

Kazimierz Korab: Wizje nowoczesnej Polski według Komisji Edukacji Narodowej

Do opinii rozweselających i jednocześnie podtrzymujących podejście mityczne należy utożsamianie KEN z Kołłątajem. Na przykład w polskiej wersji Wikipedii czytamy, że „[g]łównym inicjatorem i architektem powstania Komisji był ksiądz Hugo Kołłątaj”. Wikipedia wierzy chyba w jego bilokację. Kołłątaj w chwili powstania KEN, to znaczy w 1773 roku, miał dopiero 23 lata i był w kraju nieobecny — pisał Kazimierz Korab. Tekst publikujemy w ramach 393. numeru „Teologii Politycznej Co Tydzień”: „KEN. Poszukiwanie nowoczesnej formy”.

Historiozofia KEN kontra jej historiografia

We wrześniu 2019 roku profesor Zhai Guiyun, sekretarz generalny stowarzyszenia World Civilization Research Association, powołując się na wnioski z dwudziestoletnich badań całej ekipy z różnych jednostek naukowych w Chinach, stwierdził: „Przed XV wiekiem Europa nie miała historii, wszystko zostało wymyślone później na podstawie prawdziwej historii Chin. Starożytny Egipt, Grecja, Rzym, każda zachodnia kultura i wszystkie języki – to wszystko pochodzi z Państwa Środka. Język angielski to dialekt mandaryńskiego”[1].

Przywołuję tę kuriozalną wypowiedź chińskiego naukowca, wykorzystującego autorytet nauki do tworzenia fałszywych teorii, aby ukazać, że w badaniach naukowych mogą występować mody i mity dzięki temu, że ogólna interpretacja odzwierciedla nadrzędne idee, a nie fakty. Chcę to stwierdzenie *mutatis mutandis* odnieść do prowadzonych w ciągu ponad dwustu lat przez polskich badaczy analiz na temat Komisji Edukacji Narodowej.

Błędne stereotypy, na szczęście, nie wkradły się do badań szczegółowych, szczególnie ilościowych. Zmitologizowana została natomiast makrointerpretacja, generalna ocena głównych osiągnięć KEN, odpowiedź na pytanie, co przesądza o jej oryginalności i wielkości, a w szczególności jej ocena ideologiczna i polityczna. Najkrótszą recenzję tych analiz można zawrzeć w twierdzeniu, że badania naukowe KEN prowadzone przez ponad dwieście lat są poprawne historiograficznie, ale fałszywe są wnioski historiozoficzne. W pogłębionej recenzji z pewnością należałoby złagodzić ostrość tego stanowiska i przedstawić liczne wyjątki, ale w tej chwili skupiam się na owym zasadniczym rozróżnieniu w tym celu, aby otworzyć na nowo dyskusję na temat potrzeby zmiany interpretacji dzieła KEN i jej generalnej oceny w kontekście innych wydarzeń epoki oświecenia.

Pytania badawcze i konteksty ich odpowiedzi. Konieczność reinterpretacji osiągnięć KEN

Na każde zjawisko można i należy patrzeć nie tylko od wewnątrz, ale także od zewnątrz. Tym razem spojrzymy na Komisję Edukacji Narodowej przede wszystkim w kontekście zewnętrznym, który w

czasie jej funkcjonowania tworzyły: nurt oświecenia, narodziny lewicowej inteligencji jako nowej autonomizującej się warstwy ideologicznej, różne kierunki reform państwowych i nowa krytyka chrześcijaństwa. W swojej analizie będę dążył do:

- a. obrony oryginalności „polskiego oświecenia”, istniejącego równoległe do nurtów oświecenia francuskiego, szkockiego i niemieckiego w Polsce,
- b. uznania KEN i Konstytucji 3 maja za filary „polskiego oświecenia”,
- c. uznania zasad moralnych edukacji za podstawę jej autonomii politycznej oraz źródło jej mocy zmieniania ludzi i reformowania państwa,
- d. nowego odczytania genezy lewicowej i prawicowej inteligencji,
- e. nowego spojrzenia na rolę chrześcijaństwa w edukacji i kulturze polskiej.

Tych kilka luster pozwoli na nowe spojrzenie na to, czym była KEN, oraz umożliwi określenie dwu przeciwstawnych koncepcji nowoczesności Polski.

KEN jako filar „polskiego oświecenia” w przeciwieństwie do Kuźnicy Kołłątajowskiej jako przykładu „francuskiego oświecenia w Polsce”

Nie było czegoś takiego jak jedno oświecenie, z którym mielibyśmy do czynienia w XVIII wieku na całym świecie. Historycy idei odróżniają kilka odmian oświecenia, które wprowadzie miały wspólny pień, ale

znacznie się od siebie różniły. Do najbardziej samodzielnych nurtów, jak wiadomo, zaliczyć należy oświecenie francuskie, szkockie i niemieckie. Francuskie głosiło radykalny ideologiczny racjonalizm, postulowało krytykę, walkę i zmiany rewolucyjne, które miały prowadzić do uniwersalnego postępu. Immanuel Kant, najwybitniejszy przedstawiciel oświecenia niemieckiego, występował przeciwko skrajnemu racjonalizmowi francuskiemu, opowiadając się za humanizacją nauki i etyki. Oświecenie szkockie broniło integralnego podejścia do człowieka i świata. I trzeba potwierdzić, że wszystkie te wymienione nurty oświeceniowe wywierały wpływ na Polskę, miały w niej swoich przedstawicieli i koryfeuszy. Najsilniejszym, choć nie jedynym, ośrodkiem oświecenia francuskiego w Polsce była Kuźnica Kołłątajowska.

Jednakże od tych nurtów zachodnich należy odróżnić i przeciwstawić samodzielne, oryginalne „oświecenie polskie”, działające równolegle do nich, a w stosunku do oświecenia francuskiego przeciwstawne. Głównymi filarami polskiego oświecenia były KEN oraz Konstytucja 3 maja.

