

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

**Kwartalnik
Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
poświęcony
dziejom oświaty i wychowania**

Rok XLIV 1–2 (171–172) 2001

RADA REDAKCYJNA

RENATA DUTKOWA, JÓZEF KRASUSKI, LECH MOKRZECKI,
RYSZARD ORŁOWSKI, KAROL POZNAŃSKI, TADEUSZ RADZIK, JAN ZACIURA

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

STANISŁAW MAUERSBERG, JÓZEF MIĄSO, KAMILA MROZOWSKA,
TADEUSZ W. NOWACKI

SEKRETARZ REDAKCJI

TADEUSZ SUBERLAK

REDAKTOR WYDAWNICTWA

MARCIN OLIFIROWICZ

OPRACOWANIE WYDAWNICZE

RADOSŁAW KOCUN

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych

832. wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji



Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 364-42-41, fax 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl. <http://www.itee.radom.pl>

SPIS TREŚCI

ARTYKULY I ROZPRAWY

CZESŁAW BANACH: Blaski i cienie polskiej edukacji w XX wieku	5
BOLESŁAW GRZEŚ: Związki nauczycielskie a reformowanie szkolnictwa na ziemiach polskich w XX wieku (część I)	15
CZESŁAW BANACH: Przemiany pedagogiczno-oświatowe i społeczne w uchwałach IV Kongresu Pedagogicznego	39
WACŁAW WOJTYŃSKI: Kształcenie nauczycieli w dwudziestoleciu międzywojennym ...	51
ANNA BOGUSZEWSKA: Miejsce przedmiotu „rysunek” w kształceniu ogólnym w pierwszej połowie XX wieku	65
MARZENA OKRASA: Internat i stacja dla młodzieży zamiejscowej funkcjonujące w Lublinie w latach 1864–1905	83

SYLWETKI

Jan Hellwig – historyk edukacji (1931–2000) – oprac. WIESŁAW JAMROŻEK	97
Tadeusz Wróbel (1910–1987) – życie działalność pedagogiczna, społeczna i dorobek naukowy – oprac. JOANNA KARCZEWSKA, STANISŁAW MAJEWSKI	101
Praca pedagogiczna i oświatowa Tadeusza Moniewskiego. W 100. rocznicę urodzin – oprac. JÓZEF MARCZUK	113
Realizm pedagogiczny w ujęciu J. Wł. Dawida – oprac. ROBERT FUDALI	123

MATERIAŁY

Wincenty Okoń – Podróż polskiego pedagoga do Japonii	129
--	-----

KRONIKA

Konferencja naukowa: „Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce”. Olsztyn 18–20 wrze- sień 2000 r. – oprac. EDYTA GŁOWACKA	145
---	-----

RECENZJE

Bolesław Grześ, Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność. Warszawa 2000, ss. 225 – oprac. MARIAN WALCZAK	149
Stanisław Majewski, Przemiany szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie kielec- kim 1961–1975, Kielce 2000, ss. 219 – oprac. SŁAWOMIR KONRAD MAZUR	151
Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym. Zagadnienia wybrane, red. E. Walewander, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uni- wersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, ss. 509 – oprac. ks. dr hab. KAZIMIERZ MI- SIACZEK.....	154

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy

2001, nr 1-2

PL. ISSN 0033-2178

CZESŁAW BANACH

BLASKI I CIENIE POLSKIEJ EDUKACJI W XX WIEKU

„Wprowadzenie w życie strategii oświatowych zależy w znacznej mierze od:

- doboru innowacji, ich stymulowania i eksperymentowania,*
- sposobu administrowania i zarządzania oświatą,*
- poszukiwania środków na finansowanie oświaty”.*

Raport UNESCO pt. „Uczyć się, aby być”

WSTĘP

Reformy edukacyjne budziły w wieku XX wielkie nadzieje, ale także głęboki sceptycyzm. W świetle analiz pedagogicznych w ostatnich dekadach XX wieku udało się w świecie ok. 10% reform, a kilkanaście procent trudno jednoznacznie ocenić. Polityka edukacyjna starała się odzwierciedlać kierunki polityczne, kulturowe i ekonomiczne poszczególnych krajów, a także systemy wartości i koncepcje przyszłego rozwoju krajów. Podobnie było w Polsce.

Polska edukacja przeszła w XX wieku wielką zmianę, znaczoną kilkoma ważnymi reformami. Były one reakcją nie tylko na aktualne problemy społeczne i ekonomiczne, ale również poszukiwaniem odpowiedzi na wyzwania określonych etapów rozwoju kraju oraz społeczeństwa. Szkolnictwo jest dziś wyrazem społeczeństwa, jego dążeń, praw i powinności oraz narzędziem przekształceń rzeczywistości duchowej i materialnej.

Polska edukacja XX wieku nie poradziła sobie – z różnych przyczyn – z nadmiarem wiedzy, jej szybką dezaktualizacją oraz przystosowaniem się do nowych sytuacji zmieniającego się życia społecznego, gospodarczego i kulturowego.

Reformy szkolne są definiowane jako istotny element infrastruktury społecznej, zakładający ważne zmiany w zakresie przeobrażeń celów wychowania i kształcenia, a więc zmian w programach i metodach kształcenia ogólnego, zawodowego i wyższego oraz ewolucji funkcji i zadań nauczycieli. Niekiedy dotyczyły one również struktury systemu szkolnictwa.

Wiek XX jest w Polsce także znaczone ogromnym dorobkiem nauk o wychowaniu i edukacji, a także oddolnym ruchem innowacji pedagogicznych. Odczuwa się jednak w sprawach reform edukacyjnych zjawisko przenikania się optymizmu z niepewnością i nieufnością.

Obserwuje się zjawisko odstępowania od części założeń reform, a także to, że realizowana zmiana wywołuje czasem już potrzebę nowej reformy. Rodzi się pytanie – dla czego kroki reformatorskie nie przyjęły postaci radykalnej i w pełni skutecznej? Czyżby szkoła i system edukacji był z natury swej trudno reformowalny czy może warunki realizacji, w tym przygotowanie nauczycieli, nie odpowiadały celom programowym i organizacyjnym reformy?

ROZWÓJ SYSTEMU EDUKACJI W POLSCE W XX WIEKU

„Każda polityka oświatowa stanowi odbicie kierunków politycznych, tradycji i systemów wartości każdego kraju i jego koncepcji dotyczących przyszłości”.
Komitet Ekspertów, Raport o stanie oświaty w PRL
„Edukacja narodowym priorytetem”

W rozwoju edukacji w Polsce w XX wieku można wyróżnić różne okresy w zależności od przyjętych kryteriów.

W latach 1918–2000 miały miejsce **cztery reformy szkolnictwa:**

1. reforma szkolna lat dwudziestych, zakończona wydaniem ustawy w 1932 r.,
2. reforma szkolna lat czterdziestych i pięćdziesiątych, zakończona uchwaleniem ustawy o rozwoju oświaty i wychowania w 1961 r.,
3. reforma szkolna rozpoczęta w latach siedemdziesiątych i przerwana w 1980 r. w III klasie 10-letniej szkoły ogólnokształcącej,
4. reforma programowo-metodyczna i ustrojowa rozpoczęta w 1999 r., a więc będąca w procesie „stawania się”.

Reformy powyższe wynikały zarówno ze zmian społeczno-politycznych i gospodarczych w kraju, jak i z potrzeby kształtowania ludzkich kwalifikacji i osobowości, wynikających z wizji rozwoju kraju. Stąd wysoki stopień centralizacji stosunków oświatowych w czasie przygotowywania reform, podejmowania decyzji w sprawie ich kształtu oraz w procesie realizacji. Działo się tak mimo obietnic samorządności, demokratyzacji życia szkoły oraz autonomii uczelni.

W programach dwudziestowiecznych reform szkolnych w Polsce naczelną rolę zajmowały hasła dostępności wszystkich rodzajów szkoły i szczebli kształcenia.

Deklaracje polityczne i założone cele reform miały zapewnić jednolitość systemu szkolnego i wyrównanie szans edukacyjnych młodzieży z różnych środowisk społecznych. Niestety, część polityków i środowisk konserwatywnych nie sprzyjało tym hasłom i tendencjom.

Dlatego jeszcze dziś występuje zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego oraz dysproporcji w dostępie do wartościowej edukacji, a także komercjalizacja kształcenia, szczególnie w szkołach wyższych.

SKOLNICTWO W LATACH 1918–1939

Odzyskanie niepodległości w 1918 roku spowodowało wybuch myśli oświatowej i podjęcie starań o dostępność młodzieży do oświaty. Aspiracje edukacyjne społeczeń-

stwa oraz potrzeby odrodzonego państwa znalazły wyraz w programie rządu ludowego w Lublinie w 1918 r. oraz w Uchwale Sejmu Nauczycielskiego w 1919 r.

Następował proces jednoczenia różnych systemów szkolnych i stabilizowania nowego ustroju szkolnego oraz wzrostu zasięgu skolaryzacji w zakresie obowiązku szkolnego.

Ważnym wydarzeniem w polityce oświatowej był ogólnopolski zjazd nauczycieli w 1919 r. nazywany „Sejmem Nauczycielskim”, a który opowiedział się za:

- jednolitym ustrojem szkolnictwa, opartym na 7-klasowej szkole podstawowej,
- bezpłatnością nauki we wszystkich typach szkół,
- świeckością szkoły,
- pełnią praw dla nauczycieli.

Do tych postulatów wracały przez dziesiątki lat postępowe organizacje nauczycielskie oraz środowiska nauk pedagogicznych i społecznych.

Wprowadzony dekretem obowiązek szkolny, obejmujący dzieci od 7 do 14 roku życia, dopuszczał jednak istnienie szkół niżej zorganizowanych (w r. 1925 na 26 tys. szkół powszechnych było tylko 1880 7-klasowych). Dlatego walka o upowszechnienie 7-klasowej szkoły trwała przez cały okres międzywojenny. Przewodziło w tej walce środowisko nauczycielskie niezależnie od zróżnicowania organizacyjnego.

Ustawa „O rozwoju szkolnictwa” z roku 1932 usankcjonowała siedmioletni obowiązek szkolny, ale nie zapewniła w pełni realizacji zasady bezpłatności szkoły. Wprowadziła ona wielostronne zmiany w organizacji i ustroju szkolnictwa. Jednak wprowadzone trzy rodzaje szkół powszechnych spowodowały ciężką sytuację na wsi. Poza szkołą znalazło się ok. 500 tys. dzieci i młodzieży w wieku szkolnym.

W roku 1937 szkoły podstawowe wszystkich stopni „ukończyło 262,7 tys. uczniów. (...) szkołę siedmioklasową ukończyło tylko 127 tys. dzieci, (...) liczba maturzystów liceów ogólnokształcących wynosiła 14 015”¹.

Dlatego na Zjeździe ZNP w 1938 r. poddano ostrej krytyce reformę Jędrzejowiczowską. Wielu wybitnych pedagogów opracowało koncepcje demokratycznego systemu szkolnictwa.

Wielkim wydarzeniem społecznym i oświatowym był odbyty w 1939 r. IV Kongres Pedagogiczny, o czym piszę w odrębnym artykule.

Szkolnictwo polskie w latach 1919–1939 sprzyjało – choć z wieloma meandrami i utrudnieniami – integracji narodu oraz podnoszeniu jego kwalifikacji i świadomości.

Dlatego, kiedy nastał **czas wojny 1939–1945**, obok jawnej i ograniczonej edukacji w Polsce rozwinęło się tajne nauczanie, na skalę nieznaną w żadnym kraju ujarzmionej Europy. To podziemne „państwo oświatowe” jest wartością kulturową i moralną.

WALKA O DEMOKRATYZACJĘ OŚWIATY W LATACH 1945–1961

Walka o demokratyzację i dostępność do szkolnictwa odbywała się w sytuacji trudnych warunków kadrowych i materialnych, ponieważ w czasie II wojny światowej zniszczeniu uległo 60% majątku trwałego szkół i uczelni polskich oraz zginęło 30% nauczycieli.

Odbyty w 1945 r. w Łodzi Ogólnopolski Zjazd Oświatowy podjął uchwałę w sprawach reformy szkolnictwa, bezpłatności wszystkich szczebli szkolnictwa, jednolitości ustroju szkolnego oraz powszechnej 8-letniej szkoły podstawowej.

¹ A. Świecki, *Oświatowy tor przeszkód*, „Iskry”, Warszawa 1980, s. 7.

Jednak wskutek trudnych warunków zaczęto od roku szkolnego 1948/1949 organizować 7-klasowe szkoły podstawowe i oparte na nich 4-klasowe licea ogólnokształcące oraz 3–4-klasowe licea zawodowe, a także szkoły przysposobienia zawodowego. Wprowadzono dalsze zmiany programowe, ideologiczne i organizacyjno-metodyczne. Poprawił się znacznie skład socjalny młodzieży szkół średnich ogólnokształcących i młodzieży studiującej.

W roku 1956 „Polski Październik” spotkał się z silnym poparciem środowisk oświatowych i naukowych, które obok aprobaty dla przemian demokratycznych w życiu społeczno-politycznym wysuwały propozycje szybkiego podjęcia reformy szkolnej. W tym roku Ministerstwo Oświaty przejęło od Centralnego Urzędu Szkolnictwa Zawodowego szkolnictwo zawodowe, wiążąc go silnie z całym systemem edukacji.

W latach 1956–1958 wprowadzono wiele zmian w organizacji i treściach kształcenia, nie była to jednak reforma systemowa. Trwała dyskusja nad 8–9-letnią szkołą podstawową, unowocześnieniem powiązań szkoły z życiem przez politechnizację i humanizację kształcenia, a także nad potrzebą dokonania zasadniczych zmian w systemie kierowania i zarządzania oświatą po okresie centralizacji i ograniczania samorządności szkół.

SZKOLNICTWO W LATACH 1961–1973

W lipcu 1961 roku Sejm PRL podjął „Ustawę o rozwoju oświaty i wychowania”, która dokonała nowego określenia zadań szkolnictwa w stosunku do przewidywanych zmian społeczno-gospodarczych i kulturalnych oraz wzrostu aspiracji edukacyjnych społeczeństwa.

Wyrażono wolę przezwyciężenia dysproporcji między zadaniami reformy a warunkami ekonomicznymi i kadrowymi szkolnictwa. Ustawa wprowadziła zasadę obowiązkowości nauki w szkołach podstawowych w wieku od 7 do 17 lat i włączała placówki wychowania przedszkolnego do systemu oświaty i wychowania.

Nowy system szkolnictwa obejmował 8-klasową szkołę podstawową, 4-letnie liceum ogólnokształcące, 2–3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe oraz 4–5-letnie licea i technika zawodowe.

Ustawa oświatowa centralizowała nadmiernie system i pracę szkół. Mimo wielu niekonsekwencji w realizacji reformy oraz braku zadowalających warunków reforma szkolna lat 1962–1973 spowodowała objęcie 85% absolwentów szkoły podstawowej dalszą nauką w szkołach średnich i zasadniczych.

Były to lata dynamicznego rozwoju oświaty oraz znaczącego wzmocnienia się teorii i praktyki oraz odczuwalnego zaufania środowiska nauczycielskiego do wdrażanych innowacji odgórnych i oddolnych. Nie można pominąć także aprobującego stosunku społeczeństwa do reformy, którego jednym ze świadectw jest kampania „1000 szkół na Tysiąclecie” państwa polskiego.

EDUKACJA NARODOWA W LATACH 1973–1989

„Pierwszym krokiem do reformy szkolnictwa jest pytanie pod adresem polityków: Jakiej reformy chcecie? Na jaką się zgodzicie? Ile dacie na nią pieniędzy?”

Jan Szczepański

W 1971 r. dla opracowania „Raportu o stanie oświaty w PRL” powołano Komitet Ekspertów. Raport ten został opublikowany w 1973 r., a 13 X 1973 Sejm podjął „Uchwałę w sprawie systemu edukacji narodowej”. Zapowiedziała ona reformę strukturalną.

ralno-organizacyjną i programową, której zasadniczym celem miało być upowszechnianie wykształcenia średniego, realizowanego przez 10-letnie „powszechne szkoły średnie”. Rząd został zobowiązany do przedstawienia w 1975 r. projektu ustawy o systemie edukacji narodowej oraz zapewnienia środków finansowych i inwestycyjnych niezbędnych do przebudowy tego systemu.

W roku 1977 zorganizowano Ogólnopolski Kongres Pedagogiczny Nauczycieli, który przeanalizował stan przygotowania reformy oraz udzielił jej – nie bez zgłaszanych obaw i postulatów – poparcia. Nie wszyscy eksperci opowiadali się za przyjętym wariantem reformy. Także część nauczycieli z różnych powodów zgłaszała zastrzeżenia, ponieważ realizacja takiego systemu była bardzo trudna i odbiegająca zasadniczo od np. dotychczasowego systemu kształcenia zawodowego oraz wprowadziła nowy typ szkolnictwa policealnego – szkoły 2-letnie o zróżnicowanych i szerokich profilach nauczania, jako zasadniczą drogę do studiów wyższych.

Poważne komplikacje w gospodarce od połowy lat 70. znacznie utrudniły realizację przyjętych założeń reformy. Nastąpił spadek udziału oświaty i szkolnictwa wyższego w dochodzie narodowym (PKB). Kryzys gospodarczy i polityczny znalazł odbicie w treściach oraz metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także w statusie społecznym i ekonomicznym nauczycieli. Żądania odejścia od realizowanej reformy systemu szkolnego pojawiły się wśród postulatów ruchu odnowy w latach 1980–1981 i uzyskały szeroki rezonans w społeczeństwie. Te problemy były przedmiotem rokowań i porozumień MOiW i MN-iSW z nauczycielskimi związkami zawodowymi.

Sejm PRL uchwałą z 26 stycznia 1982 r. uchylił w części swoją uchwałę z 1973 roku oraz zobowiązał Radę Ministrów do modernizacji programowych i organizacyjnych zasad pracy szkół. Powrócono do poprzedniego ustroju szkolnego, ale opracowano nowe programy nauczania i nowy program rozwoju edukacji na lata osiemdziesiąte. Jego strategicznym założeniem było zwiększenie zakresu upowszechnienia wykształcenia średniego, aby w latach dziewięćdziesiątych poprawić znacząco proporcje kształcenia w szkolnictwie ponadpodstawowym na korzyść liceów ogólnokształcących i techników zawodowych. Opracowano długofalowe zapotrzebowanie na nauczycieli oraz raport o bazie materialnej szkolnictwa i potrzebach inwestycyjnych.

Złożone są i trudne do jednoznacznej oceny losy polskiej edukacji, w tym walki o demokratyczny ustrój szkolnictwa w latach 1945–1989. Warto przypomnieć, że w tym czasie wzrosła liczba nauczycieli z 72 tys. do 640 tys. Pomimo wielu krytycznych i uzasadnionych ocen można jednak odnotować wiele pozytywnych dokonań i zjawisk zarówno w obszarze zmian ilościowych, jak i jakościowych.

K. Mrozowska stwierdziła, że w trudnym okresie 1945–1980 podniosła się skolaryzacja i: „w okresie 1945–1975 liczba uczniów szkół średnich ogólnokształcących podniosła się z 144 tys. do 648 tys., liczba uczniów szkół zawodowych wzrosła z 87 tys. do 1 922 tys. Zwiększyła się znacznie lista szkół specjalnych”².

W latach 1970–1986 wzrósł procent ludności w wieku 15 lat i więcej według poziomu wykształcenia:

- z wykształceniem wyższym z 2,7% do 5,9%, średnim z 13,3% do 23,6%, zasadniczym zawodowym z 10,5% do 20,6%,
- zaś z wykształceniem podstawowym obniżył się z 48,4% do 42,3%.

² K. Mrozowska, *Zarys dziejów wychowania w Polsce od IX do XX wieku*, Politechnika Krakowska, Kraków 1998, s. 86.

Mimo wielu przeszkód i zahamowań wykształcenie stało się jedną z najważniejszych wartości, cenionych przez młodzież i dorosłych. Zaświadcza o tym także rozwój szkolnej i nieszkolnej (równoległej) edukacji dorosłych oraz świadomość konieczności uczestnictwa ludzi w edukacji ustawicznej.

Do pozytywów polityki edukacyjnej w latach 1975–1985 należy zaliczyć prowadzone ogólnopolskie badania oświatowe (problemy węzłowe i resortowe), chociaż wykorzystanie ich wyników przez decydentów oświatowych, szkoły, uczelnie i nauczycieli pozostawało wiele do życzenia.

W roku 1989 Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej – powołany przez Prezesa Rady Ministrów w 1987 roku – przedstawił rządowi, MEN i społeczeństwu obszerny raport pt. „Edukacja narodowym priorytetem” oraz drugi o charakterze popularnym pt. „Edukacja w warunkach zagrożenia”, a także 30 autorskich raportów cząstkowych. Niestety, te opracowania nie zostały w warstwie projekcyjnej wykorzystane w kreowaniu reform edukacyjnych w latach dziewięćdziesiątych.

SYSTEM EDUKACJI W LATACH DZIEWIĘĆDZIESIĄTYCH

„Reformy edukacyjne budzą obecnie głęboki sceptycyzm, a rezultaty bardzo rzadko odpowiadają oczekiwaniom”.

Raport UNESCO pt. „Edukacja: jest w niej ukryty skarb”

Lata dziewięćdziesiąte były w Polsce okresem prób formułowania koncepcji i programów reform lub ich korekt przez kolejnych dziewięciu ministrów edukacji. Kilka z nich miało już aprobatę Rady Ministrów i były przedmiotem wstępnych debat w Sejmie.

