

KONFERENCJA POLONISTYK UNIWERSYTECKICH

POZNAŃ, 14 CZERWCA 2024

Kształt reformy edukacji polonistycznej w szkołach – wprowadzenie do dyskusji

prof. UAM dr hab. Krzysztof Koc

Bardzo dziękuję za zaproszenie do udziału w dyskusji na temat aktualnej kondycji szkolnej humanistyki. Doceniam, że zdecydowaliście się Państwo wysłuchać kogoś, kto zajmuje się naukowo dydaktyką szkolną, kto te rozpoznania przekłada codziennie na praktykę, prowadząc różnorodne zajęcia na specjalności nauczycielskiej na studiach licencjackich i magisterskich oraz warsztaty dla doktorantów przygotowujące do prowadzenia zajęć dla studentów, uczy języka polskiego w zwykłym poznańskim liceum, a po godzinach zajmuje się prowadzeniem czasopisma metodycznego, czyli „Polonistyki. Innowacji” wycenianego aktualnie na 20 punktów (co dość dobrze odzwierciedla stosunek ministerstwa do dydaktyki jako nauki).

Myślę, że w pewnym stopniu reprezentuję zatem środowisko, które do tej pory miało i ma jednak bardzo ograniczony wpływ na systemowe zmiany dotyczące szkolnej humanistyki, a zwłaszcza jej polonistycznego obszaru. Proponując mi więc wprowadzenie do rozmowy na temat kształtu reformy edukacji polonistycznej w szkołach, już dokonaliście Państwo symbolicznego przełomu – pokazaliście, że bez merytorycznej, stałej współpracy z naukowcami zajmującymi się kształceniem nauczycieli i badającymi rzeczywistość edukacyjną, nie ma mowy o żadnych reformach. Pokazaliście również w ten symboliczny sposób, jak ważny jest w tym kontekście głos nauczycieli języka polskiego.

Moje wystąpienie będzie służyło obronie jednej tezy, a mianowicie, że rozmowa dyskusja dotycząca kondycji i przyszłości edukacji polonistycznej w szkołach powinna być poprzedzona dyskusją nad **strategią rozwoju edukacji humanistycznej w szkole powszechnej**.

Rozmowę dotyczącą tego problemu warto rozpocząć od zarysowania kontekstu komunikacyjnego, w jakim do niej dochodzi. Można wyodrębnić trzy **cechy dyskursu na temat humanistyki szkolnej**:

1. Krytyczne analizowanie i wartościowanie kolejnych aktów prawnych, najchętniej podstawy programowej, zestawu lektur, wymagań egzaminacyjnych, ale też czasami całego systemu szkolnictwa. Taki sposób opowiadania o edukacji nastawiony jest na doraźność. Nie ma w nim elementów myślenia strategicznego, długofalowego. Rezygnuje się w nim z refleksji nad teorią dydaktyczną, zastępując ją powinnościowym sposobem myślenia o edukacji szkolnej.

2. Wiodący głos w tym dyskursie to głos laików, polityków, internetowych celebrytów metodycznych (w tym nauczycieli), publicystów, przedstawicieli instytucji publicznych (np. Centralnej Komisji Egzaminacyjnej) wypowiadających się we własnej sprawie, rodziców. Każdy z nich przedstawia poglądy z osobistej perspektywy, często nacechowanej emocjonalnie, osadzonej we własnych doświadczeniach, przekonaniach, wyobrażeniach i tzw. wewnętrznej teorii nauczania. Brakuje im zdolności do decentracji, czyli jednej z podstawowych kompetencji edukacyjnej, polegającej na umiejętności spojrzenia na dany problem z dystansu i z różnych perspektyw.
3. Rola ekspertów, czyli dydaktyków, także tych akademickich, została sprowadzona do wyrażania odmiennego zdania i niezadowolenia na konferencjach organizowanych we własnym gronie, protestowania i składania skarg.

Efekt: właściwie po każdej zmianie rządu oraz ministra edukacji dyskurs wygląda identycznie – dotyczy tych samych tematów, pojawiają się te same argumenty, kreuje się ten sam uproszczony obraz szkoły, nauczyciela i ucznia.

