PRZEGLĄD HISTORYCZNO OŚWIATOWY

Kwartalnik
Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
poświęcony
dziejom oświaty i wychowania

Rok XXXVII 1—2 (143—144) 1994

WROCŁAW • WARSZAWA • KRAKÓW
ZAKŁAD NARODOWY IM. OSSOLIŃSKICH
WYDAWNICTWO POLSKIEJ AKADEMII NAUK
1994

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych

Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Wrocław 1994.
Nakład 316 egz. Objętość: ark. wyd. 8,80, ark. druk. 7,25, ark. A_1 8.
Warszawska Drukarnia Naukowa Warszawa, ul. Śniadeckich 8
Zam. 157/94

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

SYLWETKI

MATERIAŁY

RECENZJE

NOTY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
R. XXXVII, 1994, nr 1—2 (143—144)
PL ISSN 0033-2178

STANISŁAW MAUERSBERG
Warszawa

SZKOŁA ŚREDNIA OGÓLNOKSZTAŁCĄCA JAKO DROGA AWANSU KULTURALNEGO DZIECI CHŁOPSKICH W POLSCE 1918—1939

WSTĘP

W drabinie kształcenia, po której szczeblach wspinała się młodzież z różnych warstw społecznych, szczególnie doniosłą rolę odgrywały w latach międzywojennych szkoły średnie ogólnokształcące umożliwiające uczniom pochodzenia chłopskiego i robotniczego przejście do warstwy inteligencji. Szkoła średnia ogólnokształcąca otwierała przed maturzystami bramy uniwersytetów i innych szkół wyższych. Umożliwiała zajmowanie różnych stanowisk w zawodach „inteligenckich", darząc swych absolwentów dość znacznym prestiżem społecznym, związanym z wysoką na ogół w ówczesnym społeczeństwie oceną wykształcenia. Demokratyczny system kształcenia powinien zapewniać swobodę wstępowania do szkół średnich i wyższych uzdolnionej młodzieży wszystkich warstw społecznych. Charakterystycznym rysem demokratyzmu jest bowiem postulat, „aby wszyscy członkowie społeczeństwa uczestniczyli w możliwie równej i możliwie pełnej mierze w życiu kulturalnym i korzystali ze wszystkich jego wartości"[1]. Podstawą demokratyzmu jest oświata i szkolnictwo. Powszechne nauczanie w bezpłatnej i obowiązkowej szkole oraz szerokie udostępnienie szkoły średniej i wyższej dzieciom i młodzieży z różnych warstw społecznych jest najważniejszym punktem programu demokratyzacji kulturalnej.

Postulat demokratyzacji społeczeństwa przez oświatę szkolną i pozaszkolną był szczególnie silnie artykułowany po odzyskaniu niepodległości, gdy

[1] P. Rybicki, *Demokratyzm i kultura*, „Kultura i Wychowanie" 1933—1934, z. 2, s. 163.

dążono do jedności kulturalnej narodu, wskazując na tradycyjne rozbicie społeczeństwa na tzw. lud i tzw. inteligencję; warstwy obce sobie pod względem treści codziennego życia, obyczaju, tradycji, życia obywatelskiego i kultury umysłowej. „Dzisiejszy ustrój szkolny jest jednym z głównych czynników utrzymujących i utrwalających podział społeczeństwa na dwie warstwy — zaniedbaną kulturalnie warstwę pracowników fizycznych i warstwę pracowników umysłowych [...] wyrodniejącą [...] u nas w kierunku biurokratyczno-literackim"[2] — pisał Władysław Radwan, domagając się w niepodległym państwie przeprowadzenia demokratycznej reformy szkolnej. Hasło szkoły jednolitej i demokratycznej stało się głównym postulatem reformatorów szkolnych działających od pierwszych lat Drugiej Rzeczypospolitej.