Następował w tych latach **proces pozytywnych zmian edukacyjnych**:

- wzrósł znacząco wskaźnik skolaryzacji na poziomie średnim oraz radykalnie na poziomie wyższym, z 390 tys. studentów do 1540 tys., rozwijał się niepubliczny sektor edukacji,
- następowała decentralizacja systemu kierowania i zarządzania szkołami i uczelniami,
- przygotowano podstawy programowe nauczania dla szkół podstawowych i gimnazjów oraz ostatnio również dla szkolnictwa ponadgimnazjalnego.

Tym pozytywnym procesom i rezultatom towarzyszyły **bariery i negatywne zjawiska w edukacji**:

- spadek udziału oświaty z 4,7% do 3,2% i szkolnictwa wyższego z 1,2% do 0,83% w Produkcie Krajowym Brutto,
- regres wychowania przedszkolnego i zajęć pozalekcyjnych, wzrost kosztów kształcenia i jego komercjalizacja (2/3 studentów płaci za studia),
- przedłużające się prace nad programami nauczania, podręcznikami, standardami wymagań egzaminacyjnych, sylabusami i innymi dokumentami, słabość systemu konsultacji oraz przygotowania nauczycieli do nowych i trudnych obowiązków ich i uczniów.

Reformując system edukacji należy pamiętać o czterech filarach – aspektach edukacji, o których uwzględnienie dopomina się raport UNESCO: „Uczyć się, aby **wiedzieć**, tzn. zdobywać narzędzia rozumienia; uczyć się, aby **działać**, aby móc oddziaływać na swoje środowisko; uczyć się, aby **żyć** wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować

z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; wreszcie uczyć się, aby być³.

W procesie reformowania edukacji trzeba przestrzegać **zasad organizacji i realizacji polityki edukacyjnej**, takich jak: powszechności i dramatyczności kształcenia, jednolitości „podstaw programowych” i „standardów wymagań” przy wielości programów nauczania i podręczników do wyboru, wielostronnego rozwoju i aktywności uczących się, naukowości i ekonomiczności oraz ustawiczności – kształcenia się przez całe życie.

Trzeba uwzględniać procesy kształtowania się „społeczeństwa informacyjnego” i trudności w przewidywaniu zapotrzebowania na kadry kwalifikowane na wolnym i zmieniającym się rynku pracy.

„Reforma systemu edukacji” z 1998 r. i „Szkolnictwo ponadgimnazjalne” z 2000 r. wskazują na osiągnięcie trzech głównych celów i idei reformy:

- „podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego,
- wyrównania szans edukacyjnych,
- sprzyjania poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia”⁴.

Cele te wymagają wzbogacenia o wiele szczegółowych celów, wartości i zadań programowo-metodycznych, wynikających z procesów transformacji ustrojowej (systemowej) w Polsce oraz europejskich i światowych trendów edukacyjnych.

Nowoczesne systemy edukacyjne stawiają na kształcenie ogólne i pod tym względem polski system wychodzi im naprzeciw. To samo dotyczy możliwości wyboru programów nauczania i podręczników, zmian w kształceniu zawodowym, którego głównymi formami będą szkolnictwo policealne, wyższe zawodowe, dwuletnie szkoły po gimnazjum oraz profilowane licea. Także w zakresie zmian systemu oceniania wewnętrznego, a przede wszystkim zewnętrznego zbliżamy się do rozwiązań dominujących w Europie.

System edukacji podlega bardzo wielu uwarunkowaniom. Jednym z najważniejszych jest demograficzna prognoza populacji uczniów do roku 2015. Wskazuje ona na to, że w latach 1999–2015 liczba dzieci w wieku 7–18 lat zmniejszy się z 7274 tys. do 5474 tys. w roku 2007 i 4734 tys. w 2015 r.⁵

Reforma wymaga perspektywicznego i kompleksowego programu polityki edukacyjnej oraz zapewnienia niezbędnego udziału oświaty i szkolnictwa wyższego w najbliższych latach w granicach 6% PKB, a w perspektywie lat 2020 ok. 7,5%.

Reformy szkolne w Polsce w XX wieku nie zawsze były dobrze przygotowane i przedyskutowane oraz doprowadzone do końca. Drogi do ich realizacji najeżone były różnymi barierami i trudnościami obiektywnymi i subiektywnymi. Cele osiągnięte odbiegały więc znacznie od założonych. Zapewnienie dostępności młodzieży i dorosłym do wszystkich rodzajów szkół napotykało i napotyka dziś na różne przeszkody. Może to utrudnić proces zbliżania się do osiągnięcia standardów edukacyjnych jednoczącej się Europy.

Lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte przyniosły wiele niespełnionych obietnic, wskazują na niedostatki w przygotowaniu koncepcji reform, ich monitorowaniu, na nie-

³ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport UNESCO, pod red. J. Delors, a, SOP, Warszawa 1998, s. 85.

⁴ *Reforma systemu edukacji*, Projekt, MEN, WSiP, Warszawa 1998, s. 10.

⁵ *Zmiany demograficzne w populacji szkolnej oraz przewidywana liczba uczniów*, opracował I. Stepniowski, CODN, Warszawa 2000, s. 3.

wystarczające związki decydentów edukacyjnych i środowisk naukowych oraz nauczycielskich.

Także lata dziewięćdziesiąte w edukacji polskiej oraz wdrażana, a przecież nie do końca opracowana reforma systemu edukacji, budzą tzw. mieszane uczucia, nadzieje i obawy.

„Raport OECD na temat polityki edukacyjnej w Polsce” z 1995 roku zwracał uwagę na wiele aspektów i niebezpieczeństw realizowania reformy trudnej i złożonej. Nie wszystkie uzasadnione oceny i propozycje zagranicznych i krajowych ekspertów MEN i rząd wzięły pod uwagę.

WNIOSKI

*„Edukacja jest podstawowym prawem człowieka oraz uniwersalną wartością.
Za edukację jest odpowiedzialne całe społeczeństwo”.
Raport UNESCO pt. „Edukacja: jest w niej ukryty skarb”*

1. Istotą reform edukacyjnych w Polsce w XX wieku było dążenie do upowszechnienia wykształcenia wśród szerokich rzesz młodzieży i wyrównywania ich szans edukacyjnych. Realizacja tego zadania zależała jednak nie tylko od szkoły i systemu edukacji, ale również od polityki społecznej i edukacyjnej państwa, samorządów lokalnych, zakładów pracy oraz obecności nauk pedagogicznych i społecznych w przygotowywaniu reform i ich monitorowaniu.

2. Ludzie nauki, nauczyciele, politycy oraz światli obywatele postulowali w różnych okresach i sytuacjach podejmowanie gruntownych i kompleksowych reform programowych lub programowo-strukturalnych. Niektóre postulaty, np. ujednoczenia szkolnictwa, jego bezpłatności, zgłaszane już u progu II Rzeczypospolitej wprowadzono w pełni dopiero po II wojnie światowej.

3. Szkolnictwo nie pracowało nigdy w warunkach obfitości środków na wydatki płacowe i rzeczowe oraz inwestycje. Szczególnie trudne warunki miały miejsce bezpośrednio po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. oraz po II wojnie światowej, a także w okresach wyżów demograficznych i rosnącego bezrobocia.

Szkolnictwo lub organizacje wspierające je rozwijały często ruch pomocy materialnej i społecznej dla młodzieży lub rodzin biednych.

4. Reformowaniu systemów edukacji nie zawsze towarzyszyło jasne określenie ról i zadań poszczególnych przedmiotów i kompleksów edukacyjnych: systemu kierowania i zarządzania szkolnictwem, badań naukowych związanych z reformą i praktycznej działalności nauczycielskiej. Stąd próby zrzucania odpowiedzialności za to, co było złe w reformie na innych. Realizacja demokratycznych i odpowiedzialnych relacji pomiędzy władzami państwowymi, samorządowymi, nadzorem pedagogicznym, związkami zawodowymi nauczycieli, związkami młodzieży i organizacjami pozarządowymi napotykała i napotyka – mimo tylu złych doświadczeń – na różne przeszkody i bariery.

5. Reformy edukacyjne ograniczone były w zasadzie od reform systemu szkolnictwa, chociaż w raportach o edukacji, w tym polskich, zwraca się uwagę na szerokie rozumienie pojęcia „edukacja”, które obejmuje współcześnie obok szkół, placówek opiekuńczo-wychowawczych, przedszkoli i wyższych uczelni także organizacje i instytucje oraz środowiska edukacji równoległej (nieszkolnej) i całą sieć edukacji dorosłych, a szczególnie media.

6. Doświadczenia reform edukacyjnych wskazują na to, że o ich pomyślności decyduje dobrze przygotowana kadra nauczycielska, a zaniedbania w ich przygotowaniu i motywowaniu do pracy nie da się niczym zastąpić, szczególnie wiarą w przymus, strach i wzmocnienie kontroli.

7. W Polsce obserwuje się niezadowolający udział nauk pedagogicznych w wypracowaniu finalnych koncepcji reform szkolnych, czego dowodem są losy raportów edukacyjnych i innych ekspertyz, a także zespołowych badań pedagogicznych. Trzeba jasno stwierdzić, że ani nauka, ani administracja szkolna i politycy nie powinni mieć monopolu na kształt reformy, a jej efektywność zależy od stanu ich współdziałania i integrowania innowacji wielkich, odgórnych i oddolnych oraz stosowania strategii wdrożeń pilotażowych i klinowych przed masowym wdrożeniem.

8. Szczególną rolę w reformie edukacji odgrywać powinna szkoła, to ona powinna być przedmiotem i podmiotem zmiany pedagogicznej, społecznej i organizacyjnej. Niestety, jej model jest ciągle odstający od wizji zhumanizowanej „szkoły przyszłości”, nie występują stale i powszechnie w niej takie wartości jak: wielostronna aktywność uczniów, polimetodyczność i polimedialność, harmonijna i partnerska współpraca różnych jej podmiotów, otwartość i demokratyzm, mądra tolerancja i humanizm, ściśle związane z prawami człowieka i prawami dziecka. Szkoła wciąż ma słabe związki poziome ze środowiskiem lokalnym, a przede wszystkim z rodzicami. W tym zakresie daleko jesteśmy za praktyką szkół w wielu krajach Unii Europejskiej.

9. Obecny okres wyzwań globalnych (globalizacji świata), integracji europejskiej i strategii długofalowego rozwoju Polski wymagają opracowania strategii i programu edukacji na lata 2001–2020. Wskazują na to prace Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN i Rządowego Centrum Studiów Strategicznych. Edukacja jawi się w tych opracowaniach jako jeden z najważniejszych priorytetów, warunkujących realizację innych reform i zadań.

Pokolenia Polaków XX wieku starały się budować swoją szkołę i edukację tak jak potrafiły i jak pozwalały im warunki historyczne, wewnętrzne i zewnętrzne. Nie byliśmy krajem bogatym, a stan świadomości społecznej i edukacyjnej społeczeństwa, elit politycznych i intelektualnych oraz nauczycieli był i jest zróżnicowany.

Rzeczywistość nie zawsze była łaskawa i dla Polaków, i dla edukacji. W historii polskich reform były blaski i cienie, nadzieje i rozczarowania, obietnice i faktyczne działania. Wiele reform nie doprowadzono do końca, zgodnie z przyjętymi założeniami i koncepcjami zarówno w płaszczyźnie koncepcyjnej, jak i realizacyjnej.

Cóż można zalecić współczesnym reformatorom i decydentom? Aby wiedzieli, czego i dlaczego chcą dla dobra ludzi i edukacji, by swoje wizje, „misje” i programy kontrolowali, porównywali z rezultatami, nie bali się ocen nauki, nauczycieli i innych podmiotów edukacji, z uczącymi się na czele.

To dla tych ostatnich jest przecież szkoła i uczelnia, to ich szansa na realizację planów życiowych.

Czy historia polskiej edukacji w XX wieku może być „nauczycielką życia” (Cyceron)? Może, choć nie tylko ona jedna.

Prawda o historii edukacji realizuje się z trudem, wymaga czasu i dystansu oraz odejścia od polityki i emocji oraz wpływu interesów pewnych grup ludzi.

Bardzo bliskie jest mi stwierdzenie Zygmunta Mysłakowskiego, mojego rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej w latach 50.: „Przeszłość trwa w pewien sposób w teraźniejszości i to zarówno w rzeczach, jak w nas”.

Jednak w nas żyje przede wszystkim teraźniejszość, jej wyzwania i zadania, szanse i niepokoje, a także przyszłość, jej niepewność, ryzyko oraz nowe możliwości radykalnych zmian w edukacji uczącego się społeczeństwa czy, jak mawiamy coraz częściej, „społeczeństwa opartego na wiedzy”.

BOLESŁAW GRZEŚ
Warszawa

ZWIĄZKI NAUCZYCIELSKIE A REFORMOWANIE SZKOLNICTWA NA ZIEMIACH POLSKICH W XX w. (CZ. I)

POD ZABORAMI

Wejście w XXI stulecie, a tym samym w nowe tysiąclecie skłania do zastanowienia się nad zmianami, jakie zachodziły w szkolnictwie na ziemiach polskich w minionym wieku. Refleksja musi także dotyczyć roli, jaką spełniały zawodowe organizacje nauczycielstwa polskiego w dokonywanych przekształceniach ustroju szkolnego, jak zachowały się wobec reform przeprowadzonych przez administrację oświatową i z jakimi projektami zbudowania polskiego systemu szkolnego występowały w różnych okresach naszych dwudziestowiecznych dziejów. Z konieczności zmuszeni jesteśmy nawiązać do dziedzictwa zaborczych systemów szkolnych przynajmniej drugiej połowy XIX w.

Merytorycznie nasze rozważania dotyczyć będą stosunku związków nauczycielskich do takich spraw jak: cele kształcenia, powszechność nauczania, czas trwania obowiązku szkolnego, struktura wewnętrzna szkoły, jednolitość, drożność, podporządkowanie szkół, nadzór nad nimi, finansowanie kształcenia, charakter szkoły, tj. wyznaniowa, międzywyznaniowa czy laicka, kształcenie nauczycieli oraz ich status prawny, służbowy i materialny. Rozważania oprzemy na już istniejącej literaturze przedmiotu i rzadko sięgać będziemy do źródeł archiwalnych.

Zaborcy uznawali szkołę za skuteczny środek trwałego zespolenia podbitych ziem i zamieszkałej na nich ludności polskiej z własnymi organizmami państwowymi i wchłonięcia Polaków pozbawiając ich wszelkich uprawnień do rozwoju narodowego. Do osiągnięcia tego celu zmierzały państwa zaborcze różnymi drogami w sposób bezpośredni, jawny lub bardziej zawałowany. Walka z polskością we wszelkich jej przejawach była przez wiele lat czynnikiem łączącym Austrię, Prusy i Rosję, natomiast swary, nieporozumienia i konflikty między nimi stawały się okolicznościami sprzyjającymi skrzętnie wykorzystywanymi przez zagrożoną w swym bycie narodowym stronę polską.

Wielu nauczycieli Polaków, ich dziewiętnastowieczne organizacje przedzwiązkowe, a następnie związki nauczycielskie wcześniej występowały z hasłami walki o szkołę polską niż poprawę bardzo często niezwykle trudnej sytuacji materialnej i zawodowej

pedagogów. W XIX w. w zaborze pruskim liczni nauczyciele Polacy byli autorami podręczników z zakresu literatury i gramatyki polskiej, nominalnymi i rzeczywistymi redaktorami czasopism, publicystami, inicjatorami i organizatorami stowarzyszeń kulturalnych itp.¹. Nic dziwnego, że utworzone z inicjatywy Ewarysta Estkowskiego jesienią 1848 r. na fali wolnościowego powiewu Wiosny Ludów Towarzystwo Pedagogiczne Polskie w odezwie do nauczycieli sformułowało m.in. takie cele jak:

1) „prace pedagogiczne w języku polskim...; 2) ćwiczenie się w mowie ojczystej; 3) powolne poprawianie i referowanie na podstawie prawnej szkółek naszych w duchu narodowym”. Statut Towarzystwa ... stwierdzał, że „Ogólnym celem ... będzie podniesienie ludu polskiego przez szkoły...”, wychowanie w duchu narodowo-katolickim, a formy i środki działania podporządkowane zostały opracowaniu najpotrzebniejszych książek elementarnych, tworzeniu bibliotek dzieł pedagogiki narodowej i trosce o jej rozwój².

Po przejściowym złagodzeniu antypolskiego kursu (początki lat czterdziestych XIX w. i w latach 1848–1849) kolejna fala germanizacji rozpoczęła się po 1864 r. już w okresie, w którym premierem Prus, a następnie kanclerzem Niemiec był Otto von Bismarck. W szkołach elementarnych język polski był dozwolony tylko w pierwszym roku nauki w nauczaniu czytania i pisania, a w kolejnych klasach miał służyć jako pomocniczy w nauczaniu języka niemieckiego. W okresie Kulturkampf język polski został usunięty z większości szkół elementarnych z zachowaniem go w nauczaniu religii tylko na najniższym szczeblu nauki, ale i to przyzwolenie zostało cofnięte. Podobnie postępowano ograniczając język polski w nauczaniu religii w szkołach średnich, zastosowując zasadę, by i tego przedmiotu nauczano w tym języku, w którym prowadzone są zajęcia z pozostałych przedmiotów. Ostatecznie w 1887 r. arcybiskup gnieźnieńsko-poznański Niemiec Juliusz Dinder zalecił, by nauczanie religii we wszystkich szkołach odbywało się w języku niemieckim, a zarządzenie z 6 czerwca 1887 r. wyeliminowało język polski ze wszystkich szkół publicznych w całym zaborze pruskim. Wiele rozstrzygnięć ograniczających uprawnienia językowe Polaków zależało od władz regencji i prowincji, a inspiracje i inicjatywy w tym zakresie wychodziły od niemieckich ugrupowań nacjonalistycznych, stowarzyszeń i wrogich Polakom partii politycznych. W 1900 r. minister oświaty Konrad Studt wydał zarządzenie zakazując nauczania religii w języku polskim nawet na najniższym szczeblu nauki w szkołach elementarnych i zniósł język polski jako przedmiot nadobowiązkowy w szkołach średnich w odniesieniu do uczniów Polaków zachowując go dla uczniów narodowości niemieckiej, którzy zobowiązali się po ukończonych studiach podjąć pracę w prowincji poznańskiej. Zarządzenie ministra K. Studta wywołało falę ostrych protestów ze strony Polaków, zapoczątkowaną strajkiem dzieci wrzesińskich w 1901 r.³

¹ F. Filipowicz, *Narodziny ruchu*. W: Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985. Warszawa, 1986, s. 20–28. B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność*. Warszawa 2000, s. 7–16.

² F. Filipowicz, *Narodziny ruchu*, s. 30–31. B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa...*, s. 11.

³ F. Filipowicz, *Narodziny ruchu*, s. 23–25 i 30–31. Problem germanizacji szkolnictwa pod zaborem pruskim i obronna akcja strony polskiej posiada bogatą literaturę naukową, w tym m.in.: L. Borodziej, *Pruska polityka oświatowa na ziemiach polskich w okresie Kulturkampf*. Warszawa, 1972. M. Broszat, *200 Jahre-deutsche Polenpolitik*. Munchen, 1963. J. Buzek, *Historia polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków od traktatów wiedeńskich do ustaw wyjątkowych z r. 1908*. Lwów, 1909. A. Galos, H. Gentzen, W. Jakóbczyk, *Dzieje Hakaty*. Pod redakcją J. Pajewskiego. Poznań, 1966. W. Jakóbczyk, *Bismarck*. Warszawa, 1971. B. Grześ, *Die Schulprobleme der Polen in Preussen in den Jahren 1815–1871*. W: Nordost Archiv, Zeitschrift für Regionalgeschichte. Neue Folge Band I/1992, Heft 2. Institut Norddeutsches Kulturwerk Lune-

Generalnie szkolnictwo zaboru pruskiego miało charakter wyznaniowy i to na wszystkich szczeblach nauczania. **Szkoły elementarne** przede wszystkim na wsi realizowały głównie program w zakresie czytania, pisania, rachunków i katechizmu. Program wzorowany na szkołach średnich oraz szkole ćwiczeń seminarium nauczycielskiego z braku odpowiednio przygotowanych nauczycieli był trudny w realizacji. **Szkoły średnie** były pod zaborem pruskim znacznie zróżnicowane, a wśród nich należy wyróżnić: 1) **Szkoły średnie** (Mittelschulen), które stanowiły ogniwo pośrednie między szkołami elementarnymi zwanymi też ludowymi a pełnymi szkołami średnimi. Nauka w tych szkołach trwała 6–8 lat. 2) **Szkoły realne**, w których nauka trwała 9 lat z obowiązkowym nauczaniem dwóch języków nowożytnych i akcentem na przedmioty przyrodnicze i matematykę. Szkoły realne wybierały najczęściej dzieci drobnomieszczaństwa. Placówki te były ogniwem pomiędzy szkołą średnią a gimnazjum. 3) **Gimnazjum** z 9-letnią nauką nastawione było na przedmioty humanistyczne, a przede wszystkim na języki klasyczne. O ile absolwenci szkół realnych najczęściej podejmowali studia na kierunkach przyrodniczych, technicznych i w specjalnościach handlowych, to absolwenci gimnazjum studiowali przede wszystkim na uniwersytetach. Istniały także **progimnazja** przygotowujące absolwentów szkół ludowych do nauki w gimnazjum. Nauczyciele dla szkół elementarnych kształceni byli w **seminariach nauczycielskich**, w których nauka trwała 3 lata (dla absolwentów szkół elementarnych). Dla absolwentów przygotowujących się do podjęcia nauki w seminarium nauczycielskim powołane zostały tzw. **preparandy**, tj. kursy, które już na wstępnym etapie przysposabiałały kandydatów do obranego zawodu. Istniały odrębne seminaria nauczycielskie żeńskie, a ponadto szkoły rolnicze (średnie i niższe) ogrodnicze oraz zakłady specjalne dla głuchoniemych i niewidomych⁴. Od 1887 r. zarządzeniem Królewskiej Regencji w Poznaniu (zarządzenie z 8 listopada 1886 r.) tworzone były szkoły **uzupełniające** (Fortbildungsschulen) przeznaczone dla młodzieży pobierającej naukę w warsztatach rzemieślniczych i placówkach handlowych, ale także dla wszystkich tych, którzy nie uczyli się rzemiosła, a nie ukończyli 18 lat. Szkoły te były jedną z kolejnych form germanizacji młodzieży polskiej przed wcieleniem chłopców do służby wojskowej i to najczęściej do garnizonów poza Wielkopolską⁵.

