

Polska Akademia Nauk  
Instytut Historii Nauki



Rozprawy  
z dziejów oświaty

pod redakcją  
Joanny Schiller

Tom XLIX

Warszawa 2012

## Kolegium Redakcyjne

Kalina Bartnicka, Daniel Beauvois (Francja), Tadeusz Bieńkowski,  
John Connelly (USA), Julian Dybiec, David Frick (USA), Leonid Gorizontow (Rosja),  
Wiesław Jamrożek, Stanisław Mauersberg, Lech Mokrzecki,  
Kazimierz Puchowski, Joanna Schiller (redaktor naczelna),  
Władysława Szulakiewicz, Jan Szumski (sekretarz redakcji), Irena Szybiak,  
Adam Winiarz, Elena Wiszlenkowa (Rosja), Leszek Zasztowt

Recenzenci tomu: prof. dr hab. Kalina Bartnicka, prof. dr hab. Jan Draus,  
doc. dr Edmund Janusik (Grodno), prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz,  
dr Andriej Zamojski (Wilno)

Redaktorzy językowi:

Język polski – mgr filologii polskiej Anna Mędrzecka  
Język rosyjski – dr Jan Szumski (native speaker)

Adres redakcji:

00-330 Warszawa

Pałac Staszica, Nowy Świat 72, pok. 9, 12

Tel. 22 657 27 46; 22 826 87 54

e-mail: [ihn@ihnpan.waw.pl](mailto:ihn@ihnpan.waw.pl)

[rozprawy@ihnpan.waw.pl](mailto:rozprawy@ihnpan.waw.pl)

© Copyright by Instytut Historii Nauki PAN 2012

Nakład: 200 egzemplarzy

Skład i łamanie

OFI – Warszawa

Projekt okładki: Barbara Kuropiejska-Przybyszewska

Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR  
03-982 Warszawa, ul. Dedala 8/44

Tel. 602 247 367; fax 615 34 21

[www.aspra.pl](http://www.aspra.pl)

e-mail: [oficyna@aspra.pl](mailto:oficyna@aspra.pl)

PL ISSN 0080-4754

# System kształcenia Komisji Edukacji Narodowej

*Wiedza praktyczna rodzi się wtedy,  
gdy z wielu postrzeżeń doświadczalnych  
tworzy się ogólny sąd o podobnych rzeczach*  
Arystoteles *Metafizyka*

## 1. Cel pracy

Francuzi są dumni ze swojego nowoczesnego Wielkiego Łuku, który w latach osiemdziesiątych XX w. stanął na głównej osi Paryża – drodze, którą przez kolejne stulecia wkraczały do stolicy zwycięskie wojska francuskie. Ten nowy element miał wydłużyć historyczną trasę o symbol osiągnięć współczesnej cywilizacji. Na konkurs architekci zgłosili wiele projektów. Wygrał ten, który uderzył jurorów swoją prostotą oraz siłą i jasnością obrazu: „okno otwarte na świat”.

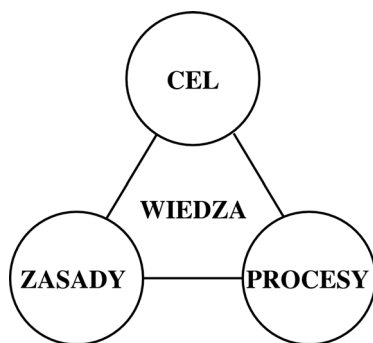
Wybór ten ilustruje ważną potrzebę jednostek i całych społeczeństw: jasnej, prostej i pełnej siły wizji własnych działań. Istnienie takiego przesłania nie zawsze jednak prowadzi do jego wyrazistej realizacji. Historia Wielkiego Łuku może służyć przykładem. Otto van Spreckelsen, twórca projektu „okna otwartego na świat”, długo toczył walkę z wykonawcami o zachowanie jednolitości koncepcji artystycznej. Kiedy okazało się, że nie można będzie utrzymać spójności między wystrojem wnętrza a wyglądem zewnętrznym, architekt zrezygnował. Poniósł klęskę, ponieważ oczywisty dla niego sens był niezrozumiały dla wykonawców, a trudności techniczne przerastały umiejętności najlepszych specjalistów. W podobną sytuację zaplątał się Leonardo da Vinci, gdy podjął się przygotowania dań – miniaturowych dzieł sztuki na przyjęcie, jakie wydawał Sforza dla dwustu gości. Projekt mistrza okazał się niewykonalny rękami

kucharzy. Zaproszono więc do pomocy stu artystów, skonstruowano taśmociąg, a w efekcie... w kuchni wybuchł pożar<sup>1</sup>.

Opisane przykłady ilustrują, że do zrealizowania wizji potrzebny jest system, który wspierałby spójne z nią działania jednostek. Przez system rozumiemy tutaj jednolite zasady postępowania oraz procesy skutecznie prowadzące do wspólnie wytyczonego celu, w tym proces doskonalenia potrzebnych umiejętności. System taki tworzy np. rodzina wychowująca dzieci, restauracja, która dogadza zmysłowi smaku swoich klientów, czy wyprawa alpinistyczna zdobywająca szczyt.

Spójność celu, zasad i procesów jednak nie wystarcza, aby system się rozwijał. Przykładem może tu służyć system szkolny jezuitów. Mimo spójności celu, zasad i procesów, ulegał on stopniowej degradacji, aż w końcu upadł. Inny przykład analizuje William Golding w *Wieży*<sup>2</sup> – fanatyczny ksiądz dobudowuje do swojej katedry gotyckiej iglicę, której szpic z symboliczną ostrością wskazuje cel wznoszenia nowej konstrukcji – chwałę boską. Nadrzędna zasada działania pozostaje spójna z tą wizją i z procesami stanowiącymi budowę: ksiądz wierzy, że boska moc utrzyma budowlę w pionie, mimo braku wystarczająco głębokich fundamentów. Absurdalność tego założenia nieuchronnie prowadzi do destrukcji i dehumanizacji.

W obu powyższych przykładach zabrakło niezbędnego elementu: do osiągnięcia postępu cywilizacyjnego konieczny jest wzrost wiedzy i doskonalenie kompetencji; skuteczne i długotrwałe działanie systemu wymaga nieustannego dostosowywania się do rzeczywistości w oparciu o naukowe metody jej poznania. Podsumowując, w rozwijającym się systemie cel, zasady działania i procesy są sprzężone ze sobą i z ciągłym pogłębianiem wiedzy, co schematycznie naszkicowaliśmy na rysunku poniżej.



Rysunek 1. Rozwijający się system

<sup>1</sup> M. L. Gelb, *Mysleć jak Leonardo da Vinci*, Poznań 1999.

<sup>2</sup> W. Golding, *Wieża*, Warszawa 1986.

Powstaje naturalne pytanie, na czym polegają cel, zasady, procesy i wiedza oraz ich wzajemne relacje w obecnym systemie edukacji – zarówno w tym, który działa, jak i w takim, jaki uważalibyśmy za adekwatny do współczesnych potrzeb społecznych. Trudno jest jednak sformułować wyraźną, prostą i silną wizję kształcenia, która wyzwalałaby spójne działania jednostek zgodne z ich umiejętnościami, potrzebami i wewnętrzną motywacją. Dzieci nie lubią szkoły, nawet najlepsze programy autorskie nie rozprzestrzeniają się łatwo, a wybitni nauczyciele nie mają okazji, aby przekazać młodszym pedagogom tajniki swego kunsztu. Widać brak połączenia pomiędzy odgórnymi działaniami reformatorów edukacji a codzienną praktyką nauczycieli oraz oczekiwaniami uczniów i ich rodziców<sup>3</sup>. Wobec braku satysfakcji z istniejącego systemu edukacji i niepowodzeń, jakimi kończą się podejmowane próby jego reform<sup>4</sup>, warto przyrzeć się znanemu z historii przykładowi skutecznego systemu kształcenia, poznać jego cel i zasady oraz wyodrębnić te procesy, które były kluczowe dla jego rozwoju i użyteczności.

Uderzające jest to, że rysunek 1 bardzo trafnie ilustruje system kształcenia stworzony przez Komisję Edukacji Narodowej w XVIII-wiecznej Polsce. Celem artykułu jest pokazanie, jaką treść niesie ten diagram w przypadku tej właśnie szkolnej reformy. Podstawowa zasada, jaką przyjmujemy, to uniwersalność mechanizmów działania skutecznych, rozwijających się systemów, a zatem i przekonanie o użyteczności analizy działań KEN dla współczesnych reformatorów edukacji, zgodnie z prostą, znaną już Arystotelesowi regułą, że jedno trafne spostrzeżenie może prowadzić do oglądu innych podobnych rzeczy, a zrozumienie i wykorzystanie w praktyce ogólnych prawidłowości następuje wtedy, gdy stają się one wynikiem syntezy obserwacji osadzonych w wielu konkretnych realiach – „Wiedza praktyczna rodzi się wtedy, gdy z wielu postrzeżeń doświadczalnych tworzy się ogólny sąd o podobnych rzeczach”<sup>5</sup>.

Nasz proces studiowania historii KEN ma jeden wyraźnie wytyczony kierunek: chęć zrozumienia, na czym polega analogia stworzonego przez nią szkolnictwa z intensywnie rozwijającymi się nowoczesnymi systemami technologicznymi, takimi jak produkcja samolotów czy kom-

<sup>3</sup> K. G. Wilson, C. K. Barsky, *Applied Research and Development: Support for Continuing Improvement in Education*, „Daedalus” 1998, 127, nr 4, s. 233–258.

<sup>4</sup> S. B. Sarason, *The Predictable Failure of Educational Reform*, San Francisco 1990.

<sup>5</sup> Arystoteles, *Metafizyka*, Księga A (I), 981a, [w] Idem, *Dzieła wszystkie*, t. 2, Warszawa 1990, s. 617.

puterów<sup>6</sup>. Motywacją do powstania tej pracy jest intrygujące pytanie, na czym polega podobieństwo między rozwijającymi się systemami w pozornie tak odległych dziedzinach jak edukacja i przemysł. Identyfikacja zasad i procesów odpowiedzialnych za widoczny i mierzalny rozwój systemów technologicznych pozwala na obserwowanie, czy są one obecne w systemach i programach edukacyjnych, a co za tym idzie, na ocenę skuteczności tych systemów i programów. Potrzeba, przydatność i sposób zastosowania w szkolnictwie takich działań staną się znacznie jaśniejsze, gdy poznamy je na konkretnym przykładzie związanym z polską tradycją kształcenia. Dlatego praca ta jest poświęcona przeanalizowaniu skuteczności systemu nauczania stworzonego przez KEN poprzez analizę stosowanych przez nią zasad i uruchomionych procesów.

Historia KEN wskazuje, że reforma narodowego systemu edukacji wymaga zastanowienia nad celem nauczania i wynikającymi z niego zasadami pracy nauczyciela z uczniem, nad takim związkiem kształcenia z rozwojem nauki, który wspierałby nauczycieli w rozwoju intelektualnym na miarę potrzeb. Spuścizna KEN – to również nasza odpowiedzialność za to zastanowienie i za jego wynik; teraz i tutaj, w kontekście współczesnej edukacji XXI w. Jak pisał Tadeusz Kościuszko: „Niech powszechna tylko będzie edukacja, niczego się lękać nie trzeba, od nas samych zależy poprawa rządu, od obyczajów naszych, a gdy podli będziemy, chciwi, interesowni, niebaczący o kraj swój, słusznie, abyśmy potem mieli kajdany na szyjach i tego warci będziemy”<sup>7</sup>.

## **2. Zmiany w systemie szkolnym wprowadzone przez Komisję Edukacji Narodowej**

14 października świętując Dzień Nauczyciela, obchodzimy jednocześnie rocznicę utworzenia w r. 1773 Komisji Edukacji Narodowej, która zbudowała w Polsce państwowy system postępowego nauczania, jakiego nie miał w tamtych czasach żaden inny kraj<sup>8</sup>. Komisja Edukacji Narodowej dokonała radykalnych zmian w polskim szkolnictwie na poziomie średnim. Omówimy je teraz pokrótce w taki sposób, aby zwrócić uwagę

---

<sup>6</sup> C. K. Barsky, K. G. Wilson, B. Daviss, *A Model Development Concept (MDC) for Education: A Framework for Change*, Proceedings of the Redesign in Science Education Conference (RISE), Columbus, Ohio, 20–21 Oct. 2000, [www2.hawaii.edu/~uhill/ED446979.pdf](http://www2.hawaii.edu/~uhill/ED446979.pdf); K. G. Wilson, B. Daviss, *Redesigning Education*, New York 1996.

<sup>7</sup> S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, Warszawa 1996, s. 120.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 121.

na ich związek z celem, zasadami, procesami i rolą wiedzy w nowym systemie edukacji.

KEN postawiła wszystkim szkołom średnim ten sam nadrzędny cel kształcenia, zgodny z potrzebami społecznymi i politycznymi. Aby go osiągnąć, trzeba było doprowadzić do rozwoju edukacji opartej na poznawaniu świata w sposób naukowy, a zatem przyjąć nowe zasady pracy nauczyciela z uczniami oraz stworzyć system kształcenia nowych i obecnych nauczycieli. Tak więc KEN stworzyła odrębny stan nauczycielski i nadała mu autonomię. Przeprowadziła reformy obu wyższych uczelni, krakowskiej i wileńskiej, konieczne aby powierzyć im edukację nauczycieli, powołała Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, które opracowało nowe programy nauczania, oparte o system wartości obywatelskich, a także nowe podręczniki adekwatne do tych zmian. Przez cały czas Komisja była wrażliwa na głosy opinii publicznej i stale udoskonalała swój system, korzystając z pomocy nauczycieli, krajowych i zagranicznych specjalistów w dziedzinie edukacji, a także w oparciu o własne doświadczenia i wyniki licznych wizytacji w szkołach.

Komisja Edukacji Narodowej została powołana przez Sejm, aby stawić czoła dwóm kryzysom: w polityce i w edukacji. Po pierwsze, nastąpił już pierwszy rozbiór Polski, a w kraju panował niedowład polityczny. Po drugie, po ogłoszeniu przez króla papieskiego *breve*, uległ likwidacji zakon jezuitów, którzy dotąd odgrywali dominującą rolę w polskim systemie kształcenia. Tuż po rozpoczęciu roku szkolnego organizacja odpowiedzialna za edukację większości polskiej młodzieży szlacheckiej nagle przestała istnieć. Stworzyło to okazję do głębokich zmian systemu nauczania, który przez dwa poprzednie stulecia panował nie tylko w Polsce, ale także w całej Europie, a z czasem przestał odpowiadać potrzebom społecznym. Zakon jezuitów utworzono po to, aby umocnić Kościół wobec XVI-wiecznej reformacji. Cel kształcenia w szkołach jezuickich przez dwieście lat pozostawał taki sam: poddać uczniów autorytetowi Kościoła. Samodzielność myśli, zaufanie do rozumu były uważane za szkodliwe, jeśli odwodziły od wskazań teologii. Negatywny wpływ takiego wychowania na losy całego narodu stał się szczególnie jaskrawo widoczny w Polsce. Może dlatego tu właśnie okazja do zmian została wykorzystana tak skutecznie jak w żadnym innym kraju Europy.

Ustawa Sejmu z 14 października 1773 r. powołała Komisję „odprawować się mającą do edukacji młodzi szlacheckiej” i oddała jej „pod dozór i rozporządzenie” uczelnie wyższe i szkoły na poziomie średnim, „z tym wszystkim, co tylko do wydoskonalenia nauk, ćwiczenia młodzi szlacheck-

kiej ściągać się może”<sup>9</sup>. **KEN postawiła sobie za cel stworzenie systemu nauczania potrzebnego do odrodzenia narodowego.** Chciała kształcić świadomych, umiejących dobrze gospodarować obywateli. Dlatego niemal od samego początku tak sformułowała swój cel: „Edukacja dziecięca jest osnową działań około niego podjętych na to, aby jemu było dobrze i aby z nim było dobrze”<sup>10</sup> i konsekwentnie dalej się go trzymała, wyjaśniając w *Ustawach*, jak rozumie pojęcie dobra: „Nauczyciel [...] uważać siebie będzie jako obywatela służącego Ojczyźnie w wychowaniu synów jej, a współobywatelów swoich. Rozważy istotę edukacji człowieka i obywatela, jako ona zależy na tym, aby ucznia sposobnym ze wszystkich miar uczynić do tego, aby jemu było dobrze i z nim było dobrze. Cokolwiek stanowi szczęśliwość szczególną człowieka: zdrowie, cnota i obyczaje, rozsądek pewny, dobry rząd domowy, miłość, przyjaźń i szacunek u drugich; cokolwiek składa szczęśliwość publiczną: równa i najściślejsza sprawiedliwość, prawodawstwo mądre, obrona krajowa, cnoty obywatelskie, niepodległość w zdaniu, szlachetność myśli i postępków, szanowanie jako najświętsze własności cudzej; to wszystko jest rzeczą edukacji i celem starań nauczyciela”<sup>11</sup>.

Cel pociąga za sobą służące mu **zasady pracy nauczyciela z uczniem.** System szkolny jezuitów wyznaczał zarówno nauczycielowi, jak i uczniom role bierne. Metody nauczania, materiał, podręczniki objęte były bardzo szczegółowymi przepisami *Ratio studiorum*<sup>12</sup>, z góry wykluczającymi samodzielność nauczyciela. „Od Tagu aż po Dniepr w każdym kolegium jednakowo uczono, generał jezuitów mógł być spokojnym, że tego samego dnia o jednej godzinie w ogólnych zarysach to samo się czyta i omawia np. w klasie czwartej we wszystkich kolegiach jemu podległych”<sup>13</sup> w całej Europie. W czasie lekcji nauczyciel mówił, uczeń spał. Nauczyciel kierował myślami ucznia, a ten dawał mu się prowadzić. Nie było miejsca na kształcenie krytycyzmu i umiejętności tworzenia własnego sądu. „Umysł ucznia pozostawał w uśpieniu”<sup>14</sup>, nie

<sup>9</sup> A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794)*, Wrocław 1979, s. 14.

<sup>10</sup> *Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie, 1774*. Cyt. za K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 79.

<sup>11</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane, 1783*, Lwów 1917, s. 85.

<sup>12</sup> *Ratio atque institutio studiorum SJ czyli Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego (1599)*, oprac. K. Bartnicka, T. Bieńkowski, Warszawa 2001, Archiwum Dziejów Oświaty, t. XIII.

<sup>13</sup> S. Kot, *op. cit.*, t. 1, s. 234.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 238.



odróżniając poznawania świata od oddawania się spekulacjom, np. rozważaniom, „czy drzewo może mówić i jakim językiem; czy możliwe jest zwierzę bez głowy i czy może szatan ogrzać człowieka; czy anioł może rzucać kamieniami”<sup>15</sup>.

Takie zasady nauczania utrzymywały dominację Kościoła nad szlachtą i utrwały wady systemu politycznego. Nie mogły zatem służyć celowi postawionemu przez KEN: świadomy obywatel musiał umieć samodzielnie myśleć, dokonywać wyboru na podstawie racjonalnych przesłanek. Tak więc *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej* określają, że zadaniem nowej szkoły jest „wprawiać uczniów w zdrową praktyczną logikę, to jest w gruntowny rozsądek, który ma być przewodnikiem człowieka w całym jego życiu, w publicznych i domowych sprawach, i bez którego dowcip i nauki stają się próżnemi i szkodliwemi”<sup>16</sup>. Nauczyciel ma troszczyć się, „aby uczniowie więcej na rozum i pojęcie niżeli na pamięć uczyli się”<sup>17</sup>.

