

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

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

Piotr Kołodziej

Komisja Edukacji Narodowej.

Mała reinterpretacja wielkiego mitu

Hańba i chwała

Myśleć nie uczono, nawet zakazywano. Być inaczej nie mogło. [...] Mimo wiek i krew samę należało być zlodowaciałym, ponurym, milczącym i, jak zwykle mnichy, pokornym aż do podłości. Nie dano duszy pokarmu i nawet ciała gimnastyki broniono. Barbarzyńcy! Chcieli mieć z młodzieży cienie i mary, z ludzi wolnych – bydłęta w jarzmie, z obywatelów, przeznaczonych do służenia Ojczyźnie radą i orężem – nieczułe i ciemne stwory...¹

W ten oto sposób swoją edukację w szkołach jezuickich wspominał po latach twórca najsłynniejszej polskiej pieśni, Józef Wybicki. I dalej dodawał jeszcze:

Nieprzewidzianym, powiem, wypadło zdarzeniem, albo przez skutek szczęśliwego temperamentu stało się, gdy człek młody z tego, iż tak powiem, powietrza moralnego bez zarazy serce uniósł i nałogów najnieszcześniejszych na resztę życia nie nawykł. Co się tycze nabycia wiadomości, te równie przypadkowi albo wrodzonej skłonności młodego należeć się mogły tylko; sama szkoła dać ich nie mogła, bo żadnych prawideł ani organizacji nie miała².

Jak widać, szkoła, do której Wybicki uczęszczał za młodu, zabijała wszelką indywidualną myśl, uczyła jedynie tępego reprodukcji przestarzałych treści. Ktoś powie – nie było chyba tak źle, skoro placówki te mimo wszystko wypuszczały w świat tak znamienitych absolwentów. Jeśli jednak jakiś uczeń przetrwał jezuicką edukację „bez zarazy” i bez nabycia „nałogów najnieszcześniejszych”, to nie dzięki ówczesnemu modelowi kształcenia, ale – przekonuje Wybicki – albo wskutek fortunego przypadku, albo za sprawą wrodzonego hartu ducha, którego mimo wszystko nauczycielom nie udało się w podopiecznych zdusić. Co ciekawe, „panowie bracia”, *en mass*, niezwykle sobie szkoły jezuickie cenili. Próbę ich reformy odczytywali jako jeszcze jeden zamach na najważniejsze narodowe świętości, za jeszcze jeden symptom nadciągającej z Zachodu demoralizacji. To dlatego rozwiązanie przez papieża

¹ J. Wybicki, *Życie moje oraz Wspomnienie o Andrzeju i Konstancji Zamojskich*, red. nauk. S. Sierpowski, wstęp M. Forycki, przypisy A. Skałkowski, Wrocław 2010, s. 10–11.

² Tamże, s. 15.

Klemensa XIV zakonu jezuitów (1773) było dla sarmackiej szlachty prawdziwym wstrząsem.

Całkowity niemal upadek polskiego szkolnictwa w XVIII wieku to tylko jeden z przejawów upadku polskiego państwa w ogóle. Miarą katastrofy były pamiętne wydarzenia rozgrywające się podczas sejmu w 1773 roku, kiedy to polscy posłowie, w tym wielu sowicie opłacanych przez zaborcze dwory, zalegalizowali pierwszy rozbiór Rzeczypospolitej. To wtedy, jak pamiętamy, na zawsze do narodowej mitologii wszedł „patriota-wariat”³, Tadeusz Rejtan. Paradoksalnie jednak, powołanie do życia Komisji Edukacji Narodowej, szczytowe osiągnięcie polskiego i europejskiego oświecenia, było dziełem tego samego haniebnego sejmu. Gdy więc po zatwierdzeniu rozbioru sytuacja państwa stała się bardzo trudna, Polacy wzniesli się na wyżyny i znów zadziwili świat. Centralne władze szkolne bowiem, czyli ministerstwa w stylu naszego KEN-u, powstały w innych krajach o wiele później: na przykład w Rosji w 1802 (reforma według polskiego wzoru), w Prusach w 1817, we Francji w 1824, a w Austrii w 1848 roku⁴. Nie bez racji to w nowoczesnej, powszechnej i jednolitej edukacji elity polskiego oświecenia zaczęły upatrywać szansy na ocalenie ojczyzny. Polski nie ocalono, ale dokonano czynów, które stały się fundamentem kolejnego narodowego mitu. Gdybyśmy tylko choć raz potrafili być mądrzy i przed szkodą...