Cały system szkolny pruskiego zaborcy służył wynaradawiającej Polaków kresowej polityce prusko-niemieckiej. Przeciw niej występowała ludność polska zorganizowana w skutecznie działającym w obronie narodowości systemie organizacji i stowarzyszeń kulturalnych, oświatowych, sportowych, kupieckich i rzemieślniczych, spółek i banków. Samo Towarzystwo Naukowej Pomocy do 1914 r. zgromadziło środki finansowe i ufun-

burg. B. Grześ, *Rola naczelnych prezesów Poznańskiego w kształtowaniu i realizacji germanizacyjnej polityki rządu pruskiego w II połowie XIX w.* Tęgoż autora, *Teoretyczno-propagandowe aspekty dyskryminacji Polaków Poznańskiego na przełomie XIX i XX wieku.* W: Rola Wielkopolski w dziejach narodu polskiego. UAM, Poznań, 1979. Tenże, *Wzrost nastrojów nacjonalistycznych i zaostrezenia polityki dyskryminacyjnej wobec Polaków w latach 1864–1894.* W: Niemcy w Poznańskim wobec polityki germanizacyjnej 1815–1920. Praca zbiorowa pod redakcją L. Trzeciakowskiego. Poznań, 1976. – *Dzieje Wielkopolski*, tom II, lata 1793–1918. Pod redakcją W. Jakóbczyka. Poznań 1973. *Wydarzenia wrzesińskie w roku 1901.* Praca zbiorowa pod redakcją Z. Grota. Poznań, 1964. L. Trzeciakowski, *Kulturkampf w zaborze pruskim.* Poznań, 1970.

⁴ F. Filipowicz, *Narodziny ruchu*, s. 22. *Dzieje Wielkopolski* tom II, s. 464–465. J. Kwiatek, *Pruski system szkolny.* W: *Wydarzenia wrzesińskie*, s. 44 i następne. S. Truchim, *Historia szkolnictwa i oświaty polskiej w W. Ks. Poznańskim* T. II: 1862–1915. Łódź, 1968, s. 28. K. Stasiński, *Kształcenie nauczycieli szkół ludowych w W. Ks. Poznańskim w latach 1815–1914.* Bydgoszcz, 1967.

⁵ B. Świącchochowski, *Zespół Szkół Zawodowych we Wrześni im. Bohaterów Monte Cassino. Z dziejów szkoły.* Września, 1996, s. 16 i następne.

dowało ponad 2240 stypendiów dla specjalistów w zakresie kultury, gospodarki oraz czynnego uczestnictwa w życiu społecznym, politycznym i organizacyjnym Polaków⁶.

Pod zaborem austriackim do czasu uzyskania przez Galicję szerokiej autonomii w 1867 r., szkoła była całkowicie podporządkowana interesom monarchii, a jej cel strategiczny to totalna germanizacja zajętych ziem polskich. Założenie sformułowane w 1791 r. brzmiało: „prawdziwy interes austriackiej monarchii polega na tym, aby naród ten powoli w ludność niemiecką przekształcić, jego obyczaje, sposób myślenia, uprzedzenia zmienić, jednym słowem, aby go wynarodowić. Tylko zaprowadzenie różnicy w obyczajach, zwyczajach, mowie i wychowaniu między Galicją a Polską będzie najpewniejszą rękocią przeciw życzeniu powrotu do Rzeczypospolitej i przeciw niechęci szlachty ku austriackiej monarchii”⁷. Germanizacja szkoły ludowej, szkoły średniej to nie tylko wprowadzenie języka niemieckiego jako języka nauczania, ale to także obca szkolnictwu polskiemu metoda pamięciowa i treści wychowawcze zmierzające do uczynienia z uczniów posłusznych wiernopoddańczych i bezdusznych, ale oddanych monarchii habsburskiej biurokratów. Już w 1805 r. zamknięty został Uniwersytet we Lwowie, energicznie germanizowano Uniwersytet Jagielloński. Tylko przejściowo w latach 1848 – 1849 do szkół elementarnych wprowadzono język polski. Bogata szlachta zbojkotowała narzucony system powierzając wychowanie młodego pokolenia guwernerom, przeważnie Francuzom. Po kilkunastu latach okazało się, że edukowani przez nich młodzieńcy galicyjscy niewiele wiedzieli, bo ich nauczyciele „... mało, albo wcale nic nie umieli”, a braków domowego wychowania nie niwelowało kosztowne wojażowanie po krajach Europy Zachodniej⁸.

Niepokój i nieśmiała krytyka istniejącego stanu galicyjskiej edukacji wyraziły się w szukaniu dróg zaradczych. Jedynym tego przykładem był projekt Aleksandra Fredry opublikowany w 1818 r. na łamach „Pamiętnika Lwowskiego”, w którym domagał się zorganizowania wychowania młodzieży na nowych, nieznanych dotychczas pod panowaniem austriackim zasadach Komisji Edukacji Narodowej. Autor projektu żądał „... od całego kulturalnego społeczeństwa galicyjskiego, szczególnie zaś od rodziców dzieci w wieku szkolnym założenia we Lwowie obywatelskiego towarzystwa edukacyjnego”. Jego zadaniem miało być ustalanie programu kształcenia młodzieży dostosowanego do potrzeb i warunków kraju, by uchronić młodzież szlachecką od zgubnych wpływów austriackich. Autorowi projektu, w którym nie używał nazwy Komisji Edukacji Narodowej, Polska czy polski (w obawie przed cenzurą) chodziło o unarodowienie kształcenia⁹.

Dalej niż A. Fredro szedł w swoich artykułach, przemówieniach w sejmie galicyjskim oraz Radzie Państwa w Wiedniu profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, lekarz i prezydent Krakowa Józef Dietl. W rozprawie „O reformie szkół krajowych” (1865 r.) głosił pochwałę KEN i żądał utworzenia w Galicji niezależnej władzy szkolnej złożonej z przedstawicieli rządu, reprezentantów społeczeństwa i nauczycielstwa. Przekonywał, że „... taka władza złożona z reprezentantów kraju i ludzi zawodowych, znająca język kraju, tegoż potrzeby i właściwe stosunki, ducha narodu, usposobienie, zalety i narowy młodzieży „może podjąć olbrzymiemu zadaniu. J. Dietl już w 1863 r. wystąpił w sejmie galicyjskim o powołanie specjalnej komisji dla reformy edukacji krajowej, a z podobnymi wnioskami sprowadzającymi się do unarodowienia szkolnictwa galicyjskiego wystę-

⁶ *Dzieje Wielkopolski*, Tom II, s. 479, 484–487, 491–496.

⁷ F. Filipowicz, *Narodziny ruchu*, s. 36–37.

⁸ L. Kurdybacha, *Pisma wybrane*, III, wyboru dokonał J. Miąso, Warszawa, 1976, s. 149–150.

⁹ L. Kurdybacha, *Wybór pism*, s. 149–152.

powali dwa lata później Adam Potocki i Maurycy Kabat¹⁰. Wszyscy galicyjscy inspiratorzy unarodowienia szkolnictwa kładli przede wszystkim nacisk na reformowanie szkoły ludowej widząc w niej trwały fundament edukacyjnego gmachu. W rezultacie ich zabiegów powołana została w grudniu 1866 r., a ukonstytuowała się w styczniu 1868 r. **Rada Szkolna Krajowa**. Reformowanie gimnazjum galicyjskiego postępowało z opóźnieniem także z tego powodu, że statut Rady Szkolnej Krajowej i uchwała Rady Państwa w Wiedniu podporządkowały średnie szkolnictwo pod względem programowym wyłączonej kompetencji Ministerstwa Oświaty w Wiedniu. Pewne korzystne zmiany nastąpiły po 1878 r., kiedy sprawy podręczników Dyrekcja w Wiedniu przekazała Zakładowi Narodowemu im. Ossolińskich. Jednak zniecierpliwione odkładaniem reformy szkolnictwa średniego środowisko nauczycieli tych szkół dla spełnienia oczekiwania wdrożenia polskiej idei wychowania wyodrębniło się w 1884 r. z **Towarzystwa Pedagogicznego** tworząc samodzielne **Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych**¹¹.

Po uzyskaniu przez Galicję autonomii takie sprawy jak ustrój szkolny, zakładanie i utrzymywanie szkół państwowych i prywatnych, obowiązek szkolny, kształcenie i doszkąlanie nauczycieli oraz ich stosunki służbowe określała ustawa państwowa z 1869 r. oraz regulacje Sejmu Krajowego i powołanej przez ten organ Rady Szkolnej Krajowej. Mocą postanowień ustawy Sejmu z 1873 r. nauczanie w szkole ludowej było bezpłatne, a obowiązek szkolny trwał od 6 do 12 roku życia. Po 1869 r. na obszarze Galicji istniały:

* **szkoły ludowe pospolite** (1-, 2-, 3- i 4-klasowe);

* **szkoły wydziałowe** (3-letnie po 4-klasach szkoły pospolitej);

* **kursy dopełniające** (3-letnie dla absolwentów szkół pospolitych);

* **gimnazjum** (8-letnie, klasyczne i realne);

* **liceum żeńskie** (6-letnie);

* **szkoły wyższe**;

* **seminaria nauczycielskie** (3-letnie, a od 1890 r. 4-letnie) dla absolwentów szkół wydziałowych. W roku szkolnym 1909/10 wprowadzony został drugi typ seminarium nauczycielskiego przygotowującego pedagogów na potrzeby szkół wiejskich o zredukowanym programie przedmiotów ogólnokształcących a poszerzonym tzw. przedmiotów fachowych (rolnictwo, ogrodnictwo, rękodzielnictwo). Ta zmiana była konsekwencją zabiegów konserwatystów galicyjskich, którzy w 1884 r. dokonali podziału szkół elementarnych na 6-letnie miejskie o szerszym programie nauczania, które następnie przekształcone zostały w 7-letnie szkoły wydziałowe oraz na 4-letnie szkoły ludowe wiejskie o zawężonym programie przedmiotów ogólnokształcących, a wyraźnie nachyleniu praktycznym (rolnictwo). Ten stanowy dualizm już na najniższym szczeblu kształcenia utrudniał lub wręcz zamykał dzieciom wiejskim drogę do kształcenia w szkołach średnich, a tym bardziej wyższych. Taka szkoła ludowa na wsi stawała się dla jej mieszkańców zbędnym ciężarem, a inspektorzy szkolni chętnie zwalniali dzieci z obowiązku szkolnego albo go skracali, natomiast mniejsza liczba uczniów powstrzymywała proces tworzenia szkół wieloklasowych. W końcu XIX w. było w Galicji 3814 szkół ludowych, w tym 3586 jednoklasowych. Analfabetyzm przy spełnianiu obowiązku szkolnego w 60–70% chociaż malał, to wynosił w 1900 r. około 56%¹².

¹⁰ Tamże, s. 153–157.

¹¹ Tamże, s. 157–169.

¹² E. Podgórska, *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji 1905–1918*. Warszawa, 1973, s. 11–12. F. Filipowicz, *Narodziny ruchu ...*, s. 37–39. B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa Polskiego...*, s. 16–17.

Znaczny wpływ na dobór nauczycieli miała zapewniona wielka własność ziemska, która ponosiła koszty utrzymania szkół. Ustawa z 1889 r. o stosunkach służbowych nauczycieli uzależniała wysokość wynagrodzenia od klasy miejscowości, a fakt mianowania pedagoga nie wykluczał możliwości przeniesienia go ze „względów służbowych”, co oznaczało w praktyce odroczenie przyznania dodatku o 5 lat, natomiast jakakolwiek nagana udzielona nauczycielowi przesunęła możliwość uzyskania tego dodatku o 3 lata. Praca nauczyciela podlegała niejawniej ocenie, a o tym czy została oceniona jako „nienaganna” i „skuteczna” zależało często od czynników pozaszkolnych. Na początku XX w. w galicyjskich szkołach ludowych w konsekwencji takich uregulowań pracowało około 25% osób na statusie nauczyciela tymczasowego z wynagrodzeniem wynoszącym 60% uposażenia nauczyciela stałego, mimo że posiadali niezbędne warunki do mianowania (wykształcenie, odbytą praktykę, złożony egzamin kwalifikacyjny i zadowalającą ocenę pracy). Na początku XX w. około 75% nauczycieli szkół ludowych w Galicji pobierało wynagrodzenie niższe niż najniższy urzędnik administracji państwowej lub krajowej¹³.

Dwutypowość szkół ludowych, dwutypowość kształcenia nauczycieli na ich potrzeby, zachowanie feudalnych przepisów regulujących stosunki prawne stanu nauczycielskiego to balast, z którym unarodowiony galicyjski system szkolny wkraczał w wiek XX. O zmianę istniejącego stanu w szkolnictwie elementarnym i średnim, o poprawę statusu prawnego, materialnego i społecznego nauczycieli występowały powstające związki nauczycielskie tak lokalne jak i o zasięgu krajowym. Wsparcie w swych zabiegach uzyskiwali nauczyciele ze strony zorganizowanego ruchu ludowego.

Pod zaborem rosyjskim po stłumieniu powstania listopadowego w 1831 r. władze carskie zlikwidowały lub ograniczyły polskie instytucje polityczne, zmieniły zasady autonomii i odrębności Królestwa Polskiego. Po upadku powstania styczniowego w 1864 r. carat dokonał zamachu na odrębność narodową Polaków. Dotychczasowa rusyfikacja administracji uznana została za niewystarczającą i zewnętrzną. Podobnie jak pod panowaniem pruskim, także zaborca rosyjski przystąpił do planowego procesu eliminowania języka polskiego ze szkolnictwa, co miało być bardziej skuteczną rusyfikacją od wewnątrz¹⁴.

Już w 1864 r. pod pozorem ochrony mniejszości narodowych do części **szkół średnich** wprowadzony został język rosyjski jako język wykładowy. Po dwóch latach niektóre szkoły średnie przekształcono w tzw. szkoły mieszane, zachowując w nich język polski tylko w nauczaniu religii. W 1869 r. w Kraju Przywiślańskim zniesiony został dotychczasowy podział szkół średnich według narodowości i przyjęto nazewnictwo obowiązujące w imperium rosyjskim, a ponadto nauczanie przedmiotów matematycznych, przyrodniczych i historycznych nakazano prowadzić w języku rosyjskim. Od 1871 r. szkoły średnie okręgu warszawskiego podporządkowane zostały ministerstwu oświaty w Petersburgu, a w następnym roku całość dotychczasowych odrębnych dla Królestwa Polskiego regulacji prawnych, organizacyjnych i programowych dotyczących szkolnictwa podporządkowana została jednolitemu ustawodawstwu rosyjskiemu. Można stwierdzić bez żadnych wątpliwości, że proces rusyfikacji szkół średnich w Królestwie Polskim został zakończony w 1872 r. Na tym poziomie kształcenia preferowana była nauka języków klasycznych, a wychowanie przesycone treściami religijnymi w celu przygotowania młodzieży do wiernopoddanej służby dynastii Romanowych. W 1885 r. wytyczne ministerstwa oświaty nakazywały wprowadzenie ostrej selekcji politycznej i społecznej

¹³ E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 12–14. Fr. Filipowicz, *Narodziny ruchu ...*, s. 38.

¹⁴ F. Filipowicz, *Narodziny ruchu ...*, s. 62. B. Grześ, *Związek nauczycielstwa ...*, s. 23.

kandydatów, a podniesione opłaty za naukę uczyniły publiczną średnią szkołę w Królestwie Polskim trudno dostępną dla młodzieży polskiej¹⁵.

Rusyfikacja szkół elementarnych napotkała na większe trudności głównie z braku odpowiednio przygotowanych nauczycieli znających język rosyjski. Ponadto tzw. ustawa gminna z 1864 r. określała, że nauczanie w szkołach ludowych odbywać się będzie w języku ojczystym mieszkańców, natomiast nauczycieli powołują zebrania gminne. Wymienione utrudnienia formalne i rzeczywiste nie pozwalały szybko rusyfikować szkolnictwa elementarnego. W latach 1869–1872 władze uruchomiły szereg kursów pedagogicznych, które zostały przekształcone następnie w 3-letnie **seminaria nauczycielskie**. Zakłady kształcenia nauczycieli organizowane były w oddaleniu od większych ośrodków kultury polskiej, co miało je chronić – zdaniem władz – przed zgubnymi jej wpływami (Siennica, Wymyślin, Łęczycza, Jędrzejów, Solec, Wejwery – jako placówki katolickie oraz Biała Podlaska i Chełm dla wyznawców prawosławia, a Warszawa dla ewangelików, ale tu Polaków nie przyjmowano). Kandydatów do seminariów nauczycielskich rekrutowano głównie ze środowisk chłopskich, a najchętniej przyjmowano dzieci analfabetów. Seminarium nauczycielskie miały przygotować nauczycieli szkół elementarnych do wychowania uczniów w duchu kultury rosyjskiej, rozbudzenia uczuć wdzięczności i przywiązania do cara, istniejącego porządku społecznego i państwa rosyjskiego¹⁶.

Zgodnie z regulacją z 1864 r. **szkoła elementarna (ludowa)** była placówką jednoklasową o 4-letnim okresie nauczania, ale w praktyce nauka trwała 3 lata, gdyż uczeń nie uczestniczył w zajęciach szkolnych więcej niż 7 miesięcy rocznie (pozostałe miesiące pracował na roli). Istniały także szkoły elementarne o 5-letnim okresie nauki, ale tych było w 1872 r. tylko 41 na 2999 placówek tego typu w ogóle w Królestwie Polskim. Nawet w Warszawie i Łodzi było pod koniec XIX w. ponad 50% analfabetów. Równoległe z przygotowywaniem nauczycieli, którzy w przewidywaniach władz mieli rusyfikować uczniów szkół ludowych dekretem z grudnia 1871 r. carat wprowadził we wszystkich szkołach elementarnych obowiązek nauki czytania i pisanie w języku rosyjskim, a ustawa z maja 1874 r. jednolity program zgodny z założeniami wychowawczymi w całej Rosji, natomiast w 1885 r. nakazany został obowiązek nauczania wszystkich przedmiotów w języku rosyjskim. Religia na życzenie rodziców w uzgodnieniu z inspektorem mogła być prowadzona w języku polskim. Proces nasilonej rusyfikacji szkolnictwa w Królestwie Polskim trwał nieprzerwanie do 1905 r., ale wywołał on naturalny odruch samoobrony ze strony narodowości polskiej. Dzieci warstw zamożnych uczyły się w systemie domowym realizując program zarówno szkoły rządowej, bo to warunkowało możliwość dalszej edukacji do szkoły wyższej włącznie, a jednocześnie przyswajały sobie treści z zakresu literatury, historii i geografii Polski. Podobnie jak pod zaborem pruskim także na ziemiach Królestwa Polskiego społeczeństwo podejmowało działania w zorganizowanym systemie tajnego nauczania na poziomie szkoły ludowej, średniej, a na poziomie wyższym w formie kursów naukowych i Latającego Uniwersytetu. W miejsce zlikwidowanej w 1869 r. Szkoły Głównej powołany został uniwersytet rosyjski, Instytut Rolniczo-Leśny w Puławach był też zrusyfikowany, a Politechnika Warszawska ufundowana w 1898 r. przez zwolenników polityki realnej dla uczczenia wizyty cara Mikołaja II w Warszawie miała przygotowywać specjalistów dla przemysłu¹⁷.

¹⁵ F. Filipowicz, *Narodziny ruchu ...*, s. 62–63.

¹⁶ Tamże, s. 63–65.

¹⁷ Tamże, s. 66–68.

W II połowie XIX w. szkolnictwo pod zaborami pruskim i rosyjskim podlegało intensywnym procesom germanizacji i rusyfikacji, a wysiłek społeczny kierowany był na organizowanie akcji obronnych zagrożonej polskości. Szkolnictwo galicyjskie od końca lat sześćdziesiątych przechodziło przede wszystkim dostosowywanie (szczególnie szkoły ludowe) do polskich uwarunkowań, co określano nazwą unarodowienia. Autonomia galicyjska sprzyjała rozwojowi polskiej szkoły, ale egoizm rządzącego obozu konserwatywnego nie stwarzał korzystnych warunków rozwoju społecznie akceptowanego szkolnictwa ludowego, pożądanego kształcenia nauczycieli szkół elementarnych, ani ich usytuowania prawnego, służbowego, materialnego i społecznego. Odkładanie reformowania szkół średnich niepokoiło środowisko nauczycielskie. Utworzone w 1884 r. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych poza sprawami zawodowymi i dążeniem do poprawy statusu nauczycielskiego troszczyło się o to, by średnie szkoły nie były przepelnione, by były racjonalnie rozmieszczone w terenie i należycie wyposażone. Domagało się także zreformowania galicyjskiego gimnazjum klasycznego. Rozwinęło szeroką działalność wydawniczą, wzbogaciło polską myśl pedagogiczną i było organizatorem kongresów pedagogicznych w 1894 i 1908 r. Także lokalne organizacje nauczycielskie Śląska Cieszyńskiego, Lwowa, Stanisławowa, Kołomyi, Nowego Sącza i Krakowa domagały się nie tylko uregulowania spraw materialnych, prawnych i służbowych, ale przede wszystkim likwidacji dualizmu szkół ludowych i dwutorowości kształcenia nauczycieli dla tych placówek¹⁸.