Zasady nauczania w stworzonym przez KEN systemie szkół średnich korespondowały z wytycznymi dla szkół parafialnych. Zasady pracy nauczyciela z uczniami spisane w *Powinnościach nauczyciela* przez Grzegorza Piramowicza, sekretarza Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych (TdKE) czyli „wydziału pedagogicznego” KEN, brzmią zdumiewająco współcześnie: „ta tylko nauka przyda się człowiekowi, którą na rozum jasnie i gruntownie pojął, którą sam z sobą zważył, której użycie i przystosowanie widzi. Dlatego trzeba dzieciom dawać wolność zadawania pytań i wątpliwości i one z łagodnością, a dokładnie rozwiązywać. Trzeba, nie tłumiąc ich zbytnim gadaniem i wykładami, zostawić czas, aby co od ciebie słyszą lub z książki przeczytają, przemyśleli z zastanowieniem uwagi, tak zaraz w szkole, jako i w domu. Trzeba, aby zdali z tego sprawę jasnie, zrozumiale, gładko, wyraźnie. [...] Jest także wielkiej wagi dla wszystkich nauczycielów, choćby najwyższych umiejętności, aby dzieci zrazu przez zmysły i doświadczenia własne nabierały poznania rzeczy, a gdy się z wiekiem rozum wzmoże, dopiero przychodziły uwagi, racje, wywody”<sup>18</sup>.

Piramowicz zwracał także uwagę na to, że ważnym zadaniem nauczyciela jest wytworzenie motywacji ucznia do nauki: „Wszystkie sposoby choć pilnego i umiejętnego nauczyciela nieskuteczne będą, jeśli tego nie

---

<sup>15</sup> A. Woltanowski, R. W. Wołoszynski, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794*, Warszawa 1973, s. 48.

<sup>16</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, s. 86.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 89.

<sup>18</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, [1787], [w:] *Idem, Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, oprac. i wstępem opatrzyła K. Mrozowska, Wrocław 1959, s. 74.

dokaże, ażeby dzieci lubiły nauki. Przymus nic nie sprawi. Nikt woli człowieka przyniewolić nie może”<sup>19</sup>. Według *Ustaw* źródłem przyjemności ucznia miał być jego własny rozwój intelektualny (“jak miła rzecz jest coraz więcej umieć, czego się nie wiedziało”<sup>20</sup>), osiągany dzięki temu, że **uczniowie „nie rozumiawszy [...], nigdy dalej nie postąpią, ale zaraz przez pytanie nauczycieliw [...] postarają się zrozumieć. Nic na pamięć mówić nie będą, czegoby dobrze na rozum nie umieli”**<sup>21</sup>.

Nowa władza szkolna zdawała sobie sprawę, że tak **radykalna zmiana zasad nauczania wymaga troski o rozwój intelektualny nauczyciela**: „trzeba ci koniecznie uczyć się tego rzemiosła wychowania i uczenia dzieci [...]. Niczego nie zaczynaj uczyć dzieci, żebyś pierwszej sam dobrze tej nauki nie rozumiał i nie pojął, żebyś się nie dowiedział, jakim sposobem też naukę do pojęcia młodzi, na rozum, na pożytek im podawać” – pisał Piramowicz w *Powinnościach nauczyciela*<sup>22</sup>. *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej* zobowiązywały zarówno obecnych, jak i przyszłych nauczycieli do ukończenia studiów uniwersyteckich, które dla czynnych zawodowo zakonników trwały 3 lata<sup>23</sup>, a dla kandydatów do stanu nauczycielskiego – 4 lata<sup>24</sup>. Ponadto pomocą miały służyć wydawane przez KEN podręczniki oraz przewodniki dla nauczycieli. **Komisja Edukacji Narodowej starała się zapewnić nauczycielom godziwe warunki pracy**. *Ustawy* rozpoczynają się od utworzenia stanu nauczycielskiego, któremu „i przez powołanie a posługi jego, i przez wybór i doświadczenie osób, i przez pożytki, które z nich ojczyzna odbierać ma, wszelką cześć, wysokie poważanie i okazanie wdzięczności Komisja zaręcza”<sup>25</sup>. Jak pisze Stanisław Kot, „tak jeszcze nie przemawiała do nauczycielstwa żadna władza w żadnym narodzie. Żaden też rząd na Zachodzie XVIII wieku nie okazał swemu nauczycielstwu tyle troskliwości i tyle doń zaufania, co nasza Komisja Edukacji Narodowej w swoich ustawach. Nie ograniczając się do ustalenia pensyj i emerytur (po 20-letniej służbie około 2/3 pensji), złączono w jedno ciało wszystkich nauczających w Szkołach Głównych i średnich wraz z kandydatami i zapewniono im obszerną autonomię, niezależność od organów rządowych poza Komisją, zupełną swobodę postępowania w ramach *Ustaw*, obieralność wszystkich sta-

<sup>19</sup> Ibidem, s. 75.

<sup>20</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, s. 103.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 105.

<sup>22</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, s. 11, 13.

<sup>23</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, s. 30.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 56.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 27.

nowisk kierowniczych”<sup>26</sup>. Po dwóch wiekach konieczności ścisłego trzymania się sztywnych przepisów i „gotowców” opracowanych szczegółowo w *Ratio studiorum*, nauczyciel odzyskał swobodę działania, zagwarantowaną prawnie.

Wolności myśli, jaką otrzymali nauczyciele i uczniowie szkół średnich, towarzyszyła podobna reforma Akademii Krakowskiej, przeprowadzona przez Hugo Kollątaja, oraz Akademii Wileńskiej, dokonana przez Marcina Poczobuta. Odmłodzenie i zeświecczenie kadry profesorskiej, zmiana przestarzałego ustroju, stypendia na studia zagraniczne dały uniwersytetom warunki samodzielnego rozwoju, a ich wykładowcom możliwości prowadzenia prac badawczych. **Dzięki tym zmianom uczelnie mogły należycie kształcić samodzielnie myślących nauczycieli szkół średnich** – metodą rozumową zamiast pamięciowej, wiążąc teorię z praktyką i pokazując najnowsze osiągnięcia nauki. W ten sposób w programie nauczania – dotąd zorientowanym głównie na przedmioty humanistyczne – istotnego znaczenia nabrała nauka matematyki, fizyki i nauk przyrodniczych, intensywnie rozwijających się w Europie Oświecenia.

Zmiana celu i zasad kształcenia pociągnęła za sobą **zmianę całego programu nauczania**. To, „czego uczyć”, zostało ściśle podporządkowane temu „po co uczyć”. Nowy program był uderzająco jednolity. Wolny obywatel miał kierować się w życiu nie tylko (jak dawniej) etyką chrześcijańską, ale przede wszystkim świecką nauką moralną, opartą o ideę służenia dobru narodu. Musiał też znać obowiązujące prawo i „powinności polityczne” – nie tylko po to, aby je z pożytkiem stosować w praktyce, ale także aby oprzeć na nich własne poczucie sprawiedliwości.

Wykształceniu świadomości obywatelskiej pomagała nauka historii i geografii. Z historii uczniowie mieli wynosić moralne wzory do naśladowania. Kazimierz Narbutt – członek TdKE – pisał, że szkoła powinna pokazywać uczniom „sławne czyny wielkich mężów, te nade wszystko, które wiążą się z dobrym rządem i ze złymi następstwami braku dyscypliny [...] mądre środki zapobiegania złu i podnoszenia się w nieszczęśliwych okolicznościach”<sup>27</sup>. *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej* zwracały uwagę nauczyciela na fakt, że „polityka jest umiejętnością rządu [...], przeto nigdy nie będzie nazywał polityką [...], co jest chytryością, zdradą, podłością, gwałtem, przemocą, najazdem i cudzego przywłaszczeniem. [...] W opowiadaniu dziejów chronić się będzie, aby nie dawał fałszywych wyobrażeń rzeczy, z których największe szkody i zepsucie zdań i obyczaj-

<sup>26</sup> S. Kot, *op. cit.*, t. 2, s. 84.

<sup>27</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 160.

jów wynikać zwykły”<sup>28</sup>. Aby wzmocnić poczucie przynależności narodowej, KEN konsekwentnie (choć z konieczności powoli) dążyła do uczynienia polskiego językiem wykładowym. Należy tu podkreślić, że w szkołach jezuickich nie tylko wszystkie lekcje odbywały się po łacinie, ale uczniowie zmuszani byli do rozmawiania między sobą po lekcjach także wyłącznie w tym języku.

Retoryka i poetyka – rozwinięte przez jezuitów jako sztuka mowy na każdy temat, równie łatwo „za” jak i „przeciw”, bez potrzeby prezentowania własnego zdania, za to w atrakcyjnej formie – teraz zmieniły się w naukę troski o treść wypowiedzi. Celem było przecież przysposobienie młodzieży do czynnego życia politycznego.

Świadomy obywatel musiał posługiwać się logiką. Cel nauczania tego przedmiotu został zatem radykalnie zmieniony – nie uczono już sztuki prowadzenia spekulatywnych polemik na dziwaczne i oderwane od rzeczywistości tematy w rodzaju: „czy pies może być kozą”<sup>29</sup>. Nie wykładano także różnych teorii logicznych tworzonych od zarania dziejów. *Ustawy* tak ujmowały zadanie nauczyciela: „Przy wykładaniu logiki czynić często będzie przystosowanie tejże do spraw moralnych, do postępowania sobie w życiu, pokazując, jako wszystkie w tej logice nauki zasadzają się na zdrowym rozsądku, z niego wynikają i do pewniejszego onym rządzenia się prowadzą”<sup>30</sup>. Warto nadmienić, że według *Ustaw* logiki miał odtąd uczyć nauczyciel matematyki, podczas gdy dawniej nauka ta była zaliczana do humanistyki<sup>31</sup>.

W nowym programie pierwszeństwo zyskały nauki matematyczno-przyrodnicze. Służyły one bowiem nie tylko jako wzorzec krytycznego rozumowania, ale także jako źródło wiedzy, która miała doprowadzić do rozwoju polskiej zacofanej gospodarki i wzbogacić kraj. Na przykład, według analizy statystyk, opublikowanej przez Etienne de Rieule’a, produkcja zbóż w Polsce była w tym czasie niższa niż w prowincjach Zelandii i Holandii, zajmujących zaledwie 1/23 powierzchni Polski<sup>32</sup>. Dbając o użyteczność edukacji szkolnej, KEN m.in. wprowadziła naukę rolnictwa,

<sup>28</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, s. 98.

<sup>29</sup> A. Woltanowski, R. W. Wołoszyński, *op. cit.*, s. 47.

<sup>30</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, s. 95.

<sup>31</sup> A. Woltanowski, R. W. Wołoszyński, *op. cit.*, s. 261.

<sup>32</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 122. KEN zdawała sobie sprawę, że aby uzyskać ożywienie gospodarcze kraju, potrzebna jest powszechna edukacja dzieci chłopskich i mieszczańskich, i to od najwcześniejszych lat. Dlatego Komisja prowadziła działania zmierzające do stworzenia sieci szkół parafialnych, w których miały uczyć się dzieci chłopskie i mieszczańskie – mimo że rozwój takiego kształcenia w ogóle nie leżał w prawnie określonych kompetencjach KEN oraz że nie posiadała ona funduszy na realizację tego przedsięwzięcia.

przyrody, higieny oraz sztuk i rzemiosł – przedmiotów w większości nieobecnych w europejskich programach nauczania<sup>33</sup>.

W ten sposób stworzone zostały jednolite zasady, na których miał się oprzeć nowy program szkolny. Następnym krokiem było szczegółowe opracowanie tego programu i przygotowanie nauczycieli do jego realizacji. Koniecznym stało się **opracowanie podręczników** – nie tylko dla uczniów, ale i dla nauczycieli – aby „oświecać i prowadzić uczących”<sup>34</sup>. Miały one stanowić źródło nie tylko samej wiedzy, ale także metody jej nauczania.

Nowe zasady kształcenia pozwoliły na wyraźne określenie, czym nowe książki, zwane „elementarnymi”, powinny różnić się od tradycyjnych podręczników, jak choćby znanego wszystkim uczniom szkół jezuickich obszernego i zawilego Alwara, z którego młodzież „kuła” reguły gramatyki łacińskiej. W swojej mowie z 7 marca 1778 r. Piramowicz tak definiuje rolę ksiąg elementarnych: „dając człowiekowi postrzegać, co się około niego dzieje, wprowadzam go dalej w poznawanie związków między jednymi a drugimi natury czynami, z tych ogniwo nieprzerwanym wiodę z jednej wiadomości do drugiej, wnioski bliższe ciągną za sobą dalsze i tak przywodzę go do wnoszenia prawd ogólniejszych, do wystawienia sobie w myśli powszechnych własności tych rzeczy, które pojedynczo podlegają zmysłom; dałem mu elementa fizyki. Toż o innych naukach mówić”<sup>35</sup>.

Jak widać, dla Piramowicza fizyka stanowiła wzór logicznego sposobu rozumowania, użytecznego we wszystkich naukach. Jak określilibyśmy to dzisiaj, podręczniki miały służyć zdobyciu umiejętności krytycznego myślenia. Piramowicz bardzo wyraźnie przedstawił wymagania, którym muszą sprostać autorzy ksiąg elementarnych: „Porządek, jasność, łatwość istotne są takowego dzieła przymioty. Nie może się nikt ośmielić na złożenie książki elementarnej, kto nie widzi jasnie wszystkich części, które składają przedsięwziętą naukę, kto nie zna miejsca, które ma każdej szczególnej prawdzie w niej naznaczyć, kto nie potrafi samym nauczycielom przepisać porządku, jakim uczyć mają. [...] Będą te same nauki, te same prawdy w jakim piśmie zawarte, ale nie tak umieszczone są, żeby widzieć jednej z drugiej wypływanie, aby pojedyncze i proste, łatwiejsze i pod zmysły podpadające, szły przed ogólnymi, wyższymi i myślą ode-

<sup>33</sup> Ibidem, s. 122.

<sup>34</sup> G. Piramowicz, *Mowa w dzień rocznicy otwarcia Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych na sesji dnia 7 marca 1778 roku*, [w] Idem, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, s. 144.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 143–144.

rwanymi, może być dzieło głębokie, ale nie będzie elementarne. Trzeba jeszcze do tego porządku, aby łańcuch prawd, z których cała umiejętność wynika, tak był złączony, iżby między ogniwami przerwy i próżnego miejsca nie było. [...] Tym się sposobem dokaże, aby młody zdawał się sobie sam wynajdować dalsze prawdy, odkrywać nowe wiadomości, a korzyść ta największej jest wagi. Bo w samej rzeczy, to tylko dobrze umiemy, czegośmy się sami rozważą i myśleniem nauczyli”<sup>36</sup>.

Gdy zostały już określone kryteria, jakie miały spełniać nowe podręczniki, TdKE ogłosiło konkurs na ich napisanie. Wyznaczono nagrody oraz zatroszczono się o jak najszerze rozpowszechnienie informacji o konkursie. Piramowicz rozesłał w tej sprawie listy także za granicę, zachęcając europejskich uczonych do udziału, a także do wypowiedzenia swoich komentarzy i uwag o programie nauczania. Tylko tak szeroki i otwarty system korzystania z doświadczeń znawców nauki i edukacji dawał szansę na sprostanie ogromnie wysokim wymaganiom KEN. W efekcie powstało wiele wartościowych podręczników, choć trwało to znacznie dłużej niż przewidywano. Skutkiem konkursu było także nawiązanie przez KEN współpracy z wieloma uczonymi europejskimi.

Komisja Edukacji Narodowej stale korzystała z doświadczenia wielu światłych pedagogów. **KEN doceniała znaczenie społecznej dyskusji nad problemami edukacji i zawsze brała ją pod uwagę.** Od tego zaczęła swoją działalność – już w dziesięć dni po powstaniu wydała uniwersał do narodu, gdzie zachęcała wszystkich do zgłaszania swoich rad, uwag i projektów dotyczących reformy edukacji. Wiele nadesłanych materiałów zostało wykorzystanych, niektóre w bardzo istotny sposób (np. projekt reformy Antoniego Popławskiego). Kilku autorów stało się potem członkami lub współpracownikami KEN, jak np. Franciszek Bieliński i Antoni Popławski – podobnie jak później niektórzy autorzy podręczników, np. genewski matematyk Szymon Lhuillier.

Komisji zależało także na poznaniu zdania swoich nauczycieli i na ocenie skuteczności wprowadzanych zmian. Dlatego wprowadziła regularne **wizytacje w szkołach** i od szkół wymagała nadsyłania raportów, a następnie wykorzystywała zebrane informacje do licznych udoskonaleń<sup>37</sup>.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 144–145.

<sup>37</sup> Zob. np. T. Wierzbowski, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Raporty generalnych wizytatorów*, z. 24–29, Warszawa 1901–1914; Idem, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Raporty szkół wydziałowych i podwydziałowych*, z. 1–9, Warszawa 1901–1910; H. Pohoska, *Wizytatorowie generalni Komisji Edukacji Narodowej*, Lublin 1957; *Raporty generalnych wizytatorów szkół Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim (1782–1792)*, oprac. K. Bartnicka i I. Szybiak, Wrocław 1974.

Uderza spójność koncepcji nauczania KEN, konsekwencja wszystkich działań, siła zmian oraz prostota i jasność wizji twórców nowego, pręźnie rozwijającego się systemu kształcenia. Dlaczego więc KEN upadła po zaledwie 21 latach działalności? Podstawowa przyczyna jest dla historyków jasna: tempo rozwoju KEN było zbyt wolne, aby naprawić braki istniejącego systemu politycznego, który rozpadał się nieporównanie szybciej. A w Rzeczypospolitej, już całkowicie rozdzielonej między trzech zaborców, pozbawionej niepodległości, nie było miejsca ani na realizację celu edukacyjnego KEN: kształcenia świadomych obywateli Polski, ani na polskie ministerstwo edukacji narodowej.

Czy istniały jednak inne źródła niepowodzeń KEN, związane z brakami stworzonego przez nią systemu? Czy w innej sytuacji politycznej system ten miałby szansę utrzymać się i dalej rozwijać? Są to istotne pytania dla reformatorów edukacji, którzy chcieliby analizować działania KEN będące chlubą polskiej myśli pedagogicznej i na tej podstawie wyciągać wnioski przydatne przy tworzeniu współczesnego systemu kształcenia. Ważne jest, aby nie powtarzać znanych z historii błędów oraz uruchamiać takie mechanizmy i procesy, które już kiedyś doprowadziły do sukcesu. Jak jednak można przewidzieć efektywność systemu edukacji tylko na podstawie znajomości początkowej fazy jego rozwoju? Kryteria oceny zostaną podane w następnej części.

### 3. Jak rozpoznać skuteczny system kształcenia?

Kryteria, które zastosujemy, pochodzą od Kennetha G. Wilsona, Constance K. Barsky i Bennetta Davissa<sup>38</sup>. Punktem wyjścia autorów jest próba analogii z innymi niż edukacja, pręźnie rozwijającymi się systemami – np. przemysłem, technologią, siecią usług czy nauką. Czasami trudno jednoznacznie określić, czy zmiany systemu nauczania są pozytywne, czy też szkodliwe<sup>39</sup>. Znacznie łatwiej natomiast stwierdzić rozwój technologii konstrukcji samolotów czy komputerów<sup>40</sup>, a co więcej, nawet zmierzyć go pewnymi obiektywnymi wskaźnikami, jak np. większa pamięć i pojemność dysku komputerów oraz ich niższa cena<sup>41</sup>. Barsky, Wilson i Daviss proponują, aby na podstawie analizy ewolucji takich sprawnie

---

<sup>38</sup> C. K. Barsky, K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*; K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*; K. G. Wilson, C. K. Barsky, *op. cit.*

<sup>39</sup> „Znak” 2000, nr 2 *Uniwersytet przed reanimacją*.