1. IDEA SZKOŁY JEDNOLITEJ I JEJ REALIZACJA

W Polsce niepodległej prawie wszyscy mienili się zwolennikami idei jednolitości szkoły, ale też prawie każdy inaczej to hasło rozumiał i interpretacji swego adwersarza odmawiał prawa powoływania się na ideę, którą — w swoim mniemaniu — sam najtrafniej wyrażał. Wszyscy w zasadzie godzili się na następujące podstawowe zasady jednolitego ustroju szkolnego: 1) szkoły publiczne tworzą jeden planowy system rozczłonkowany poziomo na stopnie i pionowo na typy szkół; 2) ustrój szkolnictwa umożliwia każdemu uczniowi wykształcenie odpowiadające jego zdolnościom i potrzebom; 3) dostęp do szkół zależy jedynie od uzdolnień i zamiłowań uczniów, a nie od ich przynależności stanowej lub klasowej w społeczeństwie; 4) okres nauki szkolnej jest możliwie jednakowy we wszystkich typach szkół średnich; 5) organizacja szkół ułatwia, w miarę możności, przechodzenie uczniów z jednego do drugiego równorzędnego typu lub z niższego stopnia jednego typu do wyższego innego typu bez zahamowań i ślepych ulic[3].

I nie te podstawowe zasady, lecz kwestia ustosunkowania szkoły początkowej do szkoły średniej stała się głównym przedmiotem sporów. Na VI międzynarodowym kongresie nauczycielstwa szkół średnich, który odbył się w Warszawie w sierpniu 1924 r., z udziałem reprezentacji nauczycieli z 16 państw europejskich, Bogdan Nawroczyński w referacie *Zasady koordynacji rodzajów i stopni szkolnictwa* przedstawił powojenne starania sił demokratycznych, aby — odrzucając zastarzały dualizm ustroju szkolnego — zespolić wszystkie rodzaje szkół publicznych w jeden system szkolny, obmyślony według jednego planu, przeniknięty wspólną ideą przewodnią. Pod tym hasłem szkoły jednolitej i demokratycznej przystąpiono do reformowania szkolnictwa polskiego. Ale — dowodził Nawroczyński — istnieją dwie wykładnie hasła równości w wychowaniu: 1) równość wyników wychowawczych, metod,

[2] W. Radwan, *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa RP*, Łódź 1925, s. 17.

[3] W. Gottlieb, *Organizacja szkolnictwa* w: *Encyklopedia wychowania*, Warszawa 1937, s. 14, 15.

środków i warunków zewnętrznych wychowania — zwolennicy tej wykładni chcieliby kształcić wszystkie dzieci normalne w jednakowych szkołach początkowych z jednakowymi programami; 2) równość w wychowaniu polegająca na przystosowaniu programów, metod i środków wychowawczych do indywidualnych właściwości i potrzeb młodzieży.

Z tej drugiej wykładni wynika zalecenie indywidualizowania nauki szkolnej, tworzenia klas dostosowanych do pewnych kategorii uzdolnień i zamiłowań, różnicowania programów i metod nauczania, by „właściwe dziecko trafiło do właściwej szkoły". Nawroczyński przychylił się do tej właśnie wykładni, pragnąc z każdego dziecka wydobyć tkwiące w nim bogactwo, każde doprowadzić do celu, na który wskazuje jego indywidualność. Na tym bowiem — mówił — polega prawdziwa równość w wychowaniu, równość, która jest zarazem sprawiedliwością.

Zygmunt Gąsiorowski, kurator Okręgu Szkolnego Wileńskiego, w referacie *Stosunek szkoły średniej do elementarnej* uzasadnił konieczność uczynienia szkoły elementarnej szkołą powszechną, do której uczęszczają dzieci wszystkich warstw społecznych (oznaczało to zniesienie klas wstępnych, tzw. zerowych przy gimnazjach) oraz potrzebę stopniowego zastąpienia niższych klas ośmioletniego gimnazjum przez wyższe klasy szkoły elementarnej, oddzielne dla dzieci przeciętnych, oddzielne dla słabo uzdolnionych i oddzielne dla wybitnie uzdolnionych teoretycznie, przy tym dalsze kształcenie w szkole średniej byłoby uzależnione od wykazywanych zdolności.