Powstające na początku ubiegłego wieku organizacje nauczycielskie, a szczególnie utworzony 28 grudnia 1905 r. **Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji** odnosił się krytycznie do wstecznych posunięć władz oświatowych i rządzącej w Galicji konserwatywnej większości. KZNL nie przekreślając zasług lwowskiego Towarzystwa Pedagogicznego wspierającego poczynania Rady Szkolnej Krajowej wyrażał wobec Towarzystwa krytykę, gdyż „niekiedy występowało w niezaszczytnej roli tłumiciela śmielszej akcji nauczycielskiej w kierunku wywalczenia lepszego bytu i praw należnych”. Generalnie różnice występowały na tle reformy szkolnictwa ludowego, kształcenia nauczycieli oraz ich statusu prawnego i służbowego, a ponadto kwestii ideologicznych. Towarzystwo Pedagogiczne nie popierało dążeń Związku i jego wystąpień w sprawach ustalenia pragmatyki, powszechnie dostępnej wysoko zorganizowanej szkoły ludowej oraz spełniania przez nią roli instytucji przygotowującej uczniów – obywateli do uczestnictwa w życiu politycznym i społecznym kraju. Także **Towarzystwo Szkoły Ludowej** pozostające pod wpływami sił narodowo-demokratycznych zadawała się szkołą ludową, która miała nauczyć czytać i pisać, a w konsekwencji takie czynności dydaktyczne mogła spełniać każda osoba umiejąca pisać i czytać. Konsekwencją takich oczekiwań od szkoły ludowej była pozycja i poziom nauczyciela. O ile z wymienionymi Towarzystwami Związek nie mógł nawiązać efektywnej współpracy w interesie oświaty, nauczycielstwa i młodego pokolenia, to od początku swego istnienia znajdował zrozumienie i pomoc ze strony Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych szczególnie w dążeniu do podniesienia poziomu dydaktycznego i rozwoju zainteresowań pedagogicznych nauczycieli szkół ludowych¹⁹.

Bolesną sprawą w całej monarchii austriackiej był niski poziom życia nauczycieli szkół ludowych. Taki stan doprowadził do wspólnych wystąpień zawodowych organiza-

¹⁸ B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 16–22.

¹⁹ B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 22, 31–32. F. Filipowicz, *Narodziny ruchu ...*, s. 59–61. E. Podgórska, *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji 1905–1918*. Warszawa, 1973, s. 51–55.

eji nauczycielskich o poprawę sytuacji mimo różnic politycznych, narodowych i społecznych. W 1906 r. KZNL gościł w Krakowie grupę pedagogów z Wiednia i wtedy wspólnie uznano potrzebę utworzenia „związku związków” nauczycielskich. W następnym roku odbył się w Wiedniu zjazd 640 przedstawicieli stowarzyszeń nauczycielskich reprezentujących ponad 50 tysięcy nauczycieli monarchii. Starania tego gremium zmierzały do zmian wynagrodzeń nauczycieli szkół ludowych tak, by równały się płacom czterech grup najniższych urzędników państwowych. St. Nowak prezes KZNL uczestniczył w pracach prezydium wiedeńskiego zjazdu, a dwa lata później przedmiotem obrad była sprawa przejścia przez państwo połowy kosztów utrzymania szkół ludowych. Żądanie to miały poprzeć wszystkie organizacje nauczycielskie wysyłając do swoich ministerstw odpowiednie petycje. Ogniska i koła miejscowe KZNL wystosowywały odpowiednie rezolucje wyrażające solidarność organizacyjną z innymi związkami nauczycielskimi Austrii. W 1910 r. w tym samym środowisku zrodziła się inicjatywa dotycząca przeprowadzenia reformy szkolnictwa ludowego w Austrii i dla jej poparcia zamierzano zwołać ogólny wiec nauczycielski. Do urzeczywistnienia tego zamierzenia nie doszło, ale obradował **Komitet Reformy Szkół**, w którego składzie pracował znawca spraw szkolnych i zwolennik reformy szkół ludowych w Galicji Henryk Kanarek (Henryk Rowid). Delegacja Związku uczestniczyła we wspólnej deputacji nauczycieli do rządu i parlamentu, a ponadto odbyła konferencję z posłami Koła Polskiego w Wiedniu²⁰. Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji nie był więc w swych żądaniach w sprawach poprawy bytu materialnego nauczycieli szkół ludowych, reformy szkolnictwa ludowego i jego utrzymania odosobniony. Sprawy te już na zjeździe założycielskim stały się zadaniami statutowymi Związku. Na zjeździe w 1906 r. wyartykułowane zostały żądania zmiany ustawy o stosunkach służbowych, a zwłaszcza zniesienia tajnej oceny pracy nauczyciela przez inspektora na rzecz jej jawności, zaniechania obsadzania stanowisk nauczycielskich osobami bez odpowiednich kwalifikacji. Domagano się także tworzenia jednolitej szkoły ludowej dostępnej dla wszystkich dzieci bez różnicy stanu, wyznania i narodowości. W celu upublicznienia tej problematyki KZNL mimo niechęci władz i sprzeciwów Towarzystwa Pedagogicznego organizował wiece najpierw w powiatach, a następnie krajowy we Lwowie (17 lutego 1907 r.) z udziałem ponad 7 tysięcy uczestników. Wiece obnażyły słabości szkolnictwa ludowego i sytuacji nauczycieli, uświadomił władzom oświatowym niezadowolenie nie tylko środowiska związkowego, ale także postępowych grup społecznych i wysunął żądania, o które Związek walczył przez wiele lat. Rezolucja uchwalona przez wiec skierowana do sejmu krajowego żądała uchwalenia zrównania płac nauczycieli ludowych z wynagrodzeniami trzech najniższych grup urzędników państwowych oraz awansu pedagogów w zależności od lat pracy. Wniosek o uchwalenie pragmatyki zgłoszony w sejmie przez Jana Stapińskiego, posła ludowców w 1907 r. został przez konserwatywną większość odrzucony. Jednak w 1907 r. przeprowadzona została ustawowa regulacja płac, a wynagrodzenia nauczycielek zrównane zostały z uposażeniami nauczycieli. W kolejnych latach KZNL ponawiał swe żądania w sprawie uchwalenia pragmatyki, która ustalałaby prawa i obowiązki nauczycieli ludowych i w swych działaniach korzystał z coraz szerszego poparcia społeczeństwa. Akcje Związku potępiał ks. Stanisław Stojałowski, poseł, przedstawiciel zachowawczego nurtu w ruchu ludowym uznając organizację nauczycielską za „najgorszych” socjalistów i stwierdzał, że „siedzieli ci panowie nauczyciele cicho, dopóki nie zwąchali się z socjalistami i ludowcami – dzisiaj zachciewa im się złotych kołnierzy, zachciewa im się trzech

²⁰ E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 55–56.

rang urzędniczych, zadzierają ci czerwoni panowie nosy do góry, wykrzykują na wiecach, że im się krzywda dzieje, że mają małe wynagrodzenie”. Była to wyraźna aluzja do wypowiedzi prezesa KZNL St. Nowaka na wiecu we Lwowie, gdzie stwierdził, że nauczycielstwo za swą ciężką pracę cierpi nędzę i doznaje krzywdy. Marszałek sejmku hr. Stanisław Marcin Badeni umniejszając znaczenie akcji KZNL wskazywał Związkowi, by realizował wyższe cele poprzez „zachęcanie swoich członków do gorliwego spełniania obowiązków”. W 1909 r. po kilkuletniej dyskusji do sejmku przedłożony został kolejny projekt pragmatyki, w którym zakładano awans zależnie od lat pracy oraz kwalifikacji opartej na jawnej ocenie pracy nauczyciela, a określenie „skuteczna praca” zastąpione zostało bardziej wymiernym, bowiem wyniki dydaktyczno-wychowawcze zależą nie tylko od wysiłku nauczyciela. Żądano także stabilizacji w zawodzie dopuszczając możliwość przeniesienia nauczyciela po śledztwie i udowodnieniu mu winy. Projekt znów został odrzucony, ale tym razem zawiódł także przywódca ludowców J. Stapiński, który nie pojawił się w sali obrad sejmku w odpowiednim momencie. Na kolejnym wiecu w 1912 r. poza przedstawionymi już żądaniami domagano się także wyraźnego określenia społecznego miejsca zawodu nauczycielskiego²¹.

Ze sprawą statusu prawnego nauczycieli szkół ludowych łączyły się ich uprawnienia obywatelskie, które były ograniczane przez inspektorów szkolnych, starostów i wójtów, a czasem przez lokalne rady szkolne, w których decydujący głos mieli właściciel ziemski i ksiądz proboszcz, a nawet katecheta. Inspektorzy szkolni nie udzielali urlopów w celu uczestniczenia nauczycieli w wiecach, działacze związkowi byli szykanowani i pomijani przy awansach, a za organizowanie ognisk KZNL inspektorzy i starostowie grozili dochodzeniem dyscyplinarnym. Nauczycielom zabraniano oddalania się bez uzyskania zgody władz poza obszar gminy, w której znajdowała się szkoła. Taki stan wzmagał i uzasadniał dążenia Związku do uwolnienia nauczyciela i szkoły od uzależnienia od administracji szkolnej, ogólnej, od wójta, właściciela ziemskiego oraz decydującego wyłącznego prawa Kościoła do sprawowania nadzoru nad wychowaniem²².

Zmiany mogły nastąpić tylko na drodze zreformowania szkolnictwa ludowego i kształcenia nauczycieli na potrzeby tych placówek. Wbrew dążeniom KZNL wspieranemu w niektórych kwestiach przez ludowców, zyskującym coraz szersze poparcie postępowych kół społeczeństwa Rada Szkolna Krajowa, sejm galicyjski, Towarzystwo Pedagogiczne (od 1906 r. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne) oraz Towarzystwo Szkoły Ludowej działały nie tylko dla zachowania istniejącego stanu, ale uwsteczniały nie tylko system szkoły ludowej, a także kształcenie nauczycieli. Działania te doprowadziły do utrwalenia podziału szkoły ludowej na lepszą siedmioletnią miejską i gorszą sześcioletnią wiejską, co prowadziło do zatrzymania młodzieży chłopskiej przy pracy na roli. Konsekwencją takiego usytuowania szkół ludowych było wprowadzenie ustawą sejmku galicyjskiego z 1907 r. odrębnych seminariów nauczycielskich przygotowujących pedagogów do szkół miejskich i do szkół wiejskich. Generalnie obniżony został poziom kształcenia nauczycieli szkół ludowych, szczególnie wiejskich, co dyskryminowało

²¹ T. Jaroszek, *Julian Aleksander Smulikowski 1880–1934*. Olsztyn 1996, s. 29–32. B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 19, 21–22. F. Filipowicz, *Narodziny ruchu ...*, s. 59–63. E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 52–56, 60–65, 79–80 (postulat uchwalenia pragmatyki nauczycielskiej wysunęło po raz pierwszy w 1886 r. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, a pod koniec XIX w. uchwalenia takiej ustawy domagało się Towarzystwo Nauczycieli Ludowych w Nowym Sączu – B. G.).

²² E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 62. T. Jaroszek, *Julian Aleksander Smulikowski ...*, s. 28, 30–32.

i nauczycieli, i uczniów, w tym szczególnie narodowości ukraińskiej, przed którą praktycznie zamknięto drzwi do szkół średnich²³.

W sprawach zmian w oświacie ludu wypowiadali się nauczyciele i inne grupy inteligencji za pośrednictwem utworzonego w 1904 r. stowarzyszenia „**Zreformowanie Nauczania i Wychowania**”, które w tym samym roku wydało I tom „Reformy szkolnej”. Gruntownych zmian domagało się Polskie Stronnictwo Ludowe, które w 1903 r. żądało w każdej gminie dobrze zorganizowanej z wykwalifikowanymi i stosownie nagradzonymi nauczycielami. J. Stapiński w marcu 1907 r. domagał się w sejmie jednakowej i jak najlepszej szkoły elementarnej dla wszystkich dzieci, by je „na jak najwyższym poziomie wykształcenia postawić” i stwierdzał, że nauczycielstwo ludowe z pojedynczymi wyjątkami jest przeciwne wprowadzonemu podziałowi szkół ludowych na dwa typy. Związek zamierzał zorganizować w sprawie reformowania szkolnictwa kongres, którego obrady dotyczyłyby wychowania z uwzględnieniem celów narodowych, szkoły ludowej w społeczeństwie, podniesienia oświaty ludowej oraz przeprowadzenia zmian w szkolnictwie ludowym. Podstawowe tezy to: budowa jednolitej szkoły na koszt kraju, na jednego nauczyciela nie może przypadać więcej niż 60 uczniów, zmienić plany nauczania, zreformować szkoły wydziałowe, w wychowaniu dominować ma treść patriotyczna, kształcić charaktery młodych Polaków, nauczycieli kształcić w gruntownie zreformowanych seminariach i zapewnić im udział w Radzie Szkolnej Krajowej. Planowany przez KZNL kongres nie doszedł do skutku, gdyż także Polskie Towarzystwo Pedagogiczne podjęło podobną inicjatywę obejmującą tematykę z zakresu teorii pedagogicznej, a ponadto uzyskało ono poparcie władz i partii prawicowych. Związek nie rezygnował z podejmowania samodzielnych działań. W kolejnych latach organizował wiece w powiatach, zakładając, że doprowadzi do oddolnego ruchu społecznego z udziałem różnych grup społecznych, a przede wszystkim samych rodziców. Trzeci krajowy zjazd delegatów KZNL w styczniu 1909 r. żądał zaniechania kształcenia nauczycieli w odrębnych seminariach dla szkół ludowych na wsi i w mieście, ale tym razem Związek po raz pierwszy w Galicji wystąpił z żądaniem uniwersyteckiego wykształcenia dla nauczycielstwa ludowego. Rada Szkolna Krajowa i tym razem (także w styczniu 1909 r.) postąpiła wbrew postulatowi KZNL wprowadzając do praktyki niższe seminaria nauczycielskie o profilu przyrodniczo-gospodarczym. Presja Związku na administrację oświatową spowodowała, że sejm zlecił Radzie Szkolnej Krajowej powołanie zespołu ekspertów dla przygotowania reorganizacji szkolnictwa. Władze chciały tą drogą utrzymać sprawy zmian w swoich rękach, a korzystały z pomocy Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego²⁴.

W marcu 1910 r. ognisko krakowskie Związku wybrało komitet **dla przygotowania reformy szkolnictwa ludowego** uznając, że **Kongres Pedagogiczny** zorganizowany w 1909 r. przez PTP nie spełnił oczekiwań (uczestniczyło w nim 4 przedstawicieli KZNL). Dla wysondowania opinii społecznej i samego nauczycielstwa w sprawie reformy przeprowadzone zostały badania ankietowe, w oparciu o które H. Rowid w październiku 1912 r. wygłosił podsumowujący referat, a uczestnicy konferencji wypowiedzieli się za jednolitą **ośmioklasową** (po raz pierwszy wysunięty został taki postulat) nauką w szkołach ludowych, z liczbą uczniów przypadającą na jednego nauczyciela wynoszącą maksymalnie 40, a naukę języka uznano jako nadobowiązkową od piątego roku nauki. Działanie ogniska krakowskiego było spełnieniem zaleceń IV zjazdu delegatów Związku

²³ T. Jaroszuk, *Julian Aleksander Smulikowski ...*, s. 22–23. E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 37–38, 53–55, 72.

²⁴ E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 74–77.

(1 lutego 1910 r.), którego uwaga koncentrowała się na reformie szkolnictwa ludowego i stosowny referat wygłosił H. Rowid. Referent domagał się takiej zmiany, która doprowadzi do tego, że szkoła znajdzie się w centrum życia narodowego i w tym celu jej ustrój musi ulec przekształceniu. Tezy H. Rowida obejmowały takie problemy jak: rozwój fizyczny i umysłowy dziecka, materialny stan szkoły, higiena i opieka lekarska nad uczniami, materialna pozycja nauczycieli i ich przygotowanie do zawodu, nadzór pedagogiczny inspektorów i władze szkolne. Chociaż zjazd domagał się **wykształcenia nauczycieli „równego uniwersyteckiemu”**, to H. Rowid był realistą i reformę zamierzał rozpocząć od zmian w organizacji kształcenia w seminariach nauczycielskich. Zjazd powołał w ramach Związku **Towarzystwo Reformy Szkoły Ludowej**, ale do czasu zatwierdzenia statutu utworzony został Komitet Towarzystwa Reformy Szkoły Ludowej. Na 1241 odpowiedzi ankietowych ponad 88% wyrażało ujemne opinie o seminaryjnym kształceniu, wielu wypowiadało się za studiami uniwersyteckimi, część za samodzielnym studium na poziomie szkoły wyższej, ale zdecydowana większość za sześcioletnim okresem nauki w seminariach²⁵.

Na przełomie pierwszego i drugiego dziesięciolecia XX w. równoległe ze sprawami statusu prawnego i kształceniem nauczycieli oraz reformą szkolnictwa ludowego wystąpiły także kwestie charakteru szkoły i przekazywanych treści, a także forsowanych wartości. Podczas zebrań ognisk związkowych i na wiecach dochodziło do zatargów na tle ingerencji duchownych w sprawie spełniania przez nauczycieli praktyk religijnych, przy czym także władze lokalne starały się zmusić nauczycieli do uczestnictwa w rekolekcjach wielkanocnych, grożąc zrobieniem „stosownego użytku” z tego powodu, że tak mało ich uczestniczyło w tych zajęciach. Stanowisko władz i duchownych prowadziło do podziału nauczycielstwa na „pobożnych i niepobożnych”, a Związek unikał zadrażnień na tle wyznaniowym, natomiast H. Rowid zajął postawę wyraźnie antyklerykalną. Sprawy laicyzacji oświaty znalazły swe odbicie na łamach „**Wolnej Szkoły**”, nowego czasopisma wydawanego we Lwowie. Współredaktorami tego czasopisma byli znani działacze związkowi – Julian Smulikowski i Zygmunt Mayer – natomiast w terenie działali najprawdopodobniej korespondenci związkowi informujący o praktykach religijnych w szkołach i wpływie duchowieństwa na poziom nauki w seminariach nauczycielskich. „Wolna Szkoła” propagowała nowe metody dydaktyczne, ale krytykowała założenia wychowawcze szkół galicyjskich, w tym szczególnie seminariów nauczycielskich. J. Smulikowski był wyznawcą katolicyzmu i uznawał zasady moralności chrześcijańskiej, ale zwalczał przymus praktyk religijnych, krytykował wyłączność kleru w sprawowaniu nadzoru nad wychowaniem, domagał się oparcia założeń wychowawczych szkoły na zasadach swobód obywatelskich oraz wolności sumienia wychowanków – uczniów. Według J. Smulikowskiego nauczyciel nie powinien być obligowany do nadzorowania wypełniania obowiązków religijnych przez uczniów. Nauczyciela nie powinny ograniczać koncepcje wychowania narodowego oparte na specyficznie pojętych tradycjach, które ceni się więcej niż prawdę. „Wolna Szkoła” zapowiadając reformę szkolnictwa domagała się jego wydobywania spod nacisku państwa, Kościoła i stronnictw politycznych, by wychowanek osiągnął samodzielność intelektualną. Benedykt Dybowski, uczony, przyrodnik dowodził na łamach „Wolnej Szkoły”, że człowiek „wolnomyślący” opiera swe poglądy na światopoglądzie naukowym, a swe czynności względem siebie, rodziny, bliźnich, narodu i państwa na prawdach wyswietlonych przez wiedzę”. Jan Kolanko, terenyowy działacz KZNL, pilny czytelnik „Wolnej Szkoły”, późniejszy prezes ZNP za korzy-

²⁵ E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 74–79. T. Jaroszek, *Julian Aleksander Smulikowski...*, s. 26–36.

stanie z tego czasopisma był „ze względów służbowych” przenoszony do coraz to innych szkół²⁶.