Siła i słabość mitu

„Wszyscy potrzebujemy mitów. I jednostki, i narody”⁵ – pisał Norman Davies. Mitologizacja, zwłaszcza gdy doświadcza się poczucia krzywdy, lęku, braku lub straty, jest procesem naturalnym, psychologicznie uzasadnionym i wytłumaczalnym. „Niektóre narody [jednak] mają większą potrzebę mitów”⁶. Do tej grupy – dowodzi dalej brytyjski historyk – należą również Polacy, których historia obfituje w dramatyczne doświadczenia. Mity narodowe to „uproszczone przekonania, które nie muszą być oparte na faktach”⁷. Słabe oparcie w faktach, jeśli w ogóle, ma na przykład mit o Polakach jako potomkach starożytnego rodu Sarmatów. W przypadku

³ Zob. szkic o takim tytule w książce Marii Janion *Wobec zła*, Chotomów 1989, s. 9–32.

⁴ Informacje na temat dokonań Komisji Edukacji Narodowej oraz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych czerpię przede wszystkim z książki R. Dutkovej, *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973, a także z innych publikacji: *Komisja Edukacji Narodowej (Pisma Komisji i o Komisji). Wybór źródeł*, zebrał i opracował S. Tync, BN I/126, Wrocław 1954; Ł. Kurdybacha, M. Mitera Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973; J. Lubieniecka, *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa 1960; K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973; K. Mrozowska, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Warszawa 1973; *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, wybór, wstęp i przypisy K. Mrozowska, Wrocław 1973.

⁵ N. Davies, *Polska mitologia narodowa*, [w:] tegoż, *Smok wawelski nad Tamizą. Eseje. Polemiki. Wykłady*, wybór i układ tekstów A. Pawelec, Kraków 2001, s. 47.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

KEN-u natomiast to oparcie na faktach jest bardzo silne. Powszechnie znane zasługi i osiągnięcia „prześwietnej Komisji” zostały już wielokrotnie opisane i z pewnością trudno je przecenić. Powiedzmy sobie jednak od razu, iż rzadko potrafiliśmy w historii polskich reform oświatowych z dorobku pierwszego „ministerstwa” rzeczywiście skorzystać. Przez długie dziesięciolecia jako państwo skorzystać zwyczajnie nie mogliśmy. Mam na myśli oczywiście okres zaborów oraz czasy od drugiej wojny światowej do upadku komunizmu w roku 1989. Skorzystać naprawdę natomiast mieliśmy okazję dwa razy: w okresie dwudziestolecia międzywojennego oraz w okresie ostatnich dwudziestu pięciu lat, po odzyskaniu niepodległości. Ze względu na dramatyczne uwarunkowania historyczne, wielkie reformy oświaty dokonywały się w naszym kraju trzykrotnie: raz u schyłku państwa szlacheckiego oraz dwa razy przy odbudowywaniu Polski z ruin. Pierwsza reforma nie mogła być doprowadzona do końca, gdyż wcześniej Rzeczpospolita w ogóle zniknęła z mapy. Reformowanie szkół międzywojennych także nie trwało dłużej, gdyż w 1939 roku runął porządek całej Europy. Tylko teraz mamy więcej czasu i komfort, o którym nasi poprzednicy mogli jedynie pomarzyć, ponieważ ani nie zbliża się kolejny rozbiór Rzeczypospolitej, ani nie grozi nam raczej kolejna wojna światowa. Wprost przeciwnie – z perspektywy ostatnich trzystu lat możemy stwierdzić, iż jesteśmy dziś w sytuacji niezwykle korzystnej i stabilnej. Również i stan oświaty u progu III Rzeczypospolitej nie był chyba aż tak dramatyczny, jak u progu II RP czy za czasów Józefa Wybickiego. Dodajmy jeszcze, iż pierwsze pokolenie szkół KEN-owskich musiało się wykazać odwagą podczas obrad Sejmu Wielkiego oraz podczas kościuszkowskiej insurekcji. Pierwsze pokolenie szkół Jędrzejewiczowskich z kolei niemal w całości poległo w czasie okupacji. Pierwsze pokolenie szkół po obecnej reformie natomiast może – mówiąc na prawach żartu – toczyć wojny co najwyżej na Facebooku, o to, kto ma na swym koncie więcej przyjaciół i tak zwanych lajków. Wyzwania stojące dziś przed młodym człowiekiem mają zupełnie inny charakter, tak więc i reforma szkoły powinna być skrojona na miarę naszych czasów.