Jeśli głos polonistycznego środowiska akademickiego ma być tylko jednym z wielu w owej jałowej wymianie opinii, to rzeczywiście pozostaje tylko przyjęcie postawy defensywnej, prowadzącej się do formułowania skarg, protestów, zażaleń, których i tak nikt nie analizuje, nie uwzględnia, nie rozpatruje. Można też w ten sposób niepostrzeżenie przyjąć na siebie rolę listka figowego – w końcu każdy minister po tzw. konsultacjach społecznych twierdzi, że wysłuchał głosu środowiska akademickiego na tych samych prawach, jak wszystkich innych... Tylko dlaczego nic się nie zmienia?

JAK ROZMAWIAĆ O HUMANISTYCE SZKOLNEJ?

Konieczne jest wypracowanie konkretnej, zrozumiałej, logicznej i interesującej strategii rozwoju edukacji humanistycznej.

Rozważania na temat szkolnej edukacji humanistycznej wymagają bowiem myślenia strategicznego i sformułowania odpowiedzi na znacznie poważniejsze pytania niż te dotyczące doraźnych rozwiązań.

Pytanie, od którego proponuję wyjść, brzmi

JAKIEGO UCZNIĄ CHCEMY WYKSZTAŁCIĆ w RAMACH KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO/HUMANISTYCZNEGO?

Aby możliwe było udzielenie **konkretnej** odpowiedzi, konieczne jest rozstrzygnięcie podstawowych metodycznych problemów w każdym obszarze szkolnej polonistyki, czyli w obszarze kształcenia literacko-kulturowego i językowego.

1. Obszar kształcenia literacko-kulturowego:

- **Jaka tradycja?**

Szkoła nigdy nie zrezygnuje z wprowadzania w tradycję, zawsze będzie ukierunkowana na przeszłość, jednak konieczne jest rozstrzygnięcie, czy traktujemy tradycję w sposób otwarty czy zamknięty, ustalenie, jaką tożsamość indywidualną i zbiorową ma rozwijać szkoła w ramach edukacji humanistycznej, jaki sposób/jakie sposoby myślenia o polskości ma przybliżać, na czym ma polegać formacyjny wymiar lekcji języka polskiego, jak traktujemy tekst literacki (jako przykład światopozostregania czy jako konstrukt teoretyczny reprezentatywny dla gatunku, rodzaju, prądu itd.)

- **Jaka współczesność?**

Refleksja nad współczesnością w ramach lekcji języka polskiego w dokumentach regulujących proces kształcenia jest jedynie pozorowana i deklarowana. W praktyce nie funkcjonuje jako element procesu kształcenia, którego urzeczywistnienia się wymaga (zob. podręczniki, zestaw lektur, zadania egzaminacyjne, status tzw. literatury współczesnej). To nie oznacza, że owej współczesności nie ma, ale że nauczyciel kształtuje ją sam, na własną rękę, na miarę swoich doświadczeń, wiedzy, erudycji. Nie znajdzie on jednak wsparcia, poparcia i zachęty w normach regulujących, czego uczyć na języku polskim. Znajdzie tam natomiast wiele zapisów, które skutecznie go zniechęcają do podejmowania refleksji nad współczesnością.

Jeśli zgodzimy się, że współczesność jest jednak istotnym punktem odniesienia na lekcjach polskiego, to warto zauważyć, iż oznacza to automatycznie zgodę na to, by w szkole funkcjonował jednak otwarty model tradycji. Sensowne byłoby wówczas wyodrębnienie problemów współczesnych, na których szkolna edukacja humanistyczna powinna się w szczególności skupić, a tych nie brakuje i każdy jest w stanie kilka takich wyzwań na oczekaniu sformułować.

- **Interpretacja czy specjalistyczna wiedza o literaturze (o jej historii, poetyce, teorii?)**

Także od tego rozstrzygnięcia zależy, jak są realizowane wszystkie wcześniej wspomniane komponenty procesu dydaktycznego. W dodatku na to pytanie nie trzeba wcale długo szukać odpowiedzi, gdyż zarówno w tradycji dydaktycznej, jak i w nauce o literaturze od dawna akcentuje się prymat interpretacji nad wiedzą o literaturze¹. A jednak lektura podstawy programowej do języka polskiego, podręczników, informatorów maturalnych sprawia, że w praktyce wcale tak nie jest – rola ucznia w nie wpisana skłania