Sprawom reformy szkolnictwa ludowego poświęcał KZNL coraz więcej miejsca w „Głosie Nauczycielstwa Ludowego”, na łamach którego publikowano coraz więcej artykułów dotyczących nowych kierunków myśli pedagogicznej. Szczególną rolę na tym polu odegrał dodatek do „Głosu ...” dwutygodnik „**Ruch Pedagogiczny**”, ukazujący się od stycznia 1912 r. Publikacje na łamach tego czasopisma zapoznawały nauczycieli z głęboką zmianą, jaka dokonywała się w wychowaniu tak na Zachodzie, jak i w Królestwie Polskim. „Ruch ...” wskazywał na cel samokształcenia jako niezbędnego czynnika reformy. Związek dążył do dokonania reformy najpierw w umysłach nauczycielstwa, by mogło ono zająć się pracą pedagogiczną odpowiadającą poziomowi współczesnych nauk pedagogicznych. Akcja samokształceniowa KZNL poszerzała zainteresowanie nauczycieli wiedzą pedagogiczną i podejmowania własnych eksperymentów, przyciągała też wybitnych naukowców, którzy włączali się do obejmowania opieką naukową **Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich Nauczycieli**. W celu umożliwienia utrzymywania stałych kontaktów pedagogów nie tylko Galicji, ale i pozostałych ziem polskich postanowiono utworzyć **Polski Instytut Pedagogiczny**. Utworzony pod przewodnictwem Jana Władysława Dawida w kwietniu 1913 r. tymczasowy komitet pod przewodnictwem profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego Antoniego Karbowiaka skupił takich wybitnych teoretyków i praktyków pedagogiki polskiej jak: J. Wł. Dawid, Heinrich, inspektor Łopuszański, H. Rowid, Helena Radlińska i in. miał przygotować warunki organizacyjne i materialne dla Polskiego Instytutu Pedagogicznego, a jego celem miało być „popieranie pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki i nauk pomocniczych oraz szerzenie wiedzy pedagogicznej”. Związek był jednym z założycieli **Towarzystwa Instytutu Pedagogicznego**. KZNL był nastawiony na „pedagogikę przyszłości”, walkę z zacofaniem szkolnictwa galicyjskiego oraz więz z postępową myślą pedagogiczną. W 1917 r. „Ruch Pedagogiczny” inspirowany przez Związek podjął przygotowanie do reformy szkolnictwa już w warunkach wolnej Polski. Nauczycielstwo związkowe przechodziło od informacji pedagogicznej do samokształcenia, które prowadziło do poszerzenia programu o treści krajowe – ojczyste oraz nowe metody. Pęd do wiedzy wyrażał się także w dążeniach do uzyskiwania coraz wyższego wykształcenia i ukształtowania twórczej osobowości tak w teorii, jak i w praktyce²⁷.

W II połowie XIX w. szkolnictwo galicyjskie przechodziło w warunkach autonomii i swobód narodowych proces głębokiego unarodowienia, ale zahamowane zostały przez rządzących dążenia nauczycielstwa do strukturalnej i programowej przebudowy systemu w kierunku jego demokratycznego ujednoczenia z dostępem do przynajmniej jednako-owego kształcenia wszystkich dzieci niezależnie od stanu majątkowego, miejsca zamieszkania, wyznania i narodowości. Po utworzeniu w 1905 r. KZNL rozpoczął się nowy etap, który można określić uspołecznianiem (upublicznianiem) problematyki szkolnej (reformy szkolnictwa ludowego, kształcenia nauczycieli i ustalenia ich należnego statusu prawnego i materialnego oraz pozycji społecznej) w szerokich kręgach społeczeństwa.

Bezwzględne tępienie języka polskiego przez Aleksandra Apuchtina, kuratora okręgu warszawskiego, zwane „nocą apuchtinowską” zostało tylko przejściowo złagodzone w końcu XIX w. Już w 1901 r. ponownie zapanowała wspomniana „noc”, ale wydarzenia

²⁶ T. Jaroszuk, *Julian Aleksander Smulikowski ...*, s. 32–33 („Wolna Szkoła” ukazywała się we Lwowie w latach 1911–1919). E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 40–42, 80–83.

²⁷ E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 86–88, 91–92, 95–96.

rewolucyjne 1905 r. zmusiły carat do znacznych ustępstw na rzecz społeczeństwa polskiego w Królestwie Polskim. Częściowemu spolszczeniu uległy programy nauczania więcej w szkołach prywatnych, bardziej powierzchownie w szkołach rządowych, zezwolono tworzyć stowarzyszenia, w tym oświatowe, a w samorządzie język polski uzyskał równouprawnienie z językiem rosyjskim. Po 1907 r. nastąpiła tzw. reakcja stołypinowska i ustępstwa poczynione w poprzednim krótkotrwałym okresie zostały w znacznym zakresie cofnięte. Zlikwidowana została **Polska Macierz Szkolna**, organizacja bardzo zasłużona na polu oświaty ludowej (prowadziła około 800 szkół ludowych z 63 tysiącami uczniów) oraz rywalizujący z nią **Związek Towarzystw Samopomocy**, który prowadził 655 szkół z liczbą ponad 66 tysięcy uczniów. Nie wszystkie ulgi wymuszone wydarzeniami 1905 r. (w tym także strajkami szkolnymi) zostały cofnięte. Pozostała m.in. zgoda władz na tworzenie i działanie stowarzyszeń zawodowych. Unarodowienie szkolnictwa i powstanie związków nauczycielskich stało się faktem. Legalne organizacje zawodowe zrzeszające nauczycieli, wspierane przez ugrupowania polityczne stanęły na czele spolszczenia szkolnictwa ludowego (elementarnego) jak i średniego²⁸.

Utworzony na tajnym zjeździe przedstawicieli nauczycielstwa ludowego z wszystkich guberni Królestwa Polskiego 1 października 1905 r. **Związek Nauczycieli Ludowych** uchwalił rozpoczęcie od 1 listopada 1905 r. nauczania w języku polskim i w duchu polskim, „a szkoła powinna dawać wiedzę i krzewić moralność, rząd zaś uczynił ją źródłem ciemnoty i zepsucia. Obecny sposób nauczania narzucony przez urzędników carskich ludności i nauczycielom jest nieodpowiedni, szkodliwy i przestarzały. Lud polski żąda jawnego nauczania w języku ojczystym i w inny sposób niż dotąd”. W odezwie z listopada 1905 r. skierowanej do nauczycieli czytamy: „Przez 40 lat byliśmy sługami rządowymi, społeczeństwo niechętnym okiem patrzyło na nas, a naczelnicy dyrekcji naukowych pomiatali naszą godnością ludzką ... Dostyc już tego! Musimy i my pokazać społeczeństwu, że i my należymy do niego, że i my razem z nim pracować chcemy. Siedzieliśmy dotychczas cicho, bo gniotła nas brunatna siła rządu. Dziś, kiedy carat wali się w gruzy, kiedy biurokracja kładzie się do trumny, grzechem społecznym byłoby, abyśmy wahali się rozpocząć nowe życie”. W wyniku podjętej przez Związek Nauczycieli Ludowych akcji uległy zmianie programy nauczania w duchu postulowanym przez zebrania gminne i zjazdy nauczycielskie, a członkowie Związku nie tylko nauczali zakazanego języka polskiego, ale w latach 1906–1907 organizowali kursy dla starszej młodzieży przygotowując ją jako nauczycieli analfabetów lub tych osób, które nie władały językiem polskim w piśmie²⁹.

Wydarzenia rewolucji 1905 r. ośmielały nauczycieli Polaków w żądaniach praw narodowych, zespały ich, ale także różnicowały w zależności od spojrzenia na takie sprawy szkolne jak: powszechność i bezpłatność szkoły początkowej, jej niezależność od duchowieństwa, a także pochodzenie, miejsce pracy, poglądy, powiązania ze stronnictwami politycznymi i towarzystwami oświatowymi. Czynniki te zadecydowały o utworzeniu na początku grudnia 1905 r. **Polskiego Związku Nauczycielskiego**, który wchłonął ocalałych z prześladowań członków Związku nauczycieli ludowych oraz **Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego**. Stowarzyszenie koncentrowało się na sprawach treści

²⁸ *Dzieje Polski*, pod redakcją Jerzego Topolskiego. Warszawa, 1981, s. 552–553, 585–587. A. Koprukownik, *Początki związkowego ruchu nauczycielskiego na Lubelszczyźnie*. W: *Zarys dziejów Związku Nauczycielstwa Polskiego na Lubelszczyźnie w latach 1905–1985*. Lublin, 1988, s. 19–20.

²⁹ B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 26. F. Filipowicz, *Narodziny ruchu ...*, s. 72. A. Koprukownik, *Początki związkowego ruchu ...*, s. 16–18, 21.

i organizacji nauczania we wzorowej średniej szkole prywatnej z dobrze przygotowanymi nauczycielami. Placówka ta miała opierać się na zasadzie poszanowania istniejącego porządku, natomiast szkoła ludowa uznawana była jako szkoła stanowa bez powiązań z elitarną szkołą średnią, Stowarzyszenie związane było ideowo z narodową demokracją, jego prezesem był Paweł Sosnowski. Polski Związek Nauczycielski kierowany przez Stanisława Kalinowskiego skupił w swoich szeregach lewicę nauczycielską. Helena Radlińska tak określiła cele PZN: 1) „doskonalenie polskiego szkolnictwa i wychowania; 2) udostępnienie wszelkich stopni wykształcenia przez nauczanie bezpłatne i realizowanie zasady, że społeczeństwo daje środki utrzymania kształcącym się pokoleniom; 3) obrona interesów zawodu i osób w tym zawodzie pracujących; 4) uznając, że wszelka działalność zawodowa pozostaje w ścisłej zależności politycznej, Polski Związek Nauczycielski stawia obok zadań kulturalnych warunki polityczne „domagając się” zagwarantowania wolności obywatelskich, zniesienia praw wyjątkowych, amnestii, wprowadzenia bezpłatnego i powszechnego nauczania w języku ojczystym dzieci, wolności gromadzenia funduszy oświatowych, tworzenia stowarzyszeń i instytucji oświatowych” oraz autonomii Królestwa Polskiego i polskiego parlamentu w Warszawie. W obu organizacjach nauczycielskich w zaborze rosyjskim istniały sekcje szkół elementarnych, ale znacznie większą aktywność i samodzielność wykazywała kierowana przez Karola Klimka sekcja w PZN. Po załamaniu się ruchu w latach reakcji stołypinowskiej działalność organizacji nauczycielskich osłabła i nawet „**Nowe Tory**” stępiły ostrość polemik o charakter szkoły akcentując bardziej kwestie nowych technik nauczania³⁰.

Skonfliktowanie zaborców i znalezienie się ich w przeciwnych wojujących ze sobą sojuszach polityczno-wojskowych (Austria i Niemcy – państwa centralne, a Rosja – -ententa) budziło nadzieję społeczeństwa polskiego na ich klęskę i nadchodzącą możliwość odbudowy narodowego i państwowego bytu. Wyparcie Rosjan z Królestwa Polskiego w 1915 r. stało się dla tworzenia szkolnictwa polskiego momentem przełomowym, mimo że nowi okupanci (Niemcy i Austriacy) starali się przejąć nad nim kierownictwo. W części Królestwa Polskiego okupowanej przez wojska niemieckie sprawami szkolnictwa zajmował się **Centralny Komitet Obywatelski**, a po jego likwidacji **Rada Główna Opiekuńcza**. Na obszarach okupowanych przez Austriaków sprawy szkolne powierzone zostały utworzonemu w maju 1915 r. **Centralnemu Biuru Szkolnemu**, którym kierował Ksawery Prauss (nauczyciel, działacz oświatowy, socjalistyczny, niepodległościowy wydalony z Królestwa Polskiego w 1906 r.). Był on delegatem **Departamentu Organizacyjnego Naczelnego Komitetu Narodowego**, a kierownikiem biura Departamentu był wiceprezes Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Galicji Julian Smulikowski. Zadaniem CBS było nawiązanie i utrzymanie kontaktów z organizacjami oświatowymi i nauczycielskimi, które stały na polskim gruncie narodowym i korzystając z dorobku organizacyjnego ZPNL przekształcać szkolnictwo z uwzględnieniem warunków ziem wyzwolonych spod panowania rosyjskiego. K. Prauss, J. Smulikowski, H. Radlińska, Władysława Weychert-Szymanowska i in. działacze organizowali w terenie biura pracy szkolnej. Z powodu – w ocenie okupanta – zbyt głębokiego procesu unarodowienia szkolnictwa i jego zarządzania CBS zostało w sierpniu 1916 r. rozwiązane. Na fali narodowego entuzjazmu Polacy przejmowali istniejące szkoły, tworzyli nowe,

³⁰ M. Marczuk, *Walka Związku Nauczycielstwa Polskiego o postępowy program oświatowy 1919–1939*. Warszawa 1970. s. 24–27. A. Koprucki, *Początki związkowego ...*, s. 22–25, 37. R. Wroczyński, *Ruch nauczycielski w Warszawie w latach 1905–1914 i polemiki o kierunek oświaty i wychowania*. W: *Przegląd Historyczno-Oświatowy* 1959, nr 1, s. 5–6. B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 26–30.

powoływali organizacje szkolne i oświatowe oraz faktycznie kierowali kształceniem³¹. Ożywiły swą działalność organizacje nauczycielskie. Bardzo szybko wraz z realnymi nadziejami na odzyskanie niepodległości także wśród nauczycielstwa odżyły spory o charakter przyszłej polskiej szkoły i ustrój szkolnictwa. Najwcześniej, bo już 14 listopada 1914 r., a więc jeszcze pod zaborem rosyjskim Zarząd Główny Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego powołał **Komisję Pedagogiczną** z zadaniem opracowania projektu kształtu przyszłego szkolnictwa. Komisja w składzie 13 nauczycieli szkół średnich (bez udziału nauczycieli szkół początkowych) pod przewodnictwem ks. Jana Graliewskiego skupiła m.in. takich wybitnych teoretyków i praktyków oświatowych jak: Kazimierz Kujawski, Lucjan, Zarzecki, Tomasz Świętochowski i Bogdan Nawroczyński. Przygotowana przez Komisję koncepcja ustroju szkolnego przewidywała trzy jego składniki, tj. szkołę powszechną, średnią i wyższą. Szkoła powszechna miała być siedmioletnia, ogólnokształcąca, obowiązkowa dla wszystkich dzieci w wieku 7–14 lat. Trzy pierwsze klasy miały odpowiadać trzem niższym klasom dotychczasowej szkoły ludowej, natomiast cztery klasy wyższe czterem niższym klasom dotychczasowej szkoły średniej ogólnokształcącej, ale w trzech ostatnich klasach projektowanej szkoły powszechnej nauczanie miało być „... zaprawione zawodowością zarówno w nauce, jak i zajęciach praktycznych”. Wprowadzenie w życie projektu komisji uzależnione było od kilku czynników, a mianowicie nie od ustawowego jego urzeczywistnienia przez państwo, lecz od dobrej woli społeczeństwa, gdyż warunkiem miało być najpierw uzyskanie przez dzielnice lub miejscowość poziomu 75% umiejących czytać, a do tego czasu należało realizować obowiązek szkoły czteroletniej i dopiero później rozciągnąć go na niższą szkołę siedmioletnią. Projekt przewidywał rozłożenie realizacji reformy na dłuższy czas, ponieważ względy ekonomiczne kraju nie pozwoliły na tak głębokie przekształcenia. Przejściowo miały istnieć obok szkół publicznych dla niezamożnych warstw ludu wiejskiego i miejskiego także szkoły prywatne dla mieszczaństwa, które może łożyć na szkołę. W projektowanej szkole powszechnej przedmioty humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze i praktyczne miały być równomiernie uwzględnione. Autorzy projektu zapewniali, że przedłożone opracowanie uwzględnia najnowsze zdobycze nauk pedagogicznych i psychologicznych oraz rozwój fizyczny i umysłowy dzieci i młodzieży, co umożliwi przygotowanie człowieka samodzielnego, odpowiedzialnego, karnego, pracowitego i uczciwego, podporządkowanego swojemu urzędowi i państwu, a zarazem głęboko religijnego. Szkoły średnie ogólnokształcące i zawodowe cztero- i trzyletnie dla młodzieży w wieku 14–18 lat po ukończonej szkole siedmioletniej były przewidziane jako drugie ogniwo jednolitego systemu, a trzecim stopniem edukacji miały być akademie, uniwersytety, politechniki, instytuty itp.³².

Projekt wykluczał ośmioletnią szkołę średnią jako odrębną jednostkę, ale nie przewidywał likwidacji niższych klas tej szkoły, głoszonej w nim jednolitości przeczyła zapowiadana jednocześnie selekcja w szkole siedmioletniej oraz „zaprawione zawodowością” nauczanie w klasach starszych szkoły powszechnej. Już po kilku miesiącach ten sam niemal skład Komisji opracowywał program ośmioletniego gimnazjum, a nie podjęto

³¹ M. Marczuk, *Walka Związku Nauczycielstwa ...*, s. 28–29. Tenże, *Związek Nauczycielstwa Polskiego na Lubelszczyźnie w latach II Rzeczypospolitej (1918–1939)*. W: *Zarys dziejów Związku Nauczycielstwa Polskiego na Lubelszczyźnie w latach 2905–1985*. Lublin, 1988. s. 41–44. A. Kopruckowniak, *Początki związkowego ruchu ...*, s. 27–30. T. Jaroszuk, *Julian Aleksander Smulikowski ...*, s. 45–46. B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 30–32. T. Jaroszuk, *Julian Aleksander Smulikowski ...*, s. 46–51.

³² M. Marczuk, *Walka Związku Nauczycielstwa ...*, s. 29–30. B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 28. A. Kopruckowniak, *Początki związkowego ruchu ...*, s. 30. F. Filipowicz, *Narodziny ruchu ...*, s. 80.

żadnych tego rodzaju prac dotyczących powszechnej obowiązkowej jednolitej, bezpłatnej, wysoko zorganizowanej szkoły, ale Stowarzyszenie wydało w 1916 r. program pięcioletniej szkoły powszechnej. Wypracowana przez Komisję Pedagogiczną koncepcja ustroju szkolnego była mimo swych braków czasem deklaracji intencji, powierzchowności udaną próbą całościowego ujęcia niezwykle ważnego dla społeczeństwa polskiego problemu. Program sformułowany przez Komisję niemal powszechnie akceptowany nie został nigdy urzeczywistniony, bo nawet jego autorzy już w Polsce niepodległej oddalali się od niego coraz bardziej, natomiast próbę realizacji podjęła postępową część nauczycielstwa³³.

W maju 1915 r. w sprawie reformy szkolnej wypowiedziała się Stefania Sempołowska, która nawiązywała do postępowych haseł głoszonych w latach 1905–1906 przez Polski Związek Nauczycielski, ale w latach wojny nie podjął tego problemu. S. Sempołowska stwierdzała, że przyszła szkoła powinna służyć dobru dziecka, a nie interesom poszczególnych klas czy burżuazyjnego państwa. Przeciwwstawiała się wprowadzaniu odrębnych szkół elementarnych publicznych dla uboższych i prywatnych dla zamożnych. Fundamentem całego systemu szkolnego powinna być obowiązkowa, bezpłatna, publiczna szkoła powszechna, utrzymywana przez państwo, usankcjonowana prawem, jednakość dla wszystkich dzieci niezależnie od wyznania, narodowości i pozycji społecznej. Prawo powinno ustalić, kto będzie zakładał, utrzymywał szkoły oraz nimi kierował, a także kto będzie powoływał nauczycieli. Ostrej krytyce poddała S. Sempołowska projekt Komisji Pedagogicznej SNP, w którym wykazała m.in. brak zaakcentowania kwestii zawodu nauczycielskiego (podniesienia poziomu wykształcenia i niezbędnej reformy kształcenia pedagogów, a także ich uposażenia). Nie godziła się na uszczuplanie treści ogólnokształcących w starszych klasach szkoły powszechnej, była też przeciwna egzaminom wstępnym do szkół średnich. Krytyka S. Sempołowskiej oraz to, co wartościowe w projekcie Komisji Pedagogicznej SNP, stało się osnową programu jednoczącego się nauczycielstwa ludowego, szczególnie jego nurtu lewicowego³⁴.

Nauczycielstwo szkół elementarnych na ziemiach Królestwa Polskiego nie miało własnej samodzielnej organizacji związkowej, chociaż sekcje w SNP jak i PZN stwarzały pewne możliwości aktywizacji tej grupy nauczycieli. Byli oni jednak zmajoryzowani przez kolegów ze szkolnictwa średniego. Rozproszenie w terenie i mizéria wojenna nie sprzyjały zespoleniu nauczycieli szkół początkowych przeważnie jednoklasowych, a ponadto część opuściła szeregi związkowe wskutek zaniechania lub stępienia ostrości haseł głoszonych w latach społecznego i narodowego uniesienia (1905–1907). Wyparcie Rosjan przez wojska austriacko-niemieckie z ziem Królestwa Polskiego zachęciło część radykalnych działaczy związkowych do skupienia się w utworzonym w sierpniu 1915 r. w Warszawie **Towarzystwie Wzajemnej Pomocy Nauczycieli Polskich Szkół Początkowych** i po stopniowym opanowaniu zarządu uzyskali podstawy legalnej działalności wśród uczestników kursów wakacyjnych, a w sierpniu 1916 r. utworzyli **Komisję Kursów Wakacyjnych**, która stała się w rzeczywistości zarządem pierwszej samodzielnej organizacji nauczycieli szkół początkowych na okupowanej przez Niemcy części Króle-

³³ M. Marczuk, *Walka Związku Nauczycielstwa ...*, s. 30–32. F. Filipowicz, *Narodziny ruchu ...*, s. 80–81. B. Grześ, *Związek nauczycielstwa ...*, s. 28.