Mit Komisji Edukacji Narodowej – w sensie: obraz KEN-u wytworzony w zbiorowej wyobraźni Polaków – tym różni się od wielu innych polskich mitów, że wyrasta z doświadczeń pozytywnych. Na płótnie Jana Matejki przedstawiającym sejm rozbiorowy 1773 roku widać tłum zdrajców i nielicznych patriotów, a i tak z tytułu dzieła w narodowej świadomości ocalało tylko nazwisko Rejtana. O drugiej części tytułu, *Upadek Polski*, raczej się już nie pamięta⁸. Na szczęście na dorobku KEN-u aż tak głębokich zabiegów mentalnych nie musieliśmy jako naród dokonywać. Dla dobra kolejnych przemian w oświacie jednak dobrze byłoby spojrzeć na doświadczenia „prześwietnej Komisji” – by tak rzec – całościowo i na wyidealizowanym obrazie zobaczyć także rysy. Innymi słowy, dobrze byłoby dokonać małej chociaż reinterpretacji wielkiego mitu, ale nie po to oczywiście, aby ów mit degradować, ale by sformułować kilka pytań prowokujących do namysłu nad dzisiejszymi sposobami reformowania polskiej szkoły. Proponując kolejne zmiany w oświacie, możemy

⁸ Obraz Jana Matejki z 1866 roku, zatytułowany *Rejtan – upadek Polski*, można dziś oglądać na Zamku Królewskim w Warszawie.

przecież być w pewnych kwestiach nawet mądrzejsi od swoich „prześwietnych” poprzedników, mądrzejsi ich doświadczeniem, chyba że w historii KEN-u chcemy widzieć wyłącznie wspaniały pomnik przeszłości. I piękny mit. I jeszcze dobry pretekst do świętowania Dnia Nauczyciela.

Politycy i eksperci

O jaką wiedzę zatem możemy być bogatsi, zanim rozpoczniemy jakąkolwiek reformę na dobre? Ano – po pierwsze – taką, że czasem świetnych rzeczy dokonują ludzie zgoła nieświeci. Na przykład pierwszy przewodniczący Komisji Edukacji Narodowej, biskup Ignacy Jakub Massalski, ambitnie rozwijał zwłaszcza szkolnictwo niższego szczebla. Jego rozważania nad tym, „jakie nauki należy dawać kmiotkom, tej tak szacownej części społeczeństwa ludzkiego, a tak u nas upodłonej”⁹, zaowocowały zredagowaniem jednego z kluczowych dokumentów KEN-u, *Przepisu do szkół parafialnych*. Biskup był bardzo aktywny na tym polu, dopóki nie udowodniono mu ogromnych malwersacji finansowych (nie jemu jednemu zresztą), *notabene* w efekcie wizytacji wspomnianego już Wybickiego, w roku 1776. Potem Massalski zasłynął jeszcze jako zdrajca utrzymywany na moskiewskiej pensji, targowiczanie, którego rozwścieczony lud warszawski powiesił na szubienicy podczas insurekcji kościuszkowskiej, zresztą tuż przed oknami pałacu następcy Massalskiego w KEN-e, nielubianego przez powstańców i pomawianego o zdradę prymasa Michała Poniatowskiego.

Po drugie, warto pamiętać, iż Komisja Edukacji Narodowej była raczej ciałem politycznym niż eksperckim, ale przez to niezwykle silnie umocowanym w systemie państwa. Pierwsi komisarze to znani i wpływowi magnaci, duchowni i świeccy, przedstawiciele senatu i sejmu, po czterech z Korony i z Litwy, ludzie różnych, powiedzielibyśmy dzisiaj, opcji politycznych, którzy potrafili jednak pracować bardzo zgodnie i sprawnie i którzy decyzje podejmowali jednomyślnie¹⁰. Obecnie w Polsce trudno byłoby znaleźć coś, co dałoby się przegłosować zgodnie, sprawnie i jednomyślnie – jak to się ujmuje – ponad politycznymi podziałami, a ministerstwo oświaty to taki resort, który czasem bywa oddawany w ręce ludziom chyba nie do końca świadomym wielkiej odpowiedzialności za „młodzieży chowanie”. I na tej konstatacji poprzestańmy.

