głębokiego kryzysu edukacji, który, jak można domniemywać także z wielu pism metrykalnie wcześniejszych, narastał wraz z coraz bardziej uświadamianym upadkiem ojczyzny. Tendencje te dokumentował chociażby wiele lat przed powstaniem pierwszego polskiego ministerstwa oświaty Andrzej Frycz Modrzewski, upominając się o polepszenie sytuacji szkolnictwa w Polsce<sup>1</sup>. Publicysta w swej najsylniejszej rozprawie *O poprawie Rzeczypospolitej* w części *O szkole* zauważał „jak jest ważne dla Rzeczypospolitej bronić i ochraniać wszelkimi sposobami stan nauczycielski”<sup>2</sup>, wskazując rozliczne pożytki płynące z istnienia edukacji szkolnej. I co prawda dzisiaj jego uwagi na temat nauczycieli (wyprowadzone z antycznego myślenia o pojęciu *schola*), którzy z racji wybranego zawodu winni być zupełnie wolni wobec innych obowiązków wobec państwa (m.in. płacenia podatków), mogą wywoływać raczej tylko uśmiech na ustach krytyków nauczycielskiego stanu<sup>3</sup>, to jednocześnie dokumentują dojrzałą świadomość zagadnienia wyrażaną przez renesansowego myśliciela. A chociaż w poglądach Frycza Modrzewskiego wyczuwa się przede wszystkim sentyment do pedagogów i poczucie wielkiej wagi ich profesji, to publicysta uprzytamnia swoim czytelnikom podstawowe zasady, które kierować powinny organizacją procesu edukacyjnego. Mówi bowiem Modrzewski, iż: „Trzeba się starać o wyznaczenie nauczycielom słusznych wynagrodzeń, aby nie musieli szukać zaspokojenia koniecznych potrzeb życia

<sup>1</sup> Oczywiście nie tylko Frycz Modrzewski w renesansie zabierał głos w sprawach edukacji. Bogactwo refleksji na temat kształcenia i wychowania wskazuje chociażby antologia *Pisma pedagogiczne polskiego odrodzenia*, red. J. Skoczek, Wrocław 1956.

<sup>2</sup> A. Frycz Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej*, [w:] tegoż, *Wybór pism*, Wrocław 1977, s. 194.

<sup>3</sup> Tamże, s. 195.

w innych zajęciach, które by ich odrywały od nauki”<sup>4</sup>, ale jednocześnie dodaje, że „nauczyciele powinni być ogólnie uznani za odpowiednich do pracy, uczniowie zaś wybrani wedle zdolności, ażeby jedni do nauczania, drudzy do uczenia się nie okazali tak powołani jak osły do lutni”<sup>5</sup>. Niewątpliwie już w uwagach publicysty można odnaleźć myśli cenne z perspektywy szkolnego „dzisiaj”, zwłaszcza gdy przedmiotem refleksji uczyni się negatywną selekcję zawodową lub też nabór do niektórych szkół ogólnokształcących czy na rozmaite kierunki studiów. Konstatacje Frycza jednocześnie wskazują na ustawiczne problemy finansowe związane z organizacją szkoły oraz opłacaniem nauczycieli każdego stopnia. Warte zauważenia jest obecne już w rozważaniach Modrzewskiego uprzywilejowanie nauki praktycznej, a także moralne ukierunkowanie szkolnictwa. Obie te kwestie w myśleniu o dzisiejszej oświacie niewątpliwie muszą stanowić przedmiot krytycznej refleksji. Interesujący jest również zarys centralistycznego myślenia o edukacji, który z całą pewnością inspirował twórców KEN-u<sup>6</sup>.

### Komisja Edukacji Narodowej – geneza i zadania

Systemową refleksję na temat oświaty przynosi jednak dopiero czas oświecenia. Geneza Komisji Edukacji Narodowej została bogato opisana na potrzeby opracowań polonistycznych, historycznych i politologicznych. Dlatego w tym miejscu warto przypomnieć tylko kilka kluczowych faktów. Komisja powołana została 14 października 1773 roku, zaś jej powstanie wyrastało z nasilających się głosów przedstawicieli polskiej myśli politycznej i edukacyjnej oraz światłych osób krytycznie postrzegających stan polskiej oświaty, jak chociażby Feliksa Oraczewskiego. Poseł, występując z wnioskiem o powołanie władzy edukacyjnej stwierdzał, iż to właśnie ona może być „najpewniejszym źródłem wszystkich szczęśliwości naszych oraz że za jej przyczyną [...] trzeba nam ludzi zrobić Polakami, a Polaków obywatelami, stąd nastąpią wszystkie pomyślnie dla kraju powodzenia”<sup>7</sup>. Dla genezy KEN istotne były też wcześniejsze inicjatywy praktyczne, jak chociażby działalność Szymona Konarskiego, m.in. założyciela słynnej szkoły Collegium Nobilium (1740), czy samego króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, który powołał do życia kuźnię elity polskich intelektualistów i wojskowych, czyli Szkołę Rycerską (1764). Ostatecznym przyczynkiem do decyzji o uruchomieniu reformy i powołaniu Komisji była jednak wola papieża Klemensa XIV, na mocy której rozwiązano zakon jezuitski (21 lipca 1773 r.), co jednocześnie przyspieszyło konieczność podjęcia realnych działań wobec szkolnictwa.

Hugo Kołłątaj, jeden z głównych działaczy Komisji Edukacji Narodowej, w swych wspomnieniach jednym tchem wymienia Joachima Chreptowicza, księcia Michała

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 212.

<sup>5</sup> Tamże, s. 213.

<sup>6</sup> Por. W.M. Grabski, *Prekursorzy idei Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 2000.

<sup>7</sup> Cyt. za: K. Mrozowska, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Warszawa–Kraków 1973, s. 6.

Poniatowskiego, Ignacego Potockiego, w których widzi najbardziej zasłużonych komisarzy nowo powołanej KEN<sup>8</sup>. Listę pierwszych ośmiu działaczy należałoby uzupełnić o nazwiska księcia Augusta Sułkowskiego, biskupa Ignacego Massalskiego, wreszcie księcia Adama Czartoryskiego, Antoniego Kaliksta Ponińskiego oraz byłego kanclerza wielkiego koronnego Andrzeja Zamoyskiego<sup>9</sup>. „Jakoż to nierozzerwane między nimi braterstwo dotrwało do ostatnich czasów” – wspomina Kołłątaj i dodaje: „Wszystkie ustanowienia tej Kommissyi uchwałała jednomyślna zgoda i nie masz przykładu, żeby choć jeden interes w tej magistraturze większością zdań był kiedy załatwiony”<sup>10</sup>. Taki sposób działania w skłóconych stronnictwach i wśród skonfliktowanych polityków to rzadkość nie tylko w XVIII wieku. Zasłużony dla KEN Grzegorz Piramowicz, akcentując niezależność i szlachetność działań członków Komisji, zauważa: „Honor, chwała, pożyteczność ojczyźnie, sposobność okazania gorliwości i poradności swojej i słodkie u siebie przeświadczenie o wypełnieniu przyjętych obowiązków – te są ich powaby, te nagrody. Nie ma ta Komisja, pierwsza, żadnej wyznaczonej pensji”<sup>11</sup>. Była bowiem KEN w dużej mierze instytucją autonomiczną w swych działaniach, gdyż choć podlegała królowi i sejmowi, w swych przedsięwzięciach w zasadzie zależna była jedynie od stanu swoich funduszy. Autonomii sprzyjała zarówno zasada jednomyślności, jak i kadencyjność komisarzy, zaś działalność Komisji, wieloletnia, systematyczna, planowa w realizacji zamierzeń organizacyjnych i naukowych do dzisiaj stanowi ewenement. Dysponowanie pokaźnym funduszem na sprawy edukacyjne oraz obecność króla na wielu posiedzeniach KEN to dowody na to, że sprawa oświaty była kluczowym elementem reformy zagrożonej państwowości Polski<sup>12</sup>. Uzupełniając ten pochwalny wizerunek składu osobowego powołanej do istnienia instytucji, gwoli uczciwości należałoby dodać, że nie każdy z wymienionych wyżej członków miał tak samo istotny udział w pracach Komisji. Także nie każdy z nich prezentował na tyle wysoki poziom moralny, aby sprostać oczekiwaniom wiążanym ze sprawowaniem odpowiedzialnej funkcji w obrębie tak znamienitej instytucji. Szczególne wątpliwości dotyczyć tutaj mogą osób biskupa Ignacego Massalskiego oraz wojewody gnieźnieńskiego Augusta Sułkowskiego. Niemniej dorobek i skuteczność działań KEN, mimo rozmaitych trudności, należy oceniać w kategoriach epokowych<sup>13</sup>.