<sup>40</sup> C. K. Barsky, K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*; K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 29–38.

<sup>41</sup> K. G. Wilson, C. K. Barsky, *op. cit.*, s. 35.

działających systemów wyodrębnić, jakie procesy w nich zachodzące i jakie pomiędzy nimi sprzężenia są odpowiedzialne za sukces, a następnie starać się zapewnić ich występowanie także w systemie edukacji, przy tworzeniu nowych programów, materiałów i metod kształcenia.

Wyróżniono pięć takich podstawowych procesów:

- **gromadzenie wiedzy** potrzebnej do rozwoju systemu,
- tworzenie struktury i mechanizmów stymulujących stały **wzrost kompetencji** i ich przekazywanie,
- **projektowanie** złożonych struktur lub obiektów,
- ciągłe **doskonalenie jakości**,
- **rozpowszechnianie** innowacji<sup>42</sup>.

Ważną cechą skutecznych systemów jest nie tylko występowanie powyższych procesów, ale również takie ich sprzężenie, aby tworzyły jedną spójną całość. Taki jest cel **przeprojektowywania**<sup>43</sup> – szóstego procesu, obejmującego pięć pozostałych i zapewniającego ich cykliczne powtarzanie się. W ten sposób powstają kolejne generacje modeli o coraz wyższej jakości, szerszym zasięgu rozpowszechniania oraz niższym stosunku kosztu do korzyści. Przykładem mogą tu służyć stale rozbudowywane, coraz lepiej dopasowane do potrzeb użytkowników wersje oprogramowania komputerowego, albo kolejne modele samolotów pasażerskich<sup>44</sup>.

W dalszej części pracy zastosujemy kryteria Barsky, Wilsona i Davissa do przeanalizowania systemu nauczania wprowadzonego w Polsce przez KEN. Czy znajomość procesów zachodzących przy tworzeniu tego systemu pozwala przewidzieć jego rozwój? Czy jego upadek wiązał się z brakiem któregoś z wymienionych sześciu elementów?

Na przykładzie KEN przekonamy się, jak można oceniać działania edukacyjne i przewidywać ich efekty, sprawdzając na bieżąco, które z powyższych procesów w nich zachodzą, a których brakuje. Zobaczymy również na przykładzie szkolnictwa jezuitów, jak można w ten sposób szybko ustalić, że dany system jest nieskuteczny lub „martwy”, tzn. nie rozwija się. Taka weryfikacja oparta na analizie procesów jest uniwersalna – nie zależy od konkretnych celów ani zakresu badanej reformy; nie wymaga, aby kształcenie jednego rocznika czy pokolenia uczniów zostało już zakończone i podsumowane. Można ją stosować zarówno do oce-

<sup>42</sup> C. K. Barsky, K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 7–9.

<sup>43</sup> W sensie określonym w pracy K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 22 i nazwanym *re-design*.

<sup>44</sup> C. K. Barsky, K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 7; K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 24, 36.



ny projektów o małej skali, jak np. programy autorskie, jak i do działań o bardzo szerokim zasięgu.

W następnym omówimy cztery początkowe procesy z powyższej listy. Opowiemy, w jaki sposób doprowadziły one do utworzenia przez KEN jednolitego systemu nauczania, określonego w 1783 r. w *Ustawach Komisji Edukacji Narodowej*. Dalej przedstawimy, jak w systemie KEN przebiegało przeprojektowywanie. Proces rozpowszechniania zanalizujemy w kolejnej części. Zastanowimy się wtedy, czym mierzyć skuteczność reformy oraz rozprzestrzeniania innowacji, przytoczymy kilka zestawów danych liczbowych, podamy jakościowe przykłady i wskażemy na dalsze interesujące kierunki badań.

## 4. Cztery procesy zapoczątkowane przez KEN

### 4.1. Gromadzenie wiedzy potrzebnej do rozwoju systemu

KEN wprowadziła do systemu nauczania nowy paradygmat<sup>45</sup>, który pokrótce przedstawiliśmy w poprzednim rozdziale. Teraz interesuje nas, w jaki sposób KEN gromadziła i systematyzowała wiedzę potrzebną do przeprowadzenia reformy zgodnie z przyjętym celem<sup>46</sup>. KEN czerpała z trzech podstawowych źródeł: praktyki polskich wybitnych pedagogów, europejskich wzorców kształcenia oraz bezpośredniego kontaktu ze szkołami Rzeczypospolitej.

W skład Komisji weszli światli polscy magnaci, obeznani z osiągnięciami intelektualnymi europejskiego Oświecenia. Nie mieli oni jednak ani doświadczenia, ani wiedzy pedagogicznej. Pragnęli zatem przyciągnąć do współpracy jak najszersze grono polskich i zagranicznych specjalistów z tej dziedziny. Jak już pisaliśmy, udało im się to dzięki polityce otwartości na głosy opinii publicznej i liczenia się ze zdaniem wszystkich znawców edukacji.

Ważną rolę przy wprowadzaniu reformy KEN odegrała spuścizna Stanisława Konarskiego – reformatora polskiego systemu szkolnego pijarów i twórcy postępowego, elitarnego Collegium Nobilium. Jego wychowankami byli m.in. komisarz Ignacy Potocki oraz jeden z twórców *Ustaw* Antoni Popławski.

Swój udział w polskiej reformie mieli także zagraniczni uczeni. Na przykład, jesienią 1774 r. Piotr Samuel Dupont de Nemours brał udział

<sup>45</sup> T. S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 2001, s. 87.

<sup>46</sup> C. K. Barsky, K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 8.

w pracach Komisji w Polsce i m.in. opracował plan hierarchii szkolnej<sup>47</sup>. Napisana przez Étienne Bonnot de Condillaca, specjalnie na zamówienie KEN, *Logika* przyczyniła się do rozpropagowania w Polsce analitycznej metody nauczania, opartej na samodzielnych obserwacjach i rozumowaniu ucznia.

Dzięki wykorzystaniu szerokiej wiedzy wszystkich osób współpracujących z KEN, nowe zasady kształcenia sformułowane zostały w oparciu o najlepsze europejskie doktryny pedagogiczne: od Montaigne'a, Bacona, Descartesa, Locke'a do wybitnych przedstawicieli francuskiego Oświecenia, Rousseau i Condillaca. Istotny wpływ na programy szkolne i na rozwój szkół parafialnych miały poglądy francuskich fizjokratów – ekonomistów opowiadających się za gospodarką opartą na wolności osobistej, wolnej konkurencji i swobodzie działania zgodnego z własnym interesem, zwolenników rozwoju rolnictwa, w Polsce szczególnie zacofanego i wciąż opartego na poddaństwie.

„Ze stanowiska nowych teorii stary system nauczania potępiano bezwzględnie”<sup>48</sup>. Przy tworzeniu nowej organizacji i zasad szkolnictwa zapewne istotną rolę odegrała literatura pedagogiczna, stworzona we Francji po wypędzeniu stamtąd jezuitów w 1762 r., a zwłaszcza *Szkic wychowania narodowego* (1763) przygotowany przez Louisa René La Chalotais oraz *Plan edukacji* Bartholemy-Gabriela Rollanda d'Erceville'a (1768). Ostatni z tych dwóch modeli reformy nie sprawdził się w praktyce. Natomiast podstawowe założenia pierwszego programu (państwowy urząd naczelnny, edukacja świecka, jednolita hierarchiczna sieć szkół i uniwersytetów), odrzucone jako zbyt radykalne przez rząd Ludwika XV we Francji, zostały przyjęte jako kluczowe zasady systemu KEN w Polsce.

Reforma nie miałaby szans na powodzenie bez dostosowania jej do aktualnego stanu szkół. Osiągano to za pomocą systematycznych wizytacji szkół, spisywania wyników w raportach i analizy zebranych informacji. Pierwsze wizytacje zostały przeprowadzone osobiście przez komisarzy.

#### **4.2. Tworzenie struktury i mechanizmów stymulujących stały wzrost kompetencji i ich przekazywanie**

Kluczem do trwałego funkcjonowania systemu jest stworzenie hierarchii opartej na umiejętnościach oraz zapewnienie stałego rozwoju kompe-

<sup>47</sup> S. Kot, *op. cit.*, t. 2, s. 74.

<sup>48</sup> W. Smoleński, *Żywioły zachowawcze i Komisja Edukacyjna*, [w] Idem, *Wybór pism*, Warszawa 1954, s. 129.

tencji, w tym poprzez powszechny proces ich przekazywania<sup>49</sup>. Taką właśnie strukturę budowała KEN: szkoły parafialne podlegały średnim szkołom powiatowym (później podwydziałowym); te zaś pozostawały pod zarządkiem szkół wojewódzkich (później wydziałowych), którymi z kolei opiekowały się dwie wyższe uczelnie, krakowska i wileńska, zajmujące się także kształceniem przyszłych i obecnych nauczycieli. Najwyższym ciałem naukowym miała stać się Akademia Nauk, której główne zadanie miało polegać na opracowaniu podręczników.

Aby stworzyć taki schemat organizacji szkolnej i ułożyć programy nauczania, KEN pilnie potrzebowała współpracy z zespołem specjalistów w dziedzinie edukacji i nauki. Grono pedagogów uczestniczących w działaniach KEN rosło, pomyślano zatem o stworzeniu organizacji, która wspierałaby ich współpracę, stymulowała wymianę myśli i służyła potrzebom reformy. W ten sposób w pół roku po utworzeniu KEN powstała Akademia Nauk, która początkowo liczyła zaledwie czterech członków. W niespełna rok później (1775) powiększono ją do dziewięćosobowego zespołu i nazwano Towarzystwem do Ksiąg Elementarnych<sup>50</sup>. Jego cele bynajmniej nie ograniczały się do spraw podręczników, a obejmowały pracę nad całością zagadnień dydaktycznych.

O ile członkowie KEN nie pobierali z tego tytułu żadnego wynagrodzenia i oprócz pracy w Komisji zajmowali się polityką, a dochody czerpali z własnych majątków, to praca członków Towarzystwa była płatna i skoncentrowana na sprawach edukacji. Wymiana myśli między tymi wybitnymi pedagogami i ścieranie się odmiennych poglądów<sup>51</sup> w ramach profesjonalnej struktury stanowiły istotny element skuteczności reformy. TdKE i zreformowane dzięki jego staraniom Szkoły Główne stały się instytucjami, które wspierały rozwój systemu w oparciu o zasady naukowe. Organizacja i treść kształcenia na uczelniach stwarzały studiującym tam nauczycielom wzór, potrzebny im później do wprowadzenia podobnych zmian w szkołach.

### 4.3. Projektowanie i rozwój systemu

Projektowanie polega na świadomym podejmowaniu decyzji, jak połączyć w spójną całość dostępne środki, aby osiągnąć pożądany wynik<sup>52</sup>. Cele KEN były od razu jasno sprecyzowane; należało zatem jak najsku-

<sup>49</sup> C. K. Barsky, K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 8.

<sup>50</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 39–40.

<sup>51</sup> Np. Kołłątaja i Popławskiego na temat *Ustaw* i kształcenia kandydatów.

<sup>52</sup> C. K. Barsky, K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 8–9.

teczniej pogodzić ze sobą trzy zadania: przygotowanie oraz realizację postępowego programu i metod nauczania, zorganizowanie i uruchomienie nowej sieci szkół i uniwersytetów oraz opracowanie planu finansowego.

Rozwój systemu opartego na kumulowaniu wiedzy charakteryzuje się istnieniem trzech charakterystycznych etapów:

- poszukiwanie i określenie drogi (co najmniej 3 lata);
- dokonywanie zmian (około 5–20 lat);
- trwały rozwój<sup>53</sup>.

W działaniach KEN można odnaleźć działania wyznaczające takie trzy okresy<sup>54</sup>. Pierwszy z nich trwał trzy lata (1773–1776), a jego zakończenie określone zostało wyraźnymi „kamieniami milowymi”<sup>55</sup> – czyli pedagogicznymi, organizacyjnymi i finansowymi osiągnięciami KEN.

Podstawy nowego programu i metod nauczania KEN określiła wstępnie już w 1774 r., w *Przepisie na szkoły wojewódzkie*. Pedagodzy TdKE udoskonalił je, tworząc w 1775 r. *Układ nauk*. Pozwolił on sformułować wymagania wobec nowych podręczników i ogłosić konkurs na ich napisanie. Do końca 1776 r. KEN otrzymała ponad dwadzieścia projektów książek, była więc przygotowana, aby zacząć wprowadzać nowe treści i metody nauczania.

W pierwszym etapie opracowano opisany wcześniej schemat hierarchii i organizacji systemu szkolnego i starano się dostosować sposób jego realizacji do aktualnego stanu szkół. Powstanie TdKE na początku 1775 r. przypieczętowało projekt organizacyjny szkolnictwa.

Pierwszy etap został zakończony, gdy KEN uzyskała wreszcie kontrolę nad własnymi finansami. Dotąd dobrami pojezuickimi i pochodzącymi z nich dochodami zawiadowały Komisje Rozdawnicze i Sądowe, podległe Sejmowi i niezależne od KEN. Ustawa sejmowa z października 1776 r. przyznawała Komisji zarząd majątku pojezuickiego oraz władzę sądowniczą w sporach wynikających ze spraw majątkowych<sup>56</sup>.

Drugi etap prac Komisji trwał siedem lat (1776–1783). Dokonano podczas niego głównych przekształceń systemowych. Przed wszystkim gruntownie zreformowano obie wyższe uczelnie, opierając obsadę stanowisk na wiedzy oraz zastępując średniowieczną scholastykę nauką i rozumową metodą kształcenia. Proces odnowy Szkoły Głównej w Krakowie zakończył się jesienią 1780 r., a Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa Litewskie-

<sup>53</sup> K. G. Wilson, C. K. Barsky, *op. cit.*, s. 250–255.

<sup>54</sup> Dla ścisłości należałoby dodać ostatni, czwarty okres: agonii spowodowanej wojną oraz zaborami.

<sup>55</sup> K. G. Wilson, C. K. Barsky, *op. cit.*, s. 235.

<sup>56</sup> S. Kot, *op. cit.*, t. 2, s. 79.

go w listopadzie 1783 r. Zreformowane uniwersytety pełniły wiodącą rolę w hierarchii szkolnej: kształciły kandydatów do stanu nauczycielskiego i czynnych zawodowo nauczycieli, opiekowały się podległymi wydziałami i co roku wysyłały do wszystkich szkół średnich wizytatorów. Zarówno reformą uczelni, jak i uruchomieniem funkcjonowania całej sieci szkolnej zajmowało się TdKE. W gestii Towarzystwa było także szczegółowe opracowanie programów szkolnych oraz dostarczenie nauczycielom i uczniom nowych podręczników. W latach 1776–1783 ukazał się zestaw książek o kluczowym znaczeniu dla rozwoju reformy: *Gramatyka* Onufrego Kopczyńskiego, zastępująca nastawionego na naukę pamięciową Alwara, *Nauka moralna* Antoniego Popławskiego, propagująca nową etykę, oraz podręczniki do arytmetyki, geometrii i algebry Simona Lhuilliera, stanowiące podstawę analitycznej metody nauczania.

Członkowie KEN skoncentrowali się na zbudowaniu systemu finansowego i jego obsłudze<sup>57</sup>. Startowali z bardzo niekorzystnej pozycji, ponieważ pod rządami Komisji Rozdawniczych znaczna część majątku pojezuickiego została roztrwoniona na prywatne cele, a niektórzy użytkownicy dóbr prowadzili w nich rabunkową gospodarkę, dewastując inwentarz. KEN zmuszona była sądownie dochodzić swoich praw majątkowych. Należało także ustalić, od kogo. Dopiero w 1781 r. udało się skompletować i opublikować listę użytkowników dóbr i sum funduszu edukacyjnego. Prawne uregulowanie statusu finansowego KEN w 1776 r. oraz proces systematycznego porządkowania zarządu ekonomicznego w latach 1776–1781 korzystnie wpłynęły na gospodarność użytkowników majątku Komisji. Kontrolę nad całością finansów KEN sprawowała Kasa Generalna. Prowadziła ona księgowość i odpowiadała za terminowy i niezawodny mechanizm wpływów i wydatków stałych. Decyzje w sprawach uzupełniania przepisów i nowych jakościowo przypadków należały natomiast do komisarzy. Nad funkcjonowaniem lokalnych mechanizmów finansowych czuwały władze szkół<sup>58</sup>.

Kluczowym osiągnięciem drugiego etapu prac KEN było połączenie projektów: pedagogicznego, organizacyjnego i finansowego w jedną spójną całość, szczegółowo określoną w *Ustawach* w 1783 r.

Ukoronowania drugiego etapu należy jednak szukać gdzie indziej. W nowo powstających systemach występują zazwyczaj przeszkody generujące wsteczne kierunki zmian. Ich pokonanie jest warunkiem wstępnym trwałości reformy, stanowi zatem konieczną cechę charakterystyczną dru-

<sup>57</sup> W. M. Grabski, *U podstaw wielkiej reformy. Karta z dziejów Komisji Edukacji Narodowej*, Łódź 1984.

<sup>58</sup> Ibidem, 115–118.

giego etapu rozwoju efektywnych systemów<sup>59</sup>. W działaniach KEN widzi-  
my przynajmniej trzy takie skutecznie pokonane trudności (tabela 1).

Tabela 1  
Jak KEN pokonywała przeszkody w drugim etapie swojego rozwoju  
(1776–83)

przeszkoda	działania KEN
– niegospodarność finansowa osób, którym powierzono majątek KEN	– procesy sądowe – stworzenie stabilnego, budzącego zaufanie systemu ekonomicznego
– rozdzźwięk między programem nauczania a wiedzą i umiejętnościami nauczycieli	– opracowywanie podręczników – uruchomienie systemu kształcenia nauczycieli
– brak połączenia działań Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych i Szkół Głównych szkół z bieżącymi potrzebami nauczycieli w szkołach	– wprowadzenie corocznych wizytacji – raporty przysyłane przez każdą szkołę

Podstawowa przeszkoda pozostała jednak wciąż jeszcze do pokonania: KEN kształciła obywateli Rzeczypospolitej według wzoru, który zafowanej szlachcie wydawał się sprzeczny z ich indywidualnym interesem. Usunięcie tej trudności – zjednanie opinii publicznej – stanowiło podstawowy cel działań Komisji w następnym, trzecim etapie, o którym będzie mowa w dalszej części. Pokonywanie oporu towarzyszącego wprowadzaniu innowacji jest typowym elementem procesu przeprojektowywania<sup>60</sup>.

#### 4.4. Doskonalenie jakości

Na proces podwyższania jakości składają się dwie procedury: sprawdzanie w praktyce wyników działań i realizowalności zamierzeń oraz poszukiwanie sposobów ulepszania jakiegoś procesu lub całego systemu.

<sup>59</sup> K. G. Wilson, C. K. Barsky, *op. cit.*, s. 251–254.

<sup>60</sup> K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 39–42.

#### 4.4.1. Sprawdzanie w praktyce wyników działań i realizowalności zamierzeń

W 1774 r. KEN przekazała szkołom pierwsze swoje przepisy. Zaraz potem wysłała do szkół wizytatorów, „aby zbadali stan szkół, ich potrzeby, zasoby i stosunek do Komisji [...]. Okazało się, że ogromna większość szkół znajduje się w stanie opłakanym pod względem jakości profesorów i poziomu nauki. Wszystko idzie starodawnym trybem, a wyposażenie względem Komisji jak najgorsze”<sup>61</sup>.