Kwestia jego odrębności nie jest nowa. Jeremy Black na przykład zauważa, że „[s]pecyfiką polskiego oświecenia było powstanie nowych instytucji edukacyjnych i politycznych, choć konieczna jest ostrożność w dopatrywaniu się w tym jakiegoś osobnego nurtu oświecenia. Wielu przedstawicieli polskiej szlachty, którzy gorąco popierali nowe tendencje intelektualne, sprzeciwiało się wszelkim zmianom politycznym, podobnie jak korzeni polskiej reformy systemu edukacji można się doszukiwać w aktywności dwu zakonów religijnych: pijarów i jezuitów”[2].

Jak opisywać obydwie rodzaje oświecenia: zachodniego w Polsce i specyficznie polskiego? Do nurtów zachodnich powinno się stosować ilościową skalę natężenia określonych cech i pytać, czy oświecenie szkockie, niemieckie lub francuskie było w krajach macierzystych bardziej lub mniej radykalne niż w naszym kraju, bardziej lub mniej konsekwentne, przejrzyste i tak dalej. Natomiast różnice zachodzące między zachodnimi nurtami a oświeceniem polskim należy mierzyć jakościową skalą oryginalności i odrębności. W szczególności między oświeceniem francuskim reprezentowanym przez Kuźnicę Kołłątajowską a oświeceniem polskim, którego sercem była KEN, zachodzą następujące przeciwieństwa:

Oświecenie francuskie w Polsce <i>(Kuźnica Kołłątajowska):</i>	Oryginalne oświecenie polskie <i>(Komisja Edukacji Narodowej):</i>
Krytyka i działanie „w kontrze”	Diagnoza i szukanie rozwiązań
Niszczenie	Budowanie
Postęp	Rozwój
Jednowymiarowość	Integralność i wszechstronność
Uniwersalizm	Wspólnota wspólnot
Rewolucja	Reforma
Antychrześcijaństwo	Obrona chrześcijaństwa
Walka oświecenia z ciemnotą	Pomoc wszystkim w rozwoju
Prymat upaństwowienia	Zróżnicowanie podmiotowości społecznej
Prymat laicyzacji	Uznanie zasadniczej roli chrześcijaństwa
Naturalizm	Uznanie roli prawa naturalnego.

Wymienione listy cech tworzą charakterystykę dwu przeciwstawnych typów idealnych. Oznacza to, że niekoniecznie wszystkie wymienione wyżej cechy muszą występować w programach konkretnych instytucji lub osób, które w różnych okresach mogły zmieniać swoje poglądy. Jak idealny metr służy do mierzenia przedmiotów, które w rzeczywistości mają inne wymiary, tak typy idealne w badaniach oświecenia pozwolą na opisanie różnych jego nurtów w Polsce. Dzięki temu na przykład w KEN odnajdziemy również cechy polskiego oświecenia, natomiast w Kuźnicy Kołłątajowskiej – cechy oświeceniowej rewolucji francuskiej.

Konieczność dekołłątaizacji obrazu KEN jako źródła jej fałszywej lewicowej mitologizacji

Problem zmiany makrointerpretacji dokonań KEN wiąże się ściśle z postacią księdza Hugona Kołłątaja (1750–1812).

Na temat KEN wykonano nieprawdopodobną liczbę badań naukowych. Ich bibliograficzny opis zajmuje ponad dwustustronicową książkę. Badania prowadzono ponad dwieście lat (a więc o wiele dłużej od chińskich naukowych analiz historii Europy). Mają one tę właściwość, że o ile dotyczą spraw szczegółowych, są bez zarzutu, jednak ich końcowy efekt poznawczy pozostawia wiele do życzenia. Wynika to przede wszystkim stąd, że szczegóły opisywano na podstawie źródeł powstałych w okresie działania Komisji Edukacji Narodowej, natomiast oceny jej najważniejszych osiągnięć formułowano według interpretacji pochodzącej od osiemnastowiecznych lewicowych intelektualistów. Ten rozdzwięk uzasadnia sens odwołania się do bulwersującego stanowiska wspomnianego wyżej profesora Zhai Guiyuna. Raczej

nieliczni autorzy, tacy jak w szczególności nieoceniony Ambroise Jobert[3], wyprowadzali prawdziwe wnioski ogólne z badań szczegółowych.

Najczęściej badacze formułowali wnioski ogólne zgodnie z linią interpretacji wytyczoną przez Hugona Kołłątaja. Dlaczego? Ponieważ był on ojcem polskiej inteligencji. Nieprzypadkowo okazała się ona od początku w swoim głównym nurcie inteligencją lewicową i taką pozostała przez następne dwa wieki. Kołłątaj zasłużył na ten tytuł, ponieważ założył i prowadził pierwszy lewicowy ośrodek intelektualny, zwany Kuźnicą Kołłątajowską (1789–1792), z którym związani byli politycy, działacze społeczni, publicyści i literaci. Działali w duchu lewicowej rewolucji francuskiej (1789). Skoro zaś Kołłątaj współpracował z KEN i dużo pisał na temat oświaty polskiej[4], nic dziwnego, że to właśnie on wyznaczył główne linie interpretacji tej oryginalnej polskiej instytucji oświatowej. Dlatego później kolejni badacze przeszłości KEN powielali interpretację swoich poprzedników, interpretację nie indywidualną, ale zbiorową, inteligencką, ideologiczną. I dlatego do dziś w polskiej literaturze naukowej i w świadomości powszechnej dominuje lewicowa wizja KEN.

Kołłątaizacja Komisji osiągała niewyobrażalne wymiary. Do opinii rozweselających i jednocześnie podtrzymujących podejście mityczne należy utożsamianie KEN z Kołłątajem. Na przykład w polskiej wersji Wikipedii czytamy, że „[g]łównym inicjatorem i architektem powstania Komisji był ksiądz Hugo Kołłątaj”. Wikipedia wierzy chyba w jego bilokację. Kołłątaj w chwili powstania KEN, to znaczy w 1773 roku, miał dopiero 23 lata i był w kraju nieobecny, ponieważ studiował w tym czasie w Wiedniu, skąd następnie wyjechał na dalsze studia do Rzymu.

Za sprawę poważną uznaję natomiast tę zdumiewającą rzecz, że po dwustu latach badań naukowych niemal wszyscy Polacy na pytanie, kto był przewodniczącym KEN, odpowiadają: Hugo Kołłątaj.