---

<sup>8</sup> H. Kołłątaj, *Z dziejów szkolnictwa (w wyjątkach)*, [w:] tegoż, *Wybór pism politycznych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1951, s. 281.

<sup>9</sup> G. Piramowicz, *List do przyjaciela Komisji Rzeczypospolitej nad Edukacją Narodową*, [w:] *Abyśmy o Ojczyźnie naszej radzili. Antologia publicystyki doby stanisławowskiej*, Warszawa 1984, s. 238–239.

<sup>10</sup> H. Kołłątaj, *Z dziejów szkolnictwa...*, s. 281.

<sup>11</sup> G. Piramowicz, *List do przyjaciela...*, s. 239.

<sup>12</sup> Por. B. Suchodolski, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 12–13.

<sup>13</sup> Wątpliwości budzi przede wszystkim postać Ignacego Massalskiego, który przedkładał własne interesy nad dobro kraju. On w dużej mierze odpowiada za roztrwonienie części funduszy pojezuickich w czasie, gdy stał na czele Komisji Rozdawniczej. Miały one być celowo wykorzystane dla działalności KEN. Podobne defraudacje pieniędzy celowych z funduszu

Działania Komisji opierały się bowiem na instytucjonalnym przeobrażeniu szkolnictwa, które przechodziło pod kuratelę i finansowanie państwa (także to ciągle pozostające w rękach duchownych). Wiązało się z tym wydawanie dokumentów określających zasady organizacji oświaty w poszczególnych typach placówek (także zreformowanych), budowa systemu wiążącego poszczególne szczeble edukacyjne od szkół wyższych aż po szkoły elementarne (parafialne), ukształtowanie systemu nadzoru i wizytacji, wreszcie utworzenie nowego modelu kształcenia nauczycieli (co wiązało się z reformą uniwersytetów). Dopełnieniem był zakrojony na szeroką skalę system opracowania i wdrażania w życie nowych programów nauczania oraz przygotowania podręczników do nowych i starych przedmiotów szkolnych. Nadrzędną rolę wobec nich miała spełniać przyjęta do użytku koncepcja wychowania moralnego w duchu patriotycznym opracowana przez Antoniego Popławskiego, która miała stać się fundamentem edukacji szkolnej. „Nie widziała Europa w prawodawstwie politycznym nic rozsądniejszego, na co by się dawne i spólczesne zdobyć mogły narody – stwierdzał Kołłątaj. Wychowanie dzieci obywatelskich stało się interesem rządu krajowego, a jednostajność edukacji stała się rękojmnią większej rządu jednostajności i większej w rządzie zgody”<sup>14</sup>. Skuteczne działanie Komisji nie byłoby możliwe bez wsparcia Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, któremu przewodniczył Ignacy Potocki, zaś sekretarzował Grzegorz Piramowicz. Od początku powstania (10 lutego 1775 r.) było ono bezpośrednio podległe KEN i ściśle z Komisją współpracowało. W dużej mierze także działania tej instytucji składają się na wielkie dzieło pierwszego w Europie polskiego praministerstwa oświaty.

## Myśl oświatowa KEN a współczesna rzeczywistość edukacyjna

Warto zatem przyjrzyć się bliżej ponadczasowym wartościom wskazanym przez twórców Komisji Edukacji Narodowej, które choć możliwe do wyzyskania w dzisiejszej edukacji w nowym kontekście, zostały zanegowane i zastąpione swoimi przeciwieństwami degenerującymi oświatę i poszczególnych uczestników procesu edukacyjnego. Źródłem tych cennych myśli są pisma członków Komisji Edukacji Narodowej, Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, osób związanych z obiema tymi instytucjami, fragmenty podręczników, a także *Ustawy*, które najpierw niejako „na próbę” funkcjonowały w latach 1780–1782, a potem już oficjalnie, od 1783 roku.

### 1. Organizacja procesu edukacyjnego

Zacząć trzeba od niezwykłości działań organizacyjnych Komisji. Bo chociaż powstała ona z woli państwowości polskiej, to funkcjonowała zawsze w bezpośrednim związku ze środowiskiem szkolnym, otwarta na jego głosy, wszelkie inicjatywy, w niespotykanym po dziś dzień poszanowaniu dla nauczycielskiego stanu. Dowodem na to był dramatyczny apel Komisji z początku jej działalności, otwierający na reformowanie edukacji każdego, kto swą wiedzą i doświadczeniem chciał służyć polskiej

---

obciążają osobę Augusta Sułkowskiego. Patrz: K. Mrozowska, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 19–20.

<sup>14</sup> H. Kołłątaj, *Do Stanisława Małachowskiego Anonima listów kilka*, [w:] tegoż, *Wybór pism...*, s. 114.

szkole i oświacie nowego pokolenia. „Nadto miłością dobra powszechnego ich zaklinamy – głosił Uniwersał Komisji – ażeby myśli swoje względem poprawy nauk, jako się zdać każdemu najlepiej będzie, nam oświadczyli upewniając, że cokolwiek najdziem pożytecznego istotnie dla obywatelskiej edukacji w ich radach, zachowawszy wdzięczność dla wynalazcy, wszystkiego użyć nie omieszkamy”<sup>15</sup>. Że nie był to tylko ukłon w stronę środowiska, niech świadczy fakt, iż nadesłany do Komisji projekt oświatowy autorstwa Antoniego Popławskiego w zasadzie w zdecydowanej większości został zaaprobowany przez Komisję do realizacji w ramach reformowanego szkolnictwa. Nie był to zresztą jedyny projekt, z którego Komisja Edukacji Narodowej zdecydowała się skorzystać w toku swoich programowych działań.

Znamienna była także procedura weryfikacji wprowadzonych w obieg szkolnych podręczników. Książki szkolne, bezwzględnie zalecane do realizacji, z inicjatywy Komisji zostały poddane ocenie nauczycieli w całym kraju. Ich pochwalne oraz krytyczne głosy zbierano, analizowano na specjalnie dla tego organizowanych posiedzeniach, zaś finalnie nauczycielom udzielano rzetelnych i rzeczowych odpowiedzi w związku z uwagami kierowanymi pod adresem poszczególnych podręczników<sup>16</sup>.

Jednocześnie Komisja dążyła do pozyskiwania zwolenników swoich działań, akcentując wagę rozwoju edukacji oraz zadań, które wzięła na swe barki. I tak Antoni Popławski apelował:

Jeżeli zaś chcesz, przezacny narodzie, tę tak pożądaną dla losów twoich instrukcją uczynić pośpieszniejszą co do właściwych jej skutków, nie żałuj kosztów na ten koniec; wszak tu o całą twoją szczęśliwość idzie, wszak to jest jeden promyk niepłonnej nadziei, jedna podpora nachylenia twego. Wszak na koniec czyniąc to dla siebie, czynić oraz będziesz i dla własnych potomków, w których odradzając się z pewną nadzieją odmiany na lepsze – używać zaczniesz statecznie wesołych i pomyślnych chwil<sup>17</sup>.