¹ Blisko 45 lat temu pisał o tym na przykład Michał Głowiński. Zob. M. Głowiński: *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*. W: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*. Pod red. B. Chrzastowskiej i T. Kostkiewiczowej. Warszawa 1980s. 100-108. Ironicznie o skutkach odmiennego uchwycenia tych relacji wypowiadał się z kolei na przykład Michał Paweł Markowski na łamach „Tygodnika Powszechnego”. Zob. M. P. Markowski: *Mentalność gromady wiejskiej*, „Tygodnik Powszechny” 2006, nr 20, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/mentalnosc-gromady-wiejskiej-130583> [dostęp: 29.04.2022]. To oczywiście jedynie dwa wybrane przykłady – można ich podać znacznie, znacznie więcej.

do wniosku, że jednak w szkole, przynajmniej teoretycznie, chodzi o przygotowanie każdego człowieka do studiowania filologii polskiej.

Od odpowiedzi na to pytanie zależy także usytuowanie pojęć i tryb ich wprowadzania. Jeśli zdecydujemy się na prymat interpretacji, to oznacza to zgodę na procesualny tryb wprowadzania pojęć i ich funkcjonalizację. W ten sposób naturalnie można ograniczyć ich liczbę i w końcu uchwycić zasadniczą różnicę między terminem i znajomością definicji a pojęciem i jego rozumieniem, o czym już w latach osiemdziesiątych pisała w *Lekturze i poetyce* Bożena Chrzastowska, zwracając również uwagę między innymi na zależności między indukcyjnym a dedukcyjnym trybem wprowadzania pojęć oraz wiedzą konceptualną i proceduralną.

2. Obszar kształcenia językowego

- **Nauczanie komunikacyjne (nauka języka) czy nauczanie o systemie (nauka o języku)?**

Konieczny jest wybór priorytetowej ścieżki; nie można ich bowiem traktować równorzędnie, bo w ten sposób powstaje metodyczna i merytoryczna hybryda pełna sprzeczności. Szkolna lingwodydaktyka powinna mieć charakter komunikacyjny, co od razu pozwala usytuować we właściwym kontekście i miejscu wiedzę z zakresu nauki o języku (gramatyki)². Wybór ścieżki komunikacyjnej nie oznacza oczywiście likwidacji nauki o języku, tylko jej funkcjonalne i ograniczone wprowadzanie. Co więcej, model ten jest bardzo dobrze opracowany teoretycznie i praktycznie³.

- **W jakim stopniu lekcje języka polskiego mają rozwijać kompetencje dotyczące mówienia, a w jakim pisania?**

Pozaszkolna aktywność komunikacyjna ucznia jest aktywnością mówioną, system szkolny (w tym egzaminacyjny) preferuje natomiast pisanie. A przecież rozwijanie każdej z tych kompetencji wymaga odmiennych metodycznych rozwiązań i odpowiedniego gospodarowania czasem – nie można ich uczyć tak samo. Dlatego, jeśli za priorytet uznamy dowartościowanie kompetencji związanych z mówieniem, to zasadne byłoby domaganie się na przykład wyodrębnienia osobnych lekcji języka

² Zob. podział na kompetencję językową i komunikacyjną. Wielu studentów w ramach specjalizacji nauczycielskiej analizuje te zależności, czytając choćby następujący artykuł: A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrzychowska, *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty*, pod red. B. Chrzastowskiej, Warszawa 1995, s. 41-46.

³ Zob. np. kształcenie językowe w serii podręczników *To lubię!*, podręczniki *Sztuka pisania* (dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjum), opolska koncepcja kształcenia językowego (zob. seria *Język a Edukacja*), podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje a metody. W kręgu teorii i praktyki* (tu rozdziały: *Funkcja wiedzy językoznawczej* i *Sztuka mówienia, słuchania, pisanie, czytania*). Warto w tym kontekście przyrzeć się bliżej także podręcznikom do nauki języka angielskiego z serii *English File*. To oczywiście również tylko kilka praktycznych egzemplifikacji.

polskiego poświęconych tylko mówieniu. Oczywiście, że konsekwencją takiego rozwiązania byłby też namysł nad szczegółami: liczbą godzin, liczbą uczniów w klasie, rolą i formą egzaminu ustnego itd.