Wynika stąd wniosek, że jeśli chcemy dokonać rekonstrukcji oryginalnego i zarazem prawdziwego obrazu Komisji jako jednego z filarów polskiego oświecenia, to musimy dokonać jej swoistej dekołłątajizacji, czyli zdjąć z niej interpretację w duchu oświecenia profrancuskiego, tak jak zdejmuje się maskę zakrywającą czyjąś prawdziwą twarz. Muszę podkreślić, że w analizach bardziej szczegółowych złagodziłbym to twierdzenie, w tym sensie, że członkowie Kuźnicy Kołłątajowskiej okazali się nie tylko pojętnymi, ale także twórczymi uczniami swych francuskich mistrzów, a także niekiedy działali w duchu polskiego oświecenia – ale nadanie właściwych proporcji niczego nie zmienia na obecnym poziomie ogólności naszych rozważań. Dlatego do poprzedniego rozróżnienia dodam następne. Zasadnicza różnica między Kuźnicą i Komisją polega na tym, że o ile Kuźnica myślała i działała w kontrze, przeciwko komuś lub czemuś, o tyle Komisja tworzyła we współdziałaniu. Ponadto podczas gdy Kuźnica się laicyzowała, to Komisja umacniała w edukacji młodzieży patriotyzm i wiarę. Jeśli Kuźnica głosiła ogólnoludzki postęp, Komisja opowiadała się po stronie wszechstronnego, integralnego i konkretnego rozwoju każdego ucznia i całego kraju.

Warto dodać, że o ile Kuźnica Kołłątajowska, jak stwierdziłem, była źródłem polskiej lewicowej inteligencji, o tyle Komisja – jeśli tak można powiedzieć – stworzyła kolebkę inteligencji prawicowej, która

jednak się nie narodziła z powodu kołłątaizacji Komisji, a także z powodu braku dokonania w czasach późniejszych rozróżnienia między oryginalnym polskim oświeceniem i oświeceniem francuskim w Polsce.

Lewicowe mity o wyższości upaństwowienia edukacji oraz jej laicyzacji

Pokołłątajowska lewicowa inteligencja nie chciała dopatrywać się w KEN filaru nowego, odrębnego, oryginalnego, czyli polskiego nurtu oświecenia. Wolała zatem nie dostrzegać w działalności Komisji patriotyzmu, chrześcijaństwa ani społecznej podmiotowości; przeciwnie, niezgodnie z faktami lansowała pogląd, jakoby największym osiągnięciem KEN było upaństwowienie i laicyzacja szkolnictwa.

Tymczasem KEN nie powstała na skutek genialnego zamysłu polityków ani elit. Była nie celowym przemyślanym projektem, ale efektem przypadku, ucieczką przed katastrofą edukacyjną wywołaną kasatą zakonu jezuitów, niczym innym jak zbiegiem okoliczności. W szczególności nie była dziełem Kołłątaja ani przedstawicieli oświecenia francuskiego w Polsce. Swą wielkość zawdzięczała nie rewolucji, nie sprzeciwowi, nie buntowi, ale przeciwnie: metodzie kontynuacji oraz integralnego podejścia. Ci sami bowiem nauczyciele byli zatrudnieni wcześniej i później, przed powstaniem Komisji i w okresie jej działania. Łączyła tradycję i nowoczesność pijarskiego Collegium Nobilium i jezuickiego Collegium Nobilium; kontynuowała działalność szkół prowadzonych przez jezuitów, pijarów i teatynów, ale także owoce ich zgodnej współpracy.

W efekcie lewicowej interpretacji wyników badań historii KEN zrodziły się już w ostatnich latach XVIII wieku, a w wieku XIX stale umacniały, fałszywe teorie[5], spośród których, moim zdaniem, dwa są najważniejsze: przekonanie o konieczności laicyzacji szkolnictwa i jego upaństwowienia.

Dlaczego autorzy opracowań naukowych i za nimi opinia publiczna wyznają bez zastrzeżeń lewicowy mit, jakoby szkolnictwo prywatne, a szczególnie kościelne, musiało być gorsze od szkolnictwa państwowego? We Francji taki pogląd głosił i narzucił wprawdzie Jean Jacques Rousseau, ale on bronił się w ten sposób przed Wolterem, który oskarżał go o zabójstwo własnych dzieci. Rousseau wymyślił wtedy ideę upaństwowienia szkolnictwa jako źródła lepszego, bo twardszego, wychowania. Jednakże Karl Popper sformułował zarzut, że Rousseau stał się w ten sposób ojcem koncepcji państwa totalitarnego. Takemu degradującemu dla szkolnictwa niepublicznego pogładowi zaprzecza funkcjonujące w USA i w innych krajach zachodnich szkolnictwo prywatne, które przez wiele stuleci mogło się tam bez przeszkód rozwijać i udowodniło, że z reguły jest jakościowo lepsze, niezależnie od tego, czy ma charakter świecki czy kościelny.

Do fałszowania obrazu KEN, a szczególnie utożsamiania źródeł jej wielkości z jej upaństwowieniem i laicyzacją, wykorzystywano postać księdza Kołłątaja, wiążąc go z Komisją. Tymczasem nie należał on do żadnej z dwu instytucji tworzących KEN: nie był członkiem ani Komisji, ani Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Niemniej badacze polscy to właśnie Kołłątaja przez dwa stulecia używali jako zasłony, za którą ukrywali dwie centralne, najbardziej zasłużone dla KEN osoby, pełniące funkcje prezydialne: a więc księdza Michała Poniatowskiego (1736–

1794), brata królewskiego, prymasa Kościoła katolickiego w Polsce, przewodniczącego Komisji, oraz ormiańskiego księdza Grzegorza Piramowicza (1775–1792), byłego jezuitę, inicjatora i sekretarza Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Rozumiem, że słuszne przypisanie zasług KEN prymasowi i byłemu jezuitcie może wywoływać szok, ponieważ budowano fałszywy obraz KEN w opozycji do Kościoła katolickiego, a szczególnie do jezuitów. Tymczasem ksiądz prymas Poniatowski raz w tygodniu przewodniczył Komisji, która, bez udziału ani pozwolenia księdza Kołłątaja, wydawała akty prawne, zarządzenia i decyzje administracyjne, zlecała przeprowadzenie wizytacji i reformy konkretnej szkoły (między innymi Kołłątajowi). Wszystko zostało zapisane w protokołach. Co więcej, prymas Poniatowski niezwykle sprawnie zarządzał Komisją i bez niego trudno sobie wyobrazić jej sukces.