Były jednocześnie działania Komisji niezwykle na płaszczyźnie organizacyjnej także dlatego, iż wyrastały na doświadczeniach narodowych, potrzebach i ułomnościach polskiego systemu oświaty. Był to także ewenement w skali europejskiej. Badacze zagadnienia stwierdzają:

Mimo bowiem powszechnego niemal w Europie ówczesnej narzekania na przestarzałość i nieużyteczność w nowych warunkach starej szkoły humanistyczno-filologicznej, żaden kraj do czasu powstania Komisji Edukacji nie potrafił zdobyć się na jej gruntowną reformę w skali ogólnopństwowej<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> *Uniwersał Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej*, red. S. Tync, Wrocław 1954, s. 30.

<sup>16</sup> C. Majorek, *Podręczniki KEN w praktyce nauczania szkół średnich*, [w:] *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, red. I. Stasiewicz-Jasiukowa, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.

<sup>17</sup> A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt... w marcu 1774 podany, w Warszawie*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 152.

<sup>18</sup> Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 83.



Dzieło ideologów KEN było cenne także z tego powodu, że w pewien sposób uniezależniało sposób funkcjonowania edukacji od wszechobecnej cudzoziemszczyzny, która w obozie postępowym traktowana była jako zjawisko deprawujące społeczność szlachecką. Zakładało także do pewnego stopnia przebudowę społeczną szkolnictwa, w dużej mierze o charakterze rewolucyjnym. I chociaż nie wcielono w życie bardzo śmiałych postulatów społecznych Adolfa Kamieńskiego<sup>19</sup>, to Antoni Popławski już w nowym duchu społecznym głosił, iż nie wolno żadnemu uczniowi wyznaczać jednego typu szkoły i zabraniać mu przechodzenia do innej tylko ze względu na pochodzenie społeczne rodziców, zaś jedyną przeszkodą dla dziecka w zdobywaniu wiedzy może być tylko brak zdolności lub ubóstwo rodziców, uniemożliwiające im pokrywanie kosztów wieloletniej edukacji<sup>20</sup>. Wraz z głosami o szczególne poszanowanie dzieci pochodzących z ubogich rodzin tworzył się wizerunek szkoły, która chciała łamać dotychczasowe schematy i uprzedzenia społeczne.

Obecnie dorobek organizacyjny Komisji funkcjonuje w oświacie jako własna karykatura. Centralistyczne sterowanie edukacją z perspektywy upolitycznionego ministerstwa oderwanego od rzeczywistości szkolnej (co dokumentuje m.in. zarówno *Podstawa programowa*, jak i obowiązujący system wymagań egzaminacyjnych) wywołuje sprzeciw zarówno dyrektorów i nauczycieli, jak i dzieci i rodziców. Skostniała wizja szkoły oraz brak wyraźnej reakcji na realne potrzeby społeczeństwa i jednostek powodują opór i negację szkoły oraz reprezentowanej przez nią rzeczywistości. Tym samym coraz wyraźniej w społeczeństwie utrwała się wizja edukacji, która łączy się jedynie z nieprzyjemnym obowiązkiem – w zasadzie nieprzydatnym dla budowania dobra tak społecznego, jak i indywidualnego. Rozmaite głosy sprzeciwu wobec proponowanych przez ministerstwo rozwiązań są głosem wołającego na puszczy<sup>21</sup>. W odróżnieniu od członków KEN, w dzisiejszym ministerstwie edukacji nie słucho się oddolnej krytyki, lekceważy sugestie i propozycje zmian, nawet gdy mają one charakter spójny i przekonujący, pozwalają się wdrażać w praktykę<sup>22</sup>.

Także inne idee KEN uległy karykaturyzacji. W imię fałszywie pojętej równości i mylnie rozumianej dostępności do kształcenia, skutecznie wyrugowano w zasadzie z oświaty kształcenie zawodowe, zapełniając budynki liceów czterdziestopięcioletnimi klasami składającymi się w dużej mierze z uczniów kompletnie niedostosowanych do tego typu edukacji. Obniżenie poziomu liceów w połączeniu

---

<sup>19</sup> Tamże, s. 71–77.

<sup>20</sup> Tamże, s. 62.

<sup>21</sup> Do stale pojawiających się głosów krytycznych ze strony kadry akademickiej, nauczycieli, rodziców, dołączają także głosy młodzieży niegodzącej się ze szkolną rzeczywistością przygotowaną przez MEN. Najbardziej dramatycznym tego typu wystąpieniem w ostatnim czasie był film nakręcony przez krakowskich licealistów zatytułowany „List do ministra”, w którym młodzież zaprotestowała przeciwko absurdom edukacji i jej niedostosowaniu do potrzeb dzisiejszego świata oraz ich własnych. Patrz: O. Szpunar, *Licealiści kręcą film i krytykują system edukacji*, „Gazeta Wyborcza”, 03.07.2013.

<sup>22</sup> Na gruncie języka polskiego taką propozycję może stanowić chociażby opracowanie *Pakt dla szkoły*. Patrz: Z.A. Kłakówna, J. Waligóra, P. Kołodziej, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2011.

z groteskowym pułapem zdawalności stosowanym na egzaminie maturalnym zaowocowało tym, że większość tych młodych ludzi znalazła się w murach uniwersytetów<sup>23</sup>. Brutalna ocena ich całkowitej nieprzydatności zawodowej dokonuje się obecnie na rynku pracy, psując jednocześnie renomę tak uczelniom, jak i idei studiów wyższych.

Jednocześnie deprawacji uległy narzędzia kontroli edukacji wypracowane przez Komisję. Wizytatorzy, będący przedłużeniem polityki ministerialnej realizowanej przez kuratoria, stają się strażnikami oświatowego zastoj. Rady pedagogiczne, wyrastające z potrzeby nauczycielskiej autorefleksji, stały się narzędziem kontroli realizacji wytycznych ministerialnych oraz samych nauczycieli wdrożonych w wadliwy i niedostosowany społecznie mechanizm oświatowy. Jego smutną dokumentacją jest mechanizm ewaluacji szkół prowadzony za pośrednictwem kuratoriów oświaty<sup>24</sup>.

Gdy do tego doda się informacje o tym, że Polska wśród europejskich krajów ciągle sytuuje się bardzo nisko w statystykach i rankingach ujmujących wydatki na szkolnictwo, dopełnia się obraz całości edukacji. Kolejne raporty OECD potwierdzają taki stan rzeczy<sup>25</sup>. Wynika z nich zresztą także to, że minimalnie wzrastające wydatki na edukację w naszym kraju w zasadzie przeznaczane są tylko na wzrost wynagrodzeń nauczycieli<sup>26</sup>. Jednocześnie, jak dokumentuje raport OECD, w Polsce przybywa osób wykształconych. Stąd rodzi się wniosek, że w Polsce kształci się dużo i tanio. Tyle że edukacja to nie hipermarket. Stąd także musi pojawić się pytanie o jakość polskiej edukacji. Z wielką ostrożnością należy zapatrywać się na pochwalne wobec polskiej oświaty publikacje, które można odnaleźć na internetowych stronach ministerstwa edukacji<sup>27</sup>. Bliskość praktyki szkolnej zdecydowanie nie potwierdza tych laurek.

---

<sup>23</sup> Dopełnieniem marazmu było rozporządzenie ministra edukacji Romana Giertycha, który w 2006 roku podjął decyzję o amnestii maturalnej. Na jej mocy uczniowie, którzy nie zaliczyli egzaminu z jednego przedmiotu, mieli możliwość uzyskania świadectwa maturalnego oraz uczestniczenia w rekrutacji na studia.