W pierwszym i drugim etapie reformy KEN podobne rozbieżności między rzeczywistością a oczekiwaniami stanowiły bardziej regułę niż wyjątek. Bez takiej konfrontacji nowy system po prostu by nie powstał. Dlatego Komisja dążyła do zapewnienia sobie systematycznego i wielostronnego dopływu informacji na temat szkół średnich. Każda z nich co roku była odwiedzana zarówno przez rektora wydziału<sup>62</sup>, jak i przez profesora Szkoły Głównej. Na podstawie kilkuletniej praktyki opracowano i zamieszczono w *Ustawach* szczegółowe wytyczne, jakie dane na temat szkół powinni oni zebrać; podano nawet wzór raportu, łącznie z tabelami do wypełniania<sup>63</sup>. W ten sposób system wizytacji stawał się jednolity i w miarę obiektywny, dając jednocześnie podstawy do systematyzowania informacji, klasyfikacji i wyciągania wniosków.

Regularne wizytacje miały na celu sprawdzanie, czy szkołom udaje się wykonywać zalecenia Komisji. Obserwacje i spostrzeżenia wizytatorów ujawniały indywidualne problemy szkół i wskazywały na generyczne przeszkody na drodze reformy. Pisemne raporty wizytatorów były starannie analizowane w Szkołach Głównych. Kolejni wizytatorzy mieli obowiązek zapoznania się wcześniej z raportami z lat poprzednich, aby móc dokonać potrzebnych porównań. W ten sposób starano się zapobiegać błędom i na czas dokonywać działań służących rozwojowi każdej ze szkół. Szczególnie wiele zmian dotyczyło zastępowania nieudolnych ekszejuitów wykształconymi na uniwersytetach nauczycielami świeckimi oraz przesuwania nauczycieli do innych miast, w trosce o poprawę atmosfery szkolnej, jakości kształcenia lub stosunków z okoliczną szlachtą<sup>64</sup>.

Co roku Szkoły Główne otrzymywały również raporty od rektorów szkół wydziałowych i prorektorów szkół podwydziałowych, a także ra-

<sup>61</sup> S. Kot, *op. cit.*, t. 2, s. 77.

<sup>62</sup> Był nim rektor (dziś powiedzielibyśmy: dyrektor) szkoły wydziałowej.

<sup>63</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, s. 49–51, 146–148.

<sup>64</sup> K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Wrocław 1956, s. 245.

porty od każdego nauczyciela. Pedagodzy mieli w nich m.in. wypowiadać swoje uwagi na temat podręczników, aby ułatwić TdKE ich ulepszenie i odpowiednie przygotowanie nowych książek.

Dzięki takiej organizacji, na każdym etapie swojej działalności Komisja posiadała rzetelne informacje na temat aktualnej sytuacji w szkołach. Choć podejmowała kontrowersyjne i ryzykowne decyzje, to jednak zawsze dokonywała ich świadomie, w oparciu o racjonalne przesłanki. System kształcenia oparty na myśleniu naukowym stosowała przede wszystkim do własnych poczynań. To właśnie ta spójność stanowiła o niebywałej wręcz sile oddziaływania KEN.

#### **4.4.2. Dostosowywanie projektów do realiów i potrzeb, szukanie sposobów ulepszania systemu**

Polityka KEN w zakresie udoskonalania opierała się na konkurencji projektów i różnorodności źródeł informacji. Podejmując decyzje, członkowie KEN i TdKE mieli zwykle do wyboru kilka niezależnych od siebie projektów lub raportów analizujących stan szkół i wyższych uczelni.

Istnienie konkurujących ze sobą projektów stymulowało do podwyższania jakości<sup>65</sup>. Na przykład, KEN była bardzo zadowolona ze szkolnego podręcznika matematyki, wybranego spośród ponad dziesięciu projektów nadesłanych na konkurs. Różnorodność proponowanych rozwiązań pomagała dostrzec błędy pojawiające się przy implementacji wybranej wersji i stosunkowo łatwo je naprawiać na podstawie innych, już istniejących projektów. Taka sytuacja miała miejsce np. w przypadku kształcenia kandydatów do stanu nauczycielskiego na krakowskiej uczelni. Edukacja prowadzona na wzór zakonny przez Popławskiego w latach 1780–1783 zbyt ograniczała samodzielność przyszłych nauczycieli i nie pasowała do ich świeckiego życia. Dlatego wkrótce Komisja poleciła Kołłątajowi przeprowadzenie zmian w duchu jego pierwotnego projektu, opartego na znacznie większej swobodzie i niezależności myślenia.

### **5. Proces przeprojektowywania w systemie KEN**

Jedną z przesłanek powstania tego artykułu jest chęć zrozumienia, czy system edukacji stworzony przez KEN stanowił prężny, rozwijający się organizm, zdolny do nieustannego wzrostu i twórczych zmian, czy posiadał mechanizm stałej adaptacji do potrzeb społecznych przy jednocze-

<sup>65</sup> K. G. Wilson, C. K. Barsky, *op. cit.*, s. 239.



snym służeńiu rozwojowi jednostek. Nurtuje nas pytanie, czy postępowe szkolnictwo Komisji mogło z czasem stać się równie skostniałe i nieużyteczne jak system nauczania jezuitów. Jak w racjonalny sposób można by to ocenić?

W tej części przeanalizujemy, co istotnie różniło systemy edukacyjne KEN i jezuitów. Jak dotąd, przekonaliśmy się o niektórych zaletach sposobu zorganizowania przez KEN swojej reformy, ale przecież szkolnictwo jezuitów cechowało się nie mniejszym mistrzostwem organizacyjnym. Istnieje wręcz pewne podobieństwo procesów prowadzących do stworzenia systemu szkolnego przez KEN i przez zakon jezuitów. Odpowiednikiem prekursorskiego Collegium Nobilium, utworzonego w 1754 r. i otwierającego drogę reformom KEN, było słynne jezuickie Collegium Romanum założone w 1550 r. Sformułowanie zasad funkcjonowania systemu nauczania trwało w obu przypadkach kilkadziesiąt lat: generał zakonu jezuitów, Klaudiusz Aquaviva, ogłosił *Ratio studiorum* w 1599 r. (49 lat po założeniu wzorcowej szkoły), a KEN zatwierdziła swoje *Ustawy* w 1783 r. (29 lat po powstaniu nowatorskiego kolegium). Tyle czasu trwało zdobywanie wiedzy praktycznej w dziesiątkach szkół, wymiana doświadczeń wielu pedagogów, tworzenie struktur podtrzymujących długotrwałe kształcenie nauczycieli, projektowanie i doskonalenie zasad nauczania.

Istnienie prekursorskich modeli próbnych, jak Collegium Nobilium pijarów w Warszawie i Collegium Romanum jezuitów w Rzymie, dobra organizacja i długowieczność nie oznaczają jeszcze, że w mechanizm funkcjonowania danego systemu trwale wbudowane są procesy udoskonalania i przeprojektowywania, czyli że zdobywanie wiedzy potrzebnej do rozwoju systemu, wzrost kompetencji, zmiany i podwyższanie jakości zachodzą w nim stale, nie ograniczając się tylko do początkowego okresu rozruchu.

Motorem nieustannego rozwoju systemu jest istnienie jasno zdefiniowanych kierunków podwyższania jakości, według zapotrzebowania społecznego. Np. producenci samolotów stawiają sobie za cel zwiększenie osiągniętej szybkości, zasięgu lotów oraz liczby przewożonych pasażerów, przy jednoczesnym zmniejszeniu kosztów biletu<sup>66</sup>. Inny przykład to uczeni, którzy dążą do tworzenia opisu świata w coraz pełniejszy sposób, w oparciu o nowe teorie, projektując nowe doświadczenia i wyjaśniając ich wyniki.

Kształcenie prowadzone przez jezuitów jest przykładem systemu, który z zasady wykluczał istnienie zarówno trwałych procesów udoskonalania

---

<sup>66</sup> K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 231.

i przeprojektowywania, jak i kierunków podwyższania jakości. Nieprzypadkowo świat nie zna nazwisk wybitnych uczonych-jezuitów<sup>67</sup>. Bowiem według zakonu celem nauki nie było odkrywanie nowych prawd, a jedynie przyswojenie istniejącego, doskonałego porządku. Podobnie rozwój systemu kształcenia (niejako z definicji) zakończył się w chwili, gdy został już stworzony pewien idealny wzorzec – *Plan i urządzenie nauk w Towarzystwie Jezusowym*, czyli *Ratio studiorum* – powielany potem mechanicznie w wieloletniej praktyce pedagogicznej<sup>68</sup>. Rola nauczycieli została z góry zdeterminowana. Celem ich bardzo starannej i długotrwałej edukacji prowadzonej w obrębie zakonu było nabycie umiejętności stosowania metod nauczania ściśle określonych przez *Ratio studiorum*. Nauczycielom jezuickim z zasady nie wolno było tworzyć własnych sposobów nauczania ani ulepszać tych, które znali. Dlatego jezuci nie stworzyli literatury pedagogicznej<sup>69</sup>, a ich system szkolny nie rozwijał się, pozostając stale wierny tym samym dogmatom.

Działalność Komisji Edukacji Narodowej oparta była na zupełnie innym paradygmacie. Wprowadzaniu nowego systemu kształcenia towarzyszyły procesy i zasady charakterystyczne dla rozwoju nauki. Dlatego, chociaż początkowo KEN pozostawiła nauczanie w rękach eks-jezuitów, to jednak od razu usunęła ze szkół kursy scholastycznej teologii i filozofii<sup>70</sup>. Nowy paradygmat orzekał, że „sposób uczenia się teologii jest zupełnie przeciwny sposobowi dochodzenia i poznania natury. Pierwsza same prawdy wieczne powiada, druga dopiero szukać ich każe. W pierwszej wszystko wiemy, w drugiej mało znamy. W nabieraniu przyrodzonych<sup>71</sup> wiadomości trzeba wszystko widzieć, uważać, dotykać się i doświadczać. W nauce boskiej doświadczenie w błąd prowadzi; sama wiara doskonałym czyni. Ta zepsuła by młody umysł” – pisał Stanisław Staszic<sup>72</sup>.

Swobodny rozwój badań naukowych oraz powiązanie rozumowania naukowego z kształceniem nauczycieli i metodami edukacji stanowiły zatem integralną część wizji systemu nauczania wprowadzanej w życie przez Komisję. W naturalny więc sposób charakterystyczny dla nauki proces przeprojektowywania towarzyszył niemal wszystkim poczynaniom KEN.

<sup>67</sup> S. Kot, *op. cit.*, t. 1, s. 231.

<sup>68</sup> Ibidem, s. 234.

<sup>69</sup> Ibidem.

<sup>70</sup> W. Smoleński, *Żywioły zachowawcze*, s. 128.

<sup>71</sup> Czyli o przyrodzie.

<sup>72</sup> S. Staszic, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego, 1785*, rozdz. 1 *Edukacja*, [w] Idem, *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne*, Wrocław 1956, s.17.

Należy jednak uczciwie przyznać, że „żadne wielkie dzieło literackie ani głośne odkrycie naukowe nie wślawiło szkół głównych. Komisja Edukacyjna nawet tego od nich nie wymagała. Prymas Poniatowski nie pozwolił Jaśkiewiczowi na ponowienie doświadczeń aerostatycznych, zniechęcił Szkołę Główną Koronną do podjęcia korespondencji z paryską Akademią Nauk, której nawiązanie proponował Cousin. [...] [Jan Śniadeczek] zrezygnował z prac badawczych na rzecz nauczania i prac organizacyjnych. Aktualne potrzeby kraju – myślał – każą nam uczyć tego, co odkryli zagraniczni uczeni. Kiedy wiadomości te zostaną w Polsce szeroko rozpowszechnione, kiedy będzie ona posiadała wielki zastęp uczonych, Polacy będą mogli oddać się twórczym poszukiwaniom. Polska – lubił powtarzać – jest krajem, który zaczyna się kształcić”<sup>73</sup>.

KEN istniała zaledwie 21 lat, czyli wciąż znajdowała się w fazie początkowego rozwoju. Czy ciągle udoskonalanie, konieczne do uruchomienia systemu, miało szansę nie wygasnąć w miarę upływu czasu? Zastanawiając się nad tym, warto zwrócić uwagę na fakt, że Komisja starała się zapewnić istnienie kluczowego procesu podtrzymującego przeprojektowanie, a mianowicie trwałego sprzężenia zwrotnego między decyzjami KEN a potrzebami nauczycieli i uczniów.

Chodziło nie tylko o opisywany wcześniej stały dopływ informacji na temat stanu szkół, ale także o prawnie zagwarantowaną możliwość wpływania nauczycieli na zmiany systemu. Komisja poddała projekt *Ustaw* pod dwuletnią powszechną dyskusję, uważając, że „każde dzieło długim rozważaniem i doświadczeniem się doskonalą, a tym bardziej dzieło edukacji”<sup>74</sup>. W sierpniu 1781 r. zaproszono do Warszawy przedstawicieli szkół, aby osobiście wypowiedzieli swoje uwagi. Uchwalony przez KEN tekst *Ustaw* zachęcał nauczycieli do dalszych ulepszeń, gwarantując im jednocześnie nienaruszalność swobód: „Są w tym zbiorze przepisów ustawy fundamentalne i nieodmienne. Przysposobienie do nauczycielstwa kandydatów, rząd wewnętrzny, obrady, wybieranie na urzędy w stanie całym i w zgromadzeniach, związek tychże z Szkołami Głównymi, ubieganie się do głównych katedr drogą wyższej zasługi, zabezpieczenie wolności, podług opisu, oddalenia się od tego stanu, oraz rozporządzenia własnością swoją, zapewnienia płacy i nagród wyznaczonych; to wszystko do *wydziału* ustaw fundamentalnych należy. Co się zaś przepisanego sposobu nauk lub innych szczególnych okoliczności tycze, jako to z samego tylko upodobania nigdy odmieniać się nie powinno, tak doskonalone, i za

<sup>73</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 117.

<sup>74</sup> A. Woltanowski, R. W. Wołoszyński, *op. cit.*, s. 204.

podanymi od was samych radami i uwagami, poprawiane być może”<sup>75</sup>.

Do modyfikacji *Ustaw* doszło w 1790 r. M.in. zmieniono wtedy, zgodnie z potrzebami stanu akademickiego, zasady funkcjonowania Szkół Głównych i przyznano nauczycielom większą swobodę działania. Warto by systematycznie zbadać, jak w praktyce wyglądało ulepszanie metod i treści kształcenia. Opinie na ten temat nie są bynajmniej jednoznaczne: „wielość gatunków nauk niestosowna dla krótkości czasu, liczby i wieku uczniów, po wtóre brak nauczycieliów umiających wchodzić w cel nauki i edukacji narodowej, przez małą liczbę szkół na samych nauczycielów uosabiających do doskonałego nauczycielstwa”<sup>76</sup>.

Pora konkretniej wyjaśnić, co mamy na myśli, pisząc o „przeprojektywaniu”. Oto charakterystyczne cechy tego procesu, polegającego na cyklicznym zdobywaniu i przekazywaniu wiedzy, tworzeniu, udoskonalaniu i wprowadzaniu w życie innowacji<sup>77</sup>:

1. System posiada jasną, prostą i silną wizję.
2. Występuje ukierunkowany proces zmian poprzez ciąg kolejnych, coraz lepszych modeli.
3. Opór społeczny, na jaki napotyka innowacja, przełamany jest w sposób systematyczny.
4. Władza jest zdecentralizowana – każdy jest odpowiedzialny za jakąś część decyzji.

Przedyskutujemy teraz te cechy w kontekście działań Komisji Edukacji Narodowej.

### 5.1. Wyraźna, jednolita i przekonująca wizja

Misja KEN – wychowanie świątłych obywateli Rzeczypospolitej – stanowiła jedyny sposób uchronienia kraju od politycznego i gospodarczego upadku. To właśnie zagrożenie narodu polskiego stało się bodźcem do stworzenia wizji nowego systemu kształcenia; wizji, której siłę wzmacniał najpotężniejszy z mechanizmów: walka o przetrwanie<sup>78</sup>. Współczesne analizy pokazują, że proces tworzenia systemów musi trwać wiele dziesiątków lat<sup>79</sup>. Komisja Edukacji Narodowej nie miała dostatecznej ilości

<sup>75</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, s. 25.

<sup>76</sup> K. Kwiatkowski, *Próbka pióra bezstronnego obywatela nad stanem teraźniejszym i przyszłym Polski*, 1791, [w] *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji. Wybór źródeł*, zebra., oprac. S. Tync, Wrocław 1954, s. 416.

<sup>77</sup> K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 22–47.

<sup>78</sup> T. S. Kuhn, *op. cit.*, s. 297.

<sup>79</sup> K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*; P. F. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, Warszawa 1992.

czasu, aby zrealizować swój cel. Francuski ekonomista Samuel du Pont de Nemours, późniejszy współtwórca koncernu chemicznego i zbrojeniowego du Pont de Nemours et Company w Stanach Zjednoczonych<sup>80</sup>, po zakończonej w 1774 r. wyjazdem z Polski trzymiesięcznej współpracy z KEN, „był zdania, że odrodzenie Polski jest całkowicie zaprzepaszczone”<sup>81</sup>. A jednak Komisja rozwinęła swoją działalność – mimo że Polacy mieli świadomość prawdopodobnej klęski. Co więcej, to właśnie perspektywa utraty niepodległości jednociżyła obywateli Rzeczypospolitej wokół intensywnych działań na rzecz kształcenia. Szkoły KEN pozostały otwarte nawet podczas wojny, która rozpoczęła się na ziemiach polskich w 1792 r. Wprawdzie ostatni rozbiór Polski spowodował likwidację KEN, ale stworzona przez nią wizja postępowej edukacji narodowej nadal towarzyszyła działaniom nauczycieli i pedagogów – pomimo zaborów<sup>82</sup>.

## 5.2. Istnienie ukierunkowanego procesu zmian

Siła wizji przyciąga ludzi i sprzyja organizowaniu wspólnych działań. Cel wyznacza bowiem określone kierunki zmian, a te z kolei generują proces przeprojektowywania, prowadząc w końcu do systematycznego wprowadzania innowacji.

A zatem jakie były zasadnicze kierunki zmian dokonywanych przez KEN? Zastąpienie wychowania rozumianego jako podporządkowanie się autorytetowi Kościoła wychowaniem obywatelskim wymagało nie tylko sekularyzacji szkół, ale także ich laicyzacji czyli wprowadzenia do nich jak największej liczby nauczycieli świeckich. Pedagodzy ci mieli za zadanie pomagać uczniom rozwijać umiejętność racjonalnego poznawania świata i zdolność do formułowania własnego sądu. Należało zatem opracować i wydrukować nowe podręczniki do wszystkich przedmiotów, a także zorganizować nowy system kształcenia nauczycieli w oparciu o odpowiednio zreformowane uczelnie wyższe. W następnej części podamy wskaźniki liczbowe, które obrazują, w jakim stopniu tę jednolitą wizję udawało się realizować.

Istotne jest zrozumienie, czy działania KEN odpowiadały kierunkom charakterystycznym dla procesu przeprojektowywania technologii, w którym postęp mierzy się na podstawie następujących kryteriów:

- doskonalenie tych modeli, które odniosły sukces,
- podwyższanie jakości,

---

<sup>80</sup> A. Woltanowski, R. W. Wołoszyński, *op. cit.*, s. 145.

<sup>81</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 32.

<sup>82</sup> K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich*, s. 259.

- zwiększanie użyteczności dla coraz większej liczby klientów,
- obniżanie kosztu jednostkowego (stosunku kosztu do korzyści)<sup>83</sup>.