³⁴ M. Marczuk, *Walka Związku Nauczycielstwa ...*, s. 31–35.

stwa Polskiego. Komisja, którą kierował K. Klimek wraz z zespołem takich działaczy jak: A. Dargielowa, (?) Lipka, Z. Nowicki, K. Mamczar, J. Szelągowski i in.³⁵

Po rozwiązaniu przez Austriaków Centralnego Biura Szkolnego działacze KKW z inicjatywy byłego kierownika CBS K. Praussa w sprzyjającej atmosferze politycznej po akcie cesarza Austrii i Niemiec z 5 listopada 1916 r., zapowiadającym utworzenie namiastki państwa polskiego, postanowiło poczynić kolejny krok ku zjednoczeniu nauczycieli szkół początkowych zwołując do Radomia w dniach 28–30 grudnia 1916 r. zjazd przedstawicieli 40 lokalnych organizacji nauczycielskich, na którym powołane zostało **Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych** z K. Klimkiem jako jego prezesem. W zjeździe uczestniczyła po raz pierwszy delegacja ZPNL w Galicji w składzie: St. Nowak, J. Smulikowski, H. Rowid i J. Bałaban³⁶. Zjazd w swych założeniach organizacyjny i zjednoczeniowy nie stronił od problematyki kształtu przyszłej szkoły początkowej i kształcenia nauczycieli, a ponadto kierowania oświatą. Domagał się utworzenia Ministerium Oświaty, w którym pracowaliby tylko obywatele miejscowego społeczeństwa. Zjazd słusznie wyraził obawę, by spraw szkolnych nie rozstrzygano bez uwzględnienia uwarunkowań pedagogicznych i potrzeb obywatelskich, co niestety nastąpiło w sierpniu 1917 r., kiedy to Rada Stanu wydała tymczasowe przepisy podporządkowujące rady szkolne administracji szkolnej, a w ich skład powoływano przedstawicieli wszystkich wyznań, komisarzy rządowych, inspektorów szkolnych i dyrektorów szkół średnich, a mało rodziców i nauczycieli³⁷. W tym samym czasie Rada Stanu przekazała sprawy oświaty polskiej kompetencji Rady Regencyjnej i stało się to, przed czym przestrzegał zjazd w Radomiu, ale tym faktem zakończony został etap walki o szkołę polską, a rozpoczął się okres walki o jej ustrój i charakter. Koncepcję przyszłego ustroju szkolnego sformułował I Zjazd Zrzeszenia (29–31 grudnia 1917 r.), co ilustrują same tematy referatów wygłoszonych podczas obrad: „Organizacja szkolnictwa elementarnego” – Z. Nowicki; „Kształcenie nauczycieli szkół elementarnych” – S. Glinicki; „Inspektoraty szkolne” – S. Sempołowska; „Rola nauczyciela w odbudowie państwa Polskiego” – W. Kozłowski; „Warunki materialne nauczycielstwa ludowego” – K. Mamczar. Tezy referatu Z. Nowickiego były w zasadzie pochodną projektu opracowanego przez K. Praussa i przyszły ustrój szkolny z uwzględnieniem jego reformowania w dwóch etapach miał przedstawiać się następująco: I etap to okres 10–12 lat, w którym miało nastąpić upowszechnienie obowiązku nauczania w 1–2 – i wieloizbowej szkole 5-letniej z liczbą maksymalnie 50 uczniów klasie. Po tym cyklu miał obowiązywać 3-letni kurs uzupełniający. Na wsi miała przeważać szkoła 5-letnia dwuizbowa o 2 nauczycielach, natomiast w miastach 5-letnia szkoła o 5 izbach z 5 nauczycielami i lepszym wyposażeniu. Zakładano, że mieszczaństwo i inteligencja będą tworzyć dla swych dzieci prywatne szkoły początkowe. Absolwenci wiejskiej 5-letniej szkoły początkowej mieli przechodzić do klasy przygotowawczej, a z niej do 3-letniej szkoły wydziałowej i po niej do 3-letniego liceum. Przed dziećmi mniej zamożnych rodziców po ukończeniu 5-letniej szkoły początkowej 5 nauczycielach droga do 3-letniego liceum prowadziła przez 3-letnią szkołę wydziałową. Dzieci zamożnych rodziców miały jeszcze krótszą drogę do

³⁵ F. Filipowicz, *Narodziny ruchu*, s. 93–94. B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 29–30. M. Marczuk, *Walka Związku Nauczycielstwa ...*, s. 35–36. Związek Nauczycielstwa Polskiego ..., s. 43.

³⁶ F. Filipowicz, *Narodziny ruchu*, s. 92–96. E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 107. B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 31. M. Marczuk, *Walka Związku ...*, s. 38, Związek Nauczycielstwa ..., s. 43. A. Kopruckowiak, *Początki związkowego ruchu...*, s. 31–33.

³⁷ M. Marczuk, *Walka Związku ...*, s. 38–39. Jedną z uchwał wyrażała pragnienie połączenia w niedalekiej przyszłości ZPNP z ZPNL.

uzyskania wykształcenia średniego, gdyż po ukończeniu 2-letniego przygotowania w prywatnej szkole początkowej albo równorzędnego domowego mogły przejść do 5-letniej szkoły realnej (także przeważnie prywatnej), a z niej do 3-letniego liceum, a po nim podjąć studia w szkole wyższej³⁸.

Uczestnicy Zjazdu dość bezkrytycznie przyjęli projekt K. Praussa, który był propozycją kompromisową wobec proponowanej przez konserwatystów 4- , a nawet 2-letniej szkoły początkowej, ale był bardziej ostrożny i zachowawczy w porównaniu z projektem Komisji Pedagogicznej SNP. Wątpliwa była też deklarowana jednolitość szkoły początkowej i jej powszechność dla wszystkich dzieci bez różnicy stanu.

Według referującego sprawy kształcenia nauczycieli S. Glinickiego, seminaria miały się stać 2-letnimi wyższymi zawodowymi zakładami pedagogicznymi, ale w I etapie reformowania szkolnictwa kandydatów na nauczycieli szkół początkowych miały kształcić w cyklu 5-letnim (po 5-letniej szkole początkowej), z tym że w 3 pierwszych latach obowiązywałby program ogólnokształcący, a 2 lata końcowa byłyby przeznaczone na studia specjalistyczne i praktykę w szkole ćwiczeń. Przejściowo z braku kadr nauczycielskich dopuszczano możliwość także innych dróg uzyskiwania kwalifikacji zawodowych. Seminaria miały być bezpłatne z rozbudowanym systemem stypendiów. Uczestnicy Zjazdu wyrazili krytyczną ocenę wydanych w sierpniu tymczasowych przepisów regulujących sprawy szkolne, żądali ustawowych regulacji spraw oświatowych i zapewnienia w radach szkolnych 55% przedstawicieli społeczeństwa oraz 45% nauczycieli i lekarzy. Zjazd żądał autonomii dla tych rad oraz utworzenia obok ministerstwa **Najwyższej Rady Pedagogicznej** złożonej z przedstawicieli instytucji obywatelskich, nauczycielskich i rzeczoznawców. Kompromisowe stanowisko zajęte przez Zjazd w sprawach koncepcji ustroju szkolnego, a w tym miejsca szkoły początkowej, uległo w ciągu najbliższych miesięcy wyraźnej zmianie. Na II Zjeździe ZNPS (1–2 listopada 1917 r.) żądano już 7-letniej szkoły powszechnej dla wszystkich dzieci i opartego na niej 5-letniego gimnazjum, a w związku z tym likwidacji niższych klas dotychczasowej szkoły średniej. Zjazd domagał się zastąpienia dotychczasowej nazwy szkoła ludowa nową **szkoła powszechna**. Protestował przeciw podporządkowaniu szkolnictwa administracji ogólnej i nasilającemu się wpływowi kleru. Deklarując apolityczność Zrzeszenia zalecał jednocześnie wchodzenie w porozumienie z partiami, które do swego programu włączają program polityki szkolnej samego Zrzeszenia³⁹.

W 1917 r. wzmożło się zainteresowanie sprawami przyszłości szkolnictwa nie tylko w już istniejących organizacjach, w których tworzone specjalne komisje, ale powoływano nowe zespoły zajmujące się sprawami przyszłego ustroju szkolnego. Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego powołał 24 marca 1917 r. **Komisję Szkolną**, w następnym miesiącu przy Towarzystwie Instytutu Pedagogicznego utworzona została **Komisja Szkolnictwa Ludowego**, a w listopadzie przy krakowskim kole TSNW powołano do życia **Komisję Referentów**. Tematykę reformowania szkolnictwa podjęły specjalne komisje Stowarzyszenia Nauczycielek w Krakowie i Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie⁴⁰.

³⁸ M. Marczuk, *Walka Związku ...*, s. 41–42. Tenże, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 43. F. Filipowicz, *Narodziny ruchu* s. 95–96. A. Koprucki, *Początki związkowego ruchu ...*, s. 32.

³⁹ M. Marczuk, *Walka Związku ...*, s. 40, 43–46. Tenże, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 44. B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 34.

⁴⁰ M. Marczuk, *Walka Związku ...*, s. 47.

Komisji Szkolnej ZPNL przewodniczył H. Rowid, a jej prace ogniskowały się na przygotowywaniu do reformy szkolnictwa w wolnej Polsce, co rozpoczynało II etap pedagogicznej działalności galicyjskiego Związku (etap I to samokształcenie, eksperymentowanie z prowadzeniem badań). Komisja odbyła w 1917 r. kilka posiedzeń, o których informował jej przewodniczący na łamach redagowanego przez siebie, a wznowionego w 1917 r. „Ruchu Pedagogicznego”. Na posiedzeniach Komisji wypowiadali się nie tylko jej członkowie jak: Marian Odrzywolski, dyrektor Friedberg, St. Nowak, J. Szado, Stefania Tatarkówna, ale także zaproszeni specjaliści jak np. ks. J. Gralewski⁴¹, który jako członek SNP i przewodniczący jego Komisji Pedagogicznej wygłaszał w wielu miejscowościach odczyty i propagował tą drogą swój projekt. W Krakowie korzystał z poparcia Komisji Szkolnictwa Ludowego Towarzystwa Instytutu Pedagogicznego.

Komisja Szkolna ZPNL ustaliła, nawiązując do uchwał ogniska krakowskiego sprzed kilku lat, że nauka w szkole ludowej ma trwać 8 lat poczynając od siódmego roku życia. W wyjątkowych wypadkach dawała przyzwolenie na redukcję nauki w ostatnich dwóch latach do miesiący zimowych. Zakładano, że dotychczasowa nauka dopełniająca zostanie zastąpiona planową działalnością pozaszkolną w klubach, bibliotekach i związkach z dostosowaniem do zainteresowań młodzieży. W końcu 1917 r. wspólnie z profesorami szkół wyższych oraz nauczycielami szkół średnich i ludowych opracowywała plany dla szkoły 7-letniej, mimo że wcześniej obstawała przy szkole 8-letniej, ale konsekwentnie broniła zasady jednolitości szkoły ludowej⁴².

Od 1905 r. przy krakowskim oddziale TSNW istniała **Komisja dla Reformy Szkolnej Szkół Średnich**, której przewodniczył Tadeusz Łopuszański, a w 1917 r. zastąpiła ją wspomniana już Komisja Referentów. W końcu grudnia 1917 r. T. Łopuszański wygłosił w Krakowie odczyt przedstawiając zasady, którymi powinno się kierować przy organizacji szkolnictwa. Referujący uznał za podstawową zasadę indywidualizacji, co w praktyce w szkole powszechnej oznaczało podział uczniów na grupy w zależności od uzdolnień, które należało rozpoznać poprzez dwukrotną selekcję. Pierwszą należało przeprowadzić po 3 latach nauki i w przypadku dobrych wyników uczeń przechodził do wyższych klas szkoły, a po dalszych 3 latach odbywała się druga selekcja i jej pozytywny rezultat umożliwiał naukę w szkole średniej, którą miało być 6-letnie gimnazjum. Dzieci, które nie sprostalyby wymogom selekcji, miały przechodzić do szkół zawodowych lub do pracy. Projekt T. Łopuszańskiego ze względów społecznych, pedagogicznych i psychologicznych bardzo ostro skrytykował Marian Falski. Trzeba zauważyć, że prace różnych gremiów oraz wypowiedzi wielu znawców problematyki szkolnej w 1917 r. w połączeniu z atmosferą stworzoną na zjeździe radomskim dawały podstawę do podjęcia prób ich skonfrontowania i przyjęcia wspólnych uzgodnień. W maju 1917 r. TSNW i SNP postanowiły współpracować „nad budową gmachu narodowego szkolnictwa”. W tym samym miesiącu na Zjeździe TNSW w Krakowie z udziałem delegatów SNP na wniosek delegata SNP z Lublina Kazimierza Chmielewskiego powołać międzydzielnicowe Biuro Szkolnictwa Polskiego. Za pośrednictwem Biura mieli porozumiewać się ze sobą i wymieniać poglądy wszyscy, którzy w różnych ośrodkach i formach pracują nad przyszłym kształtem polskiego szkolnictwa⁴³.

⁴¹ Tamże. E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 109–110.

⁴² E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 111–112. B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 35.

⁴³ M. Marczuk, *Walka Związku ...*, s. 47. Tenże, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 44. E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 113. B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 35. S. Michalski, *Walka o postępowy system edukacji narodowej*. W: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*. Warszawa, 1986, s. 174–176.

W pracach Biura uczestniczyło osiem organizacji nauczycielskich z Galicji i ziem Królestwa Polskiego (ZPNL, ZPNSP, SNP, PTP Lwów, Koło Przełożonych Szkół Średnich Męskich Warszawa, Stowarzyszenie Nauczycielek Kraków, Towarzystwo Polskiego Instytutu Pedagogicznego Kraków i TNSW Lwów). W sierpniu odbyło się zebranie przygotowawcze, na którym przygotowano porządek i założenia programowe międzydzielnicowego zjazdu oświatowego delegatów wszystkich stowarzyszeń nauczycielskich. Pierwsze merytoryczne zebranie międzydzielnicowe wymienionych organizacji odbyło się w Krakowie w dniach 6–8 stycznia 1918 r. z udziałem H. Rygiera, J. Stypińskiego i G. Zawadzkiego (jako przedstawiciele Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i jednocześnie SNP), St. Rzepińskiego reprezentanta Rady Szkolnej Krajowej, Z. Nowickiego i S. Sempołowskiej (ZPNSP), St. Nowaka i H. Rowida z kilkusobową grupą Komisji Szkolnej (ZPNL). Sprawy ustrojowe szkolnictwa polskiego omówił przewodniczący Komisji Pedagogicznej SNP ks. J. Gralewski. W zasadzie tezy jego referatu były powtórzeniem wcześniejszego projektu SNP. Tym razem jednak referent stwierdził, że realizację zamierzonej reformy należy ze względów finansowych rozłożyć na 25 lat, natomiast teraz pilnym jest organizowanie społeczeństwa do pracy z rządem „... uświadomienie narodowe jałowych mas ludowych, ... patriotyczne wychowanie w szkołach powszechnych, ... poczucie odpowiedzialności za posiadanie wolności narodowej, ... oraz stosunek poważny do Boga, Ojczyzny i ludzkości”⁴⁴. Po tym pełnym frazeologii i patetycznych określeń referacie – wystąpieniu ks. J. Gralewskiego w imieniu Komisji Pedagogicznej SNP i MWRiOP „Rozkład i stosunek wzajemny przedmiotów w szkole powszechnej” omówił H. Rygier. Koreferat H. Kanarka (H. Rowida) przygotowany przez Komisję Szkolną ZPNL był jedyną programową syntezą nauki i doświadczenia przedstawioną przez przedstawicielstwo nauczycieli szkół początkowych. ZPNSP nie przedstawiło żadnego referatu. Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Ludowych domagał się 7-letniej, powszechnej obowiązkowej szkoły poprzedzonej przedszkolem, a po niej 4-letniej szkoły średniej. Program ZPNL był opracowany w najdrobniejszych szczegółach (cele szkoły, programy nauczania wszystkich przedmiotów w szkole 7-letniej, wskazania metodyczne, wymiar godzin) i mógł być realizowany natychmiast bez odkładania na bliżej nieokreślony czas, jak to czyniło SNP. W programie tym podkreślono potrzebę przygotowania niezbędnych podręczników dla uczniów i książek metodycznych dla nauczycieli i wnioskowano o powołanie **Towarzystwa Książek Elementarnych**⁴⁵.

Stanowisko krakowskiego koła konserwatywnego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych przygotowane przez Komisję Referentów wyraził Bolesław Kielski. Podał on w wątpliwość możliwość szybkiego wprowadzenia 7-letniej szkoły powszechnej przede wszystkim z braku nauczycieli. Zaproponował przekazanie trzech najwyższych klas szkoły powszechnej szkołom średnim, co miało zredukować do minimum problem braku nauczycieli. W praktyce oznaczało to zredukowanie nauczania w szkole powszechnej do 5 a nawet 4 lat, ale także skrócenie nauki w gimnazjum do 6–7 lat, gdy dotychczas w Galicji czas kształcenia w szkole średniej wynosił 8 lat. Według B. Kielskiego polskie

⁴⁴ E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 113. B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 35. M. Marczuk, *Walka Związku Nauczycielstwa ...*, s. 47–49. T. Jaroszek, *Julian Aleksander Smulikowski ...*, s. 48–51.

⁴⁵ E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 113. M. Marczuk, *Walka Związku ...*, s. 50. S. Michalski, *Walka o postępowy ...*, s. 177–178.

szkolnictwo powinno opierać się na zasadzie selekcji i dbałości o wychowanie religijne. W ogólnym zarysie było to powtórzenie projektu T. Łopuszańskiego⁴⁶.

W dyskusji nad тезami tak referatu ks. J. Gralewskiego, jak i koreferatu H. Rowida zarysował się podział na zwolenników szybkiego wprowadzenia utrzymywanej przez państwo powszechnej szkoły siedmioklasowej (ZPNL) nie tylko w miastach, ale i na wsiach. Sieć tych szkół miała być tak przemyślana, by także uczniowie z małych miejscowości, w których były tylko szkoły 4-letnie mogli przenosić się do placówek 7-letnich, a te miały być szkołami zbiorczymi. W tym zakresie ZPNSP nie poparło ZPNL, ale nie zgadzało się też na projekt ks. J. Gralewskiego, który nazwany został przez S. Sempołowską projektem warszawskim. Przedstawiciele TNSW i SNP (zaliczani do prawicy nauczycielskiej) wypowiadali się za skróceniem nauki w szkole powszechnej a wydłużeniem okresu nauczania w szkole średniej (dr Hoborski z Krakowa, dr L. Jaxa Bykowski ze Lwowa, dr Wiener z Krakowa). Problematykę organizacji władz szkolnych omówił prof. dr Kutrzeba, stwierdzając, że dla silniejszego zespolenia narodowego i przeniknięcia do szkolnictwa jednej myśli niezbędne jest centralistyczne nim kierowanie. Uczestnictwo przedstawicielstwa obywatelskiego na szczeblu centralnym było według niego uzasadnione, ale w radach wojewódzkich, powiatowych i dozorach gminnych reprezentanci społeczeństwa mogliby wypowiadać się w sprawach natury gospodarczej i opiekuńczej. Zdaniem profesora do dozoru szkolnego powinien wchodzić „... nauczyciel z wyboru, duchowny rzymskokatolicki, członkowie wybrani przez radę gminną oraz członkowie mianowani przez radę szkolną powiatową”. Propozycji Profesora Kutrzeby przeciwstawił się Z. Nowicki przedstawiając projekt autonomicznego samorządu szkolnego, ale zachowawcza większość zjazdu nie podzieliła poglądu referującego przedstawiciela ZPNSP⁴⁷.

Podczas styczniowego zjazdu przedstawiciele stowarzyszeń nauczycielskich omawiana była także sprawa kształcenia nauczycieli szkół początkowych. Towarzystwo Polskiego Instytutu Pedagogicznego w Krakowie, w którego imieniu występował prof. dr W. Heinrich, proponowało 5-letnie seminaria nauczycielskie (po ukończeniu szkoły powszechnej), natomiast dr H. Rowid w imieniu ZPNL twierdził, że kształcenie nauczycieli szkół początkowych powinno trwać 13–14 lat, z tego 7 lat szkoły powszechnej (prof. W. Heinrich nie określał czasu nauki w szkole początkowej), 4 lata średniej szkoły ogólnokształcącej i 2–3 lata seminarium o charakterze wyższej szkoły zawodowej. Podobną propozycję zgłosił Z. Nowicki w imieniu ZPNSP, natomiast najdalej szła w swych żądaniach S. Sempołowska domagając się dla wszystkich nauczycieli wykształcenia uniwersyteckiego. Takie samo stanowisko w sprawie kształcenia nauczycieli zajęł w dyskusji St. Nowak, prezes ZPN⁴⁸.

Na kolejny zjazd delegatów organizacji nauczycielskich, który odbył się w Piotrkowie (25–27 sierpnia 1918 r.) przybyli przedstawiciele Galicji, Królestwa i Śląska. Najlicniejszą była grupa ZPNSP (14 osób), po 7 osób liczyły delegacje SNP i TNSW, ZPNL i Stowarzyszenie Nauczycielek po 4 osoby oraz Polskie Towarzystwo Pedagogiczne 6 osób. W składzie 4-osobowej delegacji MWRiOP znajdowali się Bogdan Nawroczyński i ks. J. Gralewski. Zjazd miał przedyskutować problematykę poruszoną w referatach wygłoszonych w Krakowie oraz podjąć uchwały w sprawach ustroju szkolnego. Przedstawiciele ministerstwa dostrzegając rosnącą rolę nauczycielstwa szkół po-

⁴⁶ M. Marczuk, *Walka Związku ...*, s. 50–51.

⁴⁷ Tamże, s. 51–52.

⁴⁸ Tamże, s. 53

czątkowych zastrzegli na wstępie, że postanowienia nie mogą mieć mocy wiążących uchwał. Przedstawiciel ZPNSP wystąpił z nagłym wnioskiem-protestem przeciw podporządkowaniu szkolnictwa administracji ogólnej, co delegaci jednomyślnie uchwalili stwierdzając, że oddanie szkolnictwa pod zarząd administracji zagraża wychowaniu przyszłych pokoleń w uzależnieniu od bieżących nurtów politycznych i wprowadzeniem walki politycznej do szkolnictwa i w szeregi nauczycielstwa⁴⁹.