Także laicyzacja kadr oświatowych nie nastąpiła, skoro przez pierwszych kilka lat nauczycielami KEN byli nadal dawni jezuitci oraz pijarzy. Dopiero stopniowo, z biegiem czasu zaczęli się pojawiać nauczyciele świeccy. Wszyscy nauczyciele pracujący w danej szkole musieli mieszkać razem, ubierać się tak samo, mieli wspólną kasę i wyżywienie. Mieli także obowiązek przystępowania raz w miesiącu do spowiedzi i co tydzień do komunii świętej.

Według lewicowego myślenia mitycznego, charakterystycznego dla części inteligencji polskiej XIX i XX wieku, laicyzacji polskiego szkolnictwa miało służyć jego upaństwowienie. W podobnym duchu wypowiada się na ten temat polskojęzyczna Wikipedia, zgodnie z którą „Komisja została powołana głównie dlatego, że do 1773 roku edukacja podstawowa i średnia były w Rzeczypospolitej organizowane przez zakon jezuitów”. Ta wypowiedź powinna być zaliczona raczej do

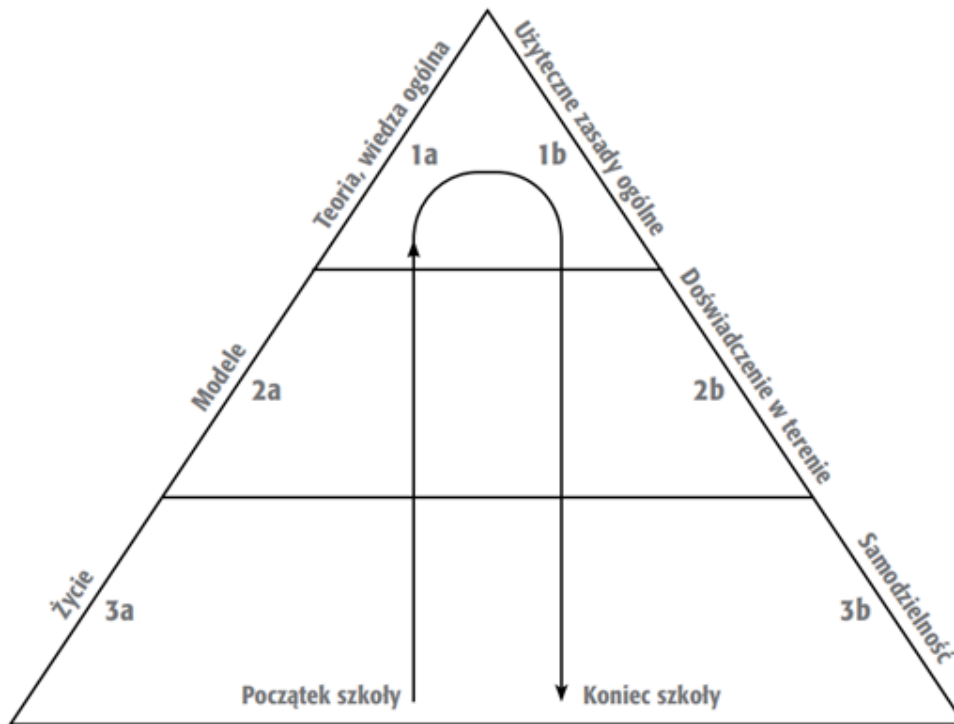
humoru zeszytów szkolnych, ale ukazuje ona linię ideologicznej interpretacji, czyli faktycznej dezinformacji: było złe szkolnictwo jezuickie, dlatego je upaństwowiono i zlaicyzowano przez powołanie KEN. Nic podobnego – jak już wyżej wyjaśniałem – nie miało miejsca. Kasata jezuitów niejako wymuszała zastępczą interwencję państwa, aby uratować edukację polską przed upadkiem. W efekcie nie powstało ministerstwo edukacji narodowej, ale samodzielna korporacja stanowa o bardzo dużej samodzielności nie tylko administracyjnej, ale także sądowniczej i materialnej, kontrolowana przez Sejm raz na dwa lata. A ponieważ ówczesni politycy rozwiązujący zakon kierowali się zachłannością i chęcią zdobycia dla siebie majątków przyszkolnych, a nie wołą zreformowania szkolnictwa, owi niby to źli byli jezuiti przez pierwsze pół roku działalności Komisji pracowali za darmo. Jeśli jezuiti przed kasatą mieli około trzech milionów dochodu na cele edukacyjne, to wyznaczone komisje lustracyjne rozgrabiły dwie trzecie tej sumy[6].

Dlatego nie rozumiem, dlaczego przypisuje się KEN upaństwowienie szkolnictwa i dlaczego szkolnictwo państwowe samą mocą tego, że jest państwowe i dodatkowo laickie, musi być uznane za lepsze od prywatnego, szczególnie od prowadzonego przez duchowieństwo. Jeśli dwa podmioty prowadzą takie same szkoły, dlaczego szkoła prywatna ma być gorsza od państwowej tylko dlatego, że jest prywatna? Upatrywanie wielkości KEN w upaństwowieniu i laicyzacji szkolnictwa jest nie tylko nieprawdziwe na poziomie faktów historycznych, jest również niesłuszne, jeśli idzie o przyjęte kryterium wartości. Ówczesne państwo chyliło się ku upadkowi, a to, co mniej doskonałe, nie mogło stworzyć niczego doskonalszego od siebie. KEN na szczęście była swoistym państwem w państwie, czy raczej ogólnokrajową korporacją, zwaną wówczas stanem, pozostającą pod nadzorem państwa.

