

**Zofia Budrewicz**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0001-8111-1594

## **„Zamyślił się, jaka ma być edukacja w Rzeczach Pospolitych, aby człowiek był użytecznym i szczęśliwym”**

Kiedy zastanawiamy się nad sensem reformowania szkolnej humanistyki, zwykle sięgamy myślą *ad fontes*, do kulturowych źródeł, by tam szukać możliwie najtrwałszych fundamentów aksjologii humanistycznej. Taki powrót wydaje się dzisiaj szczególnie potrzebny. Już ponadroczne funkcjonowanie reformy w szkole podstawowej obnażyło sporo dylematów realizacyjnych nowych (ale czy na pewno?) treści programowych przedmiotu „język polski” w zmienionej strukturze organizacyjnej szkolnictwa.

O potrzebie trwałości aksjologicznych fundamentów szkolnej humanistyki dobrze orientuje tytułowy cytat, pochodzący z czasu odradzającej się po latach niewoli polskiej szkoły. Jest on głosem jednej z najbardziej oddanych sprawie oświaty reformatorek. Stefania Sempołowska, o której tu mowa, była wychowawczynią wielu pokoleń młodzieży, redaktorką czasopism dla dzieci i młodzieży, znaną z wielu cennych inicjatyw szkolnych, społecznych i politycznych; była wreszcie niezwykłą i niebywale skuteczną działaczką oświatową. Dowodził tego m.in. napisany przez nią manifest oświatowy. O nim i jego autorce wychowanka Sempołowskiej, Hanna Mortkowicz-Olczakowa (córka znanych wydawców), pisała po latach: „Patrzyła w jutro szkolnictwa, żądała reform, dążyła do nowej twórczej epoki w dziedzinie wychowania, śmiało stawiała żądanie szkoły nowej dla dobra przyszłych pokoleń, a nie w imię egoizmu nauczycielskiego, interesów ideowych i materialnych pewnych sfer, nawet nie w imię egoizmu państwowego”<sup>1</sup>.

Autorka bojowego artykułu o jutrze polskiego szkolnictwa otwierała go słowami powtórzonymi za Stanisławem Staszicem: „Zamyślił się, jaka ma być edukacja w Rzeczach Pospolitych, aby człowiek był użytecznym i szczęśliwym” (s. 176), a zamykała frazą: „Nie lękajmy się burzyć i tworzyć”. Sama dawała przykład takiego zaangażowania, aktywnie uczestnicząc między innymi w zjazdach nauczycieli,

---

1 Słowa S. Staszica, od których zaczęła swój artykuł S. Sempołowska w 1915 r. („Myśl Polska” 1915, nr 2 z 15 maja), cyt. za H. Mortkowicz-Olczakowa, *Panna Stefania. Dzieje życia i działalności*, Warszawa 1961, s. 176. Dalsze cytaty pochodzą z tego wydania i będą sygnalizowane przez podanie numeru stron bezpośrednio po przytoczeniu.

pełniących wówczas ważną rolę wspólnot połączonych ideą budowy polskiej oświaty. W prezentowanych tam referatach programowych upominano się nie tylko o szkołę polską, ale i szkołę nowoczesną z ducha i formy. W Radomiu, Krakowie, Warszawie czy Piotrkowie – wszędzie Sempołowska przywoływała wielkie tradycje polskiej oświaty, słowa Staszica, Kołłątaja, Czackiego, śmiało projekty reformy z 1862 r. Przypominała „zapomniane karty z dziejów oświaty”, plany Dietla dotyczące polepszenie bytu nauczycieli. Nawiązywała do spuścizny oświeceniowego reformatora, Kołłątaja: „Kto pragnie rzetelnego oświecenia ludu – podkreślała – ten nie powinien się sprzeciwiać oświeceniu ich nauczycieli, bo z półmędrkami zawsze największa bieda. Oświecenie ludu jest rzeczą daleko większą, jak założenie najuczestszego atheneum. Idzie tu bowiem o dobro milionów ludzi”, konkludowała działaczka oświatowa (s. 179). Dziś, trawestując myśl Sempołowskiej, trzeba powiedzieć, że w każdej z reformatorskich prób wytyczania nowych dróg rozwoju oświaty ani na chwilę nie powinniśmy tracić z pola widzenia, dokąd te nowe drogi mają wieść.