H. Rowid domagał się natychmiastowego wprowadzenia jednolitej, 7-letniej szkoły powszechnej, ale po długotrwałym uzasadnieniu przedstawiciela MWRiOP a jednocześnie delegata SNP H. Rygiera, że do realizacji tego zadania potrzeba 40 tysięcy nauczycieli, a aktualnie pracowało 12 tysięcy, z czego 31% wykwalifikowanych. W Królestwie 50% dzieci uczęszczało do szkół 4-letnich, gdyby na tym terenie wprowadzić 7-letnie nauczanie o 2 nauczycielach, to obwody szkolne zwiększyłyby swój promień do 10–12 km. H. Rowid ustępując przed tą argumentacją przyjął kompromisowe rozstrzygnięcie zgodne z koncepcją K. Praussa i uchwałą I Zjazdu ZPNSP z 1917 r. Zjazd uznał, że najniższym stopniem szkoły początkowej jest szkoła 5-letnia o 2 nauczycielach, spełniająca do czasu zrealizowania szkoły 7-letniej minimum, a szkoła o 1 nauczycielu musi być tolerowana, ale z konieczności tego wymogu nie spełnia. Zjazd uznał, że szkoła początkowa ma być szkołą ogólnokształcącą, jednakową programowo na wsi i w mieście. Naukę szkolną powinno poprzedzać organizowane przez samorządy obowiązkowe wychowanie przedszkolne⁵⁰. Zachowana została jednolitość szkoły, jej ogólnokształcący charakter bez zaprawy zawodowości. Warunki ekonomiczne i kadrowe nie pozwoliły forsowanego przez ognisko krakowskie ZPNL postulatu wprowadzenia 8-letniego obowiązku szkolnego.

Zjazd przyjął za uzasadnioną drogę kształcenia nauczycieli poprzez średnią szkołę ogólnokształcącą a po niej 2-letnie wyższe studia zawodowe, ale kompromisowo przyjął za obowiązujący 5-letni cykl kształcenia w seminarium nauczycielskim (po 7-letniej szkole powszechnej) z czego w pierwszych 3 latach realizowany byłby program ogólnokształcący a 2 ostatnie poświęcone byłyby studiom pedagogicznym i praktyce szkolnej⁵¹.

Niezwykle ostry spór toczył się na zjeździe w Piotrkowie na temat szkoły średniej i jej powiązania ze szkołą początkową. T. Łopuszański domagał się, by do szkoły średniej dostawała się młodzież wyselekcjonowana, co miała zapewnić odpowiednia organizacja szkoły początkowej. Gorliwymi zwolennikami selekcji byli także inni przedstawiciele TNSW (dr J. Jakóbiec z Krakowa i i F. Szczurkiewicz ze Lwowa). Zjazd odrzucił koncepcję selekcjonowania młodzieży jako nieuzasadnioną naukowo, szkodliwą społecznie oraz błędną dydaktycznie i psychologicznie. Spór toczył się także o czas trwania nauki w szkole średniej. Jedni byli za 5-letnią nauką w oparciu o 6 klas szkoły powszechnej, inni optowali za 4-letnią szkołą średnią po 7 klasach szkoły powszechnej (TNSW i SNP za pierwszym rozwiązaniem, a ZPNSP i ZPNL za drugim). Wniosek o wstępowaniu do szkoły średniej uzyskał tylko 14 głosów i od tego momentu w sprawach ustrojowych szkolnictwa polskiego obie organizacje nauczycielskie występowały zgodnie⁵².

⁴⁹ B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa ...*, s. 35. E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 113. M. Marczuk, *Walka Związku ...*, s. 58.

⁵⁰ E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 113–114. M. Marczuk, *Walka Związku ...*, s. 59.

⁵¹ E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 114. M. Marczuk, *Walka Związku ...*, s. 59–60.

⁵² E. Podgórska, *Krajowy Związek ...*, s. 114. M. Marczuk, *Walka Związku ...*, s. 60–62. T. Jaroszuk, *Julian Aleksander Smulikowski ...*, s. 49–50.

Zorganizowane przez międzydzielnicowe Biuro Szkolnictwa Polskiego w latach 1917–1918 ogólnopolskie zjazdy przedstawicieli polskich nauczycielskich związków, zrzeszeń, stowarzyszeń, towarzystw, komisji, kół itp. stwarzało możliwość przedyskutowania interesującej całe społeczeństwo polskie problematyki związanej z przyszłością polskiego szkolnictwa. Zjazdy stanowiły też pośrednio forum prezentacji stanowisk tak zachowawczych, jak i postępowych ugrupowań politycznych, a przede wszystkim ostatecznej krystalizacji programów nauczycielstwa szkół początkowych byłego zaboru rosyjskiego i austriackiego. Nauczycielstwo szkół elementarnych zorganizowane w ZPNL i ZPNSP poczuło swoją samodzielność i siłę, co wyraziło się już w grudniu 1918 r. zgodną deklaracją woli zjednoczenia, które nastąpiło w przeddzień Sejmu Nauczycielskiego w kwietniu 1919 r.

XIX-wieczne przedsięwzięcia działaczy oświatowych, nauczycieli i ich organizacje o celach zawodowych i samopomocowych bardzo często na plan pierwszy wysuwały sprawy kształcenia młodego pokolenia i różnymi drogami dążyły do unarodowienia kształcenia w obronie zagrożonej narodowości.

Utworzone na początku XX w. związki nauczycielskie w Galicji mogły skoncentrować się na walce o pragmatykę nauczycielską na reformowaniu złego systemu kształcenia nauczycieli szkół ludowych oraz projektowaniu przekształcania szkolnictwa elementarnego. W tych działaniach nie były osamotnione i korzystały z solidarnego poparcia związków nauczycielstwa szkół początkowych w monarchii austriackiej niezależnie od ich narodowych korzeni. Działalność nauczycielstwa ludowego wywołała oddolny ruch społecznego zainteresowania sprawami szkolnictwa i nauczycieli.

Związki w Królestwie Polskim po przejściowych koncesjach na rzecz narodowości polskiej (lata 1905–1907) przytłumione zostały w okresie reakcji stołypinowskiej, stępiły ostrze swych programów, złagodziły wcześniej głoszone radykalne hasła i skoncentrowały się na sprawach natury metodycznej.

Wybuch wojny i budząca się nadzieja na odzyskanie niepodległego bytu narodowego i państwowego ożywiły organizacje nauczycielskie świadome potrzeby budowania polskiego szkolnictwa jednakowego dla wszystkich ziem. W tej sytuacji odżyły spory w społeczeństwie, a przede wszystkim w środowiskach nauczycielskich na temat przyszłego ustroju szkolnego, charakteru szkoły i jej demokratycznych zasad funkcjonowania. W sporach tych mimo forsowanych zasad wyznawanych przez ugrupowania zachowawcze, rosły w siłę postępowe związki nauczycielskie, ale ostateczne rozstrzygnięcie nastąpiło w 1919 r.

CZESŁAW BANACH
Kraków

PRZEMIANY PEDAGOGICZNO-OŚWIATOWE I SPOŁECZNE W UCHWAŁACH IV KONGRESU PEDAGOGICZNEGO

Kongresy Pedagogiczne ZNP były w okresie międzywojennym ważnymi wydarzeniami w procesie oceniania i kształtowania polityki oświatowej państwa.

IV Kongres Pedagogiczny miał być zwołany w 1937 r. Od III Kongresu we Lwowie w 1933 r. nagromadziło się wiele problemów społecznych i oświatowych, dlatego ZNP jako organizacja twórcza, a nie tylko „ruch zawodowy” chciał zająć wobec nich konkretne stanowisko.

Zorganizowanie Kongresu w 1937 r. uniemożliwiło wprowadzenie do Związku Nauczycielstwa Polskiego kuratora. Radykalizacja Związku i odmowa jego udziału w Obozie Zjednoczenia Narodowego (OZON) spotkały się z zaniepokojeniem władz sanacyjnych, które wydały nakaz zawieszenia Zarządu Głównego i jego biura. Związek zareagował na te decyzje strajkiem okupacyjnym, a protest został poparty przez wszystkie instancje terenowe ZNP.

W 1938 r. odbyły się dwa zjazdy delegatów. Zarząd Główny postanowił zorganizować Kongres Pedagogiczny w maju 1939 r. Tradycja kongresów pedagogicznych stała się symbolem oświatowej demokracji w Polsce.

SYSTEM OŚWIATY PRZED IV KONGRESEM PEDAGOGICZNYM

Okres 1933–1939 charakteryzowało dokonywanie zmian w polityce oświatowej, będących konsekwencją realizowania Ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r., a także krytycznej oceny jej efektów ze strony sił demokratyczno-lewicowych i wielu przedstawicieli nauk o wychowaniu.

Realizacja tej ustawy zwanej „Jędrzejewiczowską” wypadła na okres kryzysu gospodarczego i wyżu demograficznego młodzieży w wieku szkolnym. Dlatego lewica nauczycielska podjęła walkę o nową wersję systemu edukacji, a przedmiotem dyskusji były różne propozycje reform oświatowych.

W roku szkolnym 1937/1938 ponad 500 tys. dzieci nie realizowało obowiązku szkolnego, a szkolnictwo średnie i wyższe miało charakter elitarny. W tym roku uzyskało maturę ogólnokształcącą tylko 14 tys. maturzystów.

Na VII Zjeździe ZNP w 1938 r. poddano ostrej krytyce reformę Jędrzejowiczowską. Wprowadzenie reformy nie zahamowało jednak twórczych poszukiwań demokratycznego systemu szkolnego. Projekty takich reform prezentowali: A.B. Dobrowolski, W. Spasowski, M. Falski. Od 1932 r. działało Towarzystwo Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory”, w którym propagowano śmiało reformy i koncepcje edukacji narodowej, integralnie związanej z demokracją, nauką, sztuką i ruchem społecznym. ZNP zbliżał się do tych prądów i postępowego ruchu zawodowego.

Stanowisko demokracji oświatowej zmierzało do integracji programowej i funkcjonalnej wszystkich ogniw systemu szkolnego, a „prawo do równego startu w zakresie edukacji wszystkich szczebli [...] stało się poniekąd kamieniem węgielnym w ich działalności. Wielotorowość edukacji traktowana była przez nich jako typowy wyraz krzywdy i ograniczenia społecznego, a dostępność wszystkich szczebli wykształcenia stawała się probierzem postępu i demokratyzacji¹.

W drugiej połowie lat trzydziestych następowała polaryzacja poglądów w partiach politycznych i organizacjach młodzieżowych na temat stanu edukacji i konieczności podniesienia poziomu intelektualnego szerokich kręgów społecznych oraz opracowania nowego programu rozwoju edukacji. Znalazło to wyraz na Kongresie Stronnictwa Ludowego w 1935 r., na Kongresie PPS w 1937 r., a także na spotkaniu radykalnych organizacji młodzieżowych w 1936 r., na którym ogłoszono „Deklarację Praw Młodego Pokolenia”, w której czytamy:

„Milion dzieci bez szkół, zamknięty dostęp do szkolnictwa średniego i wyższego dla dzieci ludu – oto efekty, które napawają nas młodych trwogą o przyszłość kultury i niezależność twórczej myśli narodów zamieszkujących ziemię Polski.

Dlatego też domagamy się rozszerzenia sieci szkół powszechnych w myśl zasady: wszystkim dzieciom szkoła – i zwiększenia etatów nauczycielskich o 40 tys., tak aby przynajmniej na każde 50 dzieci przypadał jeden nauczyciel [...].

Domagamy się otwarcia sieci szkół zawodowych i rolniczych w mieście i na wsi. Głosimy zasadę: dostęp do wiedzy według zdolności – a nie majątności [...].

Domagamy się też jak najpełniejszego przywrócenia autonomii szkół wyższych².

To stanowisko wynikało z pogarszającego się stanu finansów edukacji.

Na 5,4 mln dzieci i młodzieży w wieku szkolnym wypadało tylko 89 tys. nauczycieli. Brakowało co najmniej 30 tys. nauczycieli, a raczej etatów, bo bezrobotni nauczyciele starali się o nie. Przy wyżu demograficznym dzieci i młodzieży spadły nakłady na oświatę z budżetu, z 477 mln zł w 1931–1932 do 438 mln w 1937 r.³.

W 1938 r. ZNP liczył 51 746 członków. Był organizacją prężną, mającą w swoich szeregach wielu intelektualistów. Nauczyciele stanowili grupę zintegrowaną i świadomą sytuacji oświaty w Polsce oraz jej odpowiedzialności w staraniach o demokratyzację systemu edukacji.

Prawo do równego startu w zakresie edukacji wszystkich szczebli, jednolitość i demokracja systemu edukacji, integracja programowa i funkcjonalna poszczególnych ogniw systemu, rozwój oświaty dorosłych, szkolnej i pozaszkolnej, nadanie szkole obli-

¹ S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 115.

² Cytuję za B. Suchodolskim, *Edukacja narodu 1918–1968*, Warszawa 1970, s. 115–117.

³ *Mały Rocznik Statystyczny 1938*, Warszawa 1938, s. 307.

cza społecznego, swobodna praca nauczyciela i uniezależnienie szkoły od Kościoła – oto najważniejsze problemy, które stanowiły w pracy Związku o jego społecznej i narodowej roli.

Intelektualną podbudowę działalności sił demokratycznych w naszym społeczeństwie, w tym w ZNP lat trzydziestych stanowiły prace wybitnych Polaków, którzy problemy edukacji uczynili przedmiotem swoich badań i publikacji. Oto niektórzy z nich: M. Falski, A.B. Dobrowolski, Z. Mysłakowski, S. Baley, L. Chmaj, W. Spasowski, H. Radlińska, B. Suchodolski, J.S. Bystroń, H. Rowid, J. Chałasiński, S. Rychliński, T. Kotarbiński.

IV KONGRES PEDAGOGICZNY ZNP

IV Kongres odbył się w Warszawie 27–29 maja 1939 roku. Różnił się on znacznie od poprzednich tym, że jego głównym zadaniem było dokonanie krytycznej oceny systemu szkolnego na tle naukowych analiz uwarunkowań socjologicznych, pedagogicznych, psychologicznych i ekonomicznych oraz potrzeb oświatowych młodzieży i dorosłych.

B. Grześ wyróżnia następujące czynniki, które skłoniły Zarząd Główny ZNP do zorganizowania IV Kongresu Pedagogicznego: „Pogarszający się stan szkolnictwa, statusu służbowego, materialnego i społecznego nauczycieli, utrata pozycji Związku jako rzecznika interesów nauczycielstwa i współgospodarza oświaty, próby zdominowania ruchu nauczycielskiego przez administrację państwową, supremacyjne tendencje duchowieństwa w szkolnictwie oraz presja rzesz członkowskich Związku i umacnianie się lewicy nauczycielskiej, a także konsolidacja lewicy społecznej w ogóle”⁴.

Kongres obradował w sytuacji pogarszającej się kondycji polskiej edukacji, stąd domaganie się realizacji haseł Sejmu Nauczycielskiego z 1919 r. Armia analfabetów liczyła 5 mln ludzi dorosłych, a 700 tys. dzieci w wieku szkolnym nie pobierało nauki⁵. Spiętrzyło się wiele problemów edukacyjnych i społecznych, a także zewnętrznych.

W Kongresie wzięło udział przeszło 1000 osób, w tym 711 delegatów – nauczycieli wszystkich typów szkół, a także szeroka reprezentacja ludzi nauki.

Komitetowi Wyborczemu Kongresu przewodniczył prof. S. Baley.

Powołano również Komitet Organizacyjny i Komisję wnioskową, która pracowała już przed Kongresem, przygotowując materiały dla delegatów.

Głównym tematem Kongresu był problem „**Wychowanie na tle struktury społecznej Polski**”.

W godzinach przedpołudniowych odbywały się obrady plenarne, zaś w godzinach popołudniowych obradowano w czterech sekcjach.

Zasadniczy problem IV Kongresu stanowiło wychowanie, jego podłoże społeczne oraz struktura systemu edukacyjnego, na tle struktury społecznej Polski. To różniło IV Kongres od poprzednich.

Organizatorzy chcieli sformułować:

- nową, uspołecznioną filozofię wychowania i jej związki ze strukturą społeczną państwa,
- taką organizację systemu szkolnego, aby najlepiej odpowiadała strukturze społecznej kraju,

⁴ B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni do współczesności*, Warszawa 2000, s. 71.

⁵ M. Marczuk, *Walka Związku Nauczycielstwa Polskiego o postępowy program oświatowy 1919–1939*, Warszawa 1970, s. 274.

- drogi i metody uspołecznienia systemu szkolnego, świadomie przygotowującego się do zadań państwowych i potrzeb szerokich warstw społecznych,
- prawa ludzi do nauki i kultury, do ich rozwoju,
- stosunek wychowania do zachodzących przemian społecznych i roli wychowania w służbie Ojczyzny.

Kongres stanowił więc fragment walki o prawo ludzi do nauki i kultury, do indywidualnego rozwoju, zgodnie z uzdolnieniami i potrzebami społecznymi. Wychowanie i integralne wykształcenie delegaci rozumieli jako wielką siłę społeczną i narodową, zdolną zapewnić Polsce godne miejsce w kulturze i cywilizacji europejskiej.

PRZEBIEG IV KONGRESU PEDAGOGICZNEGO

Przewodniczącym IV Kongresu Pedagogicznego został wybrany prof. Z. Mysłakowski. Referaty na obradach plenarnych wygłosili:

- prof. J. Chałasiński, dyrektor Państwowego Instytutu Kultury Wsi, *Wychowanie a struktura społeczna Polski*,
- prof. H. Radlińska, z Wolnej Wszechnicy Polskiej, *Rola wychowania w przebudowie społecznej*,
- prof. A. B. Dobrowolski, *Wytyczne demokratycznego ustroju oświaty*,
- prof. Z. Mysłakowski, *Współdziałalność nauczycielstwa w tworzeniu systemu wychowawczego w państwie*,
- były prezes J. Kolanko, *Rola zrzeszenia ruchu nauczycieli w rozwoju szkolnictwa*,
- prof. S. Baley, dyrektor Instytutu Pedagogicznego ZNP, *Czynnik psychologiczny w budowie programów*,
- prof. S. Kalinowski, wiceprzewodniczący Sejmu Nauczycielskiego z 1919 roku, *Rola społeczna nauki*.

W pracach czterech sekcji wygłoszono po kilka referatów i przeprowadzono dyskusję.

Wśród referentów znaleźli się wybitni teoretycy i praktycy, m.in.: A. Jakiel, H. Rowid, K. Maj, S. Rychliński, I. Solarz, L. Goryński, C. Wycech, T. Kotarbiński, S. Kwiatkowski, W. Radwan, M. Odrzywolski, S. Skrzyszewski. Byli to przedstawiciele i znawcy wielu dziedzin nauki: pedagogowie, psychologowie, filozofowie, socjologowie, ekonomiści, działacze społeczni i oświatowi.

W czasie trzech dni obrad Kongresu wygłoszono 30 referatów, z czego połowę zaprezentowali pracownicy nauki, wyrażając różne poglądy i stanowiska. Przedstawiono szeroką panoramę poglądów postępowego nauczycielstwa, pracowników naukowych i działaczy oświatowych, na funkcje i zadania społeczne systemu edukacji. W tym można upatrywać pewnego podobieństwa Kongresu do Sejmu Nauczycielskiego w 1919 r.

Referaty zawierały bogactwo danych na temat stanu problemów stanowiących treść i organizację systemu edukacji oraz ich szeroką interpretację i konkretne propozycje zmian w systemie, a także postulaty oparcia życia zbiorowego na zasadach demokracji.

W czasie obrad wypracowano przesłanki nowej, postępowej wersji systemu edukacji, związanej z przebudową ustroju społecznego, jego uspołecznienia i zdemokratyzowania.

O znaczeniu Kongresu zaświadczyły dokumenty i treści obrad, ich rezonans społeczny oraz to, że obok delegatów uczestniczyli w nim przedstawiciele 48 stowarzyszeń

i organizacji współpracujących z ZNP, a także 46 związków zawodowych, skupionych w Centralnej Komisji Porozumiewawczej.

IV Kongres był więc zgromadzeniem polskiej demokracji oświatowej. Ujawnił ówczesny stan szkoły polskiej i ukazał, że edukacja jest narodowym obowiązkiem. Przedstawił także wiele konkretnych propozycji zmian i postulatów.

Niestety, ze względu na wybuch II wojny światowej, nie wydano kompletu materiałów z tego Kongresu. Wiele propozycji zmian w systemie edukacji powróciło jako przesłanki kreowania systemu edukacji po II wojnie światowej.

TREŚCI OBRAD IV KONGRESU PEDAGOGICZNEGO

W inauguracyjnym przemówieniu Prezesa ZNP Z. Nowickiego znalazły się takie stwierdzenia:

„Reforma szkolnictwa w Polsce została przeprowadzona, ale nie dokonana!

Szkoły siedmioklasowej, powszechnej, podbudowy jednolitego ustroju szkolnego nie mamy.[...] Dzisiejsza szkoła wiejska jest szkołą typowo nieuspołecznioną.[...] zostawia swoich wychowanków w pół drogi.[...] stoimy na stanowisku jednej szkoły dla wszystkich obywateli w Polsce, bez różnicy na pochodzenie, wyznanie lub stan majątkowy rodziców [...].

W następnych etapach rozwoju szkolnictwa powinien przybyć szkole powszechnej ósmy, a potem dziewiąty i nawet dziesiąty rok nauki przy odpowiednim dostosowaniu do niej szkoły średniej”⁶.