Rekonstrukcja działalności programowej KEN typowej dla oryginalnego polskiego oświecenia

Twierdzę stanowczo, że wielkość KEN nie polega na upaństwowieniu i laicyzacji szkolnictwa, dzięki którym lewicowe elity nazywały Komisję pierwszym ministerstwem edukacji na świecie. Nawet gdyby nim była, nie byłoby to powodem do dumy. Laicyzacja i upaństwowienie oświaty są różowymi okularami, przez które intencjonalnie lub rzeczywiście lewicowi naukowcy patrzyli na historię KEN. Rzeczywistość była inna. Do największych zasług KEN należą nie jej cele polityczne, ale jej działalność programowa; nie walka, ale współdziałanie; nie jednostronny postęp, ale wszechstronny rozwój. Komisja zachwyca skalą integralnego, całościowego podejścia, rozsądku i wyważenia. Widać to we wszystkich obszarach jej w gruncie rzeczy korporacyjnej działalności, ale najbardziej w działalności programowej. Aby to wykazać, powołam się na schemat, który opracowałem w pracy doktorskiej.

Oświeceniowa maska narzucana KEN utrudnia dążenia do rekonstrukcji jej programowych osiągnięć. Własną próbę szerzej przedstawiłem i omówiłem w pracy *Powinności i zadania nauczycieli w okresie Komisji Edukacji Narodowej*. Najkrócej ujmuje to zamieszczony niżej schemat.



1. Poziom (a) teorii i (b) użytecznych zasad.
2. Poziom (a) ćwiczeń na podstawie modeli i (b) ćwiczeń w formie doświadczeń w terenie.
3. Poziom życia: (a) pierwszych doświadczeń i (b) samodzielności mierzonej zdolnością do wyznaczania sobie zadań w konkretnej sytuacji.

„Powyższy schemat stanowi rekonstrukcję modelu drogi pedagogicznego postępowania nauczyciela, dokonany na podstawie analizy dostępnych źródeł. Model ten nie został w żadnym tekście dotyczącym KEN przedstawiony w całej rozciągłości i złożoności. Daje się on jednak stosunkowo łatwo zbudować jako rozwinięcie i

uogólnienie twierdzeń szczegółowych. Ten model znajduje swoje odzwierciedlenie w logice etapów kształcenia od pierwszej do ostatniej klasy, ale także w idei przewodniej nauczania w obrębie każdego roku, a w pewnym sensie jako inspiracja w każdej formie pracy edukacyjnej (...).

Poziom pierwszy oznacza sferę teorii i zasad, domenę nauczania; poziom drugi obejmuje ćwiczenia praktyczne na podstawie modeli; poziom trzeci reprezentuje życie. Strona a ukazuje kierunek postępowania nauczyciela: od własnych doświadczeń uczniów do prawd ogólnych. Strona b wskazuje, w jaki sposób winien on zmierzać w kierunku odwrotnym, od zasad – do życia. Dlatego każdy poziom dzieli się na stronę a i b.

W pierwszym etapie (strona a) nauczyciel przystosowuje przekazywaną wiedzę do pojętności dziecka. W początkach wychowania i nauczania odwołuje się do osobistych doświadczeń dzieci, do ich wiedzy potocznej. Wskazuje na korzyści i szczęście, jakie wyniknąć mogą dla nich i dla innych z dobrego postępowania i z nauki. Szczególnego znaczenia nabiera w tym okresie jasność i zmysłowa uchwytność przekazywanych treści, odpowiednia kolejność omawianych zagadnień, kroczenie po drodze stopniowych uogólnień.

Punkt 2a oznacza, że nauczyciel ma zmierzać do tego, aby uczniowie w swoich umysłach wytwarzali sobie etapowe syntezy. W nauczaniu może nauczyciel tworzyć nieskomplikowane modele. W wychowaniu natomiast, mając na uwadze ochronę dzieci przed zgorzeniem, powinien przedstawiać wyłącznie pozytywne modele, a więc moralne wzory osób godnych naśladowania.

W punkcie 1 można także rozróżnić stronę a i b. Szkoła bowiem z jednej strony powinna otwierać ucznia na świat wiedzy ogólnej o rzeczywistości (1a), z drugiej strony ma nauczyć go zdolności do selektywnego wyboru wiedzy ogólnej (1b) potrzebnej do praktycznego przekształcania zastanej rzeczywistości zgodnie z zasadami moralnymi. Punkt 1 ma więc charakter dwukierunkowy, obejmując drogę ku teorii i zwrot ku praktyce; łączy budzenie zainteresowań całym światem z umiejętnością myślenia sytuacyjnego i użytkowego. Nauczyciel nie wprowadza ucznia w świat wiedzy ogólnej po to, aby go tam pozostawić, lecz w tym celu, aby uczeń umiał się w nim poruszać i czerpać z niego potrzebne wiadomości do rozwiązywania zadań w konkretnym miejscu i czasie. Nie chodzi o to, aby poznawać cały świat i wszystkie wyjaśniające go teorie, lecz o to, aby w ich ramach znaleźć najważniejsze zasady, które dadzą się zastosować w tej rzeczywistości społecznej, w której prawdopodobnie dany uczeń będzie żył. Nauczyciel ma pewien udział w wyborze tych zasad, których zasadniczy zrąb wskazuje zwykle podręcznik.

O ile na drodze »ku wiedzy ogólnej« (strona a) nauczyciel najpierw upraszcza rzeczywistość i przedstawia ją w postaci wzorów, aby następnie zgodnie z zasadami indukcyjizmu i sensualizmu stopniowo doprowadzać ucznia do poznania teoretycznego, o tyle na drodze »ku życiu« (strona b) uczy on uczniów na wszystkie sprawy spoglądać w kontekście danej sytuacji i krytycznie, aby nabyli umiejętności rozróżniania w przyszłości słabych i mocnych stron każdego przedsięwzięcia i potrafili zmieniać na lepsze, to co zastaną w danych okolicznościach.

Punkt 2b wskazuje z kolei, że nauczyciel ma porównywać wraz z uczniami faktyczny stan rzeczywistości w jakiejś dziedzinie z jej stanem idealnym. Stawiając uczniów wobec typowych sytuacji i zdarzeń, które faktycznie mają miejsce w danej okolicy, ma sprawić, aby uczniowie nauczyli się krytycznie je oceniać i projektować pożądane zmiany. Nauczyciel może poddawać uczniów kontrolowanej próbie, prowadząc z nimi różne ćwiczenia. Uczniowie mają pod nadzorem nauczyciela starać się samodzielnie stosować poznane zasady w życiu.