Autorzy zgromadzonych w tomie artykułów, pytając dokąd prowadzi nas nowa reforma, szukają w pewnym sensie za Staszicem odpowiedzi, proponując namysł, jak uczyć, aby punktem odniesienia była twórcza i nielekliwa wizja człowieka użytecznego i zarazem szczęśliwego. Trudno o doskonalszy kierunkowskaz, choć i niegdyś, i dzisiaj wytyczał on bardzo idealistycznie ścieżki edukacji polonistycznej. Mówimy przecież o użyteczności literatury, która jako podstawowy składnik treści kształcenia zawsze jest problematyczna ze względu na granice między używaniem i nadużywaniem literatury. Chodzi bowiem z jednej strony o wykorzystywanie jej „naturalnych”, pragmatycznych predyspozycji<sup>2</sup>, a z drugiej – o posługiwanie się literaturą do celów ideologii społecznej, politycznej głównie przez interpretacje literaturoznawcze odpowiednio dobranych lektur. Szkoła, co oczywiste, używała literatury – sprawnego narzędzia antropologicznego – i go nadużywała, adekwatnie do przyjmowanej polityki oświatowej i kulturalnej.

Być może jest jeszcze za wcześnie, aby rozważać w szerszej perspektywie, jak w nowej szkole podstawowej używa się literatury, jakie praktyki interpretacyjne w niej dominują i czemu służą. W wielu artykułach zamieszczonych w tym tomie ich autorzy pokazują, że dokument programowy (podstawa programowa) wykazuje się szczególną oszczędnością w kwestiach teleologii wychowania literacko-kulturowo-językowego. Sprawia on wrażenie, jakby skrywał te powinności wstydliwie lub ich do końca nie domyślił i jasno nie sprecyzował narzędziami wypracowywanymi przez dydaktykę literatury i inne pomocnicze wobec niej dyscypliny naukowe. Widać to np. w wielu formułach określających ogólne wymagania celów kształcenia typu: „znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich (?) z wykorzystaniem potrzebnej terminologii”<sup>3</sup>. Domyślamy się,

2 *Od redaktorów*, [w:] *Ostrożnie z literaturą! (przykłady, wykłady oraz inne rady)*, red. J. Słowiński, E. Balcerzan, K. Bartoszyński, *Z dziejów Form Artystycznych w Literaturze Polskiej*, t. LXXX, Warszawa [brw], s. 6.

3 *Podstawa programowa. II etap edukacyjny: klasy IV–VIII szkoły podstawowej. Język polski dla kl. IV–VIII*, Dziennik Ustaw, poz. 356, s. 59. Dalsze cytaty z tego dokumentu pochodzą z tego wydania i będą sygnalizowane przez podanie stron bezpośrednio po przytoczeniach.

że chodzi tu głównie o terminologię historyczno- i teoretycznoliteracką. Z podobnie niefortunnym zapisem mamy do czynienia przy określaniu teleologii „rozwijania zdolności dostrzegania wartości prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami” (s. 59). Autorom dokumentu chodziło zapewne o interioryzację wartości rozpoznanych w dziele literackim, czyli o rozwijanie świadomości ku wartościom uniwersalnym. Dopowiedzenie w następnym punkcie (5), o „kształceniu postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej” niepokoi jeszcze mocniej, ponieważ w żadnym miejscu podstawy programowej języka polskiego nie mówi się ani o idei wielokulturowości, ani o dialogu międzykulturowym.