Po trzecie, członkowie KEN-u mieli świetne nazwiska, wielki autorytet i rozległe wpływy, nie mieli jednak, może poza Adamem Czartoryskim, przez pewien czas komendantem Szkoły Rycerskiej, doświadczenia pedagogicznego. A bez tego żadna reforma nie mogłaby się zakończyć sukcesem. Dość szybko więc powołano do życia organizację ekspercką, czyli Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, w skład którego wchodziło, między innymi, wybitni nauczyciele–praktycy, ludzie bardzo

⁹ Cyt. za R. Dutkova, *Komisja Edukacji...*, s. 89–90.

¹⁰ Pierwszy skład Komisji: Ignacy Jakub Massalski, Michał Poniatowski, August Sułkowski, Joachim Chreptowicz, Ignacy Potocki, Adam Kazimierz Czartoryski, Andrzej Zamoyski, Antoni Poniński.

często znający różne aspekty życia szkolnego z własnego wieloletniego doświadczenia, a nie wyłącznie z wyżyn naukowego dyskursu¹¹. Zadania i rzeczywista rola Towarzystwa były o wiele większe, niż mogłaby to sugerować nazwa instytucji – członkowie organizacji zajmowali się nie tylko podręcznikami, których brak słusznie uznano za jedną z głównych przeszkód w reformowaniu oświaty, ale byli aktywni na wielu innych polach: inspirowali i oceniali wszelkie przedsięwzięcia programowe, tworzyli programy szkolne, podejmowali refleksję na temat celów i sposobów kształcenia, prowadzili prace ustawodawcze i propagandowe.

Programy i podręczniki

Z działalności Towarzystwa można wyprowadzić kolejne wnioski dla późniejszych reformatorów. Otóż, prawdziwa reforma oświaty nie polega tylko na zmianie struktury systemu szkolnego, czego KEN oczywiście także dokonał, podnosząc system z ruiny, lecz na reformie programów, a w konsekwencji – na reformie podręczników, które muszą być konsekwentną tych programów wykładnią. By do rzeczywistej reformy doszło, zmiana nie może opierać się tylko – jak często dzisiaj – na działaniach pozornych¹². Założenia programowe, filozofia, cele i treści kształcenia powinny być – jak za czasów Komisji – od nowa dogłębnie przemyślane, a nie tylko opakowane w nowe szlachetne preambuły i deklaracje, w których tworzeniu jesteśmy dziś bardzo sprawni¹³. Podobnie podręcznik – nie może być on jedynie nowoczesnym, czytaj: efektywnie opracowanym edytorsko, medium dla starych treści¹⁴. Członkowie Towarzystwa do Książ Elementarnych mieli tego świadomość – jak nikt wcześniej i chyba jak nikt później.

Fundusze

Nie da się przeprowadzić żadnej gruntownej reformy, wynika z doświadczeń KEN-u, bez odpowiednich funduszy. Mimo ogromnych malwersacji przy przejmowaniu dóbr pojezuickich, chociażby wspomnianego biskupa Massalskiego, finanse na reformę udawało się na szczęście jakoś zapewniać. W kontekście całkowitej ruiny państwa uznać by to można za kolejny cud. Komisja miała jednak tak silną pozycję polityczną, że nawet Sejm Wielki zdołano powstrzymać, gdy ten, starym polskim zwyczajem, szukając w przepływie patriotyzmu oszczędności oraz pieniędzy na wojsko, oczywiście chciał zagarnąć środki przeznaczone na edukację.

¹¹ W skład Towarzystwa wchodził na przykład: Grzegorz Piramowicz, Hugo Kołłątaj, Ignacy Potocki, Antoni Popławski, Onufry Kopczyński.

¹² Zob. *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, pod red. M. Dudzikowej i K. Knasieckiej-Falbińskiej, Kraków 2013; por. J. Lutyński, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Warszawa 1990, s. 105–120.

¹³ Zob. *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych...*, zwłaszcza tekst Z.A. Kłakówny, *Podmiotowość z deklaracji i w praktyce*, s. 151–164. Por. też, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków 2014.

¹⁴ Więcej na ten temat zob. P. Kołodziej, *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, Kraków 2013, s. 225–234.