Pewne aspekty tych czterech kierunków zmian są wyraźnie widoczne w działaniach KEN. Doskonaleniem tych modeli, które odniosły sukces, jest zarówno pozostawienie wielu wypróbowanych przez dwa stulecia elementów ze szkolnictwa jezuickiego (np. popisów i obecności zakonnych nauczycieli), jak i posyłanie najlepszych nauczycieli do najskuteczniej kształcących szkół. Jest nim także rezygnacja z pomysłów, które nie sprawdziły się w praktyce, np. przekształcenie seminarium nauczycielskiego Popławskiego przy krakowskiej Szkole Głównej. Podwyższanie jakości to procesy kształcenia nauczycieli i przygotowania podręczników, a także coraz bardziej rzeczowe tematy popisów szkolnych uczniów. Zwiększanie użyteczności społecznej to utylitaryzm nauczania KEN, mający służyć podniesieniu poziomu polskiej gospodarki; to szkoły otwarte dla mieszczaństwa. Obniżenie kosztu jednostkowego to bezpłatne szkolnictwo, utrzymujące się w pełni z własnych dochodów; to finansowanie nowego systemu kształcenia nauczycieli, reformy uniwersytetów, działalności Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych czyli centralnej „akademii” przekazującej nauczycielom najlepsze doświadczenia pedagogiczne; to osiągnięcie pełnej kontroli ekonomicznej oraz zbilansowanie wpływów i wydatków.

Przeprojektowywanie charakteryzuje się tworzeniem ciągu kolejnych, coraz lepszych modeli<sup>84</sup>. W taki też sposób chcemy przybliżyć system szkolny KEN – starając się, aby każda kolejna część zawierała spójny obraz stanowiący pogłębienie lub wyostrenie poprzedniego. Łatwo odnaleźć ciąg kolejnych modeli w historii KEN. Zaczęło się od działań w małej skali: od Collegium Nobilium, elitarniej postępowej szkoły dla arystokracji, założonej w 1754 r. przez pijara Stanisława Konarskiego. Posługując się analogią z programami komputerowymi, można powiedzieć, że był to „Model 1.0”<sup>85</sup> nowego polskiego systemu szkolnego. Potem Konarski zreformował całe szkolnictwo pijarskie, opierając je – podobnie jak swoje pierwsze kolegium – na zdobyczach naukowych wieku Oświecenia. To stanowiło już „Model 2.0”, czyli „następnej generacji”, ponieważ poszerzył się zasięg oraz znacznie obniżyły koszty<sup>86</sup>. Na skutek obserwowania konkurencyjnych szkół pijarskich, jezuici również wprowadzili gruntowne po-

<sup>83</sup> K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 30.

<sup>84</sup> C. K. Barsky, K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 7; K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 23.

<sup>85</sup> C. K. Barsky, K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 7.

<sup>86</sup> *Ibidem*, s. 7.

stępowe zmiany do kilku swoich kolegów. KEN podjęła wyzwanie odpowiadające modelowi wyższej generacji<sup>87</sup>: stworzenia jednolitego narodowego systemu kształcenia opartego na naukowym postrzeganiu świata; systemu, który łączył reformę nauczania ze zmianami w zarządzaniu i ekonomii, wprowadził systematyczne mierzenie postępów i ich ocenianie (wizytacje, raporty szkół, popisy), a także wymianę doświadczeń w zakresie praktyki szkolnej; systemu powiązanego z procesem przeprojektowywania.

Nawiązując do rozwoju technologii samolotów<sup>88</sup>, można porównać:

- powstanie Collegium Nobilium do zbudowania przez braci Wright pierwszego samolotu i jego historycznego lotu w 1903 r. koło Kitty Hawk (w obu przypadkach na przykładzie modelu próbnego czyli prototypu udało się pokazać, że możliwe jest wytworzenie nowego technologicznie produktu),
- działania edukacyjne Konarskiego w szkolnictwie pijarskim do zainicjowanej przez braci Wright produkcji samolotów, które mogły już przewozić jednego pasażera, włącznie z fabryką w Dayton i realizacją w 1909 r. kontraktu dla amerykańskich sił zbrojnych (w obu przypadkach nastąpił rozwój technologii produkcji),
- system szkolny Komisji Edukacji Narodowej do technologii produkcji samolotów pasażerskich (lepszą jakość, więcej klientów, niższa cena jednostkowa).

Komisja działała „w sposób celowy, ukierunkowany i pod kontrolą”<sup>89</sup>. Stworzony przez nią system można określić słowami Petera Druckera, twórcy nowoczesnej teorii zarządzania: „Innowacje i przedsiębiorczość nie zmieniają wszystkiego od podstaw, lecz wprowadzają zmiany krok po kroku – w wyrobie, zasadzie postępowania, usłudze publicznej; nie są planowane, lecz koncentrują się na takiej czy innej okazji i potrzebie; są wprowadzane warunkowo i znikną, jeśli nie przyniosą oczekiwanych wyników; innymi słowy, są pragmatyczne, a nie dogmatyczne, raczej skromne niż pretensjonalne. Właśnie dlatego umożliwiają dowolnemu społeczeństwu, gospodarce, przemysłowi, służbie publicznej czy przedsiębiorstwu zachowanie elastyczności i samoodnowę”<sup>90</sup>. Drucker uważa, że „społeczeństwo przedsiębiorcze zmienia zwyczaje i założenia dotyczące oświaty i nauki”<sup>91</sup>. W przypadku KEN było odwrotnie: oświata dawała społeczeństwu przykład przedsiębiorczości.

<sup>87</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>88</sup> Ibidem, s. 7; K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 27–37.

<sup>89</sup> P. F. Drucker, *op. cit.*, s. 271.

<sup>90</sup> Ibidem.

<sup>91</sup> Ibidem, s. 282.

### 5.3. Systematyczne pokonywanie oporu społecznego

Komisja Edukacji Narodowej, służąc dobru Rzeczypospolitej, stworzyła wzorzec obywatela sprzeczny z dotychczasową tradycją. KEN nie mogła więc zostać łatwo zaakceptowana przez konserwatywne społeczeństwo szlacheckie. Pojawił się charakterystyczny dla innowacji opór<sup>92</sup>.

Początkowo opinia publiczna była zbulwersowana nowym nauczaniem wprowadzonym przez Komisję: „Żadna szkoła nie jest w stanie trzymać się w pełni *Przepisu* z r. 1774; jego nowatorstwo budzi oburzenie części opinii publicznej, zbija z tropu profesorów. Szlachta przyjęła reformę nauczania bardzo źle. Rodzice zatrzymywali dzieci w domu [...] Wielu twierdzi, że „ta odmiana nauk znaczy skończenie świata. [...] Na Mazowszu pijarzy ze Szczuczyna stracili trzecią część uczniów”<sup>93</sup>.

Powoli reforma szkolna zyskiwała jednak aprobatę społeczną. Podając na to przykłady, zwrócimy uwagę, czy opór społeczny zmniejszał się w sposób typowy dla innowacji technologicznych, tj. poprzez następujące działania inicjatorów zmian:

- pokazanie, że korzyści, jakie przyniesie zmiana, będą większe niż związane z nią niewygody,
- przedstawienie wizji, która wytworzy zapotrzebowanie i oczekiwanie na zmianę,
- spowodowanie, aby użytkownicy zrozumieli, że zmiana przyniesie im osobiście pożytek,
- wzbudzenie zaufania, że obiecywane korzyści są realne<sup>94</sup>.

Wyraźnie określony cel działań KEN jasno wyznaczał spodziewane korzyści dla całego kraju: jego rozwój gospodarczy i polityczny, z szansą uniknięcia utraty niepodległości. Trzeba jeszcze było uwierzyć w realność tego planu i jego pozytywny wpływ na własne życie.

KEN starała się przede wszystkim wzbudzić zaufanie. Dlatego analizowała przyczyny niezadowolenia szlachty i odpowiednio modyfikowała swoje działania. Przykłady podane są w tabeli 2. Wobec powszechnych narzekań szlachty, „że młodzież nie nauczy się mówić po łacinie i że nie będzie rozumieć języka akt sądowych”<sup>95</sup>, popartych obserwacjami wizytatorów: „używanie języka tego jest zaniedbane [...] żaden uczeń nie jest w stanie rozmówić się po łacinie”<sup>96</sup>, KEN w 1788 r. cofnęła się i zarządzi-

<sup>92</sup> K. G. Wilson, B. Daviss, *op.cit.*, s. 39.

<sup>93</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 38.

<sup>94</sup> K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 42.

<sup>95</sup> S. Kot, *op. cit.*, t. 2, s. 96.

<sup>96</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 137.



ła: „dozwala Prześwietna Komisja w niższych nawet klasach mówienia łacińskim językiem, wyższe tem ściślej do tego obowiązując”<sup>97</sup>. „Historia naturalna usposabiała obywateli do szyderstw, zwłaszcza że niektóre jej gałęzie, mianowicie zoologia, wykładane były pociesznie. [...] za absurd mieli zaprzątanie młodzieży rzeczami, o których każdy wiedział bez nauki”<sup>98</sup>, na przykład „po jakich znakach poznaje się krowa zyskowna? po czym dojść można lat konia?”<sup>99</sup>. Wizytator zakazał pytania uczniów, „czemu lepszy pies czarny do pilnowania domu, a czemu biały do strzeżenia bydła”<sup>100</sup>. KEN w 1787 r. zaleciła nauczycielom historii naturalnej roztropność; „niech opuszczą raczej podobne materie, niżli by mieli one nieprzyzwoicie traktować”<sup>101</sup>.

Tabela 2

Ustępstwa Komisji Edukacji Narodowej wobec potrzeb społecznych

przyczyna niezadowolenia szlachty	reakcja KEN
– spadek prestiżu religii w szkołach, wywołany nauczaniem świeckiej etyki moralnej	– prymas Polski na czele KEN – duchowni rektorami i prorektorami szkół – nakazanie świeckim nauczycielom i kandydatom odbywania praktyk religijnych
– obniżenie biegłości uczniów we władaniu łaciną	– częściowe przywrócenie łaciny jako języka wykładowego
– absurdalność niektórych lekcji zoologii	– zawieszenie nauczania zoologii do czasu wydania podręcznika Pawła Czenpińskiego <sup>102</sup>

Trzeba też wspomnieć o przykładach ograniczania przez Komisję działań nauczycieli, kandydatów i wizytatorów. Mowa wygłoszona przez Franciszka Salezego Jezierskiego w Łęczycy wywołała skargę obywateli, co z kolei spowodowało odsunięcie tego wizytatora od sprawowanej funkcji – mimo że nie udowodniono mu żadnych niestosownych sformułowań. Kilku nauczycieli, m.in. Antoni Woliński, zostało przeniesionych do innych szkół, ponieważ nie zostali zaakceptowani przez eksjezuickich

<sup>97</sup> S. Kot, *op. cit.*, t. 2, s. 96.

<sup>98</sup> W. Smoleński, *Żywioły zachowawcze*, s. 165.

<sup>99</sup> Ibidem, s. 140.

<sup>100</sup> Ibidem.

<sup>101</sup> Cz. Majorek, *Podręczniki KEN w praktyce nauczania szkół średnich*, [w] *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, red. I. Stasiewicz-Jasiukowa, Wrocław 1973, s. 137.

<sup>102</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 132.

kolegów. Zbiorowy protest kandydatów przeciw niesłusznym zarzutom rektora spowodował represje ze strony krakowskiej Szkoły Głównej, co doprowadziło aż 11 (tj. ponad jedną trzecią) kandydatów do rezygnacji z dalszych studiów w 1787/1788 r. We wszystkich opisanych sytuacjach występował konflikt między potrzebami stanu akademickiego a lokalnymi potrzebami społecznymi. Komisja konsekwentnie dbała przede wszystkim o zapobieganie zrażaniu sobie opinii publicznej, nawet kosztem swoich pracowników.

Z czasem szlachta zaczęła dostrzegać pewne praktyczne korzyści wynikające z edukacji w systemie KEN. Informacji na ten temat mogą dostarczyć m.in. raporty z corocznych popisów szkolnych, w których uczestniczyła zwykle okoliczna szlachta. Wiadomo na przykład, że szczególne uznanie budziły umiejętności mierzenia gruntów. Wspominał o tym nawet poseł na sejm w 1788 r.: „Dały się widzieć wielorakie, że inne zamilczę, geometrycznych nauk pożytki, kiedy kilkadziesiąt uczniów na rozmiary w sąsiedzki kraj wezwanych i sławą dla tutejszych nauk i zyskami swymi utwierdzają i zachęcają drugich do korzystania z użyteczności przepisów”<sup>103</sup>.

Warto podkreślić pozytywny stosunek mieszczan do KEN. Widzieli oni bowiem w nowym systemie kształcenia szansę na awans społeczny swoich dzieci, na pożądaną „uporządkowany proces strategicznych zmian”<sup>104</sup>. KEN przyjmowała bowiem do swoich szkół nie tylko dzieci szlacheckie, ale i mieszczańskie. Kształciła i zatrudniała również i plebejskich nauczycieli świeckich, a rozwój gospodarczy i polityczny Polski chciała oprzeć na wiedzy, a nie na przywilejach szlacheckich. Jako przykład zaufania mieszczan do nauczycieli KEN może służyć wybór profesora fizyki, Jana Witwickiego, na prezydenta Winnicy w 1790 r.

#### 5.4. Decentralizacja władzy

Komisja Edukacji Narodowej oparła swój system szkolny na autonomii i obieralności stanowisk. Komisarze wybierani byli przez sejm co 6 lat, rektorzy Szkół Głównych przez uczelnie co 3 lata, wizytatorowie generalni przez Szkoły Główne co 2 lata, rektorzy i prorektorzy szkół przez obrady zgromadzeń akademickich co 4 lata. Do takiej autonomii system dochodził stopniowo. Początkowo rektorzy Szkół Głównych i wizytatorowie generalni byli mianowani przez Komisję.

<sup>103</sup> K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich*, s. 248.

<sup>104</sup> K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 16, 21, 25.

KEN dążyła do stworzenia systemu edukacji, który rozwijałby się sam, bez odgórnego, narzuconego z zewnątrz sterowania. Szczególnie wyraźnie jest ta tendencja widoczna w historii wizytatorów szkolnych. Początkowo byli nimi sami komisarze, którzy, po zbadaniu osobiście, na czym może i powinna polegać ta funkcja, stworzyli mechanizm wizytacji niezależny od KEN. Jak już pisaliśmy, decentralizacja jest jedną z charakterystycznych cech procesu przeprojektowywania, konieczną do rozwoju systemu. Warto zwrócić uwagę na niezwykle nowatorstwo KEN w tej dziedzinie. Chodzi nie tylko o postępek w porównaniu z poprzednim systemem kształcenia, w którym każda szkoła jezuicka w Europie podlegała bezpośrednio generałowi całego zakonu, ale przede wszystkim o to, że idea Komisji wciąż w pewnym sensie wyprzedza zasady działania współczesnej edukacji. Wizja sieci szkolnej, rozwijającej się w ogóle bez centralnego zarządzania<sup>105</sup>, nie stanowi siły napędowej współczesnej edukacji – mimo że Internet może służyć przykładem sukcesu systemu opartego na takich zasadach.

Komisja stworzyła hierarchię szkolną, na której każdym szczeblu przejęta była odpowiedzialność za własne działania. W szczególności, KEN pozwoliła nauczycielom na podejmowanie istotnych decyzji i wprowadzanie własnych innowacji. Przy braku podręczników, niejasnościach na temat nowych metod i treści kształcenia, konfliktach z eksjezuitami, nauczyciele mieli ogromne pole do popisu i wolną rękę, aby wykazywać się samodzielnością i inicjatywą. Na przykład KEN nie zapewniała szkołom funduszy na zakup pomocy naukowych. Nauczyciele poddawali Szkołom Głównym pomysły, jak można by wygospodarować na ten cel odpowiednie środki finansowe. Np. Jan Polackiewicz proponował, żeby obniżyć pensje tym kaznodziejom, którzy *de facto* nie pracują w szkole, a tylko przysyłają do niej swoich zastępców, płacąc im zaledwie część pieniędzy otrzymywanych od Komisji. Nie wiadomo, czy KEN zrealizowała któryś z takich projektów. Wiadomo jednak, że refundowała nauczycielom koszty, jakie ponosili ze swoich skromnych dochodów, przygotowując z własnej inicjatywy pomoce naukowe wykorzystywane podczas lekcji. Promowała w ten sposób ich przedsiębiorczość.

## 6. Rozprzestrzenianie innowacji i skuteczność reformy

W części tej staramy się zrozumieć, czy innowacje wprowadzane przez KEN zwiększały swój zasięg. Zastanawiamy się, jakimi wskaźnikami licz-

---

<sup>105</sup> S. D. Głazek, *The Living Network of Schools Owned by Teachers and Students*, 1998, [arxiv.org/abs/physics/9804005](http://arxiv.org/abs/physics/9804005)

bowymi można starać się ocenić skuteczność reformy i podajemy przykłady takiego podsumowania.

Wilson i Daviss twierdzą, że skuteczność przeprojektowywania edukacji polega przede wszystkim na wzroście umiejętności zdobywanych przez nauczycieli i uczniów<sup>106</sup>. Jak już pisaliśmy poprzednio, o efektywności przeprojektowywania w przemyśle świadczy obniżenie kosztu jednostkowego towaru, wzrost jego jakości, zwiększenie liczby klientów. Podamy zatem dane ilościowe<sup>107</sup>, które mogłyby pomóc odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Czy za czasów KEN **liczba uczniów w szkołach średnich**, zarówno akademickich jak i zakonnych, systematycznie rosła, malała czy też pozostawała na mniej więcej stałym poziomie? Jak ta liczba ma się do liczby uczniów kształcących się w Rzeczypospolitej przed utworzeniem KEN?
2. Czy następował systematyczny **wzrost kompetencji nauczycieli**? Jak wielu świeckich kandydatów do stanu nauczycielskiego studiowało w Szkołach Głównych? Czy liczba ta zmieniała się systematycznie w czasie? Czy rosła liczba nauczycieli świeckich w szkołach? Jak przebiegało kształcenie nauczycieli zakonnych czynnych zawodowo?
3. Czy następował **wzrost kompetencji uczniów** zgodnie z celami nauczania KEN?
4. Czy struktura organizacyjna KEN spełniała w dostatecznym stopniu swoją **funkcję usługową wobec potrzeb nauczycieli i uczniów**? Jaką liczbę podręczników przygotowano i jakiej jakości? Czy wzrastała liczba nauczycieli, którzy stosowali się do wymagań reformy?
5. Czy KEN prowadziła **stabilną politykę finansową**? Jak zmienił się średni koszt kształcenia jednego ucznia w porównaniu ze szkolnictwem jezuickim?

Zanim jednak zilustrujemy powyższe pytania zestawieniami ilościowymi i jakościowymi przykładami, chcemy zwrócić uwagę na podstawowy aspekt związany z mierzaniem osiągnięć KEN za pomocą danych liczbowych: statystyki takie istnieją, zostały zebrane! Komisja wykazała rosnącą

<sup>106</sup> K. G. Wilson, B. Daviss, *op. cit.*, s. 47.

<sup>107</sup> Podawane liczby pochodzą z opracowań historycznych, a nie tekstów źródłowych. Zaobserwowano wiele niezgodności między danymi prezentowanymi przez różnych autorów. Np., w 1783 r., wg A. Joberta, *op. cit.*, s. 105, KEN zarządzała 36 szkołami akademickimi i 36 zakonnymi, a wg I. Szybiak, *Sieć szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, [w] *Nowożytna myśl naukowa w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, s. 267 (zestawienie + korygujący je przypis), 33 szkołami akademickimi i 42 szkołami zakonnymi.

z czasem naukową skrupulatność w badaniu realiów za pomocą obiektywnych danych liczbowych oraz dokumentowaniu własnych poczynań i wyciągnięciu wniosków ze zgromadzonych i przeanalizowanych informacji.