Punkt 3b oznacza obowiązek stawiania ucznia w niekontrolowanej (ale tylko do granic bezpieczeństwa czy zgorzenia) rzeczywistej sytuacji danej społeczności. Uczeń, biorąc udział w autentycznym wydarzeniu lub przedsięwzięciu lokalnym, powinien się wykazać znajomością teoretycznych zasad, umiejętnością ich aplikacji w warunkach prawie niekontrolowanych, zdolnością liczenia się z układami społecznymi, odpowiednią postawą moralną i psychiczną. Dopiero ten trzeci i ostatni etap ukazuje w pełni potrzebę wyznaczenia szkole celów o charakterze publicznym, to znaczy religijno-moralno-społecznym. Punkt ten oznacza przede wszystkim ideę przygotowania ucznia do życia. Zadanie to nauczyciel powinien mieć przed oczyma przez cały czas pobytu ucznia w szkole, lecz skupiać się na nim ma w szczególności w ostatnim okresie edukacji. Dzięki temu końcowy okres nauki staje się naturalnym przejściem do czynnego życia w społeczeństwie.

Przedstawiony schemat uwidacznia zakres zjawisk wchodzących do programu wychowania i nauczania na każdym poziomie. Od życia się wychodzi w wychowaniu oraz do życia powraca. Nie oznacza to jednak pomniejszenia rangi wiedzy teoretycznej, chociaż jej omawianie uległo stopniowej redukcji. Uczniowie bowiem, wychodząc od rzeczywistości,

nie wracają do niej tacy sami po ukończeniu szkoły. Dzięki odpowiedniemu przygotowaniu przez nauczycieli wracają do życia po to, aby je zmieniać na lepsze zgodnie z poznanymi właśnie zasadami”[7].

Postęp kontra tradycja i nowoczesność

Na podstawie wyżej przedstawionych analiz nasuwa się tytułowe pytanie o to, jakie były wizje nowoczesnej Polski według Komisji Edukacji Narodowej. Przypomnijmy, że wedle KEN i polskiego oświecenia nowoczesność bywała pojmowana jako łączenie tradycji i nowości, podczas gdy oświecenie francuskie w Polsce i Kuźnica Kołłątajowska kojarzyły ją z konfliktem przyszłości z przeszłością, postępu z zacofaniem, obozu oświeconego z obozem ciemnoty.

Należy zatem porzucić dotychczasową ideologiczną interpretację historii KEN w kategoriach walki, przeciwstawiania Komisji komukolwiek, ujmowania jej działania „w opozycji do” czegokolwiek: do jezuitów, do Kościoła, do przeszłości, ponieważ jest ona jednostronna, skrajna i nieprawdziwa. Należy zastąpić ją metodą integralną, logiką „i”, podejściem łączącym, całościowym i spójnym. Twórcy KEN i nauczyciele tamtych czasów zasłużyli na to, aby zabrać im miecze, których nie mieli, i przywrócić im pióra, którymi naprawdę się posługiwali, oraz ukazać ducha współpracy, którym się kierowali.

Historię procesu zmian, którym podlegało znaczenie pojęcia nowoczesności oraz funkcje przez nie pełnione, można przedstawić w postaci kilku etapów.

Po pierwsze, nowoczesność należy do pojęć nie wyizolowanych, ale relacyjnych, przeciwstawnych, takich jak niebo i ziemia. Dopiero razem z drugim pojęciem tworzą określoną całość. Dla nowoczesności przeciwieństwem jest tradycja. Stwierdzenie to należy do porządku czysto logicznego. Jeśli jednak spojrzymy na tę logiczną relację z punktu widzenia poznającego podmiotu, to może on postrzegać nowoczesność w liczniejszych kontekstach, takich jak:

- sama tradycja (izolacjonizm w postaci na przykład tradycjonalizmu),
- sama nowoczesność (izolacjonizm w postaci na przykład kultu postępu),
- tradycja i nowoczesność (na przykład konserwatyzm),
- nowoczesność przeciwko tradycji (na przykład rewolucja),
- tradycja obok nowoczesności.

Po drugie, na ten czysto logiczny podział może być nałożone wartościowanie, które mówi, co jest dobre, a co jest złe. Wyróżnienie tego, co dobre, motywuje do tworzenia hierarchii lub prowadzi do wyboru jednej możliwości i odrzucenia wszystkich pozostałych. Na przykład w starożytności siwy włos symbolizował mądrość, ponieważ starszyzna znała przeszłość, a na jej podstawie najlepiej potrafiła

rozumieć terażniejszość i przewidywać przyszłość (historia magistra vitae). Przed XVIII wiekiem przeważało łączne, chociaż nie zawsze zgodne, traktowanie tradycji i nowoczesności. Przepaść między nimi wykopało oświecenie, które narzuciło pogląd, że nowoczesność jest dobra, tradycja – zła. W szczególności francuska wersja oświecenia może być przedstawiona jako odrzucenie przeszłości, krytyka terażniejszości oraz idealizowanie przyszłości.

Po trzecie, ideologia osiemnastowieczna utożsamiła nowoczesność z postępem. Uznała ją za nośnik idei postępu. Doprowadziła do idealizacji pojęcia nowoczesności, która wyklucza tradycję.

Po czwarte, ideologia przeniosła powyższe relacje logiczne, moralne i ideologiczne na poziom społeczny i na ich podstawie stworzyła dla siebie wygodną, prywatną opozycję w postaci tradycjonalistów. Ideolodzy oświeceniowi postępowali zgodnie z logiką: tylko my jesteśmy mądrzy, a wszyscy inni są głupi. Środowisku własnemu niesłusznie przypisali najlepsze cechy logiczne (racjonalizm), moralne (kantowską odwagę i samodzielność myślenia) oraz ideologiczne (postęp), nazywając siebie obozem postępu. Przeciwników nie opisywali według cech rzeczywistych, ale zbudowali im fałszywą tożsamość na własnym przeciwieństwie. Ich zaletom odpowiadać miały wady wrogów. Ideolodzy byli uosobieniem cnót, a obraz wrogów składał się z samych wad. Tymi przeciwieństwami-wadami były: brak racjonalności (fideizm pozbawiony podstaw racjonalnych), brak odwagi, niesamodzielność myślenia zablokowanego przez kult przeszłości i brak postępu, czyli zacofanie. W ten sposób tak zwany obóz postępu nie tylko stworzył z gruntu fałszywy obraz siebie i swoich oponentów, ale też zamknął tych drugich w getcie środowiskowym, narzucił dwujęzyk, wyłączył ze szkolnictwa i z życia publicznego.