<sup>24</sup> O tym, jak całkowicie nieudolny i nieadekwatny do rzeczywistości szkolnej jest proponowany mechanizm oceny jakości pracy szkoły, przekonują chociażby dokumenty ewaluacyjne, które można odnaleźć na stronach kuratoriów (w osobnych zakładkach poświęconych „ewaluacji”), a zwłaszcza formularze ankiet przeznaczonych dla dyrektorów, nauczycieli, a także uczniów i rodziców. Zawarte w nich pytania świadczą o całkowitym oderwaniu autorów niniejszych narzędzi oceny szkół od warunków, w jakich funkcjonują placówki oświatowe. Dokumentują także podstawowe braki ich autorów w zakresie wiedzy o organizacji procesu edukacyjnego.

<sup>25</sup> *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, <http://www.oecd.org/edu/eag2012.htm> [stan na 03.08.2013].

<sup>26</sup> Por. G. Karwasz, *Stan oświaty w Polsce, 2012, wg OECD i recepty*, [http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Pliki/Wawa\\_2012.pdf](http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Pliki/Wawa_2012.pdf) [stan na 03.08.2013].

<sup>27</sup> Por. *Edukacja w zarysie, wskaźniki OECD, 2012 (Education at a Glance, OECD Indicators, 2012)* [komentarz], [http://men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3387](http://men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3387) [stan na 03.08.2013].



To tylko zarys współczesnych defektów organizacyjnych szkolnictwa polskiego, szczególnie uwidaczniający się w konfrontacji z działaniami KEN.

## 2. Wychowanie i kształcenie

Najmocniej w programie oświatowym Komisji Edukacji Narodowej zaakcentowane były treści wychowawcze. Ujęte w sposób niezwykle spójny, układały się w koncepcję łączącą w sobie problematykę moralną i społeczno-patriotyczną. Autorem programu wychowania moralnego, inspirującym się pismami myślicieli zachodnich, zwłaszcza Johna Locke'a czy Jana Jakuba Rousseau, ale także Jana Amosa Komeńskiego, był eksjezuityta Antoni Popławski. Przyjęcie przez KEN jego koncepcji programowej oznaczało wyraźną orientację ideologiczną w pracach Komisji oraz narzucenie obligacji wychowawczych większości nauczanych przedmiotów, zaważyło także na kształcie przygotowywanych podręczników. Bowiem w intencji członków KEN nauka moralna miała towarzyszyć uczniom szkół narodowych od początku edukacji aż do końca studiów<sup>28</sup>.

O tym, jak poważnie myślano w czasach KEN o wychowaniu, można wnieść chociażby z wybranych cytatów z dzieł reformatorów edukacji. I tak Grzegorz Piramowicz w przemówieniu głoszonym w obecności króla stwierdzał: „Na szkoły nasze poglądamy jak na szkoły życia, na szkoły poczciwości i cnoty”<sup>29</sup>.

Praktyczny charakter edukacji, jej użyteczność, wiązane były z rozumieniem otaczającego świata. Dlatego w zapisach w *Ustawach KEN* można m.in. przeczytać o edukacji uczniów: „Nic na pamięć mówić nie będą, czego by dobrze na rozum nie umieli. Przyuczać się wcześniej do uważania i zastanawiania się mają myślą nad każdą rzeczą, gdyż tym sposobem najgruntowniej i najkrócej dojść mogą do zamierzonego objaśnienia rozumu”<sup>30</sup>.

Owo rozumienie, w założeniach wychowawczych Komisji, miało mieć charakter moralny, wiązać się z wywołanymi przez Piramowicza poczciwością i cnotą. Dokumentował to wyraźnie Antoni Popławski, główny architekt wychowania moralnego i obywatelskiego w szkołach KEN, który we wstępie do jednego z podręczników pisał:

Gdybyś zawsze wiedział, co masz czynić, a nie czego nie czynić, i tak sobie postępował jak trzeba, zawszeby ci było dobrze. Chceszli to wiedzieć, posłuchaj tej nauki, która się zowie moralną nauką. Ucząc się jej z uwagą, poznasz należyście, jak ty i każdy człowiek ma postępować z sobą samym i drugimi, aby i tobie i nikomu nie było źle, ale dobrze [...]”<sup>31</sup>.

Doniosłe zadanie nauki moralnej, z zaakcentowanym świeckim charakterem, wyraźnie było wpisane w dokumenty prawne Komisji i złożone w ręce nauczycieli,

<sup>28</sup> I. Stasiewicz-Jasiukowa, *Nowożytna myśl naukowa w podręcznikach Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, pod red. I. Stasiewicz-Jasiukowej, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973, s. 20.

<sup>29</sup> Tamże, s. 17.

<sup>30</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 684.

<sup>31</sup> Cyt. za: I. Stasiewicz-Jasiukowa, *Nowożytna myśl naukowa...*, s. 20.

którzy w zamyśle reformatorów mieli dbać o wychowawcze oddziaływanie na powierzonych im uczniów.

*Nauczyciel* – można przeczytać w *Ustawach* – z wykładem moralnej nauki łączyć ma niodstępnie wprawę młodzi, staraniu swemu poruczonej, w dobre obyczaje, to jest postępowanie sobie we wszystkim podług prawideł ludzkości i sprawiedliwości, pewny będąc, że w tej mierze wszystko od dobrego nałogu i wezwyczajenia, przy dostatecznym o powinnościach objaśnieniu, zawisło. Na ten koniec czuwać będzie na wszystkie okazyje, w których by młodzi wykonywać mogli sprawiedliwość, dobroczynność, ludzkość ku bliźniemu, w których by naganiali, co by się przeciwnego takiemu postępowaniu trafiło; w których by jak największy wstręt zabierali osobliwie kłamstwa, oszustwa, niedotrzymanie słowa, rozsiewania niezgód między drugimi i tym podobnych występków. Takowe okazyje nastęrczy im często<sup>32</sup>.

Dodać należy, że obligacje wychowawcze złożone były nie tylko w ręce nauczycieli nauki moralnej, ale także pozostałych pedagogów. I choć, jak skarżył się wizytujący rozmaite szkoły książe Adam Czartoryski, wielu z nauczycieli mylnie odczytując intencje Komisji, wyuczało swoich uczniów książeczki moralności na pamięć<sup>33</sup>, zamysł edukacji moralnej i podręczniki do niej uzyskały ogólną akceptację w środowisku szkolnym<sup>34</sup>.

Ten wyraźny program wychowawczy KEN, choć wyrastał na podłożu polskim, tak wyraźnie ukształtowanym wyznaniowo, miał przekraczać bariery religijne, zaś konsolidować się wokół treści patriotycznych. Dlatego Hugo Kołłątaj z przekonaniem stwierdzał, że „choćby różność wyznania lub obrządków dzieliła ludzi na opinie, Komissya ma się o to najbardziej starać, ażeby edukacja publiczna łączyła ich w jednym obywatelstwa duchu, w jednym do ojczyzny przywiązaniu”<sup>35</sup>. Współbrzmiał z tym także głos innego z wielkich tej epoki, Stanisława Staszica, który w swych poglądach na temat szkoły akcentował jej rolę formacyjną, w myśl której uczniowie powinni uczyć się przedkładać interes społeczny nad sprawy osobiste. Jednocześnie Staszic akcentował konieczność zbliżenia edukacji do wymagań konkretnego społeczeństwa polskiego<sup>36</sup>. Tym samym już u niego wyraźnie pojawiła się negacja swego rodzaju kosmopolityzmu wykształcenia, uniwersalności oderwanej od określonego społecznego zapotrzebowania. W jego głosie daje się też wyczuć

---

<sup>32</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 674.