Kolejność działań: reforma szkół wyższych

Ale pieniądze to przecież nie wszystko. Należy przede wszystkim, co już podkreślał najęźszy chyba umysł polskiego oświecenia, Hugo Kołłątaj, dobrze przemyśleć kolejność reformatorskich działań. O wielkości Kołłątaja świadczy chociażby to, że w wieku 27 lat dokonał edukacyjnego i administracyjnego cudu: z myślą o kształceniu nauczycieli zreformował zupełnie podupadłą Akademię Krakowską¹⁵. Stan najstarszej polskiej wszechnicy, nie mówiąc już o pojezuickiej uczelni w Wilnie, był taki, że na początku „prześwietna Komisja” w ogóle chciała powołać do życia zupełnie nowe uniwersytety. W czasach saskich w Akademii Krakowskiej panowało ciągle głębokie średniowiecze, w efekcie czego ponad osiemdziesiąt procent studentów, głównie plebejuszy, pochodziło z najbliższej okolicy, to znaczy z diecezji krakowskiej. August Sułkowski, jeden z członków KEN-u, wyraził się w imieniu Komisji, iż „cała zaleta [krakowskich] profesorów, że łaciną głowy młodzieniaszków jak kapuścianym liściem obkładają”¹⁶. Przebudowa wszechnicy była możliwa między innymi dzięki temu, że Kołłątaj, jak dowodzi znawczyni tematu, Renata Dutkova, wybrał drogę „dłuższą, ale bardziej efektywną”. Nie sprowadził „odpowiednio przygotowanych profesorów” z zagranicy, „nierozumiejących przemian zachodzących w kraju”, ale „rozwinął szeroką akcję wysyłania na studia zagraniczne młodych, zdolnych ludzi, tworząc z nich zespół oddanych sobie współpracowników”¹⁷. Opłaciło się: wśród stypendystów komisji znaleźli się późniejsi wybitni uczeni, tacy jak matematyk i astronom Jan Śniadecki, profesor historii naturalnej Jan Jaśkiewicz, profesor mechaniki i hydrauliki Feliks Radwański czy ojciec polskiej chirurgii, położnik Rafał Czerwiakowski.

Kolejność działań: przygotowanie nauczycieli

Z odpowiednio przygotowaną kadrą nauczycielską w skali kraju było jednak bardzo źle i to kolejne *memento* dla wszystkich późniejszych reformatatorów. *Memento*, którego nikt z oświatowych decydentów nigdy w Polsce na czas nie usłyszał, choć i po Kołłątaju przecież niekiedy wołano na puszczy. Na przykład w 1910 roku Franciszek Próchnicki na łamach galicyjskiego „Muzeum” stwierdzał przytomnie:

Pożyteczny jest dobry plan nauki, jeszcze pożyteczniejszy jest dobry podręcznik, ale z pewnością najważniejszym warunkiem powodzenia nauki w szkole jest dobry nauczyciel¹⁸.

¹⁵ Ścisłej rzecz biorąc, reforma trwała w latach 1777–1780.

¹⁶ Cyt. za R. Dutkova, *Komisja Edukacji...*, s. 74.

¹⁷ Tamże, s. 79.

¹⁸ F. Próchnicki, *Kilka uwag z powodu zamierzonej reformy nauki języka polskiego*, [w:] *Materiały do reformy nauki języka polskiego w gimnazjach z polskim językiem wykładowym*, „Muzeum” 1910, Dodatek 5, s. 115.

Niewiele z tego jednak później wynikło. W dobie oświecenia, zanim jeszcze KEN zdążył na dobre rozwinąć skrzydła, Hugo Kołłątaj już wskazywał na ten właśnie błąd kardynalny (każdej zresztą) reformy:

Komisja Edukacyjna – pisał – nie oglądając się na przeszkody, całe obróciła staranie do zaprowadzenia przepisanego od siebie układu nauk. [...] Gdyby Komisja dzieło swoje rozpoczęła była od wydoskonalenia nauczycielów, nim przystąpiła do reformy nauk, pierwsza robota ułatwiłaby drugą, a nie znalazłszy się w przeciwieństwie z nauczycielami, nie oburzałyby umysłów obywatelskich, następując w reformie na zestarzałe opinie. Roboty jej może później dałyby się widzieć, lecz skutek okazałby, że dzieło około poprawy nauk niechybnymi było prowadzone drogami. Należało więc zatrzymać jeszcze do niejakiego czasu dawny po szkołach uczenia sposób, a myśleć o dobrym całej budowy układzie, wykonanie układu od pierwszych rozpocząć potrzeb, tj. od seminarium nauczycielów, tam sposobu nowego doświadczać należało tam pracować dokoła udoskonalenia tych przyszłych wykonawców planów Komisji, tam, jeżeliby jakowe okazały się błędy, śmiało poprawiać i dzieło swoje wydoskonalić pierwej, nim by się było całemu narodowi na widok wystawiło¹⁹.