Przedstawię obecnie omówienie wybranych **tez referatów wygłoszonych na sesji plenarnej przez niektórych autorów** – według relacji (streszczeń), zamieszczonych w „Głosie Nauczycielskim”:

Prof. J. Chałasiński:

„Kamieniem węgielnym, podstawowym założeniem historyczno-społecznego wychowania, założeniem ideologicznym tego wychowania, jakie dokonuje się w ramach zachodniej kultury demokratycznej jest i d e a c z ł o w i e c z e ń s t w a , a podstawowym mechanizmem tego wychowania jest obcowanie człowieka z człowiekiem w atmosferze w o l n o ś c i .[...]

O istotnej jednolitości społecznej systemu szkolnego decyduje przede wszystkim: 1) dostępność szkoły dla wszystkich poziomów zamożności, 2) demokratyczna treść społeczno-kulturalna szkoły, 3) oparcie wychowania na zasadzie wolności i godności człowieka”.

Prof. H. Radlińska:

„Wychowanie jest gałęzią twórczości kulturalnej i posiada cechy wspólne z innymi dziedzinami twórczości: żywi się z najgłębszych źródeł życia, dąży ku nieznanym wynikom.[...]

Wychowanie przekazuje podstawowe dobra duchowe i czuwa nad harmonijnym rozwojem sił w przeciwieństwie do ich urabiania dla doraźnej korzyści.[...] Sprawy rozwoju ludzi, ich przeżyć i osiągnięć występują wyraziście, przeciwdziałają przerostowi „konieczności gospodarczych” i spraw techniki”.

⁶ „Głos Nauczycielski” 1939, nr 36.

Prof. A. B. Dobrowolski:

„Lud ma tylko szkołę powszechną, najwyżej 7-klasową (której nie kończy znaczny procent dzieci z braku przedszkoli, które by wypełniły brak kulturalnego przygotowania w domu do uczenia się w szkole).

Należy więc najrychlej skończyć z tą straszną chorobą naszych demokracji i jak najszybciej przystąpić do wielkiego dzieła: do szkoły powszechnej 10-letniej ogólnokształcącej na poziomie gimnazjalnym, naturalnie z przedszkolem i z internatem bezpłatnym dla dzieci ubogich”.

Prof. Z. Mysłakowski:

„W dobrze zbudowanej demokracji, czyli ustroju, który nie zaprzecza autonomii wychowania, staje się nauczyciel czynnym współtwórcą systemu edukacji. A autonomii wychowania zaprzeczyć nie można”.

Były Prezes J. Kolanko:

„Zasadniczym przedmiotem troski ZNP jest problem nauczyciela [...] gdyż warunkiem wysokiego poziomu szkolnictwa jest wysoka pozycja społeczna i odpowiednie uposażenie nauczyciela.

Problem kształcenia nauczycieli jest częścią problemu ustroju szkolnictwa. ZNP domaga się kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w akademiach pedagogicznych o poziomie uniwersyteckim.[...] W trosce o rozwój szkolnictwa ZNP dąży do podniesienia kultury pedagogicznej wśród nauczycieli i społeczeństwa”.

Prof. S. Baley:

„Niezbędne jest rozbudowanie psychologii poszczególnych przedmiotów szkolnych, która stanowiłaby psychologiczną podbudowę dydaktyki tych przedmiotów. Psychologia przedmiotów szkolnych nie może być opracowana przez samych psychologów, lecz wymaga ścisłej współpracy psychologów szkolnych oraz nauczycieli poszczególnych przedmiotów”.

Prof. S. Kalinowski:

„Nauka jest podstawowym czynnikiem w podnoszeniu kultury; nauka jest podstawą nauczania i wychowania [...] stwarza nowe możliwości i prowadzi do przeobrażeń społecznych. Nauka wpływa na kształtowanie się myślenia.[...]

Nauka musi być udostępniona dla szerokich mas.[...] Jednolita szkoła jest zatem nie tylko aktem sprawiedliwości, jest możliwością do wydobywania talentów z mas ludowych”.

Pragnę zaprezentować garść cytatów z **referatów na obradach sekcji**:

„System kształcenia nauczycieli oprzeć się musi na możliwie dokładnym badaniu cech fizycznych i duchowych, pożądanym w zawodzie nauczycielskim.[...]

Studia teoretyczne pozostają w ścisłym związku z praktyką pedagogiczną.[...]

Program nauk w akademii pedagogicznej obejmować winien następujące działy:

A. Nauki pomocnicze, tj. filozofię, socjologię, biologię wychowawczą i higienę.

B. Nauki pedagogiczne, tj. psychologię pedagogiczną, pedagogikę ogólną i dydaktykę, dzieje szkolnictwa i doktryn pedagogicznych.

C. Praktykę pedagogiczną oraz metodykę nauczania elementarnego.

D. Przedmioty techniczno-artystyczne [...]

E. Przedmioty naukowe wybrane, zależnie od uzdolnień i zamiłowań słuchacza”

(H. Rowid).

„Najważniejszą postacią drabiny społecznej jest drabina oświatowa. Pozwala ona zniwelować różnice wynikające z przywilejów, jakie daje majątek w zakresie zdobywania wykształcenia. [...] Drabina oświatowa musi umożliwiać dobór osobników zdolnych

ze wszystkich warstw społecznych [...]. Szkoły powinny być bezpłatne dla wszystkich, których rodzice mają dochody poniżej pewnego poziomu” (S. Rychliński).

„Organizacja publicznej oświaty dorosłych winna opierać się o samorząd terytorialny.[...] Należy wprowadzić ustawę, która by na państwo, samorząd terytorialny i samorząd gospodarczy nałożyła obowiązek prowadzenia oświaty dorosłych” (Maj).

„Program nauczania szkoły powszechnej winien obejmować dorobek podstawowych warstw ludności – chłopskiej i robotniczej [...]. Szkoła powszechna winna pracować na rzecz usuwania różnic między kulturą chłopską a kulturą warstwy inteligencjo-mieszczańskiej” (Wycech).

„Przez szkołę pracy należy rozumieć:

- 1) wychowanie w duchu bezwzględnej solidarności i odpowiedzialności,
- 2) urealnienie nauczania,
- 3) przesylenie szkoły kultem pracy, świata pracy i człowieka pracy” (H. Burakowski).

„Szkoły wyższe winny zajmować się uprawianiem nauki i jej przekazywaniem.[...] muszą myśleć o organizowaniu jakiegoś pokojowego współżycia tej młodzieży i nie mogą rezygnować z wpływów wychowawczych” (T. Kotarbiński)⁷.

Z wybranych cytatów uzyskujemy obraz różnych problemów składających się na kwestie, metody i środki demokratyzowania oświaty. Nie są to wszystkie podnoszone przez referentów problemy. W obradach sekcji dominowały problemy: szkoły jednolitej, edukacji dorosłych, równego startu edukacyjnego, lepszego przygotowania nauczycieli do zawodu, poradnictwa i opieki psychologicznej nad uczniami ze środowisk zaniedbanych, a także warunki materialne edukacji. Wypowiedzi i propozycje referentów i dyskutantów przyjęły następnie formę Uchwały IV Kongresu.

UCHWAŁA IV KONGRESU PEDAGOGICZNEGO

Z uchwały Kongresu warto przypomnieć te fragmenty, które tworzą ramy treściowe i formalne ustroju szkolnego oraz postulują określone zmiany w polityce edukacyjnej i socjalnej państwa.

Oto wybrane fragmenty z Uchwały zawierającej kilkadziesiąt punktów, a zamieszczonej w „Głosie Nauczycielskim”:

„4. Kongres stoi na stanowisku, że praca wychowawcza powinna zmierzać do wychowania człowieka-obywatela, bojownika i pracownika, odznaczającego się aktywnością, samodzielnością myślenia, odwagą cywilną i wysokim poziomem uspołecznienia znajdującym wyraz w wewnętrznym zdyscyplinowaniu i ofiarnej pracy dla rodzimej warstwy społecznej, dla swojego narodu i państwa.[...]

5. IV Kongres uważa, że drogą do skutecznej realizacji ideałów wychowawczych jest przede wszystkim upowszechnienie zdobyczy kultury i dopuszczenie jak najszerszych warstw społeczeństwa do udziału w jej tworzeniu.

6. IV Kongres [...] domaga się szerszego uwzględnienia roli warstw pracujących, ich potrzeb i interesów w wychowaniu, a w związku z tym uważa za konieczne:

a. przekształcenie programów szkół wszystkich stopni oraz rewizję podręczników w kierunku uwzględnienia historii pracy i dorobku warstw chłopskiej i robotniczej w rozwoju narodu polskiego i jego kultury,

b. związanie wychowania szkolnego na wszystkich poziomach z pracą fizyczną oraz zorganizowanie udziału młodzieży szkolnej w pracach rolnictwa i przemysłu, [...].

⁷ Ibidem.

12. IV Kongres stoi na stanowisku, że podstawą całego ustroju szkolnego powinna być przynajmniej 7-letnia szkoła powszechna, poprzedzona upowszechnionym przedszkolem.[...]

Przedszkola i ośrodki powinny być utrzymywane z funduszków państwowych i samorządowych.[...]

17. IV Kongres [...] uważa, że wykształcenie zawodowe nie powinno się zaczynać zbyt wcześnie i powinno opierać się na właściwym fundamencie wykształcenia ogólnego.[...]

22. IV Kongres uważa, że nasze szkoły wyższe powinny zwrócić większą uwagę na promieniowanie wiedzy i jej najnowszych zdobyczy wśród szerokich rzesz zainteresowanych. [...]

32. IV Kongres stoi na stanowisku, że oświata dla dorosłych powinna zaspokajać całość potrzeb w dziedzinie kultury. Wskutek tego wysuwa się postulat publicznego i powszechnego systemu oświaty dorosłych w postaci uniwersytetów powszechnych, publicznych bibliotek oświatowych, teatrów zawodowych, kin oświatowych, domów oświatowych i świetlic oraz muzeów. Konieczna jest ustawa nakładająca na państwo i samorząd obowiązek prowadzenia oświaty dorosłych przy uwzględnieniu czynnika społecznego. [...]

35. IV Kongres stwierdza, że program nauki szkolnej łącznie ze stosowanymi przy nauczaniu metodami powinien się liczyć z badaniami naukowymi dotyczącymi rozwoju dzieci i młodzieży”⁸.

Wśród wielu problemów w debacie i Uchwale Kongresu wiele miejsca zajęła problematyka nauczycielska. Nauczyciel – będący zasadniczym przedmiotem troski ZNP – powinien zajmować wysoką pozycję społeczną i ekonomiczną, aby mógł nieustająco podnosić własną kulturę pedagogiczną i społeczeństwa.

ZNP już w 1936 r. przedłożył ministrowi memoriał uzasadniający konieczność podniesienia rangi zakładów kształcenia nauczycieli do poziomu wyższych szkół zawodowych.

W Uchwale Kongresu opowiedziano się za tworzeniem zaplecza teoretycznego dla systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz za ruchem postępu pedagogicznego. Podkreślono rolę pedagogiki i psychologii w kształceniu nauczycieli szkoły powszechnej. Kandydaci na nauczycieli powinni wszyscy otrzymywać wykształcenie specjalne w bezpłatnej szkole wyższej, opartej na bezpłatnym liceum ogólnokształcącym. Wiele myśli i postulatów w referacie H. Roviada jest aktualnych do dziś. O znaczeniu pracy z nauczycielem w działalności ZNP świadczy również jego polityka wydawnicza. 50% przedwojennych wydawnictw „Naszej Księgarni” stanowiły prace pedagogiczne. Miały one znaczący wpływ na rozwój teorii i praktyki pedagogicznej w Polsce. Wśród tych wydawnictw znalazła się również *Encyklopedia Wychowania*.

W Uchwale Kongresu nie znalazło się sformułowanie o „wychowaniu państwowym”. Ideologia tego wychowania szybko się przeżyła, brakło jej podbudowy emocjonalnej. Akcent pod koniec lat trzydziestych padał na wychowanie narodowe, patriotyczne. Potęgowała się atmosfera zagrożenia ze strony Niemiec. Była to przesłanka do kształtowania spistości wewnętrznej narodu polskiego. Ta problematyka była obecna na Kongresie i odegrała istotną rolę w wyostrzeniu uwagi na nauczycielskie i społeczne powinności edukacji patriotycznej.

⁸ „Głos Nauczycielski” 1939, nr 37.

Na ewolucję ideału wychowania w szkole polskiej w latach 1919–1939 zwraca uwagę wielu autorów⁹. Ukazują oni starania stworzenia syntezy ideału w połączeniu ze zmianami społeczno-patriotycznymi w Polsce i dążeniami edukacyjnymi i kulturowymi szerokich mas społecznych.

Uchwała Kongresu Pedagogicznego stanowi syntezę edukacyjnych postulatów, wysuwanych i przedstawianych wcześniej oraz nowych wykraczających śmiało w przyszłość edukacji.

– Wyrażała ona potrzeby i tendencje reformy w systemie edukacji w kierunku jej demokratyzacji i uspołecznienia.

– Zaświadczała o integracji środowiska nauczycielskiego i woli działania postępowej części społeczeństwa w kierunku nowoczesnego określenia ideałów wychowania oraz zapewnienia warunków do awansu społecznego przez system demokratycznej edukacji.

– Wyrażała przekonanie o potrzebie kształtowania zintegrowanego systemu edukacji, obejmującego różne szczeble edukacji młodzieży i dorosłych. Tej ostatniej poświęcono bardzo dużo uwagi, wskazując na rolę oświaty dorosłych, połączonej z pracą produkcyjną.

– Interdyscyplinarny charakter obrad wpłynął na ukazanie wielorakich zadań systemu edukacji w łączności z pozostałymi dziedzinami życia społecznego i gospodarczego.

– W Uchwale wielokrotnie pojawia się problem nierówności społecznych i konieczności działań wyrównujących szanse edukacyjne, kulturalne i życiowe młodzieży. Sądzę, że znaczący wpływ na to miała radykalizacja ruchu młodzieżowego, w którym istotną rolę odegrali także młodzi nauczyciele, będący naturalnym sojusznikiem sił demokratycznych.

– W sposób przekonujący brzmią – jeszcze dziś – sformułowania o opieraniu wychowania na zasadach wolności, niezależności poglądów i godności człowieka.

– Nowoczesną ideą było także łączenie zadań edukacyjnych z reformami społeczno-ustrojowymi i kulturowymi, integracja działań różnych grup inteligencji, poszukiwania więzi z życiem społecznym oraz kierowanie uwagi uczniów i studentów na sprawy ważne dla losów Polaków i Polski.

– Równie nowatorska była myśl, że nowoczesna i wydajna pedagogicznie szkoła, to taka, która obok zagadnień aktualnych zwraca uwagę młodzieży na problemy przeszłości, wyzwała praktyczną działalność uczniów w środowisku oraz przygotowuje ich do samokształcenia i samowychowania.

Ideałem miała być szkoła nie „skoncentrowana na książce”, ale „skoncentrowana na społeczności lokalnej” (H. Radlińska).

IV Kongres Pedagogiczny był więc próbą tworzenia warunków do kształtowania człowieka nowego typu, zdolnego do podejmowania samodzielnych działań, uspołecznionego, ceniącego wolność i sprawiedliwość, wrażliwego społecznie oraz wyrażającego szacunek do nauki i pracy.

Kongres zachęcał do przekraczania granic dotychczasowej polityki oświatowej, w której wiele było z tradycjonalizmu, zaściankowości i zwyczajnej biedy materialnej.

⁹ S. Nalazkowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia*, Toruń 1993; Postępowa myśl oświatowa w Polsce w latach 1918–1939, oprac. B. Ługowski i F.W. Araszkiewicz, Wrocław 1972; W. Wojtyński, *Zjazdy oświatowe i kongresy pedagogiczne w okresie międzywojennym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1959, nr 2; Związek Nauczycielstwa Polskiego. *Zarys dziejów 1905–1985*, pod red. B. Grzesia 1986, B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni do współczesności*, Warszawa 2000.

Zachęcał do szkoły otwartej światopoglądowo, uczącej życia wśród dzieci różnych światopoglądów, narodowości, pochodzenia społecznego i modeli życia kulturalnego.

Eksponował wartości duchowe, aktywne i mądre życie oraz odpowiedzialne postawy obywatelskie i patriotyczne. Kongres był wielką manifestacją patriotycznej postawy nauczycielstwa i twórczej inteligencji.

Szkoła – w obradach Kongresu – była instytucją i środowiskiem tkwiącym w całości kształcenia życia społecznego, miejscem poznawania realnego świata i polskiej rzeczywistości oraz przygotowaniem się młodych, pod kierunkiem nauczycieli, do sprostania wyzwaniom przyszłości – czasów nauki, postępu technicznego i poważnych przemian struktury społecznej.

Demokratyczne treści kształcenia i drożność form szkolnych miały zbliżać polską edukację do najlepszych wzorów w świecie.

Może dlatego, czytając dziś postanowienia Kongresu – po 60 latach – czujemy ich aktualność i mądrość.

Wiele z idei i postulatów IV Kongresu Pedagogicznego starano się realizować w latach 1945–1989 i w nieco innych warunkach w latach dziewięćdziesiątych.

W niektórych sferach funkcjonowania edukacji w Polsce osiągnięto znaczące rezultaty. Dotyczy to demokratyzacji i dostępności szkolnictwa, ale wiele jest jeszcze do zrobienia w zakresie rozwoju ilościowego i jakościowego, kształcenia nauczycieli, jak również właściwego usytuowania edukacji w Produkcie Krajowym Brutto.

Edukacja znowu znalazła się w sytuacji przenikających ją wyzwań, szans i zagrożeń w kształtowaniu zhumanizowanej i demokratycznej „szkoły przyszłości”, będącej podstawą „społeczeństwa informacyjnego”.

Czy nie nadszedł czas, aby najświatlejsi nauczyciele i pracownicy nauki spotkali się na podobnym jak w 1939 r. Kongresie i aby ich głos był usłyszany i wykorzystany w projekcjach przyszłości kraju i polskiej edukacji?

Nie wystarczy bowiem jako program dla narodu – budowanie gospodarki rynkowej i ustroju demokratycznego, jeśli nie będą im towarzyszyć rozwój demokratycznej i nowoczesnej edukacji i kultury oraz życia duchownego szerokich kręgów społecznych.

Czy możemy nie przypomnieć współczesnym decydom i siłom politycznym kraju, organom władzy i społeczeństwu słów Prezesa ZNP Z. Nowickiego wypowiedzianych na IV Kongresie:

„Kto celowo lub nieświadomie odsuwa masy ludowe od skarbnicy wiedzy i kultury w tym zakresie, w jakim korzysta młodzież warstw lepiej uposażonych, ten celowo lub nieświadomie usuwa olbrzymią większość narodu polskiego od odpowiedzialności za losy Polski”.

Polisce potrzebne jest sięganie do przyszłości, czerpanie z niej świadomości wyzwań, aby móc rozwijać myślenie perspektywne, innowacyjne i antycypacyjne.

Wartościowe może być także uczenie się z przeszłości, z dobrych wzorów, a takim był IV Kongres Pedagogiczny. Można z niego czerpać inspirację również dziś, choć tak wiele stało się w Polsce, w Europie i w świecie od 1939 r.!

„Historia jest nauczycielką życia” – stwierdził Cynceron – a więc także historia ruchu zawodowego nauczycieli i oświaty może być lekcją ciągłości naszych dziejów oraz służyć obecnym i przyszłym pedagogom.

Podczas otwarcia Kongresu prof. Zygmunt Mysłakowski powiedział: „Związek przestaje być tylko zrzeszeniem o ograniczonych interesach, lecz staje w rękach poważnych sił społecznych o wysokim poziomie świadomości i dążeń. Kultuwując w ramach swej

społeczności pewną sumę postaw, uczuć i myśli [...] staje się wspólnotą ludzi biorących czynny udział w kształtowaniu rzeczywistości społecznej”¹⁰.

Z tym stwierdzeniem współbrzmia działania ZNP w latach dziewięćdziesiątych, stanowiących nowy i trudny okres kształtowania polityki edukacyjnej, jej integracji z zadaniami transformacji ustrojowej oraz ze współczesnymi wyzwaniami europejskimi i globalnymi.

95 lat ZNP skłania do spojrzenia w przeszłość, aby zgłębić jej nauki, ale dbając o żywą pamięć o przeszłości i doceniając znaczenie trudnych problemów reformy polskiej edukacji, którą obejmujemy bezpośrednio co czwartego Polaka, trzeba poświęcać swoje siły przede wszystkim wykorzystaniu szans, nadziei i potencjalnych możliwości, które niesie dla edukacji przyszłość.

Dzisiaj także powinniśmy przekraczać granice dotychczasowej teorii i praktyki polityki edukacyjnej państwa i społeczeństwa. To obowiązek różnych podmiotów polityki edukacyjnej, w tym ruchu zawodowego nauczycieli i pracowników nauki.

Czynić to należy z realizmem i optymizmem. Wyciągać wnioski z historii reform szkolnych w Polsce XX wieku oraz ze współczesnych wyzwań cywilizacji informacyjnej i globalizacji świata.

Edukacja ma w sobie „ukryty skarb” – jak stwierdza Raport UNESCO.

Trzeba go umiejętnie wydobywać i rozwijać. Czy osiągniemy pełny sukces i szczęście?

Pokaże to i oceni historia, ale jak stwierdził Stendhal:

„Pełnię szczęścia osiągamy bardzo rzadko.

Ale nawet dla samej pogoni za szczęściem warto żyć”.

¹⁰ Ibidem.