Napiętnował całą przeszłość. A także zagroził likwidacją fizyczną obozu ciemnoty. Ten oświeceniowy dyskryminujący, wykluczający, konfliktowy podział ludzi na dwa obozy jest wyrazem powrotu do czasów niewolnictwa w nowej postaci, a nie postępu.

Po piąte, ideologia oświeceniowa po stworzeniu wygodnej dla siebie, prywatnej opozycji w postaci swojego przeciwieństwa, czyli fikcyjnych tradycjonalistów, mogła przystąpić do walki z ich domniemanym bastionem – chrześcijaństwem. Ideolodzy oświeceniowi nowoczesność rozumieli antyreligijnie i kojarzyli chrześcijaństwo z tradycjonalizmem i z przeszłością.

Po szóste, kategoriom tradycji i nowoczesności narzucono rolę pojęć opozycyjnych niesłusznie[8]. Nie są one skrajnościami tego samego kontinuum. Wprost przeciwnie, należą do dwu różnych światów, nie są bowiem wzajemnie adekwatne. I to z wielu powodów. Tradycja i nowoczesność pozorują alternatywę, której członkami w rzeczywistości są raczej przeszłość i przyszłość, zachowawczość i nowoczesność lub kultura i cywilizacja. Tymczasem z góry zakładano, że tradycja to negatywnie rozumiana niezmienność, marazm, petryfikacja ładu, a modernizacja to pole pozytywnych zmian. Gdyby szukać jakiegokolwiek sensu tego zestawienia, to raczej na drodze porównywania ładu w przeszłości i przyszłości, zmiany w przeszłości i przyszłości, osobno kultury w przeszłości i przyszłości oraz cywilizacji w przeszłości i przyszłości, a więc tego samego wymiaru lub rodzaju rzeczywistości w obu wyróżnionych obszarach czasowych. Nie ma żadnego sensu porównywanie zmian w przyszłości z ich brakiem w przeszłości – choćby dlatego, że w przeszłości, zgodnie z jej naturą, ani samo nic się nie zmienia, ani nikt z zewnątrz niczego zmienić nie może. Wyznawane przekonanie, że przyszłość, niczym Midas, za

„dotknięciem” terażniejszości zamienia w bezruch nawet ruch, to, co lepsze, w to, co gorsze, postępowe we wsteczne, było dziwne i nieracjonalne. Prawdą jest, że z pozycji terażniejszości nie możemy zmieniać niczego, co należy do przeszłości, ale przecież przeszłość była kiedyś przyszłością i terażniejszością, a będąc zapisem przeobrażeń i zmian, nie zasługuje na stałą krytykę. Bez tych właśnie zmian nie byłoby przemian zachodzących w terażniejszości i mających zajść w przyszłości, choć różnią się one tempem, kierunkiem, natężeniem i zakresem.

Systemowo-procesowo-uniuersalny postęp kontra osobowo-moralny wszechstronny, integralny rozwój

W XVIII wieku funkcjonowały dwie główne oświeceniowe wizje Polski: jedna odpowiadała zasadom oświecenia francuskiego i miała charakter procesowo-instytucjonalny, natomiast druga, właściwa dla oświecenia polskiego, była personalno-moralna. Pierwsza wizja kształtowana była głównie w Kuźnicy Kołłątajowskiej, druga – realizowana w Komisji. Pierwsza skupiała się na szukaniu wrogów, druga – przyjaciół i współpracowników. Pierwsza nakazywała patrzeć na państwo w szerszej perspektywie uniwersalnego postępu, druga zobowiązywała do wszechstronnego, integralnego rozwoju człowieka i kraju. W uzupełnieniu do tego dychotomicznego podziału należy dodać, że poza KEN i Kuźnicą Kołłątajowską w polityce działało zróżnicowane środowisko o zmiennych koncepcjach reform państwowych. Chodzi tylko o to, że rozróżnienie wspomnianych dwu rodzajów oświecenia może posłużyć do lepszego ich opisanie.

Odwołajmy się do kilku przykładów stosowania przez KEN metody ciągłości i integralności.

Komisja łączyła wymiar patriotyczny z międzynarodowym i uniwersalnym. W 1775 roku w dewizie programowej dla Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych w sposób integralny opisano sylwetkę absolwenta: „Komisja Edukacji żąda programatów do ksiąg elementarnych, mających służyć tym, co w szkołach wojewódzkich uczą się. W rozporządzeniu nauk zaleca się pamięć na potrzeby każdej osoby jako chrześcijanina, jako człowieka, jako obywatela”[9].

Integralność podejścia Komisji widoczna jest w łącznym traktowaniu nauczania i wychowania jako działalności programowej szkoły. Zajmuje ona stanowisko przeciwne racjonalizmowi francuskiemu, który podkreślał znaczenie wiedzy. Tymczasem Komisja nie tylko docenia wychowanie, ale stawia je na pierwszym miejscu. Jak pisze Grzegorz Piramowicz, „Najpierwszym jego [nauczyciela – red.] obowiązkiem jest, aby z uczniów swoich wystawił przez swoje prace, naukę, ludzi poczciwych, kochających i wykonywujących cnotę, zadosyć czyniących swoim powinnościami. Gdyby do tego całą usilnością dążył, gdyby tego dokazał, choćby mu się w innych rzeczach nie powiodło wyuczyć młodzi, ni miałby sobie czego wyrzucać przed Bogiem i ludźmi: byłby godzien pochwały i nagrody”[10].