Stało się jednak inaczej i nierzadko nauczyciele, nawet ci bardzo przychylni reformie, nie mogli jej wprowadzać w życie, gdyż zwyczajnie brakowało im kompetencji. Często mieli nawet szczerą intencję, ale nie znali programu Komisji. Wielu wyznawców starej szkoły natomiast z łatwością znajdowało usprawiedliwienie, dlaczego nie wprowadza zmian, lub używało reformatorskiego szyldu dla ukrycia swej prawdziwej, podziemnej niemalże, działalności. Cieszyło się to oczywiście poparciem konserwatywnych „umysłów obywatelskich”: liczni przeciwnicy nowego porządku świata ciągle posyłali swych synów do szkół stojących w sposób jawny lub ukryty na straży dawnego ładu i tradycyjnych szlacheckich wartości. Niestety, starym polskim zwyczajem, przeciętny konserwatywny nauczyciel, podobnie jak i przeciętny rodzic, wiedział lepiej od członków Komisji i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, czego i jak należy w szkołach uczyć:

Smutna jest mieć doświadczenie – konstatował sekretarz Towarzystwa Grzegorz Piramowicz – iż się znajdują wezwani lub dopuszczeni do edukacji ludzie, [...] którzy sami ciemni i fałszywe światło za prawdziwe biorący, więcej szkodzą podjąwszy się prowadzić młodych, niż gdyby ich samych powództwu natury zostawili. Siebie, uczniów, rodziców bałamucąc i wikłając, stają się winni zatamowanego oświecenia, oszkalowanych najlepszych chęci, rzuconej nawet na najzacniejsze osoby ohydy i nienawiści. Smutna jest słyszeć spomiędzy tych, których usta nie powinny się otwierać, tylko na opowiadanie prawd i nauk obyczajów, jak oni bądź z uprzedzenia, z niewiedomości, która w tej mierze wymówioną być nie może, bądź z złego serca i niezgodnych z prawdziwą gorliwością pobudek – fałsz w pozory jakiegoś dobra przybrany rozsiewają [...]. I tak się pospolicie dzieje: ci, którzy sobie nigdy nie zadali pracy ani bywać na popisach szkol-

¹⁹ H. Kołłątaj, *O wizycie i reformie Akademii Krakowskiej*, cz. I, t. 1, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej (Pisma Komisji i o Komisji)...*, s. 35–36.

nych, ani czytać przepisów i ksiąg do nauk podanych, ani osnowę całą roztrząsać, tacy najporywczejszymi są do pomowy, do nagany, do sądzenia²⁰.

Szlachetne idee oraz ich zaprzeczenie

Owo „rozsiewanie fałszu” i „tamowanie oświecenia”, o czym mówił Piramowicz, mogło się odbywać i odbywało się na szeroką skalę – jedni nauczyciele nie mieli kompetencji, inni dobrej woli, nowoczesne podręczniki zaś powstawały bardzo powoli. A podręcznik to narzędzie kształcenia, którego wartości nie sposób przecenić. Zwykle jest tak, i to niezależnie od czasów, że nauczyciel realizuje jakiś program właśnie według porządku i materiałów z podręcznika, nierzadko bez refleksji na temat całości. Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych przystąpiło rzetelnie i metodycznie do pracy, ogłaszając nawet międzynarodowe konkursy na książki szkolne, dawało wytyczne i strzegło wysokich standardów. Wszystko to jednak odbywało się w odwrotnej kolejności, niżby podpowiadała logika i na co zwracał uwagę Kołłątaj. Wielu zagubionych nauczycieli próbowało sobie radzić, jak ubolewał autor *Listów Anonima*, za pomocą przypadkowo i rozpaczliwie dobieranych „szpargałów”, z których wypisywano „co niewiadomość i nieroztropność radziła”²¹. W efekcie niektórych przedmiotów tak źle uczono, że czasem szkolni wizytatorzy dochodzili do wniosku nawet, by w ogóle ich uczenia w szkole zakazać.

Lepiej by było – raportował na przykład Walerian Bogdanowicz – gdyby Prześwietna Komisja dawanie tych nauk zawiesiła, pokąd i profesorów, przy Szkole Głównej uformowanych, i elementarnych ksiązek mieć nie będzie [...]”²².