Działania te wyróżniają się gospodarnością na tle ogólnego poziomu życia i sytuacji ekonomicznej w Polsce drugiej połowy XVIII w. Kamilla Mrozowska tak opisuje niektóre z miast, w których znajdowały się szkoły średnie: „Mury otaczające miasto [Łęczycę] nadwyrężone, bramy grożące zawaleniem, zamek w ostatecznej ruinie, domy otoczone nieczystościami przypominały raczej chałupy, ulice po każdym deszczu zamieniały się w bajora trudne do przebycia. [...] w mieście były tylko trzy budynki znajdujące się w dobrym stanie”. Łuck „był miastem bardzo zniszczonym przez często powtarzające się pożary, które dopełniały ruiny spowodowanej przez częste przemarsze wojsk”. W Kaliszu „powtarzające się co kilkanaście lat w XVII wieku zarazy gubiły ludność, pożary trawiły majątki, a rządy szlachty, której los miast był obojętny, nie przyczyniały się bynajmniej do podniesienia zniszczonego Kalisza”. „Winnica nie uniknęła strat spowodowanych walką powstańczą chłopów”. Krzemieniec został spustoszony przez chłopów, zarazę i trzęsienie ziemi. Sandomierz „niewesoły przedstawiał widok. Nie było tu żadnych przedsięwzięć, nie wiadomo nic o rozwiniętym rzemiośle”<sup>108</sup>.

Nie lepiej przedstawiał się stan wielu budynków szkolnych. Najgorzej było w Kamieńcu: „dachy nad kolegium przeciekały, [...] rodzice w okresie zimowym zabierali dzieci i oddawali do innych szkół albo zatrzymywali w domu, w klasach bowiem brakowało pieców i okien”. Trudności występowały nawet w bogatszych miastach. W Poznaniu „dachy potrzebują reperacji”. W Lublinie „zakonnicy nie spieszyli się z wypełnieniem przyjętych na siebie obowiązków, co powodowało katastrofalny wręcz stan budynku szkolnego i mieszkań profesorskich”. W Warszawie nauczyciele skarżyli się, że „szkoły ciemne i nieopatrzone, brudne, są niezgodne ze zdrowiem i intratą”<sup>109</sup>.

A jakie porządki panowały na najlepszej polskiej uczelni, w krakowskiej Szkole Głównej? „Uniwersytet żył głównie ze swych kapitałów [...] i nieruchomości [...]. Z dóbr tych niewielka tylko część należała do całego Uniwersytetu: większość stanowiła własność poszczególnych kolegiów, wydziałów lub katedr, inne należały do burs lub ubogich studentów. Wobec współczesnych standardów brzmi to niewiarygodnie, ale prawda jest taka, że **„Akademia nie znała w r. 1777 globalnej wysoko-**

<sup>108</sup> K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich*, s. 166, 194, 111, 222, 139.

<sup>109</sup> Ibidem, s. 214, 104, 123, 160.

**ści swych dochodów**<sup>110</sup>! Kołłątaj rozpoczął swoje działania w kierunku reformy nauczania w Szkole Głównej od reorganizacji finansowej, a tę ostatnią od ustalenia faktycznego stanu majątkowego akademii. „Putanowicz ocenił *massam Universitatis* na 3000 złp, Kołłątaj odkrył ich 35 000”<sup>111</sup>, czyli ponad 10 razy więcej!

Powyższy przykład ilustruje, że pytanie, jakich statystyk szukać w archiwach Komisji, ma drugorzędne znaczenie. **Najważniejszy jest fakt, że takie statystyki w ogóle powstały** i były systematycznie prowadzone w ciągu wielu lat. Mierzenie wyników własnych działań jest ogromnie ważną innowacją KEN, której zasięg rozprzestrzeniania znacznie się powiększył, co stanowi ważną miarę sukcesu reformy. Proces postępującej z czasem systematyzacji danych zbieranych przez wizytatorów generalnych KEN można wyraźnie zauważyć (i przeanalizować) na podstawie zestawień wykonanych przez Hannę Pohoską<sup>112</sup>. Omówmy teraz szczegółowo wspomniane wcześniej dane ilościowe dotyczące rozprzestrzeniania reformy.

### 6.1. Zmiana w czasie liczby uczniów szkół średnich

W 1700 r. jezuita w 51 szkołach średnich kształcili około 20 tys. synów szlacheckich<sup>113</sup>, przy ok. 10 mln mieszkańców Rzeczypospolitej. W 1772 r. istniały w Rzeczypospolitej 104 kolegia i 10 kolonii akademickich, w których edukację na poziomie średnim pobierało ok. 30 tys. młodzieży<sup>114</sup>. W wyniku rozbiorów Polska utraciła ok. 35% ludności<sup>115</sup> oraz znaczną liczbę szkół. Tak więc KEN przejęła 40 szkół pojezuickich oraz 44 inne szkoły średnie<sup>116</sup>, przy ok. 6 mln mieszkańców Rzeczypospolitej<sup>117</sup>. W 1783 r. Komisji podlegały 73 szkoły, z tego 33 akademickie, czyli państwowe, z profesorami stanowiącymi stan nauczycielski stworzony przez KEN, oraz 40 zakonnych, czyli prywatnych, prowadzonych przez pijarów i inne zakony. W każdej szkole, zależnie od wielkości, było trzech lub sześciu nauczycieli, rektor, kaznodzieja i dwóch metrów uczących języków. Nauka trwała sześć lub siedem lat.

<sup>110</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 81.

<sup>111</sup> Ibidem.

<sup>112</sup> H. Pohoska, *Wizytatorowie, passim*.

<sup>113</sup> A. Woltanowski, R. W. Wołoszyński, *op. cit.*, s. 27.

<sup>114</sup> M. Tymowski, J. Kieniewicz, J. Holzer, *Historia Polski*, Warszawa 1991, s. 195–197.

<sup>115</sup> Ibidem, s. 195.

<sup>116</sup> I. Szybiak, *op. cit.*, s. 259.

<sup>117</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 8.

W 1772 r. w Polsce przedrozbiorowej w szkołach średnich edukację pobierały ok. 3 promile całej populacji. W latach 1775–1791, gdy liczba ludności Korony i Litwy wzrastała od 7,4 mln do 8,8 mln (z czego szlachta i duchowieństwo stanowili, zależnie od regionu, 2–10%)<sup>118</sup>, do szkół publicznych w całej Rzeczypospolitej uczęszczało tylko ok. 14–15 tys. uczniów rocznie<sup>119</sup>, czyli nieco mniej niż 2 promile populacji<sup>120</sup>. Widać zatem, że po utworzeniu KEN nastąpił znaczny spadek względnej liczby uczniów w szkołach średnich. Znane są przykłady kolegiów, które utraciły ponad połowę wychowanków – np. w Kaliszu jezuici kształcili 600 wychowanków, podczas gdy ich liczba za czasów KEN wahała się w granicach 160–280<sup>121</sup>.

A jak zmieniła się całkowita liczba uczniów szkół KEN? Dane dla Korony zawarte są w tabeli 3. W latach 1782–1790 liczby we wszystkich trzech kolumnach fluktuują wokół stałych wartości. Nie wskazują więc na rozprzestrzenianie się w Koronie innowacji wprowadzonych przez Komisję. Pokazują natomiast, że po okresie przejściowym KEN udało się zapewnić w miarę stabilną sytuację i stała w czasie liczba swoich wychowanków. Należy podkreślić, że nie nastąpił przepływ uczniów ze szkół akademickich (gdzie nauczali wykształceni przez KEN nauczyciele świeccy) do zakonnych. Wobec niechęci konserwatywnej szlachty i duchowieństwa do zmian, wrogości nauczycieli do nowego programu nauczania i ich niekompetencji, braku podręczników, a także licznych istniejących trudności, opisywanych wcześniej, należy te tendencje traktować jako przejaw sił żywotnych nowego systemu nauczania.

<sup>118</sup> A. Woltanowski, R. W. Wołoszyński, *op. cit.*, s. 195.

<sup>119</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 113.

<sup>120</sup> Ta sama wartość – 2 promile – wynika z danych dla Korony, wypisanych przez Smoleńskiego, *Żywioły zachowawcze*, s. 178, z raportów wizytatorów generalnych; bowiem w tym okresie KEN utrzymała liczbę swoich uczniów w Koronie na poziomie ok. 10 tys. (zob. tabela 3), przy ok. 5,5 mln ludności zamieszkałej w Koronie.

<sup>121</sup> K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich*, s. 119.

Tabela 3  
Liczba uczniów szkół średnich KEN w Koronie

Rok szkolny	w 16 szkołach akademickich	w 29 szkołach zakonnych	razem w 45 szkołach koronnych
1781/82	4314	7086	11400
1782/83	3672	6526	10198
1783/84	3884	6292	10176
1784/85	4095	6097	10192
1785/86	3834	5866	9700
1786/87	3969	5825	9794
1787/88	3675	6216	9891
1788/89	3920	6638	10558
1789/90	3587	6258	9845
<b>średnio</b>	<b>3883</b>	<b>6311</b>	<b>10195</b>

Źródło: W. Smoleński, *Żywioły zachowawcze*, s. 178.

## 6.2. Wzrost umiejętności nauczycieli

Polityka KEN polegała na zapewnieniu stopniowego dopływu do szkół nowej kadry pedagogicznej, która odbyła czteroletnie, bezpłatne studia wyższe; liczbę kandydatów do stanu akademickiego kształconych w Szkole Głównej krakowskiej ograniczono do 30 osób<sup>122</sup>. Po 1788 r. liczba studiujących była stale niższa od tego pułapu<sup>123</sup>. Większość z nich była „pensjonowana”, czyli otrzymywała stypendia 300–400 złp na pokrycie wydatków<sup>124</sup>. Ubiegających się o przyjęcie jako „pensjonowani” było więcej niż miejsc.

Tabela 4 pokazuje, że krakowska Szkoła Główna zapewniała szkołom w Koronie stały dopływ świeckich nauczycieli wykształconych w nowym duchu. Danych na temat jakości wykształcenia kandydatów mogłyby dostarczyć dokumenty dotyczące ich popisów, odbywanych regularnie w ramach studiów.

<sup>122</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, s. 56.

<sup>123</sup> K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich*, s. 75.

<sup>124</sup> *Ibidem*, s. 32.



Tabela 4  
Liczba świeckich kandydatów do stanu nauczycielskiego kształconych  
w Szkole Głównej w Krakowie i dalsze ich losy

Rok	kształceni w Szkole	wystąpili ze stanu akademickiego	rozesłani do szkół
1780/81	16		
1781/82	16		
1782/83	24		
1783/84	30	5	11
1784/85	26	4	6
1785/86	24	6	7
1786/87	30	0	4
1787/88	30	12 <sup>125</sup>	6
1788/89	21	0	6
1789/90	11	0	7
1790/91	16	1	3
1791/92	18	2	4
1792/93	12	2	5
1793/94	6	5	3
1794/95			1
<b>Razem</b>	<b>108</b>	<b>36</b>	<b>63</b>

Źródło: K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich*, s. 74, 75, 95.

Szkoły KEN z konieczności musiały zachować swoich zakonnych nauczycieli, bo w 1773 r. nie było innej alternatywy. Laicyzacja mogła nastąpić dopiero po wykształceniu świeckiej kadry. Zadanie to Komisja powierzyła wyższym uczelniom, dokonawszy uprzednio ich gruntownej reorganizacji. Szkoła Główna w Krakowie rozpoczęła edukację kandydatów do stanu nauczycielskiego w 1780 r.<sup>126</sup>, a Szkoła Główna w Wilnie – w 1783 r.<sup>127</sup> Odtąd corocznie przyjmowano sześciu do ośmiu kandydatów w Krakowie i podobną ich liczbę w Wilnie. „O ile wiadomo, żaden z tych młodych ludzi nie przyjął stanu duchownego. [...] Eks-jezuici odsuwali się od szkół lub umierali”<sup>128</sup> i stopniowo zastępowani byli świeckimi absolwentami wyższych uczelni. Tak więc w 1789 r. w Rzeczypospolitej spośród 482 nauczycieli zatrudnionych w 74 szkołach średnich, świeckich było już 115 (w tym 28 nauczycieli języków)<sup>129</sup>.

<sup>125</sup> Duża liczba rezygnacji w 1787/1788 wiąże się błędnymi posunięciami rektora Feliksa Oraczewskiego.

<sup>126</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 79.

<sup>127</sup> Ibidem, s. 92.

<sup>128</sup> Ibidem, s. 102.

<sup>129</sup> W. Smoleński, *Przewrót umysłowy w Polsce wieku XVIII*, wyd. IV, Warszawa 1979, s. 281, 287. Uwaga: S. Kot, *op. cit.*, t. 2, s. 92, omyłkowo te same liczby przypisuje Koronie, a nie całej Rzeczypospolitej.

Laicyzacja dotyczyła tylko szkół akademickich, które zarówno liczebnie (było ich 33), jak pod względem ilości uczniów (zob. tabela 3), ustępowały 41 szkołom prowadzonym przez zakony. Tabela 5 pokazuje wynik działań Komisji zmierzających do laicyzacji szkół akademickich – w 1790/1791 r. kadra świecka stanowiła już większość grona profesorskiego w tych zgromadzeniach<sup>130</sup>. Interesujące jest zestawienie tej obserwacji z drugą kolumną tabeli 3: mimo następującego od 1783 r. wzrostu liczby nauczycieli świeckich w szkołach akademickich Korony, liczba uczniów tych szkół nie wykazuje tendencji do systematycznego zmniejszania się w czasie. A zatem świeccy nauczyciele „nowej generacji” zostali społecznie zaakceptowani.

Tabela 5

Liczba profesorów świeckich i zakonnych w zgromadzeniach akademickich Rzeczypospolitej w 1790/1791 r.

	Liczba szkół akademickich	Liczba profesorów duchownych świeckich razem
Korona	14	20 58 78
Litwa	19	59 26 75
Rzeczpospolita	33	79 84 153

Źródło: A. Jobert, *op. cit.*, s. 102.

Mrozowska podaje bardziej szczegółowe dane, które pokazują systematyczny, znaczący wzrost liczby nauczycieli świeckich w szkołach na terenie Korony (tabela 6).

<sup>130</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 102. Liczby podane w tabeli 5 nie obejmują nauczycieli języków, kaznodziei szkolnych ani rektorów i prorektorów zarządzających szkołami (zaledwie 3 spośród 33 szkół miały kierownictwo świeckie, w tym jedna wydziałowa). Należy zwrócić uwagę, że w przytoczonych przez Joberta liczbach występują omyłki rachunkowe w wierszach dla Litwy i Rzeczypospolitej. Skorygowanie ich jest skomplikowane, ponieważ wizytatorzy w raportach często wszystkich nauczycieli tytułowali j. j. ks. ks. niezależnie od tego czy byli nauczycielami świeckimi, czy księżmi. Por. *Raporty generalnych wizytatorów*, s. 553.

Tabela 6  
Liczba nauczycieli świeckich w szkołach akademickich na terenie Korony

Lata	Liczba nauczycieli świeckich
1781/82	18
1782/83	19
1783/84	37
1784/85	40
1785/86	44
1786/87	46
1787/88	48
1788/89	58
1789/90	60
1790/91	60
1791/92	62
1792/93	66

Źródło: K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich*, s. 99.

Poglądy KEN na umiejętności pedagogiczne nauczycieli zakonnych dobrze ilustruje wypowiedź jej komisarza, Adama Czartoryskiego: „Może być dobrym na świecie przewodnikiem, który sam, daleko od niego wychowany, z światem się nie zna?”<sup>131</sup>. Tak więc *Ustawy* z 1783 r. zobowiązały nauczycieli-zakonników do trzyletnich studiów w Szkołach Głównych, zakończonych egzaminem<sup>132</sup>. Tabela 7 pokazuje, że taki proces kształcenia istotnie miał miejsce. Na przykład, „U cystersów we Wschowie w 1785 r. [...] wszyscy profesorowie mieli zaświadczenia, że podług ustaw Komisji Edukacyjnej uczyli się w szkole głównej krakowskiej i wraz z kandydatami odbywali popisy”<sup>133</sup>. Liczba duchownych studiujących w Krakowie w latach 1788/1789 – 1791/1792 utrzymywała się mniej więcej na stałym poziomie.

<sup>131</sup> W. Smoleński, *Przewrót umysłowy*, s. 271.

<sup>132</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, s. 30.

<sup>133</sup> W. Smolenski, *Żywioły zachowawcze*, s. 145.

Tabela 7

Liczba nauczycieli zakonnych studiujących w Szkole Głównej w Krakowie

Lata nauczycieli zakonnych	Liczba
1783/84	–
1784/85	6
1785/86	6
1786/87	11
1787/88	12
1788/89	8
1789/90	9
1790/91	9
1791/92	8
1792/93	3
1793/94	–

Źródło: K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich*, s. 74.

### 6.3. Wzrost umiejętności uczniów

Ten temat wciąż wymaga zbadania. Źródłem informacji mogą służyć dokumenty dotyczące popisów szkolnych, raporty wizytatorów, raporty szkół, listy<sup>134</sup>, a także opracowania historyczne na temat Sejmu Czteroletniego i Konstytucji 3 Maja. Postępowe reformy tego okresu są bowiem w dużej mierze zasługą posłów – wychowanków szkół KEN. Nieprzypadkowo główne zasady Konstytucji 3 Maja – wolność i własność – są tożsame z zasadami systemu szkolnego Komisji. Nowy system polityczny bezpośrednio opierał się na jej zdobyczach. Konstytucja wprowadziła zasadę, że stanowiska administracyjne i sądowe mogą być obsadzone wyłącznie osobami „mogącymi wykazać się świadectwem odbytych nauk i dobrych obyczajów wydanym przez władze szkolne”<sup>135</sup>. Ponadto nowe prawo przyznawało nauczycielom plebejskim szlachectwo po 16 latach pracy w zawodzie. Rządy w Rzeczypospolitej miały odtąd opierać się na umiejętnościach, a nie przywilejach gwarantowanych przez urodzenie.

<sup>134</sup> Zob. *Listy z prowincji. Korespondencja wizytatorów generalnych, rektorów i nauczycieli ze Szkoła Główna Koronna 1779–1794*, zebrana, wstęp, przypisy, indeksy K. Mrozowska, Warszawa 1998, Archiwum Dziejów Oświaty, t. XII.

<sup>135</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 230.

#### 6.4. Struktura organizacyjna KEN a potrzeby reformy: nowe podręczniki

Początkowo nauczyciele nie byli w stanie realizować nowych treści i metod kształcenia, zaproponowanych przez KEN. „Byli członkowie Towarzystwa Jezusowego, dalecy od chęci urabiania opinii życzliwej dla reformy, odmawiali lojalnego jej realizowania. [...] Z drugiej strony najgorliwsi nawet profesorowie nie mogli z dnia na dzień zacząć uczyć przedmiotów, których sami nie znali. [...] Wizytatorowie donosili, że prawie nigdzie nie ma książek przydatnych do nauczania nowym systemem”<sup>136</sup>.

Rozprzestrzenianie innowacji musiało więc wiązać się ze stworzeniem przez KEN mechanizmu, który umożliwiłby realizację nowej wizji edukacji. Powstaje pytanie, jakimi wskaźnikami można by zmierzyć skuteczność tych działań. Podaliśmy już kilka tabel ilustrujących rozwój systemu kształcenia nauczycieli, teraz podamy trochę danych na temat podręczników przygotowanych przez KEN.

Zapewnienie takich książek, które odpowiadałyby zarówno nowym treściom i metodom kształcenia, jak i umiejętnościom nauczycieli, było niezwykle trudne i musiało zostać rozłożone na kilkadziesiąt lat ciągłego udoskonalania, opartego na postulatach zgłaszanych przez nauczycieli na podstawie ich własnej pracy pedagogicznej. Mimo intensywnej pracy Towarzystwa do Książ Elementarnych, „nie zdołano wydać podręczników nauki chrześcijańskiej, prawa, historii rzymskiej, średniowiecznej ani nowożytnej, geografii, rolnictwa ani ogrodnictwa, historii kunsztów, nawet logiki, mimo iż gotowy był podręcznik sławnego Condillaca, umyślnie dla Komisji ułożony”<sup>137</sup>.