<sup>33</sup> Książe Czartoryski we swoim raporcie pisał m.in.: „Nauka moralna we wszystkich szkołach daje się, ale niezupełnie jeszcze przyjęli profesorowie pożytecznego jej dawania, ponieważ na tym najwięcej przestają, aby dzieci książeczkę moralną na pamięć umiały; o czym wszędzie upominałem profesorów i prefektów. Aby dawali pilnie na to baczenie, usilnie zaleciłem”; A. Czartoryski, *Raport wizyty departamentu szkół ukraińskich i podolskich przez J.O. Ks. Generała ziem podolskich w r. 1780, 23 marca zaczętej, a 14 lipca zakończonej*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 43.

<sup>34</sup> Por. C. Majorek, *Podręczniki KEN w praktyce nauczania szkół średnich...*, s. 34–35.

<sup>35</sup> H. Kołłątaj, *Do Stanisława Małachowskiego...*, s. 117.

<sup>36</sup> C. Bobińska, *Szkice o ideologach polskiego oświecenia*, Wrocław 1952, s. 75.

opozycję wobec dotychczasowego modelu oświaty, o której ostro, ale bardzo trafnie pisał Hugo Kołłątaj.

We wszystkich krajach – zauważał znamienity reformator Akademii Krakowskiej – tak jak i u nas rząd i życie społeczne zostawały w wiecznej niezgodzie ze szkołami i naukami; tak dalece, że wszystko to, co na sercach i umysłach młodych w szkole zasiane być mogło, trzeba było wyrwać i wykorzenić dla wpajania nowych maksym i nowego sposobu życia<sup>37</sup>.

Aspekt wychowawczy w założeniach Komisji Edukacji Narodowej nie ograniczał się jedynie do edukacji uczniów. Jego oddziaływanie objęło także uniwersytety, wpisany był on wprost w dokumenty określające kształcenie przyszłych nauczycieli. W *Ustawach* możemy wyczytać m.in. bardzo interesujące zapisy kryteriów określających zakres kształcenia i predyspozycje zawodowe nauczycieli, a także nobilitujące wagę tejże profesji. I tak czytamy, iż:

Z ważności obowiązków stanu nauczycielskiego, który ma tworzyć i kształcić dobrych obywateli w Ojczyźnie, miarkować łatwo można, jaka być powinna przezorność w wybieraniu kandydatów, jaka troskliwość w ćwiczeniu i doświadczeniu onych, jakie na koniec upewnienie się w przyjmowaniu do stanu nauczycielskiego<sup>38</sup>.

A także:

Sądzący o przyjęciu ucznia za kandydata – oprócz względu na cnoty i obyczaje, na sposobności i korzyści w naukach – mieć bacność jeszcze powinni, aby wolny był od słabości trwającej, niedołęstwa, od trudności w mówieniu i znacznej odrazy co do postawy, a nie ma być młodszymi od lat osiemnastu<sup>39</sup>.

Niezależnie od oceny przyjętych w *Ustawach* kryteriów, uwagę zwraca fakt niezwykłej staranności w selekcji zawodowej. Wyrazów tejże dbałości o przygotowanie merytoryczne i dydaktyczne nauczycielskiej kadry było jednak więcej. Popławski rewolucyjnie proponował wydawanie dwóch wersji tego samego podręcznika – jednej dla ucznia, drugiej dla szkolnych *professorów*, uzupełnionej o wyjaśnienia merytoryczne i stosowne wskazówki dydaktyczne, aby „każdy z nich [nauczycieli – P.S.] wiedział, jakby mu należało w szkole w pojętnością dziecinną postępować, jak uczniom swoim wykładać i objaśniać przepisana w książce początkowej naukę, jak do jej należytego zrozumienia zaprawiać i utwierdzać młodych umysły”<sup>40</sup>. Dbałość o metodykę kształcenia i wychowania co rusz przebijała z kart *Ustaw*, przyjmując formę wytycznych i zaleceń. I tak, nauczyciel „starać się o poznanie charakteru, skłonności, przymiotów każdego ucznia powinien. Pozwalać, owszem, zachęcać

---

<sup>37</sup> H. Kołłątaj, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*, cyt. za: C. Bobińska, *Szkice o ideologach...*, s. 60.

<sup>38</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 612.

<sup>39</sup> Tamże, s. 613.

<sup>40</sup> Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 64.

dzieci, aby względem tego, co mówi, poufale swoje pytania i wątpliwości czyniły<sup>41</sup>. Zakładano także, iż *professor* „zjedna sobie przywiązanie, okazując szczerą, przyjacielską, ojcowską ku uczniom miłość, nie czczymi słowy, ale samym postępowaniem, słodko i z osobną napominając, o zdrowiu ich mając staranie, nawiedzając chorych etc.”<sup>42</sup>. Zaś Antoni Popławski, który zaszczytne uzyskał sławę wielkiego dydaktyka i pedagoga, przekonywał także, że w procesie edukacyjnym należy kłaść nacisk na motywowanie uczniów, ukazywanie im sensu tego, co jest przedmiotem lekcji<sup>43</sup>, zakładając jednocześnie, że uczyć trzeba od łatwiejszego do trudniejszego<sup>44</sup>. Te same zalecenia uznawał za stosowne Popławski także w odniesieniu do nauki moralnej.

Z perspektywy współczesnej poglądy na wychowanie i kształcenie wymagają szerokiego odniesienia. W szkołach Komisji priorytetem niewątpliwie był aspekt wychowawczy. Słusznie uważano, że moralność obywateli wchodzi w bezpośredni związek z kształtem państwa, funkcjonowaniem społeczeństwa, sposobem kształtowania polityki wewnętrznej i zewnętrznej. Stąd obligacje formacyjne spoczywały w zasadzie zarówno na ustawodawcy (tj. Komisji), autorach podręczników, jak i na nauczycielach, rodzicach i samych uczniach. Na ile fundamentalnie trafne było to przekonanie, dokumentują chociażby działania oświatowe podejmowane w dwudziestoleciu międzywojennym, zwłaszcza prowadzone w ramach reformy Jędrzejewiczowskiej, w myśl której do szkół trafiło wychowanie obywatelsko-państwowe (potem obywatelsko-narodowe). Obserwując kształt dzisiejszej oświaty należy z przykrością stwierdzić, że ministerstwo edukacji (być może po złych doświadczeniach z czasów PRL) odcina się zarówno od wzorców KEN, jak i osiągnięć dydaktyków międzywojennych. Ewentualne działania formacyjne cedowane są na konkretne szkoły, trud dyrektorów i nauczycieli, tyle że w żaden sposób nie są one, z punktu widzenia ministerstwa, miernikiem jakości szkoły, którą wyznaczają efekty kształcenia egzekwowane podczas egzaminów zewnętrznych. Braków tych nie respektuje także badanie wartości dodanej dokumentującej jedynie rozwój uczniów w zakresie opanowania określonych umiejętności i treści przedmiotowych. Podnoszone przez lata w głosach cenionych dydaktyków kwestie związane z priorytetem wychowania nad kształceniem<sup>45</sup> w dalszym ciągu pozostają bez echa i nie znajdują odbicia w działaniach decydentów oświatowych oraz sygnowanych przez ministerstwo dokumentach. Zaznaczyć w tym wypadku trzeba, że nie chodziłoby przecież o ideologizację szkoły w duchu jakichś określonych poglądów społeczno-polityczno-religijnych, ale o faktyczną edukację w duchu moralności oraz poszanowania dla etyki jednostki i zbiorowości. Bardzo pożądane mogłoby być wyjście chociażby od Kantowskiego imperatywu kategorycznego, który fundował myśle-

<sup>41</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 657–658.

<sup>42</sup> Tamże, s. 658.

<sup>43</sup> I. Stasiewicz-Jasiukowa, *Nowożytna myśl naukowa...*, s. 34–35.