Słowa Bogdanowicza, z roku 1786 roku, a więc, zauważmy, zapisane już 13 lat po zainicjowaniu działalności KEN-u, mogłyby chyba posłużyć nie tyle nawet za komentarz do rzeczywistego przebiegu całej reformy, ile za wyznacznik tego, co tak naprawdę decyduje o jakości przemian.

Jednocześnie jednak, paradoksalnie, Komisja z czasem coraz mocniej ograniczała nauczycieli starających się wdrażać oświeceniową reformę. Jednym z celów nadrzędnych stała się bowiem jednolitość kształcenia, co dla części uczących oznaczało zgodę na schematyzm. Otwarty umysł, szerokie horyzonty myślowe, wszechstronne wykształcenie – to wszystko trzeba było nieraz położyć na ołtarzu pracy „w jednym sposobie i w jednym duchu”, nawet jeśli zatwierdzony przez Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych podręcznik w praktyce okazywał się zły. Na wady takiego podręcznika mógł nauczyciel zwrócić uwagę wizytatorowi, ale zmieniać reguł uczenia nie miał prawa. Stało to – jak konstatował już Kołłątaj – w sprzeczności z oświeceniowym indywidualizmem oraz zasadą poszanowania wolności²³. Już Kołłątaj zatem

²⁰ G. Piramowicz, *Mowa VII w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych, w dniu 7 III 1783*, [w:] tamże, s. 74–75.

²¹ Cyt. za R. Dutkova, *Komisja Edukacji...*, s. 47.

²² *Raport ks. Waleriana Bogdanowicza z 1786 roku*, [w:] tamże, s. 227.

²³ Zob. J. Lubieniecka, *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych...*, s. 70–71.

nas przestrzega, iż niektóre szlachetne idee z łatwością i niepostrzeżenie wyradzają się w swoje zaprzeczenie²⁴. I to kolejna nauka, którą ponad głowami wieków przekazują nam reformatorzy z „prześwietnej Komisji”.

Pytania naiwne

Nie wszystkich nauk wynikających z doświadczeń Komisji Edukacji Narodowej oraz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych chcemy jednak dziś słuchać. Na temat osiągnięć oświeceniowych reformatorów wiemy pewnie wszystko. O wadach tamtej reformy i o trudnościach w jej wprowadzaniu natomiast mówimy mniej chętnie, choć przecież wiele problemów widziano już wtedy. Ujawniająca się przy tej okazji skłonność do mitologizacji, o której pisał Davies, podobnie jak i niepojęta niezdolność do uczenia się „przed szkodą”, to nie dzieło przypadku, lecz jeszcze jedna emanacja polskiego systemu kulturowego. W *Raporcie Polska 2050*, wydanym przy prezydium Polskiej Akademii Nauk, czytamy, iż system ów stanowi

swoistą zbitkę historii z tradycją oraz brakiem ciągłości państwowej w ostatnich dwóch stuleciach. Zbitkę systemu kulturowego tworzą pozostałości cywilizacji agrarnej, anarchii szlacheckiej, konserwatywnego nurtu w Kościele katolickim, roszczeniowo-egalitarnej spuścizny socjalizmu, dominacji indywidualnych korzyści oraz braku umiejętności wspólnego działania na rzecz dobra wspólnego, brak zaufania do instytucji państwa, a także niedoskonałości systemu edukacji i badań naukowych²⁵.

Bez względu na wszystko jednak, może warto by było, nawet tylko na podstawie „małej reinterpretacji” wielkiego KEN-owskiego mitu, sformułować kilka kwestii zasadniczych. W związku z trwającą od ponad dwudziestu lat trzecią wielką reformą polskiego systemu oświaty zapytajmy zatem: W jakim stopniu i w jaki sposób polityka decyduje o kształcie i przebiegu współczesnej reformy? Kim są jej główni wykonawcy? Jakie są ich kompetencje i jakie mają umocowanie prawne? Czy państwowe instytucje zajmujące się reformą są wystarczające, czy należałoby powołać jakieś nowe, na przykład na wzór Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych? Czy obecna reforma dobrze odpowiada na wyzwania współczesności? Czy trafnie sformułowano cele kształcenia? Czy w Polsce dokonana została reforma programowa? Czy rynek podręczników szkolnych działa właściwie i sprzyja promowaniu propozycji rzeczywiście najlepszych? Czy kolejność reformatorskich działań jest logiczna? Czy uczelnie wyższe dobrze kształcą przyszłych nauczycieli? Czy sprzyja temu ostatnia reforma studiów? Czy zadbano na czas o przygotowanie kadry nauczycielskiej mającej wdrażać kolejne etapy reformy? Czy sposób organizacji pracy nauczycieli pobudza ich do kreatywności, czy raczej ogranicza i zmusza do działań pozornych? Czy współpraca podmiotów odpowiedzialnych za działanie systemu oświaty (rząd,