Przedstawiciel lewicowego Związku Zawodowego Nauczycieli Polskich Szkół Średnich, Władysław Gacki, opowiedział się, podobnie jak Gąsiorowski, za zlikwidowaniem niższych klas szkół średnich i oparciem wyższych klas tych szkół na podbudowie siedmioklasowej szkoły powszechnej (7 + 5), ale zaprotestował przeciwko różnicowaniu programów szkoły powszechnej i selekcji dzieci w tej szkole według projektów Nawroczyńskiego i Gąsiorowskiego, uważając, że projekty te naruszają zasadę jednolitości szkolnictwa, która domaga się szerokiego dostępu do szkoły średniej dla wszystkich, którzy pragną uczyć się w tych szkołach.

Kongres wyraził w uchwałach końcowych stanowisko kompromisowe, podkreślając z jednej strony konieczność udostępnienia szkoły średniej dla wszystkich „odpowiednio uzdolnionych" uczniów oraz potrzebę zakładania w tym celu bezpłatnych burs i fundowania stypendiów, a z drugiej ostrożnie wypowiadając się na rzecz możliwości podejmowania prób łączenia trzech niższych klas szkół średnich (tzw. gimnazjum niższe) z trzema wyższymi klasami szkół elementarnych (V, VI, VII)[4].

Cała lewica nauczycielstwa polskiego widziała praktyczną realizację hasła szkoły jednolitej w stworzeniu obowiązkowej, jednakowej dla dzieci miast i wsi, siedmioklasowej szkoły powszechnej, która stanie się bazą dla zróżnicowanego programowo szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i zawodowego. Czoło-

[4] J. Kornecki, *VI Kongres międzynarodowy nauczycielstwa szkół średnich*, „Szkoła Powszechna" 1924 z. 3, s. 145 i n.

wym orędownikiem tak rozumianej szkoły jednolitej był Marian Falski. Zjazdy nauczycieli i delegatów rad szkolnych przyjmowały, często przez Falskiego projektowane, rezolucje w sprawie jednolitości szkolnictwa, domagające się m.in. podniesienia poziomu organizacyjnego wiejskiego szkolnictwa powszechnego, zapewnienia wszystkim dzieciom, kończącym szkołę powszechną, możliwości dalszego kształcenia się w szkole średniej, zlikwidowania trzech niższych klas ośmioklasowego gimnazjum ogólnokształcącego, oparcia programów wszystkich szkół średnich na programie pełnej szkoły powszechnej[5].

Przeciwko zniesieniu trzech niższych klas tradycyjnego gimnazjum występowała większość nauczycieli szkół średnich zrzeszonych w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Obrońcy gimnazjum ośmioklasowego podnosili, że skrócenie nauki w szkole średniej z 8 do 5 lat osłabi znajomość kultury antycznej i języków nowożytnych, ponieważ łacina, greka i żywe języki wymagają dłuższego okresu nauczania. Był to niewątpliwie argument ważny, ale większe przecież niebezpieczeństwo społeczne polegało na rozbijaniu wyższych klas pełnej szkoły powszechnej przez ośmioklasowe gimnazjum, bowiem po ukończeniu czwartej klasy szkoły powszechnej część uczniów przechodziła do gimnazjum niższego, część zaś do preparand nauczycielskich, a po klasie piątej część wstępowała do szkół zawodowych I stopnia, tak że w rezultacie wyższe klasy szkoły powszechnej, zwłaszcza w miasteczkach pustoszały, zostawało w nich po kilku niejako zawstydzonych uczniów, podczas gdy klasy niższe były nad miarę przepełnione[6].