Komisja dostarczyła jednak szkołom aż 29 nowatorskich książek opracowanych przez Towarzystwo do Książ Elementarnych: 17 podręczników (dwa spośród nich, ogłoszone drukiem w 1792 r., praktycznie nie zdążyły znaleźć się w dyspozycji uczniów i nauczycieli), 6 książek pomocniczych oraz 6 przewodników metodycznych dla nauczycieli<sup>138</sup>.

Istotne byłoby zbadanie, na ile książki te były wykorzystywane w praktyce pedagogicznej. Można to prześledzić np. na podstawie raportów wizytatorów o ilości podręczników sprzedanych w każdej ze szkół. Władysław Smoleński przytacza przykłady takich danych, zebranych podczas wizytacji szkoły w Kielcach: „Gramatyk przez lat trzy przeszło sprzedano

<sup>136</sup> Ibidem, s. 39.

<sup>137</sup> S. Kot, *op. cit.*, t. 2, s. 94.

<sup>138</sup> Cz. Majorek, *op. cit.*, s. 113–114.

79, gdzie liczba uczniów w tym roku 217, a w zeszłych latach więcej” i w Węgrowie: „W tym roku zastałem uczniów liczbę do 236, w zeszłym było przeszło 270, a gramatyk przez lat trzy, na pierwszą klasę sprowadzonych i sprzedanych, zastałem dwie, na drugą pięć, na trzecią żadnej. Dopiero w 1785 r. sprowadzono gramatyk na klasę drugą dziesięć, na trzecią piętnaście Arytmetyka jedna przez te lata sprzedana, geometrii części pierwszej dziewiętnaście, drugiej dwie; dykcjonarzy łacińsko-polskich siedm, starożytności żadnego”<sup>139</sup>.

### 6.5. Stabilność finansowa KEN

Stabilność ekonomiczna Komisji Edukacji Narodowej miała decydujące znaczenie dla rozprzestrzeniania wprowadzanych przez nią innowacji. Zbadaniem tej zależności zajął się w swojej monografii Władysław M. Grabski: „Celem rozważań jest wyjaśnienie tego, w jaki sposób polityka finansowa KEN przyśpieszała możliwość upowszechnienia oświaty w Rzeczypospolitej szlacheckiej oraz jak wzmacniała stworzony przez nowe władze edukacyjne zreformowany ustrój szkolny”<sup>140</sup>.

Zaufanie społeczeństwa do Komisji rosło bowiem w dużej mierze właśnie dlatego, że prowadziła ona uderzająco skuteczną politykę finansową. Kiedy przejęła pod swoją władzę majątek pojezuicki, był on już w znacznej części rozkradzony. Pozostała zaledwie jedna trzecia z 40 mln złp<sup>141</sup>. Zachowany majątek był niegospodarnie zarządzany przez swoich użytkowników (dobra i sumy zostały oddane w dzierżawę na stały procent, a nie na zasadzie wolnej konkurencji). KEN udało się zapobiec dalszej dewastacji, uporządkować finanse i zapewnić w latach 1776–1792 systematyczne stałe dochody, pokazane w tabeli 8. Gospodarność KEN skłoniła Sejm Wielki do podwyższenia oprocentowania dzierżawy jej dóbr z 4,5% na 5% oraz oprocentowania jej sum lokacyjnych z 5% na 7%<sup>142</sup>. Dlatego dochody KEN w latach 1790–1792 (ostatni wiersz tabeli 8) były wyraźnie wyższe niż poprzednio.

<sup>139</sup> W. Smoleński, *Żywoty zachowawcze*, s. 144–145.

<sup>140</sup> W. M. Grabski, *op. cit.*, s. 9.

<sup>141</sup> S. Kot, *op. cit.*, t. 2, s. 56.

<sup>142</sup> W. M. Grabski, *op. cit.*, s. 162.

Tabela 8  
Dochody Komisji Edukacji Narodowej

okres	dochód w złp wg Joberta	dochód w złp wg Grabskiego
1773–1776	1 852 420	1 968 000
1776–1778	2 489 455	2 510 000
1778–1780	2 805 470	2 934 800
1780–1782	2 790 259	2 966 600
1782–1784	2 740 197	2 929 200
1784–1786	2 647 650	2 647 800
1786–1788	2 675 911	2 675 300
1788–1790	2 630 409	2 643 400
1790–1792	3 155 513	3 175 300

Źródło: A. Jobert, *op. cit.*, s. 65; W. M. Grabski, *op. cit.*, s. 163.

Komisja dążyła do zdobycia zaufania społecznego, starając się, aby edukacja nadal (tak jak za jezuitów), pozostała bezpłatna. Co więcej, wprowadziła konwikty dla ubogiej szlachty, fundując w ten sposób utrzymanie biedniejszym uczniom. Było to trudne do zrealizowania, ponieważ KEN dysponowała dochodami 2,5-krotnie mniejszymi niż jezuita (którzy corocznie zarabiali ok. 3 mln złp). Trzeba było oszczędzać. Szkołom brakowało pieniędzy na remonty i na pomoce naukowe. „Problemem szczególnie istotnym w akademickim systemie szkolnym było zapewnienie względnie dostatnich warunków egzystencji materialnej kandydatom do stanu akademickiego. W drogim mieście, Krakowie, ich [...] stypendia należały do głodowych”<sup>143</sup>. Z powodu trudności finansowych KEN musiała zrezygnować z projektu finansowania nauczycieli szkół parafialnych.

Skutek był jednak taki, że, w porównaniu ze szkolnictwem jezuickim, KEN udało się obniżyć koszt edukacji jednego ucznia. Dochody KEN były bowiem ok. 2,5 krotnie niższe, a liczba uczniów niewiele mniejsza (ok. 14–15 tys. w porównaniu z 20 tys. w szkołach jezuickich). Konkluzja jest zdumiewająca: działania Komisji doprowadziły do obniżenia kosztu jednostkowego, podobnie jak to się dzieje w procesie przeprojektowywania technologii. Wynik KEN jest wyjątkowy na tle innych reform edukacji, które typowo prowadzą do wzrostu kosztów kształcenia, a nie do jego spadku.

## 7. Zasady systemu KEN

Komisja tworząc stan nauczycielski, nadała mu prawa własności, wolności i wspólnego życia, zgodnie z szerzej rozumianymi zasadami wła-

<sup>143</sup> Ibidem, s. 317.

nych działań: **wspólnoty celów, wolności myśli i rządów oraz własności wiedzy**. Część ta jest poświęcona omówieniu tych praw i zasad, związków między nimi, ich ponadczasowego znaczenia dla rozwoju edukacji oraz trudności, na jakie napotyka realizowanie tych zasad w praktyce.

### 7.1. Wspólnota celów

Cele reformy edukacji sformułowane przez KEN były od początku jasne: walka o utrzymanie niepodległości oraz o gospodarcze i polityczne odrodzenie Polski. Choć w istotny sposób dotyczyły one wszystkich obywateli Rzeczypospolitej, to w przedstawionej poprzednio pokrótce historii reakcji społecznej na działania KEN trudno dostrzec powszechną świadomość wspólnoty celów, która jednoczyłaby wszystkich wokół nowego systemu kształcenia. A jednak proces budowania wspólnoty celów powoli następował.

Przedyskutujemy kontrowersyjne prawo nauczycieli KEN do „wspólnego życia” i jego stopniową ewolucję w kierunku realizacji **zasady wspólnoty celów** nauczycieli, uczniów i reformatorów KEN. Popławski, rzeczywisty prawodawca stanu akademickiego i członek zakonu pijarów, miał nadzieję, że wspólne życie „uchroni nauczycieli od smutnej samotności, rozwinie ducha współzawodnictwa, pozwoli im z większą łatwością rządzić się samodzielnie”<sup>144</sup> – podobnie, jak ma to miejsce w zakonie. Tak więc wszyscy pracownicy każdej szkoły mieli tworzyć zamknięte zgromadzenie akademickie, którego członkowie mieszkali i stołowali się wspólnie, ubierali się w sutanny, nie podejmowali dodatkowej pracy zarobkowej (poza prywatnymi lekcjami) i nie dopuszczali do swego grona osób postronnych. Z takich reguł wynikało m.in. to, że nauczyciele nie mogli zawierać małżeństw. Wprawdzie nie było to zakazane, ale prawo nie dozwalało ich żonom zamieszkiwać w zgromadzeniu akademickim.

Dzisiaj reguły te zdumiewają swoim anachronizmem. Pamiętajmy jednak o tym, że jezuicy nauczyciele dobrowolnie poddawali się rygorom, organiczeniom i dyscyplinie życia zakonnego, a za czasów KEN wciąż jeszcze w Polsce istniało poddaństwo i podział na stany. Zasada wspólnego życia nauczycieli KEN odpowiadała więc oczekiwaniom i standardom społecznym w Polsce drugiej połowy XVIII w. Być może nawet stanowiła ważny element, który pomógł szlachcie w stopniowym zaakceptowaniu reformy KEN. Wprowadzenie trwałych zmian w systemie musi bo-

<sup>144</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 98–99.



wiem rozciągać się na co najmniej kilkadziesiąt lat<sup>145</sup>. Takie drobne elementy jak sprawa ubioru miały istotne znaczenie – nauczyciele „we fraku, peruce i białych pończoszkach” razili swoim wyglądem szlachciców, którzy ich „lokajami nazywać odważyli się”. Strój podważał zaufanie co do kwalifikacji merytorycznych, wiązanych dotąd z czarną sutanną<sup>146</sup>. Nieprzypadkowo swoboda nauczycieli rodziła podejrzenia o brak kompetencji. Za jezuitów bowiem skuteczność systemu szkolnego opierała się na zasadzie rygorystycznej dyscypliny, która obowiązywała zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Główny efekt kształcenia – biegłość we władaniu łaciną – osiągnąć był dzięki stosowaniu perfekcyjnych metod narzucania uczniom i ich wychowawcom ograniczeń: „był zakaz surowy, aby student do studenta nie ważył się nigdy i nigdzie, osobliwie w stancjach, po polsku gadać. Był na to sporządzony kawałek deszczki na kształt tabliczki półcwiartkowej z literami N. L., to jest *nota linguae*<sup>147</sup>. Tę notę najpierw profesor oddał któremu studentowi z umięających lepiej łacinę i zakredytowanych u profesora z rozkazem, aby usłyszawszy którego mówiącego po polsku, choćby tylko słowo jakie, natychmiast mu oddał tę notę jako znak przełamane zakazu. Nie wszyscy, którym język nieostrożny notę do ręki wsadził, byli za to karani, owszem żaden nie był karany, tylko ten, u którego nota albo obiadowała albo nocowała; albowiem profesor skoro wszedł do szkoły, po zwykłej modlitwie do Ducha Świętego najpierwsze pytanie czynił do studentów: „*Quis habet notam linguae?*”<sup>148</sup> Ten, który ją ostatni miał, z trudną się odezwał na pytanie profesora, ale który miał ją przed ostatnim, natychmiast uwiadamiął profesora, któremu ją oddał, a tak ostatni za wszystkich innych otrzymał karę. Za obiad – kilka placent w rękę, za noc – kilka plag w siedzenie”<sup>149</sup>.

Ograniczanie wolności zawsze rodzi bunt. Oto przykład, jak wyrażali go niektórzy uczniowie szkół jezuickich: „jeżeli który student zasłużył, aby był różgami karany, kalefaktor w końcu zapiecka, za zasłoną, sprawiał takiego winowajcę, nie profesor, a to dlatego, żeby przystojność względem innych studentów i profesora zachowana była, gdyż się nieraz trafiało, że chłopiec niecierpliwy od różgi brzoźowej, jak gdyby od rhabarbaru, nagłej dostał laksacji”<sup>150</sup>.

<sup>145</sup> K. G. Wilson, C. K. Barsky, *op. cit.*, s. 250–251.

<sup>146</sup> W. Smoleński, *Żywioły zachowawcze*, s. 167–168.

<sup>147</sup> Znak za język.

<sup>148</sup> Kto ma znak za język.

<sup>149</sup> J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Wirtualna Biblioteka Literatury Polskiej, Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Gdański, [f.polska.pl/files/154/122/88/Opis\\_obyczajow.pdf](http://f.polska.pl/files/154/122/88/Opis_obyczajow.pdf), s. 62–63.

<sup>150</sup> *Ibidem*, s. 53.

Stan nauczycielski KEN także buntował się przeciwko narzuconemu odgórnie wspólnemu życiu: „profesorom pozwolić mieszkać, gdzie im się podoba, i trzymać kondycje, jeśli się nią który chce zatrudniać. Ten sposób życia da im poznać świat i lepiej zrozumieć dzieci. [...] Wolność pozwolona człowiekowi najwięcej wydaje dusz wielkich”<sup>151</sup>. Wszystko to, co „trąciło mnichostwem” (jak to określił Jan Śniadecki, wybitny dydaktyk, matematyk i astronom krakowskiej Szkoły Głównej), nie zgadzało się ze świeckim pojęciem wolności i nie zostało zaakceptowane przez świeckie środowisko nauczycielskie ani w szkołach, ani na wyższych uczelniach. Jak to podsumował Kołłątaj: „na kogo innego skrojona suknia, nie dziw, że się na akademików nie zdała”.

Protest świeckich nauczycieli KEN był znacznie skuteczniejszy niż opór uczniów szkół jezuickich. Niektórzy stołowali się oddzielnie, inni mieszkali poza zgromadzeniem, kilku ożeniło się. System powoli zaczynał tolerować takie praktyki, a nawet przystosował swoje prawodawstwo do potrzeb stanu akademickiego, usuwając w 1790 r. z *Ustaw* nakaz wspólnego życia<sup>152</sup>.

Chcemy zwrócić uwagę na aspekty tej kwestii, związane z „dwoma punktami wybranymi, przy pomocy których można zmierzyć wartość form życia społecznego, [a którymi wg Johna Dewey’a] są: stopień, w jakim zainteresowania grupy są podzielane przez wszystkich jej członków oraz pełnia i swoboda, z jaką grupa ta współdziała z innymi grupami”<sup>153</sup>. Spór o „wspólne życie” doprowadził nauczycieli do takiej właśnie swobody współdziałania z innymi grupami, a dzięki temu do wytworzenia wspólnoty ich zainteresowań pedagogicznych – podzielanych za sprawą wolnego wyboru, a nie nakazu zewnętrznego. Fakt, że nauczycielom KEN udało się w 1790 r. wywalczyć swobodę życia prywatnego ma swoje źródło w zasadzie wolności, na której Komisja zbudowała swój system i którą przedyskutujemy później.

Tak więc, mimo opisanych wydarzeń, system Komisji wytworzył pewną wspólnotę stanu nauczycielskiego, która nie została narzucona odgórnie, a powstała dzięki przyjęciu przez świeckich nauczycieli wspólnej wizji systemu kształcenia. Po upadku Rzeczypospolitej, w latach 1796–1806, w swoim zawodzie pozostało 45 spośród 66 nauczycieli świeckich zatrudnionych w Koronie w roku 1794/1795<sup>154</sup>. Pozbawieni przywództwa KEN, podzieleni na trzy różne zabory wciąż jednak tworzyli „zwartą gru-

<sup>151</sup> J. Śniadecki, *List do Kołłątaja*, 29 X 1782. Cyt. za A. Jobert, *op. cit.*, s. 100.

<sup>152</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 101.

<sup>153</sup> J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1963, s. 109.

<sup>154</sup> K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich*, s. 313.

pę związaną wspólnym celem, postawą przy pracy, stosunkiem do społeczeństwa [...] Jeśli więc ta zwarta grupa nauczycieli świeckich potrafiła w różnych warunkach i okolicznościach przez długie lata zachować tradycje i wskazania wyniesione ze Szkoły Głównej, jeśli za to właśnie cieszyli się profesorowie szacunkiem i uznaniem społeczeństwa, jeśli potrafili zdobyć wpływ na szerokie kręgi ludności, to nie była to jedynie zasługa osobistych przymiotów każdego z nich, ale u podstaw ich zasług leżała ogromna wartość systemu szkolnego, zbudowanego przez Komisję Edukacji Narodowej”<sup>155</sup>.

## 7.2. Wolność myśli i rządów

Komisja zbudowała swój system w oparciu o **zasadę wolności**. Mimo zachowania wielu ograniczeń cechujących szkolnictwo jezuickie, przygotowując *Ustawy* „względ miano, aby powinności stanu, z należytą człowieka i Obywatela wolnością zgadzały się i łączyły, aby dostojność publicznej usługi nieoddzielnie szła z osobistym każdego pożytkiem”<sup>156</sup>. KEN dążyła bowiem do pozostawienia nauczycielom jak największej swobody wyboru, tworząc jednocześnie taki model ich kształcenia, który zapewniał rozwój niezależności myślenia. Konsekwentnie, KEN oparła swój system szkolny na autonomii i obieralności stanowisk, w sposób opisany wcześniej.

A zatem stan akademicki KEN rządził się w oparciu o takie same zasady republikańskie, jakie – zgodnie z celem Komisji – miały stanowić podstawę rozwoju odrodzonej Rzeczypospolitej. Wolność ustroju szkolnego i jego hierarchia oparta na umiejętności naukowego rozumowania były potrzebne, aby kształcić nowe pokolenie wolnych obywateli, zdolnych do podejmowania decyzji w oparciu o racjonalne przesłanki. Był to pogląd zdecydowanie różny od tego, na którym opierał się np. państwowy system szkolny wprowadzony przez ks. Józefa Felbigera w XVIII-wiecznej Austrii, gdzie – jak to określił Mirabeau – rząd uważał, że „ludzie są gliną, którą panujący winien formować i ugniatać według swojej woli”<sup>157</sup>.

Nowatorstwo XVIII-wiecznego systemu szkolnego KEN polegało na powiązaniu wychowania z demokracją. Konieczność takiej współzależności była później podkreślana przez wielu pedagogów i reformatorów edukacji. Przykład radykalnych zmian wprowadzonych przez KEN do pol-

<sup>155</sup> Ibidem, s. 317.

<sup>156</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, s. 24.

<sup>157</sup> A. Jobert, *op. cit.*, s. 115.

skiego „społeczeństwa szkolnego” mógłby ilustrować poglądy J. Dewey’a, sformułowane na początku XX w., czyli ponad sto lat później: „społeczeństwo niepożądane to takie społeczeństwo, które stawia bariery swobodnemu obcowaniu i komunikowaniu doświadczenia. Społeczeństwo jest o tyle demokratyczne, o ile zapewnia wszystkim członkom udział w swoim dobru na równych prawach i o ile zapewnia giętkie przystosowanie swych instytucji dzięki współdziałaniu różnych form życia zrzeszonego. Takie społeczeństwo musi mieć typ wychowania, które budzi w jednostkach osobiste zainteresowanie stosunkami i kontrolą społeczną oraz wyrabia nawyki umysłu, które umożliwiają zmiany społeczne bez wprowadzania zaburzeń”<sup>158</sup>.

W ciągu ponad dwustu lat, jakie upłynęły od czasów KEN, pojawiło się przekonanie, że nie tylko nauczyciele, ale również uczniowie powinni mieć swój udział w demokratycznym systemie rządów szkolnych. J. Dewey twierdził, że „jedynym sposobem przygotowania się do zadań społecznych jest branie w życiu społecznym udziału”<sup>159</sup>, oraz że „jest rzeczą nieodzowną, aby dzieci interesowały się zarówno praktycznie i umysłowo, jak i uczuciowo, dobrem ogółu, aby zdawały sobie sprawę z tego, co podtrzymuje ład społeczny i zapewnia społeczeństwu postęp, oraz aby pragnęły czynnie się do tego przyczyniać”<sup>160</sup>.