Piramowicz definiuje nauczyciela w kategoriach powołania. Powinien on nie tylko uczyć i wychowywać, ale także osobiście angażować się osobiście w nauczanie i wychowanie w tym celu, aby wywołać swoistą

spirale wzajemnych powiązań, polegającą na tym, że jego gorące zainteresowanie budzi ciekawość ucznia, ta zaś powraca do nauczyciela i budzi jego wzajemność.

Oświecenie zachodnie wywołało wielkie zainteresowanie społeczeństwem i wprowadziło do celów edukacji zadanie uspołecznienia. John Locke, jeden z twórców oświecenia, pisał o tym, że człowiek rodzi się jako niezapisana tablica (łac. tabula rasa). Tymczasem według KEN uczniowie mieli być kształceni „przez społeczeństwo nie po to, aby stać się jego repliką, lecz po to, aby je ulepszać. To ulepszenie miało, według Komisji, polegać na tym, że uczeń, zwłaszcza po ukończeniu szkoły, powinien nie tyle zmieniać innych ludzi, wpływać na ich świadomość społeczną, ile raczej wprowadzać nowy sposób działania, podejmować nowe zadania, inaczej i lepiej wykonywać pracę, wprowadzać życie społeczne na nowe tory, czyniąc wszystko zgodnie ze zdrowymi zasadami moralnymi”[11].

KEN jako źródło Konstytucji 3 maja

Wspomniałem, że obok KEN drugi filar polskiego oświecenia stanowi Konstytucja 3 maja. Warto na końcu poświęcić temu tematowi choćby kilka zdań. Zmusza to do określenia specyficznego modelu relacji między edukacją i polityką w ogóle, a w szczególności do podkreślenia, że Komisja była pośrednim źródłem Konstytucji 3 maja.

Polityczny status KEN można określić jako moralną wyższość, a więc i niezależność Komisji od polityki łączoną z pozostawieniem pod kontrolą państwa.

Stan nauczycielski cieszył się podmiotowością ustawodawczą, administracyjną i sądowniczą. Był swoistym państwem w państwie, w którym podlegał okresowej kontroli sejmowej. Równocześnie jednak stan nauczycielski unikał samowoli, której źródłem byłaby Komisja lub nauczyciele, ponieważ ich działalność była prowadzona na podstawie prawa i w granicach prawa. Członkowie stanu nauczycielskiego byli nauczycielami i wychowawcami całą dobę, więc byli rozliczani nie tylko z pracy, ale z życia. Podlegali Bogu i zasadom moralnym, czyli czynnikom wyższym od celów państwowych, politycznych i partyjnych. Otóż te ponadpolityczne cele, będące źródłem niezależności od bieżącej polityki państwa, pozwalały KEN wychować nowe pokolenie młodzieży, które po włączeniu się do polityki przeprowadzi reformę kraju, doprowadzi do reformy Sejmu Czteroletniego i do ogłoszenia Konstytucji 3 maja. I to jest geniusz polityczny Komisji. Dowiodła słuszności powiedzenia Jana Zamoyskiego: takie rzeczypospolite, jakie młodzieży chowanie. Zgodnie z KEN nowoczesność powinna polegać nie na tym, aby szkoła była pasem transmisyjnym polityki partyjnej, ani na podporządkowaniu jej ideologii postępu, ale na rozwoju moralnym i religijnym, ponieważ dzięki niemu wszechstronnie przygotowani uczniowie najpełniej podejmą odpowiedzialność za siebie samych, rodzinę i państwo. Siła kraju tkwi w dobrych, świadomych, wolnych i mądrych obywatelach. Tacy obywatele będą wiedzieć najlepiej, jak odpowiedzieć na wyzwania nowoczesności.

W zakończeniu naszych analiz wypada stwierdzić, że Kuźnica Kołłątajowska w nawiązaniu do oświecenia francuskiego oraz ideałów rewolucji francuskiej kojarzyła nowoczesność Polski bardziej z uniwersalnym postępem, który miał i nadal ma charakter systemowo-procesowy. Natomiast Komisja reprezentowała zupełnie inne podejście, które polegało na osobowo-moralnym wszechstronnym i integralnym

przygotowaniu młodzieży po to, aby kiedy dorośnie, potrafiła skutecznie sprostać konkretnym, niedającym się przewidzieć wyzwaniom, przed jakimi stanie jej kraj.

Kazimierz Korab

Publikowany tekst ukazał się oryginalnie w 12 Roczniku Teologii Politycznej: „Polska nowoczesność”.

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego pochodzących z Funduszu Promocji Kultury



[1] Dzieje świata po chińsku: „*Historia Europy została zmyślona*”, <https://menway.interia.pl/historia/news-dzieje-swiata-po-chinsku-historia-europy-zostala-zmyslona,nId,3195833>, (dostęp: 12.09.2019).

[2] J. Black, *Europa XVIII wieku 1700–1789*, tłum. Jarosław Mikos, Warszawa 1997, s. 274–275.

[3] Por. A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794)*, tłum. Mirosława Chamcówna, Wrocław 1979.

[4] Por. H. Kołłątaj, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*, oprac. Jan Hulewicz, Wrocław 1953.

[5] Za przykład mitologicznej, fałszywej wizji KEN może służyć

Wikipedia w polskiej wersji językowej:
https://pl.wikipedia.org/wiki/Komisja_Edukacji_Narodowej, (dostęp:
21.09.2019).

[6] A. Jobert, dz. cyt., s. 19.

[7] K. Korab, *Powinności i zadania nauczycieli w okresie Komisji Edukacji Narodowej*, Poznań 2002, s. 47–50.

[8] Por. tenże, *Użyteczność kategorii „tradycja i nowoczesność” w analizie socjologicznego dorobku Jana Turowskiego*, „Roczniki socjologii wsi: studia i materiały” 2007, t. 28, s. 115-123.

[9] *Instrukcje dla wizytatorów generalnych szkół Komisji Edukacji Narodowej 1774–1794*, Wrocław 1976, s. 118.

[10] Grzegorz Piramowicz, *Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełniania*, Lwów 1923, s. 4–5.

[11] Kazimierz Korab, *Powinności i zadania nauczycieli...*, dz. cyt., s. 19.