Stan ten, wytworzony przez gimnazjum ośmioklasowe w miastach i miasteczkach, przy panującej na wsi nisko zorganizowanej szkole powszechnej z jednym lub dwoma nauczycielami, prowadził zwolenników starego porządku szkolnego do określania siedmioklasowej szkoły powszechnej jako szkodliwej fikcji, niemożliwej w praktyce do urzeczywistnienia. Uważali oni, że szkoła powszechna, czteroklasowa stanowi całkowicie wystarczającą podbudowę tradycyjnego gimnazjum ośmioklasowego i nierealne są — szczególnie w warunkach kryzysu gospodarczego — dążenia do przekształcenia szkół powszechnych w szkoły o siedmiu klasach[7].

Pod naporem sił demokratycznych minister WRiOP Kazimierz Świtalski uczynił znamienny krok w kierunku ujednolicenia ustroju szkolnego, doprowadzając w 1929 r. do zrównania planów i programów nauczania w trzech wyższych klasach szkoły powszechnej (V, VI, VII) i w trzech niższych klasach gimnazjalnych (I, II, III)[8].

---

[5] M. Falski, *Zagadnienie ustroju szkolnictwa w Polsce*, „Głos Nauczycielski" 1925 nr 18, 19.

[6] Por. T. Doświadczyński, *Dialog o reformie szkolnej*, Warszawa 1928, s. 30.

[7] Taki pogląd przedstawił np. prof. Stanisław Kot w odczycie pt. *Kryzys kultury narodowej a wychowanie publiczne*, wygłoszonym w Uniwersytecie Jagiellońskim 8 marca 1930 r. Powtarzam za A. Zieleńczykiem, *Profesor Kot o wychowaniu publicznym*, „Oświata i Wychowanie" 1930 z. 3, s. 262—265.

[8] Zarządzenie ministra WRiOP z 2 stycznia 1929 r., Dziennik Urzędowy Ministerstwa WRiOP, 1929 nr 1, poz. 1.

Posunięcie to spotkało się z głosami krytycznymi, wykazującymi nie bez słuszności, że końcowe klasy szkoły powszechnej pełnią zupełnie inną funkcję społeczną, aniżeli początkowe klasy szkoły średniej. Pierwsze bowiem stanowią zakończenie edukacji szkolnej dla tych, którzy nie kształcą się dalej lub przysposabiają się do pracy produkcyjnej, drugie zaś są wdrażaniem do dalszej nauki, głównie o charakterze teoretycznym. Wskazywano również i na to, że trzy niższe klasy gimnazjalne są naturalnymi sitami selekcyjnymi, z których w praktyce odpada około 40% uczniów, podczas gdy szkoła powszechna musi troszczyć się o to, aby każdy uczeń ją ukończył, tym bardziej że istnieje obowiązek szkolny obejmujący dzieci do czternastego roku życia. Zresztą zarządzenie ministra Świtalskiego tylko pozornie ułatwiało start do dalszej nauki w gimnazjum absolwentom szkół powszechnych siedmioklasowych, nie naruszało bowiem struktury ośmioklasowego gimnazjum, gdzie miejsca w klasach wyższych były zajmowane przede wszystkim przez uczniów promowanych z własnych klas niższych.

Do nielicznych, a przecież poważnych autorów, otwarcie krytykujących hasło szkoły jednolitej, należał Władysław Grabski, ekonomista i polityk, premier z lat 1920, 1923—1925, który w trosce o podniesienie poziomu rolnictwa polskiego przeciwstawiał się zrównaniu programów szkoły powszechnej w mieście i na wsi. „Szkołę ludową trzeba podnieść — pisał — ale nie można niwelować jej ze szkołą miejską, przeciwnie, należy przyjąć założenie, że szkoły wiejskie i miejskie są odmienne, wymagają różnego personelu, oddzielnych seminariów przygotowujących nauczycieli, oddzielnego nadzoru, własnych metod, różnych podręczników i odmiennych treści nauczania"[9]. Poglądy Grabskiego nie były w ówczesnej Europie odosobnione. Na przykład Rada Naukowa Międzynarodowego Instytutu Rolniczego uchwaliła w listopadzie 1927 r. rezolucję domagającą się od wiejskich szkół początkowych — obok solidnego wykształcenia ogólnego — wyrabiania zamiłowania do pracy na roli, kierowania najzdolniejszych do zawodowej pracy rolniczej, wprowadzenia do programów elementarnych wiadomości o uprawie roślin i hodowli zwierząt, a także organizowania oddzielnych zakładów kształcenia nauczycieli wiejskich z własnymi programami[10].