Jeśli jednak rozwijanie umiejętności mówienia wcale nie jest priorytetem, a na razie nie jest (nauczyciele tego nie uczą, bo nie są w stanie), to po co z tego egzaminować na maturze ustnej? W tym kontekście zasadne byłoby nawet domaganie się likwidacji ustnej formuły egzaminu.

- **Praktyka językowa czy teoria językoznawcza jako punkt odniesienia?**

Lekcje języka polskiego powinny stymulować refleksję nad praktyką językową, a nie nad teorią systemową. Gdzie, jak nie w szkole, każdy uczeń może zastanawiać się nad tak aktualnymi kwestiami, jak agresja i przemoc językowa, manipulacja, propaganda, fake newsy, sztuczna inteligencja itd.

Dydaktyka polonistyczna jako nauka ma i ten obszar dobrze rozpoznany i dlatego oferuje szerszą perspektywę przyglądania się tym kwestiom niż ta, którą dysponuje nawet najbardziej zaangażowany nauczyciel. Rolą uniwersytetu jest wspierać go teoretycznie i praktycznie, chociażby pokazując szczegółowe szkolne rozwiązania w szerszej, naukowej perspektywie. Nauczyciele potrafią się tym zainteresować i urzeczywistniać teorię w praktyce, a taka umiejętność jest przecież przejawem ich metodycznej dojrzałości i bardzo konkretnym przykładem rzeczywistego doskonalenia własnego warsztatu pracy.

WNIOSEK 1:

Od rozstrzygnięcia oraz skonkretyzowania tych podstawowych kwestii zależą wszystkie inne rozstrzygnięcia w obszarze kształcenia literacko-kulturowego i językowego: treści nauczania i ich liczba, zestaw tekstów obowiązkowych i nieobowiązkowych, ich liczba, koncepcje nauczania (czyli analizy i interpretacji tychże tekstów), rola kontekstu historycznoliterackiego i innych, sposób pojmowania wychowania patriotycznego czy obywatelskiego, sposób rozumienia istoty integracji i integrowania itd.

WNIOSEK 2:

W układzie politycy – nauczyciele – dydaktycy ci ostatni są najlepiej przygotowani do tego, by szybko i kompleksowo opracować i przedstawić koncepcję kształcenia humanistycznego. Są już one opracowane pod postacią dokumentów, które mogłyby zastąpić obowiązującą podstawę programową do języka polskiego lub być punktem wyjścia do dalszych prac⁴, a nawet całościowych koncepcji kształcenia humanistycznego (antropologicznych, egzystencjalnych, osadzonych w figurach długiego trwania, problemowych, aksjologicznych itd.). Dlaczego nie wykorzystuje się tych gotowych materiałów do projektowania i wdrażania zmian w edukacji szkolnej?

⁴ Zob. Z. A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra: *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2011; K. Biedrzycki: *Propozycja podstawy programowej do języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/26281> (dostęp: 15.06.2024).

WNIOSEK 3:

Strategia rozwoju humanistyki szkolnej powinna umożliwiać tworzenie autorskich programów nauczania – strategię bowiem można i należy realizować w sposób różnorodny, dostosowany do warunków, w jakich pracuje konkretny nauczyciel, ale też w sposób stymulujący jego rozwój metodyczny. Oznacza to przywrócenie rzeczywistej podmiotowości ucznia i nauczyciela.

WNIOSEK 4

Opracowanie i realizacja strategii rozwoju humanistyki szkolnej wymaga dialogu między naukowcami badającymi różne aspekty nauczania języka polskiego w szkole a nauczycielami. Dlatego warto opracować nowoczesną koncepcję transferowania specjalistycznej wiedzy akademickiej do środowiska szkolnego oraz transferowania szkolnych rozwiązań nauczycielskich do środowiska akademickiego. Taka koncepcja wymaga przygotowania i nakładów finansowych, ale pozwala oddalić fetysz teorii i fetysz praktyki. Dziś to transferowanie kończy się raczej na studiach uniwersyteckich lub ewentualnie jest kontynuowane w pojedynczych inicjatywach polegających na współpracy uniwersytetów z wybranymi szkołami. Uzasadnione w tym kontekście byłoby też domaganie się dowartościowania – punkowego i finansowego – naukowych czasopism metodycznych, które w naturalny sposób stanowią i muszą integralny element systemu transferowania dydaktycznej wiedzy naukowej i wymiany idei edukacyjnych między uniwersytetem i szkołą. Taka wymiana sama w sobie nie gwarantuje skutecznej realizacji wspomnianej strategii, ale przyczynia się do stworzenia warunków, które sprzyjają osiągnięciu tego celu.