<sup>44</sup> Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 65.

<sup>45</sup> W dydaktyce literatury i języka polskiego stanowisko takie formułowały m.in. Bożena Chrzastowska czy Maria Kwiatkowska-Ratajczak. Taki pogląd dało się odczytywać także z prac Zofii Agnieszki Kłakówny czy Barbary Myrdzik.

nie moralne w programie Antoniego Popławskiego. W dzisiejszej edukacji, która w szkołach boryka się z problemem braku tolerancji wobec inności, odmienności, także na podłożu rasowym, w związku z coraz wyraźniejszą polikulturowością, niewątpliwie etyczne ukierunkowanie oświaty mogłoby być podstawą do wychowania do życia ponad podziałami, w duchu poszanowania dla drugiego człowieka, wartości, którą reprezentuje sobą inny. Niestety, projektów tak ukierunkowanej edukacji próżno szukać chociażby w obowiązującej *Podstawie programowej*.

W myśleniu o edukacji reformatorów Komisji da się także wydobyć wiele innych, także istotnych kwestii opisujących założenia reformy oraz prowadzenia procesu edukacyjnego. Zasada stopniowania trudności w edukacji, znaczenie motywacji w nauczaniu, rola metody analitycznej, kwestia ograniczenia wiedzy pamięciowej to – wydawać by się mogło – oczywistości notowane już w pismach dydaktyków KEN. Okazuje się jednak, że tylko pozornie są to truizmy. W dalszym ciągu przecież na wielu lekcjach kontakt z literaturą w klasie pierwszej licealnej zdominowany jest przez pracę z tekstami staropolskimi, o wiele przecież trudniejszymi dla młodzieży niżli teksty współczesne. W dalszym ciągu przecież jeszcze na lekcjach uczy się młodzież, konfrontując ją najpierw z tym, co jest dla niej najbardziej odległe, w zasadzie w małym stopniu związane z życiem codziennym. W dalszym ciągu słyszy się skargi uczniów poparte relacjami rodziców, z których wynika, że ciągle jeszcze „zakuwanie” przekazywanej wiedzy jest jedną z popularniejszych metod nauczania i uczenia się. Na nic chwalebne zasady i zdroworozsądkowe prawdy, skoro niedawny minister oświaty, planując reformę nauczania historii w liceum, dowodził, że młodzież przez dwa lata ma się wyuczyć wprowadzonego chronologicznie określonego materiału historycznego, a po tych dwóch latach może zacząć nad tym materiałem zastanawiać się i w ogóle może już myśleć...<sup>46</sup>.

### 3. Edukacja w zakresie języka polskiego

Ideolodzy reformy KEN dostarczali niezwykle cennych myśli w zakresie kształcenia i wychowania w obrębie języka narodowego. Co prawda, nie mieli jeszcze na tyle odwagi, aby wprowadzić go wprost do szkół, niemniej uznano go za podstawowy język edukacyjny we wszystkich placówkach pod kuratelą państwa. Jego prekursorem okazał się przedmiot nazywany „gramatyką”, który *de facto* był odpowiednikiem dzisiejszego „języka polskiego”, przy czym kształcenie w jego zakresie było powiązane z dominującą wcześniej nauką łaciny. Wyraźnie jednak zmieniały się te proporcje wraz ze świadomością tego, że ojczysty język jest fundamentem kształcenia w szkołach narodowych. Niewątpliwie wielką zasługą w tym Onufrego Kopczyńskiego, który ustawicznie podkreślał prymat języka ojczystego nad łaciną. We wstępie do swojego podręcznika dowodził, że w „gramatyce dla Polaków pisanej pierwsze ma miejsce polszczyzna, a drugie łacina, ponieważ pospolicie potrzebniejsza jest wiadomość ojczystego aniżeli cudzoziemskiego języka”<sup>47</sup>, wskazywał także,

<sup>46</sup> B. Szczepuła, *Katarzyna Hall: Uczymy młodzież wyciągać wnioski z historii*, „Dziennik Bałtycki”, 18 lutego 2011.

<sup>47</sup> O. Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę I*, Warszawa 1778, cyt. za: Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 110–112.

iz język polski „pierwsze miejsce brać powinien przed językiem cudzoziemskim, choćby najuczcieńszym”<sup>48</sup>.

Orędownikiem języka polskiego był również Hugo Kołłątaj, który dopominał się o pracę nad nim w polskich uczelniach i wskazywał jego kluczowe miejsce w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli, stwierdzając, iż „przed wszystkim zaś trzymać powinien miejsce język polski, nad którego udoskonaleniem Akademia pracować powinna, zbogacając go w słowa do nauk i tłumaczenia terminów szkolnych zgodne”<sup>49</sup>.

O tym, że język polski zaczynał nabierać coraz większego znaczenia i powoli wykształcał już swoją metodykę, świadczą także stosowne wskazówki dla nauczycieli wymowy zawarte w *Ustawach*. Czytamy tam bowiem o nauczycielach, iż:

Naznaczać także będzie pisanie listów, którym pisanem rozsądek i gust kierować ma – ile to być może – młodzi nie mającej jeszcze znajomości świata; dlatego takowe listów materyje wybierane być powinny, które się do wieku ich i okoliczności, w jakich są postawieni, i do nabytych już nauk stosują, a czasem i wolnemu obieraniu zostawione<sup>50</sup>.

Po sposobie postrzegania kształcenia w zakresie pisania można bez większego ryzyka stawiać tezę, iż pierwociny dla współczesnych metod z zakresu kształcenia sprawności językowej, choć znane wcześniej w retoryce, zostały zadzierzgnięte właśnie w pracach dydaktyków KEN. Co śmielsi mogą się dopatrywać tam nawet jakichś załączków nauczania komunikacyjnego. Zadziwia także głęboko podmiotowe widzenie ucznia i jego potrzeb.

Także w zakresie stosunku do języka polskiego we współczesnej edukacji należy zająć stanowisko krytyczne. Wydaje się bowiem, że w dobie popularności języków obcych, wszechobecnego lekceważenia językowych norm poprawnościowych w zdecydowanej większości mediów, upowszechniania się zapisów fonetycznych za pośrednictwem rozmaitych komunikatorów internetowych, język polski staje się przedmiotem, któremu na nowo należy przywrócić właściwe miejsce wśród innych zajęć szkolnych. Tymczasem w dzisiejszej szkole obserwuje się proces odwrotny. Już na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjalnej daje się dostrzegać wielką tolerancję dla bylejakości w odniesieniu do mówionej i pisanej odmiany języka polskiego. Najwyraźniej te negatywne tendencje widać na poziomie licealnym. Przyszli maturzyści zdają sobie sprawę z tego, że wynik z języka polskiego nie ma większego znaczenia dla ich dalszej edukacji, zaś stopień trudności egzaminu maturalnego z przedmiotu jest żenująco niski, zatem także nie pełni żadnej roli motywującej. Tym bardziej, że według obowiązujących kryteriów oceny zadań maturalnych, napisanie pracy w zdecydowanej większości niepoprawnej pod względem językowym i stylistycznym w żaden sposób nie jest czynnikiem uniemożliwiającym zaliczenie matury. Mało tego, często maturzyści za tak napisane prace uzyskują powyżej pięćdziesięciu procent możliwych do zdobycia punktów. Dodatkowo rangę

<sup>48</sup> Cyt. za: tamże, s. 232–233.

<sup>49</sup> Cyt. za: tamże.