W komentarzach do podstawy programowej Andrzej Waśko powtarza wskazanie, że zadaniem wychowawczym szkoły jest propagowanie „stylu życia, opartego na stałej, samodzielnej aktywności umysłowej”. Do głównych rodzajów tej aktywności autor komentarza zalicza – obok poznawania kultury – „obserwację i rozumienie współczesnego życia społecznego, realistyczną refleksję nad sobą i własną rolą w środowisku rodzinnym, szkolnym i społecznym”<sup>4</sup>. Zauważyć jednak trzeba, że człowiek użyteczny to taki, którego aktywność społeczna (obywatelska, publiczna) przynosi istotne rezultaty w życiu wspólnoty (społeczeństwa obywatelskiego). Już w badaniach Hanny Świdy-Ziemby z końca lat 90. ujawniło się wyraźniej niedostrzeganie powiązań między życiem ludzi a sferą polityki oraz postaw młodzieży nieangażującej się w sprawy społeczno-lokalne<sup>5</sup>. Dziś nie mamy wątpliwości, że te postawy się pogłębiają i będą się pogłębiać. Otwieranie wychowanka na kontakty interkulturowe, uczenie akceptacji różnicy przez wyobrażeniowe doświadczanie wielokulturowości świata i nawiązywania z nim relacji dialogowych muszą zaczynać się już od najwcześniejszego etapu nauki szkolnej. Ta oczywista, zdawałoby się, powinność została całkowicie zignorowana w dokumencie programowym, podobnie jak inne teleologiczne wskazania na użyteczność postaw społecznych uczniów. Kwestia ta domaga się szczególnej uwagi, ponieważ znajduje ona odbicie zarówno w realnych potrzebach formacyjnych, jak i w wielu nurtach pedagogiki oraz dydaktyki polonistycznej, które poświęcają tym kwestiom wiele uwagi. Trudno więc uznać podstawę programową za akt normatywny, przewartościowujący w sposób wielostronny teleologię kształcenia polonistycznego w warunkach nowej struktury organizacyjnej szkolnictwa i przemian kulturowych albo, mówiąc inaczej, za dokument, który wyznaczałby w polonistyce jakiś konieczny (?) lub choćby tylko uzasadniony „zwrot”.

Nie ma, jak sądzę, potrzeby szerzej tych kwestii podkreślać; na konferencjach i kongresach polonistycznych środowisko dydaktyków po wielokroć dowodziło, że

---

4 A. Waśko, *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla kl. IV–VIII szkoły podstawowej. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania*, MEN, Warszawa; <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/j%C4%98ZYK%20POLSKI/Nowa%20podstawa%20programowa%20j%C4%99zyka%20polskiego%20dla%20kl.%20IV-VIII%20Szko%C5%82y%20podstawowej.%20Prezentacja.pdf>. Autor sygnalizuje kilkakrotnie wartość tożsamości narodowej, formowanej poprzez „kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej”. Podstawa programowa. Dziennik Ustaw, poz. 356, s. 59.

5 H. Świda-Ziemba, *Ta dzisiejsza młodzież*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 220.

naukę języka ojczystego należy otoczyć szczególną troską jako przedmiot na każdym poziomie nauczania najważniejszy, co w tradycji polskiej szkoły było oczywistością. Nasze wnioski i postulaty oraz naszą niezgodę na wiele rozwiązań programowych kierowaliśmy (w liście 99 polonistów dydaktyków) do Ministerstwa Edukacji. Pamiętamy godne podziwu starania prof. dr hab. Anny Janus-Sitarz, aby do całego środowiska pedagogicznego docierało zaniepokojenie m.in. niespójnością, a nawet anachronicznością teleologii kształcenia literackiego i językowego nowej podstawy programowej. Zawarta w niej wizja potrzeb czytelniczych współczesnego dziecka i nastolatka (demonstrowana – poza teleologią – także w spisach lektur adresowanych dla dzieci i młodzieży) także mocno poruszyła środowisko nauczycieli. Niepokoiła nas wszystkich zaburzona idea podmiotowości nauczyciela i ucznia, którą wypracowano w poprzednich reformach. Że głosy te nie spowodowały jakiegokolwiek oddźwięku instytucjonalnego, dodawać nie trzeba.

Po roku funkcjonowania nowej podstawy programowej w nowej strukturze organizacyjnej szkolnictwa sprawdzamy pierwsze konkrety realizacyjne, w tym – zasadność naszych obaw o sens wprowadzonych w praktyce zmian. Jak dowodzą zebrane w tomie prace, na pewno możemy mówić o pewnej wspólnej puli poważnych dylematów realizacyjnych. Oczywiście zastrzec się trzeba, że rok to mało, aby te trudności zobaczyć w całej ich rozciągłości i jaskrawości, ale całkiem sporo, by zamyślić się nad możliwymi w praktyce przekształceniami, zwłaszcza niespójności teleologicznych języka polskiego jako przedmiotu wybitnie formacyjnego i miejsca jego samego w systemie kształcenia. Mamy nieodparte wrażenie, że dziś wyjątkowo łatwo lekceważy się tak cenne w przeszłości myślenie o pierwszorzędnym miejscu aksjologii humanistyki szkolnej w systemie oświatowym. W 1804 r. w *Gramatyce dla szkół narodowych* (pionierskiej gramatyce, opartej na wzorach zachodnioeuropejskich i łączącej naukę języka z zadaniami kształcenia i wychowania) Onufry Kopczyński, prekursor takich badań, pedagog w szkołach pijarskich i Collegium Nobilium, podkreślał, że język ojczysty powinien być „ojcem, gospodarzem i sędzią nauk wszystkich”<sup>6</sup>.