Ideę szeroko pojętego samorządu uczniowskiego realizował w praktyce Janusz Korczak. Na niej oparł system wychowawczy warszawskiego Domu Sierot<sup>161</sup>: „Faktycznie zaś nie dzieci rządziły się, ale rządziła nimi ściśle określona organizacja życia, oparta na organizacji klasowej z sądem, notariatem, plebiscytem wyrażającym opinię społeczną, sejmem, ze statutem regulującym każdą czynność i pracę, z obliczaniem jednostek pracy i zapisywaniem wszystkiego, z tablicą skarg i podziękowań”<sup>162</sup>. Jean Piaget, który w latach trzydziestych odwiedził zakład wychowawczy prowadzony przez Korczaka, pisał: „To wyjątkowe niewątpliwie doświadczenie [...] było później powtarzane na dużą skalę [...] wyniki były wszędzie takie same”<sup>163</sup>. Jean Piaget uznał samorząd uczniowski Korczaka za przykład rozwiązania, które, szerzej stosowane, mogłoby prowadzić do reali-

<sup>158</sup> J. Dewey, *Demokracja*, s. 109.

<sup>159</sup> Idem, *Szkola i dziecko*, rozdz. *Wychowanie a moralność*, przeł. H. Błęszyńska, Warszawa [po 1913], s. 135.

<sup>160</sup> Ibidem, s. 138.

<sup>161</sup> *Selected Works of Janusz Korczak*, National Science Foundation, Warsaw 1967, s. 294, [www.januszkorczak.ca/legacy](http://www.januszkorczak.ca/legacy)

<sup>162</sup> L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963, s. 171.

<sup>163</sup> J. Piaget, *Prawo do oświaty w świecie współczesnym*, [w] Idem, *Dokąd zmierza edukacja?*, Warszawa 1977, s. 100–102.

zacji celu edukacji określonego w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* ONZ<sup>164</sup> jako „pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności”, w przeciwieństwie do powszechnie dziś stosowanych metod, za pomocą których celu tego nie można osiągnąć. „Istnieje sposób postępowania polegający nie na karaniu, lecz na wzajemnym zaufaniu, uciekający się raczej do wzajemnej odpowiedzialności niż do autorytetu i bardziej sprzyjający rozwojowi moralnemu osobowości niż przymus i zewnętrzna dyscyplina”<sup>165</sup>. „Ani autonomia, jaką zakłada ten wszechstronny rozwój, ani wzajemność, do której odwołuje się owo poszanowanie praw i swobód innych, nie mogą się rozwijać w atmosferze autorytetu i przymusu intelektualnego bądź moralnego; przeciwnie, obydwie domagają się stanowczo, dla własnego rozwoju, możliwości przeżywania doświadczeń oraz wolności badań, bez czego osiągnięcie pełnej wartości przez człowieka pozostaje tylko iluzją”<sup>166</sup>.

Realizacja systemu edukacji opartego na tak rozumianej wolności uczniów i nauczycieli wymaga stworzenia jego nowej struktury, określenia nowych, demokratycznych zasad rządzenia, a także określenia, na czym ma polegać szeroko rozumiane prawo własności wiedzy gromadzonej przez uczniów i nauczycieli<sup>167</sup>.

### 7.3. Własność wiedzy

KEN wprowadziła do polskiego szkolnictwa **zasadę własności**. Po raz pierwszy władza szkolna bezpośrednio zarządzała własnym majątkiem, płaciła nauczycielom pensje i zezwoliła im, że „każdy przy wolnym swojej własności używaniu zostanie”<sup>168</sup>. Jezuicy nauczyciele jako zakonnicy zobowiązani byli do zachowania ubóstwa. Natomiast Komisja zagwarantowała swoim nauczycielom, że każdy „posiadać będzie mógł ruchomy i nie ruchomy majątek, i onym podług woli swojej, stosownie do praw krajowych i przywilejów Szkołom Głównym służących, rozporządzać”<sup>169</sup>.

Upadek gospodarczy Polski wskazywał wyraźnie, że bez zrozumienia, na czym polega własność dóbr materialnych, nauczyciele-jezuici nie mo-

<sup>164</sup> *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (1948), Art. 26, ust. 2, s. 4, [www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/Powszechna\\_Deklaracja\\_Praw\\_Czlowieka.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf)

<sup>165</sup> J. Piaget, *op. cit.*, s. 102.

<sup>166</sup> *Ibidem*, s. 103.

<sup>167</sup> S. D. Głazek, *The Living Network*.

<sup>168</sup> *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, s. 59.

<sup>169</sup> *Ibidem*, s. 29.

gli w skuteczny sposób wychować swoich uczniów tak, aby dobrze zarządzali swoim majątkiem. Ciasne poglądy szlachty kształconej przez jezuitów pokazywały również, że nauka pod przymusem nie prowadzi do rozwoju intelektualnego ani do zrozumienia, na czym polega własność intelektualna<sup>170</sup>. Trudno jakoś sobie wyobrazić, żeby uczniowie czuli się właścicielami wiedzy zdobytej takimi metodami: „chyba że się źle uczył to poszedł *ad scamnum asinorum*”<sup>171</sup>. Była to ława przy piecu, tak nazwana dla tych, którzy się uczyć nie chcieli; a jeżeli i taka degradacja nie pomagała gnuśnemu, wdziewano mu na głowę słomianą koronę; na ostatni zaś bodziec do nauki oprowadzano go w takiej koronie po wszystkich szkołach, wołając za nim: *Asinus asinorum in saecula saeculorum*<sup>172</sup>. Do której ostatniej a nieznośnej hańby ledwo kiedy przychodziło; bo jeżeli który doszedł korony słomianej, już się tak pocił i mozolił z książką wszystkimi siłami, że do oprowadzenia nie przyszedł”<sup>173</sup>.

KEN wprowadziła sposób kształcenia współbrzmiący z ciekawością uczniów, ich wewnętrzną motywacją do poznania świata, oparty na ich własnych obserwacjach, eksperymentach, dociekaniach<sup>174</sup>. Umożliwiła w ten sposób swoim wychowankom zdobycie umiejętności racjonalnego myślenia, niezbędnej do skutecznego pomnażania własnego majątku, a zatem i do rozwoju gospodarczego kraju. Własność wiedzy okazała się istotna, aby pomnażać własność materialną. Cele Komisji były zatem zgodne z poglądami szlachty, która uważała, że „zadaniem nauki, oprócz oświecenia rozumu, ma być przysporzenie korzyści materialnych”<sup>175</sup>. Paradoksalnie, najistotniejszą przyczyną oporu szlachty wobec KEN było właśnie przekonanie, że Komisja nie jest w stanie sprostać temu podstawowemu wymaganiu rodziców wobec wykształcenia swoich dzieci. Początkowo dominowała obawa przed podrożeniem kosztów edukacji. Później okazało się, że nowa szkoła nie kształci umiejętności biegłego władania łaciną. Niezadowolenie szlachty w takiego stanu rzeczy miało podłoże ekonomiczne. „Obywatele ziemscy – zawiadamiał w 1782 r. Szkołę Główną Franciszek Kolendowicz – narzekają na zaniedbanie tego języka, iż edukowani synowie ich fortun i majątków tak swoich, jak i innych bronić nie będą mogli. Praw, pospolicie łańcimskim językiem opisa-

<sup>170</sup> J. S. Bruner, *O poznawaniu*, Warszawa 1971.

<sup>171</sup> Do oślej ławy.

<sup>172</sup> Osieł nad osłami na wieki wieków.

<sup>173</sup> J. Kitowicz, *op. cit.*, s. 49.

<sup>174</sup> Odpowiadające tej wizji zasady pracy nauczyciela z uczniami przedstawione zostały w części 2.

<sup>175</sup> W. Smolenski, *Zywioly zachowawcze*, s. 133.

nych, znać doskonale nie będą, a dokumenta wszystkie z aktów publicznych drogo przepłacać, tak, jak się Polakom na Rusi przytrafia [...]”<sup>176</sup>. Czynniki finansowy odegrał także istotną rolę w zgłaszanych przez szlachtę w okresie Sejmu Wielkiego propozycjach likwidacji KEN i oddania szkół z powrotem w ręce jezuitów. Atrakcyjność takiego „rozwiązania” w dużej mierze opierała się na przekonaniu, że zakonnicy będą uczyć za darmo, a dochody z ich dawnych majątków, pozostających pod zarządem KEN, zostaną przeznaczone na rzecz wojska, które wymagało wysokich nakładów finansowych wobec groźby wojny. W ten sposób, kosztem edukacji, przedstawiciele konserwatywnej szlachty spodziewali się uniknąć płacenia podatków na cele militarne<sup>177</sup>. Tak więc opór przeciwko KEN pojawiał się lub odżywał na nowo zawsze wtedy, gdy szlachcie wydawało się, że zagrożone jest jej prawo własności.

## 8. Podsumowanie

W rozwijającym się systemie cel, zasady działania i procesy są sprzężone ze sobą i z ciągłym pogłębianiem wiedzy. Na podstawie analizy tych związków Wilson, Barsky i Daviss wyodrębnili uniwersalne kryteria oceny skuteczności zmian systemowych. Kryteria te można stosować zarówno do rozwijających się nowoczesnych technologii czy też nauki, jak i do reform edukacji. W tej pracy wykorzystaliśmy je do analizy skuteczności reformy systemu nauczania przeprowadzonej przez Komisję Edukacji Narodowej. Pokazaliśmy, na czym polegała spójność nadrzędnego celu kształcenia sformułowanego przez KEN, czyli gospodarczego i politycznego odrodzenia Polski, z przyjętymi zasadami wspólnoty celów, wolności myśli i rządów oraz własności wiedzy. Wskazaliśmy, w jaki sposób KEN zapewniła stałą obecność sześciu procesów charakterystycznych dla rozwoju systemów: gromadzenia wiedzy potrzebnej do rozwoju systemu, tworzenia struktury i mechanizmów stymulujących stały wzrost kompetencji i ich przekazywanie, projektowania złożonych struktur lub obiektów, ciągłego doskonalenia jakości, rozpowszechniania innowacji i przeprojektowywania. W ten sposób zaprezentowaliśmy, jak można przeprowadzić podobną ocenę skuteczności współczesnych inicjatyw dydaktycznych, programów, reform i systemów edukacyjnych jako działanie istotnie różne od powszechnie obecnie stosowanej oceny poszczególnych uczniów i nauczycieli. Idąc śladem najlepszej polskiej tradycji edukacyj-

---

<sup>176</sup> Ibidem, s. 164.

<sup>177</sup> Ibidem.

nej, przypomnieliśmy o potrzebie zastanowienia, jaki powinien być nadrzędny cel kształcenia społeczeństwa XXI w. oraz na czym polega uczenie się naprawdę, czyli trwale i pożytecznie.

Historia KEN ilustruje, że rozwój intelektualny i moralny uczniów wymaga stworzenia takiego systemu szkolnego, który zaspokaja potrzebę wolności i własności zarówno uczniów, jak i ich nauczycieli. Trzy nadrzędne zasady KEN – wspólnoty celów, wolności myśli i rządów oraz własności wiedzy – mają kluczowe znaczenie dla rozwoju każdego systemu kształcenia. Analiza celu, zasad i procesów systemu KEN pokazuje, że dla skuteczności reformy szkolnej istotna jest spójność tych trzech elementów oraz ich wzajemne sprzężenie, oparte na rzetelnej wiedzy.

W XXI w. cele edukacji nie są jednak jasno sprecyzowane, a próby jednoznaczego określenia, co to znaczy naprawdę (czyli pożytecznie i trwale) uczyć siebie i innych<sup>178</sup>, napotykać na ogromne trudności i budzą kontrowersje. Seymour Sarason, współczesny amerykański psycholog specjalizujący się w zagadnieniach reformy edukacji, uważa, że „nadrzędny cel nauki szkolnej zostaje osiągnięty, gdy dziecko kończąc szkołę średnią jest zmotywowane, żeby nauczyć się więcej o sobie i o świecie. [...] Najważniejsze jest, aby chciało dalej poznawać, odkrywać i badać – znajdować odpowiedzi na własne ważne pytania, rozwiązywać problemy istotne dla własnego rozwoju, a także reagować na pojawiające się możliwości, które osobiście go dotyczą”<sup>179</sup>. Najczęściej jednak tak nie jest... Artykuł ten spełni swoje zadanie, jeśli skłoni czytelnika do zastanowienia się nad celem współczesnego kształcenia – takim, jaki jest, oraz takim, jaki powinien być w społeczeństwie XXI w.

Myślą przewodnią tej pracy było wskazanie na korzyści, jakie może przynieść współczesnym reformatorom edukacji wnikliwe przeanalizowanie celu, zasad i procesu systemu kształcenia Komisji Edukacji Narodowej. Analizując działania KEN, staraliśmy się bowiem pokazać na jej przykładzie, że warto oceniać skuteczność programów i systemów współczesnej edukacji, sprawdzając, czy zachodzą w nich procesy typowe dla rozwijających się systemów, a widoczne zwłaszcza w kontekście szybko rozwijających się technologii. Jest to punkt widzenia znacząco różny od powszechnie stosowanej indywidualnej oceny uczniów i pedagogów.

Czytając rozbudowaną metaforę Hugo Kołłątaja, trudno oprzeć się wrażeniu, że dotyczy ona także nauczycieli szkolnych w XXI w.: „Stan

---

<sup>178</sup> Zob. S. D. Głazek, *A heuristic model of teaching*, 2008, <http://arxiv.org/abs/0804.4796>; S. B. Sarason, *School Change*, New York 1995.

<sup>179</sup> S. B. Sarason, *School Change*, s. 134.



akademicki w tych nowych początkach jest na kształt młodych latorośli, którym wszelka czasa i powietrza odmiana bardzo szkodzi. Zbytne upały mogą ją wysuszyć. Zbytne zimno może je na nic zwarzyć. Zbytni szturm i nawałnice mogą je połamać, wszelako wszystkie te pory czasu są nieuchronne i koniecznie przytrafiać się muszą. Lecz należy do doskonałego ogrodnika, aby, gdy się nie może uchronić tych przykrych odmian dla dzieła rąk swoich, starał się koniecznie o sposoby ocalające i zapobiegające złemu, bo to nieszczęście na rośliny przypadające, nigdy nie będzie winą roślin, ale winą ogrodnika. Wyobrazisz sobie W.M.P.D. w tym podobieństwie los wzrastającego stanu akademickiego i przekonasz się, że jak nie było w mocy tego stanu wrócić się do powszechnej dla całego narodu posługi, tak nie jest w mocy jego zasłonić się od pocisków zazdrości, opinii, uprzedzenia, złości i potwarzy cudzej. Prawda, którą stan ten w narodzie podjął się plantować, jest to roślina, która bardzo nierychło wschodzi, a jeszcze później kwitnie, potwarz zaś jest to chwast, którego podobno nigdy wyplenić spomiędzy ludzi nie można. Jeżeli więc korzyści, którymi się stan ten ma u narodu zalecić, są bardzo późne, a przeszkody codzienne wzrastające, możnasz się dziwić tak często trafiającym się wypadkom?”<sup>180</sup>

Kto jednak jest tym ogrodnikiem? Oto co pisze na ten temat S. Sarason: „W historii szkolnictwa stale powtarza się obciążanie odpowiedzialnością tych, którzy sami zostali poszkodowani. Tym Czytelnikom, którzy zbyt łatwo obwiniają nauczycieli i inne jednostki za braki szkół, które nie spełniają naszych oczekiwań, pragnę zwrócić uwagę, że oskarżają oni ofiary, a nie winowajców. Ludzi mających jak najlepsze intencje, ale poszkodowanych przez system edukacji, którego sami nie tworzyli. Jeśli poszukujemy winnych [...], to przyjrzyjmy się najpierw systemowi”<sup>181</sup>.

Szukając ulepszeń i projektując zmiany w obecnym systemie kształcenia, popatrzmy na przykłady z historii wychowania. Jak bowiem pisała Hanna Pohońska, „Czasem życie przechodzi obok szkoły i stwarza nowe wartości, bez oglądania się na to, co szkoła daje, tak było w dziejach Wielkiej Rewolucji we Francji; czasem znów szkoła pomaga stwarzać to nowe życie – tak było w czasach Komisji Edukacji Narodowej”<sup>182</sup>.

---

<sup>180</sup> H. Kołłątaj, *List do Hołowczyca, pisany w obronie ks. Jezierskiego*, Kraków 17 IX 1785. Cyt. za K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich*, s. 337.

<sup>181</sup> S. B. Sarason, *Some Features of a Flawed Educational System*, „Daedalus” 1998, 127, nr 4, s. 11.

<sup>182</sup> H. Pohońska, *Rola historii wychowania w kształceniu nauczycieli*, „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” 1935, nr 1–2. Cyt. za M. J. Żmichrowska, *Hanna Pohońska 1895–1953*, Olsztyn 1995, s. 364.

**Maria L. Ekiel-Jeżewska**  
**The Schooling System of the Polish Commission of the National Education**

Summary

In a successfully developing system, goal, principles and processes are coupled with each other and with a continuous increase of knowledge. Analyzing these relations, Wilson, Barsky and Daviss proposed universal criteria to assess progress of systemic changes. These criteria can be applied to development of a modern technology or science, as well as to education reforms. The goal of this work is to apply these criteria to analyze effectiveness of the schooling system created by the Polish Commission of the National Education (KEN). We have shown how the overarching goal of education – economical and political development of Poland – was consistent with the KEN basic principles: common goals, freedom and autonomy, ownership of accumulated knowledge. We have demonstrated how KEN kept alive six processes inherent to successful system reforms: knowledge accumulation, sustained professional development within a recognized hierarchy of practitioner's expertise and transmission of this expertise to others, design of complex entities, improvement of quality, diffusion of innovations, and redesign. In this way, we have provided an example how a similar assessment can be performed for modern educational initiatives, programs, systems and reforms, in contrast to common evaluation of individual teachers and students. Following the best Polish educational tradition, we have reminded that, nowadays, we need to rethink what does it mean to learn and teach productively, and what should be the overarching goal of schooling in the society of the XXI century.

## Autorzy

KALINA BARTNICKA – prof. dr hab., Instytut Historii Nauki PAN

WITOLD CHMIELEWSKI – dr hab. prof. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Nauk Pedagogicznych

KATARZYNA DORMUS – dr hab. prof. PAN, Instytut Historii Nauki PAN, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

LEONARD GROCHOWSKI – dr, emerytowany adiunkt Instytutu Historii Nauki PAN

MARIA L. EKIEL-JEŻEWSKA – dr hab. prof. PAN, Instytut Podstawowych Problemów Techniki PAN

KATARZYNA PIÓRKOWSKA – mgr pedagogiki UW, specjalista pracy społecznej w Gminnym Ośrodku Pomocy Społecznej w Długosiodle

JOANNA SCHILLER – dr hab. prof. PAN, UKSW, Instytut Historii Nauki PAN i Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

ANDRZEJ SMOLARCZYK – dr, Katedra Ekonomii i Nauk Społecznych Wydziału Zarządzania Politechniki Białostockiej

JAN SZUMSKI – dr, Instytut Historii Nauki PAN, Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

KS. EDWARD WALEWANDER – prof. dr hab., Instytut Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

ELENA WISZLENKOWA – dr nauk historycznych, wicedyrektor Wyższej Szkoły Ekonomiki – Narodowego Uniwersytetu Badawczego w Moskwie, profesor katedry historii społecznej

DOROTA ZAMOJSKA – dr, Instytut Historii Nauki PAN