<sup>50</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej...*, s. 669.



przedmiotu, wydawać by się mogło fundamentalnego, obniżają osławiony już klucz maturalny oraz poziom zadań, zwłaszcza z zakresu poziomu podstawowego. Przez wiele lat negatywny wpływ na edukację miał również anachroniczny kanon lektur szkolnych oraz dominujący w większości liceów na lekcjach polskiego uproszczony tok nauczania historycznoliterackiego. Całości dopełnia stosunkowo niewielka liczba godzin, które są przeznaczone na język polski. Wśród państw OECD w tym względzie znów sytuujemy się na końcu zestawienia<sup>51</sup>. Skutki tych wszystkich negatywnych tendencji już wyraźnie są widoczne w obiegu społecznym współtworzonym w dużej mierze przez osoby edukowane w dobie kryzysu języka polskiego w rodzimej szkole.

### O Komisji Edukacji Narodowej wniosków kilka

Oczywiście należy pamiętać o tym, że nie ma możliwości, aby myśleć o wdrożeniu idei KEN takiej, jaką była ona pierwotnie. Inny był stan „oświecenia” społecznego w Polsce, inna sytuacja polityczno-gospodarcza, stąd także inaczej kształtowały się zadania wyznaczane instytucjom edukacyjnym. Odmierna była także struktura wiedzy i stopień oraz możliwości jej upowszechniania. Wynikał z tego edukacyjny model przekazywania i upowszechniania zasobów wiadomości z określonych dziedzin, chociaż, trzeba uczciwie przyznać, uwzględniający wagę nauki praktycznej oraz dochodzenia do wiedzy, która ostatecznie miała oświecać umysły wychowanków. Ze względu na trudną sytuację próbującego wydobyć się z kryzysu kraju, inne były także zadania wychowawcze stawiane przed uczniami wszelkiego typu szkół, które zasadniczo ogniskowały się wokół modelu patriotyzmu adekwatnego do ówczesnych realiów i potrzeb zagrożonej państwowości polskiej.

Przedstawione w bardzo subiektywnym i ograniczonym wyborze myśli twórców oświeceniowej reformy oświatowej układają się w zaskakująco spójną całość, która powinna inspirować dzisiejszych reformatorów oraz wyznaczać płaszczyznę porównań dla decydentów ministerialnych, odpowiadających za kształt dzisiejszej edukacji. Wyrasta z nich bowiem koncepcja oświaty upaństwowionej, ale jednocześnie inspirowanej „oddolnie”, wykorzystującej potencjał środowiska naukowego i szkolnego, a nawet zaangażowanie świątłych obywateli zorientowanych w sprawach kształcenia i wychowania, żywo zainteresowanych kondycją szkolnictwa. Oświaty, która traktowana była w państwie priorytetowo, przy czym stan taki nie wynikał jedynie z politycznych deklaracji, ale poparty był odpowiednim stanem finansów, zaangażowaniem najważniejszych osób w państwie na czele z królem. Wizja edukacji, która choć wyrastała ze świadomości tego, co działo się w Europie, była wytworem polskim, adekwatnym i dostosowanym do warunków społeczno-politycznych, odpowiadała na rzeczywiste potrzeby kraju i niedomagania systemu szkolnego. Dodać trzeba, że to wizja będąca przedmiotem pochwał dobiegających

---

<sup>51</sup> Por. G. Karwasz, *Stan oświaty w Polsce...*

z zagranicy<sup>52</sup>. Wreszcie oświaty, w której wyraźnie określono nadrzędność wychowania wobec programu i rezultatów kształcenia, przy czym owo wychowanie wyraźnie połączono z nauką moralną, obowiązkami i powinnościami określającymi warunki współżycia międzyludzkiego oraz relacje na linii obywatel – państwo. Stąd w czasach KEN jasno kształtują się obowiązki szkół wszystkich szczebli, których zobowiązania łączą się z realizacją zadań wychowawczych i nowoczesnym kształceniem, dostosowanym do zachodzących zmian, uwzględniającym rozwój w zakresie nauk przyrodniczych, priorytetowy charakter języka polskiego oraz znaczenie języków francuskiego i niemieckiego. Z reformy wprowadzonej przez KEN wynikają także powinności uniwersytetów, które rozwijając w swych murach wielką naukę, są jednocześnie odpowiedzialne za kształcenie przyszłych nauczycieli, ich formacyjny charakter. W nich także ideolodzy Komisji widzieli hierarchicznie najwyższy etap oświaty, zwierzchni wobec szczebli niższych, programowo i bezpośrednio związany z nadzorem nad szkołami niższego szczebla, w nich dostrzegano kuźnicę przyszłych kadr nauczycielskich, wiążącą sposób kształcenia z realnymi potrzebami szkoły (umożliwiało to chociażby wizytowanie szkół przez uczelnianych profesorów).

Trudno oprzeć się wrażeniu, że kapitał i potencjał myśli oświeceniowej twórców reformy edukacji, dobrze przecież rozpoznany i opisany w rozmaitych opracowaniach, został roztrwoniony. Dzisiejsza szkoła ciągle boryka się z problemami finansowymi, zaś ludzie nauki i edukacji coraz bardziej tracą na znaczeniu w myśleniu zarówno elit politycznych, jak i ogółu społeczeństwa. Sposób kształcenia i egzaminowania, wynikający z ujednoczenia modelu edukacji europejskiej, zwłaszcza w zakresie nauk humanistycznych, prowadzi do karykaturalnej „testografii”, odtwórczości, pseudoencyklopedyzmu, hamuje rozwój myślenia twórczego, ogranicza się do wnikliwego realizowania wpisanych w *Podstawę programową* standardów wymagań. W pomysłach państwa na oświatę praktycznie nie funkcjonuje żaden program wychowawczy, gdyż trudno za taki uznać głoszone wszem wobec dostosowanie nowego pokolenia do zmieniających się warunków na rynku pracy. W uczeniu technologii szkoła już jest daleko w tyle za nowymi pokoleniami swoich uczniów. W zakresie wyznaczanym aksjologią szkoła bardziej uczy wyrachowania i zimnego pragmatyzmu, co wynika z samego sposobu oraz zakresu egzaminowania dzieci i młodzieży na poszczególnych szczeblach edukacji. Faktyczne problemy natury moralnej podnoszone są jedynie okazjonalnie i interwencjonistycznie<sup>53</sup>, noszą znamiona działań pozorowanych, czasem wynikają z określonej koniunktury politycznej. Związek szkolnictwa wyższego z niższym w duchu KEN to również fikcja. Kontakty

---

<sup>52</sup> Pochwałę taką głosili m.in. profesor akademii berlińskiej Jean Alexis Borrelly, pedagog i filozof francuski Jan Henryk Formey czy chociażby pracujący w Polsce jako tłumacz i nauczyciel E.N. Murray. Por. Ł. Kurdybacha, M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 306–308.

<sup>53</sup> Dokumentuje to zarówno *Podstawa programowa*, jak i dostosowany do niej np. kształt większości programów nauczania do języka polskiego (ograniczenie warstwy aksjologicznej widać chociażby na poziomie gimnazjalnym w programie *Między nami* czy też *Do Itaki*). Znajduje to także odbicie w podręcznikach, których obudowa dydaktyczna ukierunkowana jest głównie na rozwój umiejętności sprawdzalnych podczas zewnętrznych egzaminów.

uczelnie ze szkołami opierają się w zasadzie na realizacji umów zawieranych na organizację ćwiczeń praktycznych w szkole oraz praktyk, zatem noszą znamiona transakcji handlowych na realizację określonych usług. Nie wynikają z nich żadne bardziej trwałe związki zakładające chociażby współpracę w zakresie szkoleń prowadzonych przez uczelnie w szkołach, czy zatrudnianie najlepszych studentów w poszczególnych placówkach edukacyjnych. Uczelnie, zmuszone do konkurencji w warunkach, gdy rzetelne wykształcenie traci na znaczeniu wobec dokumentu jedynie potwierdzającego posiadanie stopnia licencjata czy magistra (bez żadnej konkretnej weryfikacji jego przydatności na rynku pracy), funkcjonujące w ramach systemu bolońskiego, systematycznie obniżają poziom kształcenia<sup>54</sup>. W rezultacie z ich absolwentów rekrutuje się grono przyszłych bezrobotnych, których dramatem jest to, że w zasadzie niczego dobrze nie potrafią, natomiast mają wysokie oczekiwania wobec swego potencjalnego pracodawcy<sup>55</sup>.