Ponieważ odpowiedź merytoryczna na ujawnione w ciągu roku dylematy realizacyjne, o których traktują artykuły z tego tomu, nie jest na razie możliwa inaczej niż porównawczo, punktem odniesienia pozostają, co oczywiste, doświadczenia poprzednich reform oraz tradycje polonistyki szkolnej, w których rozważając „jutro polskiego szkolnictwa”, mądrze kierowano uwagę na perspektywę użyteczności społecznej i osobistej wychowanków. Od czasów Komisji Edukacji Narodowej wiemy<sup>7</sup>, że tej formy myślenia trzeba się, podkreślmy to mocno, moźolnie uczyć;

---

6 O. Kopczyński, *O duchu języka polskiego przez O.K.*, „Roczniki Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk”, t. IV, Warszawa 1807, s. 193. I dodawał: „Nauka tedy języka jest przednią i nieoddzielną częścią nauk krajowych; przeto do zbioru nauk wszystkim narodom spólnych, w języku polskim pisanych, zamyśla Towarzystwo przyłączyć naukę języka polskiego, języka, który kładzie się za kamień węgielny narodowej sławy”. I dodaje: „Sława nauki, bez nauki języka polskiego byłaby u rodaków niepewną”. Tamże, s. 193–194 [podkr. Z.B.].

7 KEN stworzyła fundament pod nowoczesny system szkolny: ze sprawną administracją oraz unowocześnionymi w duchu umiarkowanego oświecenia programami dla szkół szczebla podstawowego i średniego. Jasno sformułowała cele kształcenia, w których podkre-

że przygotowanie do życia pożytecznego jako zespalanie wychowania moralnego ze społecznym to proces długotrwały<sup>8</sup> i nie pozbawiony pułapek jednostronności. Charakterystyczne, że dokument programowy nie wiąże postawy szacunku z kulturą i literaturą współczesną! Tymczasem pytając, jak literatura może i powinna uczyć dziś postaw społecznych, pytamy nie tyle o miejsce pamięci historycznej w budowaniu wspólnoty obywatelskiej, ile o użyteczność „codzienną” wpływu literatury, także współczesnej. W idealizujący sposób można powtórzyć za Ryszardem Koziółkiem, że chodzi nam o to, żeby literatura uczyła „nas nie przegapić świata, nie pozwalać mu uchodzić naszej uwadze i zniknąć w procesie samoniszczącego przemijania (...)”<sup>9</sup>. W warunkach dynamicznych przemian kulturowych i zmian w całym szkolnictwie metodyka tych działań niełatwo daje się ujmować w ramy rozwiązań systemowych, zwłaszcza gdy nie preferują ich należycie dokumenty oświatowe.

Stajemy przed kompleksem spraw trudnych, wymagających wielostronnej uwagi badawczej; w tym przed dylematem urzeczywistniania pozaliterackiej użyteczności „starej” literatury w nowej strukturalnie szkole podstawowej, poznawanej w – oraz dzięki – szkole. Trzeba więc na koniec podkreślić i to, że analizując i oceniając dziejącą się obecnie reformę oświatową, autorzy artykułów nie postrzegają jej jako **szkoły dobrej dla wszystkich i nowej dla dobra przyszłych pokoleń**.

Mieliśmy więc i wciąż mamy nad czym się głęboko zamyślać...

---

ślano znaczenie wykształcenia młodych pokoleń Polaków, świadomych swych obowiązków obywatelskich i wyposażonych w wiedzę użyteczną. Opracowane przez Komisję metody nauczania oparto na doświadczeniu i racjonalnym ujmowaniu zjawisk.

8 B. Suchodolski, *Wychowanie moralno-społeczne*, Warszawa 1936, s. 5–10 i nast. (Odbitka z *Encyklopedii Wychowania*).

9 R. Koziółek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2016, s. 9.