²⁴ Zob. Z.A. Kłakówna, *Jakość i jakość...*

²⁵ M. Kleiber i in., *Raport Polska 2050*, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2011, s. 31.

uczelnie kształcące nauczycieli, szkoły itd.) jest właściwie skoordynowana? Czy na potrzeby obecnej reformy państwo zapewniło odpowiednie fundusze?

To oczywiście, że na pytania inspirowane dorobkiem KEN-u nie wszyscy wywoływani w ten sposób do odpowiedzi, twórcy i komentatorzy reformy, mówiliby jednym głosem²⁶. Nie ma jednak pytań ważniejszych niż pytania naiwne – stwierdziła kiedyś Wisława Szymborska. I chyba miała rację.

Bibliografia

- Bartnicka K., *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973.
- Davies N., *Polska mitologia narodowa*, [w:] tegoż, *Smok wawelski nad Tamizą. Eseje. Polemiki. Wykłady*, wybór i układ tekstów A. Pawelec, Kraków 2001.
- Dutkova R., *Komisja Edukacji Narodowej. Zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
- Janion M., *Wobec zła*, Chotomów 1989.
- Kleiber M. i in., *Raport Polska 2050*, Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2011.
- Kłakówna Z.A., *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków 2014.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Gdańsk 2011.
- Kołodziej P., *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, Kraków 2013.
- Komisja Edukacji Narodowej (Pisma Komisji i o Komisji)*. Wybór źródeł, zebrał i opracował S. Tync, BN I/126, Wrocław 1954.
- Kurdybacha Ł., Mitera-Dobrowolska M., *Komisja Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973.
- Lubieniecka J., *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa 1960.
- Lutyński J., *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Warszawa 1990.
- Mrozowska K., *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Warszawa 1973.
- Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, wybór, wstęp i przypisy K. Mrozowska, Wrocław 1973.
- Próchnicki F., *Kilka uwag z powodu zamierzonej reformy nauki języka polskiego*, [w:] *Materiały do reformy nauki języka polskiego w gimnazjach z polskim językiem wykładowym*, „Muzeum” 1910, Dodatek 5.
- Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, pod red. M. Dudzikowej i K. Knasieckiej-Falbierskiej, Kraków 2013.
- Wybicki J., *Życie moje oraz Wspomnienie o Andrzeju i Konstancji Zamoyskich*, red. nauk. S. Sierpowski, wstęp M. Forycki, przypisy A. Skałkowski, Wrocław 2010.

²⁶ Propozycję odpowiedzi na tego typu pytania oraz wynikający z tych odpowiedzi konkretny projekt koncepcji kształcenia znaleźć można w książce Z.A. Kłakówny, P. Kołodzieja i J. Waligóry, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Gdańsk 2011.

Commission of National Education. A small reinterpretation of the great myth

Abstract

The myth of the Commission of National Education – the picture of the Commission created in the collective imagination of Poles – is different from many other Polish myths because it stems from positive experiences. The noble achievements of the first Ministry of Education in the world are well-known and widely appreciated. However, the author of the article proposes “a small reinterpretation of the great myth”. He does not do this to downgrade the myth (especially that many shortcomings have already been pointed by some of the members of the Commission) but to formulate a few thought-provoking questions that would induce to think about today’s methods of reforming the Polish schools. According to the author, a realistic evaluation of the unquestionably big achievements of the Commission could allow for better using experiences of the predecessors to avoid at least some of the mistakes (e.g. the lack of timely preparation of teachers for changes, the lack of new books that would really correspond with the reform, various apparent actions of the ministerial officials).

Key words: Commission of National Education, educational reform, national myth, reinterpretation of the myth

Piotr Kołodziej – dr, adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie; nauczyciel języka polskiego w VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie. Autor monografii *Czas na obraz. Dzieło malarzkie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, a także wielu pomocy dydaktycznych oraz artykułów (metodyka, literatura, malarstwo); współautor książki *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego* (2011) i podręczników z serii *To lubię!* do języka polskiego dla ucznia oraz dla nauczyciela (szkoły ponadgimnazjalne).