## Zakończenie

Oczywiście wszystkie wymienione wyżej patologie szkolnictwa w Polsce nie muszą funkcjonować jako stan ostateczny i niezmienny. Trudno jednak w spojrzeniu na edukację wyżyć się pesymizmu. Wydaje się, że potrzebne zmiany, aby mogły zadowalać, muszą odbyć się na skalę dawnej Komisji Edukacji Narodowej i mieć poparcie, żeby zastosować modne ostatnio określenie, w kapitale ludzkim. Tak w środowisku akademickim, jak i szkolnym, ale przede wszystkim w sferach politycznych, które w toku refleksji nad edukacją musiałyby stanąć, tak jak to miało miejsce w 1773 roku, ponad własnymi interesami politycznymi, gwarantując istnienie niezależnej instytucji edukacyjnej, ponadpartyjnej, z gwarantem długofalowości i procesualności działań. Pragmatyka spojrzenia na szkołę i ludzi z nią związanych oraz co rusz dokonywane zmiany powoli pozbawiają jednak złudzeń na dobrą i szybką zmianę w oświacie. Dlatego, puentując niniejsze rozpoznanie, stosownym wydaje się zakończyć całą rzecz smutną parafrazą bajki Ignacego Krasickiego:

Był uczeń, co bąków na lekcji nie zbijał;  
 Był nauczyciel, który umysł swój rozwijał;  
 Był i rodzic, co z dziećmi spędzał wolne chwile;  
 Był dyrektor, co chciał by belfrom uczyło się mile;  
 Był i kurator, który sprawozdań nie żądał;  
 I autor podręcznika, co z innych nie ściągał;  
 Był autor Podstawy, który testów się brzydził;

<sup>54</sup> Traktują o tym coraz liczniejsze głosy ludzi nauki wypowiadających się w rozmaitych mediach. Por. P. Urbańczyk, *Młodzi na rynku pracy. Oburzeni – źle wykształceni*, „Gazeta Wyborcza” 23 maja 2013.

<sup>55</sup> Kwestie te ciągle wskazywane są przez pracodawców. W rezultacie tworzy się specyficzny fenomen rynku: z jednej strony istnieje wielkie bezrobocie, z drugiej – funkcjonuje ogromna liczba wakatów, której pracodawcy nie są w stanie uzupełnić. Całości obrazu dopełnia wielkie zapotrzebowanie na fachowców w konkretnych dziedzinach, których kiedyś dostarczały szkoły zawodowe.

- Był i minister, co się w mediach kłamać wstydił.
- A cóż to jest za bajka? Wszystko to być może.
- Prawda, jednakże ja to między bajki włożę.

## Bibliografia

- Bobińska C., *Szkice o ideologach polskiego oświecenia*, Wrocław 1952.
- Czartoryski A., *Raport wizyty departamentu szkół ukraińskich i podolskich przez JO. Ks. Generała ziem podolskich w r. 1780, 23 marca zaczętej, a 14 lipca zakończonej*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej*, red. S. Tync, Wrocław 1954.
- Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, <http://www.oecd.org/edu/eag2012.htm> [stan na 03.08.2013].
- Frycz Modrzewski A., *O poprawie Rzeczypospolitej*, [w:] tegoż, *Wybór pism*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1977.
- Grabski W.M., *Prekursorzy idei Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 2000.
- Karwasz G., *Stan oświaty w Polsce, 2012, wg OECD i recepty*, [http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Pliki/Wawa\\_2012.pdf](http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Pliki/Wawa_2012.pdf) [stan na 03.08.2013].
- Kłakówna Z.A., Waligóra J., Kołodziej P., *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2011.
- Kołątaj H., *Do Stanisława Małachowskiego Anonima listów kilka*, [w:] tegoż, *Wybór pism politycznych*, Wrocław 1951.
- Kołątaj H., *Z dziejów szkolnictwa (w wyjątkach)*, [w:] tegoż, *Wybór pism politycznych*, Wrocław 1951.
- Kurdybacha Ł., Mitera-Dobrowolska M., *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973.
- Majorek Cz., *Podręczniki KEN w praktyce nauczania szkół średnich*, [w:] *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, red. I. Stasiewicz-Jasiukowa, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Mrozowska K., *Komisja Edukacji Narodowej 1773-1794*, Warszawa-Kraków 1973.
- Piramowicz G., *List do przyjaciela Komisji Rzeczypospolitej nad Edukacją Narodową*, [w:] *Abyśmy o Ojczyźnie naszej radzili. Antologia publicystyki doby stanisławowskiej*, Warszawa 1984.
- Pisma pedagogiczne polskiego odrodzenia*, red. J. Skoczek, Wrocław 1956.
- Popławski A., *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt... w marcu 1774 podany, w Warszawie*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej*, red. S. Tync, Wrocław 1954.
- Edukacja w zarysie, wskaźniki OECD, 2012 (Education at a Glance, OECD Indicators, 2012)*, dostępna w formie elektronicznej na stronach OECD [komentarz], [http://men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3387:prestiowa-publicacja-oecd-edukacja-w-zarysie-wskaniki-oecd-2012q-education-at-a-glance-oecd-indicators-2012-ju-dostpna-w-formie-elektronicznej-na-stronach-oecd&catid=125:ksztacenie-i-k](http://men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3387:prestiowa-publicacja-oecd-edukacja-w-zarysie-wskaniki-oecd-2012q-education-at-a-glance-oecd-indicators-2012-ju-dostpna-w-formie-elektronicznej-na-stronach-oecd&catid=125:ksztacenie-i-k) [stan na 03.08.2013].
- Stasiewicz-Jasiukowa I., *Nowożytna myśl naukowa w podręcznikach Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, red. I. Stasiewicz-Jasiukowa, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Suchodolski B., *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973.

Szczepuła B., Hall K., *Uczymy młodzież wyciągać wnioski z historii*, „Dziennik Bałtycki”, 18 lutego 2011.

Szpunar O., *Licealiści kręcą film i krytykują system edukacji*, „Gazeta Wyborcza”, 3 lipca 2013.

*Uniwersał Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej*, red. S. Tync, Wrocław 1954.

Urbańczyk P., *Młodzi na rynku pracy. Oburzeni – źle wykształceni*, „Gazeta Wyborcza”, 23 maja 2013.

## **„Boor, you had the horn of gold”. About the illness of education in Poland and wasting the noble achievements of the Commission of National Education**

### **Abstract**

The article arises from the need of describing the origin and operational principles of the Commission of National Education. The author evokes the ideas of educational reform of the past and confronts them with the present. He also emphasizes the achievements concerning organization of education, axiology and the Polish language. Paweł Sporek points out the achievements of the Commission and its destruction in today's education. In conclusion, the author criticizes the modern school and educational system organized by the Polish government.

**Key words:** Commission of National Education, education, reform, school system, the Polish language

**Paweł Sporek** – dr, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; nauczyciel szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum; obecnie pracuje w krakowskim Prywatnym Gimnazjum Akademickim nr 6; autor artykułów z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego, m.in. *Wartości moralne w edukacji polonistycznej*, „Nowa Polska” (2008), *Koncepcja kulturoznawcza – jej transformacje oraz żywotność we współczesnej szkole*, „Edukacja Humanistyczna” (2010). Sekretarz pisma metodycznego „Nowa Polska”.