3. Jak i po co zmienić system egzaminacyjny?

Całościowa strategia rozwoju szkolnej humanistyki powinna być też podstawą wszelkich zmian w systemie egzaminacyjnym. Jego obecny kryzys tkwi właśnie w tym, że nie realizuje żadnej wyrazistej koncepcji czy filozofii nauczania – jest celem samym w sobie, a poza tym w nieuprawniony sposób wpływa na szkolną praktykę. Dziś to CKE narzuca model myślenia o celach edukacji humanistycznej, wpływa na metody nauczania, ocenianie, rozumienie efektów kształcenia (nierzadko w sprzeczności z podstawową wiedzą naukową, jaką poznają studenci w ramach specjalizacji nauczycielskiej). Taka instytucja jak CKE jest potrzebna, ale w innej roli – służebnej, polegającej na realizacji ogólnokrajowej strategii kształcenia humanistycznego i proponowaniu sposobów jak najlepszej ewaluacji efektów osiągniętych w wyniku realizacji owej strategii. Jej rolą nie może być natomiast tworzenie alternatywnego modelu uczenia języka polskiego, który wywołuje przede wszystkim strach i w niewielkim stopniu, jeśli w jakimś w ogóle, przyczynia się do rozwoju humanistycznego młodych ludzi. Wątpliwości budzi też rzekomy obiektywizm oceniania, co świadczy o głębokim kryzysie także tego elementu procesu kształcenia, jakim jest diagnozowanie i ewaluacja.

Nowa koncepcja egzaminu maturalnego powinna być zatem całościowa zintegrowana ze strategią rozwoju szkolnej humanistyki i jako taka przedstawiona i wyjaśniona opinii publicznej oczekującej jasnej odpowiedzi na pytania, co i dlaczego chcemy sprawdzić na

egzaminie końcowym i dlatego jest to ważne. Dopiero potem można myśleć o szczegółach: strukturze arkusza, rodzaju zadań, sposobach ich oceniania, zadaniach jawnych i tajnych, podziale na poziom podstawowy i rozszerzony, egzaminowaniu pisemnym i ustnym.

4. Jak oceniać pracę szkoły, nauczyciela i uczniów?

Opracowanie strategii rozwoju humanistyki szkolnej w połączeniu ze zmianami w systemie egzaminowania i z szeroką paletą rozwiązań praktycznych urzeczywistniających ową strategię pozwoli też wypracować nową koncepcję oceny pracy nauczyciela, szkoły, ucznia. To ze względu na ową strategię można zastanawiać się nad sensem formułowania zadań domowych czy nad wpływem dostosowań na ocenę kompetencji uczniów itd. Taki nowy system oceniania powinien też mocniej uwzględniać lokalne warunki, w których funkcjonuje dana placówka oświatowa.

PODSUMOWANIE:

Jak zauważała Hannah Arendt, polityka to refleksja nad dobrem wspólnym i poszukiwanie rozwiązań optymalnych z punktu widzenia wspólnoty. Dlatego domaganie się, by metodycy z ośrodków akademickich zostali nie tylko włączeni, ale zaangażowani w tworzenie strategii rozwoju humanistyki szkolnej jest nie tylko realizacją prawa obywatelskiego, ale też wypełnieniem obowiązku wysłuchania obywateli przez rządzących (zwłaszcza w kraju demokratycznym).

Problemem edukacyjnym nie jest, czy czytać *Makbeta*, *Hamleta*, *Lalkę*, *W pustyni i w puszczy*, *Wesele*, *Mendla Gdańskiego* czy *Odprawę posłów greckich*, czy jakieś inne dzieło. Pytanie podstawowe brzmi – po co je czytać, a kolejne (zależne od pierwszego) – jak je czytać. Dydaktyka potrafi na nie odpowiedzieć, także uwzględniając współczesny kontekst kulturowy, w jakim funkcjonuje uczeń.

Sprowadzenie dydaktyki polonistycznej do tego, by umożliwiała wyłącznie realizację specjalności nauczycielskiej, praktyk i raz po raz współpracowała z otoczeniem lokalnym to zgoda na to, by nie korzystać z jej dorobku i potencjału, wiedzy praktycznej i teoretycznej. Dydaktyka polonistyczna to bowiem nauka wychodząca od obserwacji szkolnej praktyki oraz optymalizująca teorię, która ma poprawiać proces kształcenia, zwiększać jego efektywność mierzoną edukacyjnymi priorytetami i oczekiwaniami. Wypracowała ona odpowiedzi dotyczące tego, na czym polega kształcenie humanistyczne, czemu powinno służyć, jak można je realizować, jakich problemów należy się spodziewać, jak je rozwiązywać. Dydaktycy polonistyczni, z racji tego, że przygotowują młodych ludzi do zawodu nauczyciela, mają też spore doświadczenie we współpracy metodycznej z nauczycielami (praktyki śródroczne, praktyki roczne, lekcje egzaminacyjne, klasy patronackie, klasy akademickie, lekcje pokazowe, zajęcia uniwersyteckie otwarte dla uczniów itd.), w której obie strony nawzajem siebie szanują i potrafią się od siebie uczyć

Od osób kierujących polonistykami uniwersyteckimi należy oczekiwać zaufania do dydaktyków zajmujących się humanistyką szkolną. Władze dziekańskie, wydziałowe i instytutowe mają bowiem prawo oczekiwać, by to właśnie środowisko przedstawiło zrozumiałą i nowoczesną strategię rozwoju szkolnej humanistyki. Takie zaufanie to warunek wstępny wszelkich sensownych zmian w edukacji szkolnej. Kolejnym krokiem powinno być publiczne i solidarne domaganie się przez ośrodki akademickie włączenia metodyków polonistycznych do prac nad zmianami dotyczącymi przedmiotu język polski, a nawet żądanie, by to im zlecić opracowanie wspomnianej strategii wraz z propozycjami wykonawczymi.

Moderowanie zmian w szkolnej humanistyce przez dydaktyków polonistycznych to nie tyle przywilej, ile trudne i odpowiedzialne zadanie. Sukces takie przedsięwzięcia byłyby najlepszym dowodem na to, że dydaktyka polonistyczna jest dziedziną naukową nie tylko potrzebną, ale też innowacyjną. Ewentualna porażka uzasadniałaby wprowadzenie przekonanie niektórych, że to dziedzina, która tylko aspiruje do bycia naukową – nie byłyby to jednak wówczas zarzuty bezpodstawne.

Alternatywą dla tych przedstawionych rozwiązań jest według mnie dalsze narzekanie, protestowanie, zastanawianie się nad tym, jak obejść zapisy PP, czy domaganie się przywrócenia lub usunięcia tej czy innej lektury. Poważna debata nad celami i sensem edukacji szkolnej edukacji humanistycznej jest konieczna – dziwne jednak, że brzmi to jak wezwanie do rewolucji. Gra jednak toczy się o wysoką stawkę. Mówiąc tytułem książki Agnieszki Kłakówny – może bowiem w edukacji dalej być JAKOŚĆ, ale może warto tym razem powalczyć o JAKOŚĆ⁵.

To wystąpienie chciałbym zakończyć cytatem, który prawdopodobnie wyraża stanowisko wielu osób tutaj obecnych, a na pewno moje:

„Nigdy bez gniewu nie patrzę na przewrotność tych ludzi, którzy nauczycieli szkolnych mają niemal za nic, choć ich tak samo powinni szanować jak lekarzy, prawników i innych dobrze zasłużonych wobec Rzeczypospolitej. Praca nauczyciela w szkole nie mniejsza niż tamtych, użyteczność zaś równa albo i większa. Bo jeśli społeczeństwo nie może się obejść bez tamtych, to jakże obejdzie się bez tego, kto troszczy się o zachowanie i krzewienie nauki, z której pielęgnowania i dzieł spływają na Rzeczpospolitą i religię tak liczne oraz wielkie korzyści”.

Andrzej Frycz Modrzewski, 1551, *O poprawie Rzeczypospolitej*

⁵ Z. A. Kłakówna: *Jakość i jakość: subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014.