Były to jednak w Polsce niepodległej poglądy niepopularne w kręgach oświatowych, upatrujących szansy rozwoju i podniesienia kulturalnego wsi w zrównaniu szkolnictwa wiejskiego ze szkolnictwem miejskim i stwarzania tą drogą możliwości awansu kulturalnego i społecznego młodzieży wiejskiej. Zarzucano Grabskiemu, że jego pomysły wskrzeszały potępioną w swoim czasie przez opinię demokratyczną ustawę sejmu galicyjskiego z 1895 r., która jednolitą dotąd szkołę ludową podzieliła na sześcioletnią szkołę wiejską o charakterze rolniczym i siedmioletnią szkołę miejską o innym programie. Sprofilowanie programu szkoły wiejskiej pod kątem potrzeb rolnictwa miało wówczas na celu zatrzymanie młodzieży chłopskiej na wsi, przy pracy na roli.

[9] W. Grabski, *Kultura wsi polskiej i nauczanie powszechne*, Warszawa 1929, s. 16 i n.
[10] *Ibidem*, s. 19 i 20.

Reforma rolnictwa dokonana na podstawie ustawy sejmowej z 11 marca 1932 r., przygotowanej pod kierunkiem ministra WRiOP Janusza Jędrzejewicza, stanowiła znaczny postęp w kierunku urzeczywistnienia jednolitości ustroju szkolnego [11]. Odtąd droga do matury ogólnokształcącej prowadziła przez przedłużoną naukę (co najmniej sześcioletnią w miejsce dotychczasowej czteroletniej) w obowiązkowej szkole powszechnej i skróconą do 6 lat naukę w szkole średniej (czteroklasowe gimnazjum i dwuklasowe liceum w miejsce dotychczasowego gimnazjum ośmioklasowego). Ustawa zniosła ostatecznie klasy przygotowawcze (tzw. zerowe) prowadzone przy prywatnych szkołach średnich. Wiek rozpoczynania nauki w szkole średniej został przesunięty z 10 do 12, 13 lat, nastąpiło więc przedłużenie okresu nauczania w bliskiej uczniowi, bezpłatnej szkole powszechnej, co było szczególnie ważne dla dzieci wiejskich. Moment wyboru kierunku (typu) dalszego, sprofilowanego kształcenia po niższej szkole średniej został przesunięty z trzynastego roku życia (po trzech klasach gimnazjum niższego starego typu) do szesnastego, siedemnastego roku życia (po czterech klasach zreformowanego gimnazjum ogólnokształcącego), kiedy uczeń przechodził do określonego wydziału liceum ogólnokształcącego, albo do liceum zawodowego lub pedagogicznego, stosownie do swych planów życiowych i zainteresowań, które w tym okresie życia są już na ogół skrystalizowane.

Sergiusz Hessen, pod urokiem reformy szkolnej Jędrzejewicza, traktował rok 1932 jako „rok zwrotny" w dziejach kultury polskiej i z najwyższym uznaniem pisał, że tzw. ukrytej dyktaturze udało się urzeczywistnić dzieło demokratyczne, któremu nie podołała „formalna demokracja" w ciągu 8 lat swego istnienia. Reforma organizacyjna i programowa — owoc długoletniej działalności ruchu pedagogicznego i nauczycielskiego — zbudowała zręby szkoły jednolitej, a stwarzając warunki, w których selekcja warstwy kierowniczej w społeczeństwie bardziej niż kiedykolwiek w dziejach uzależniona była od uzdolnień i działalności jednostek, stanowiła — zdaniem Hessena — „czyn demokratyczny" [12].

Głównym osiągnięciem reformy Jędrzejewicza było wykorzenienie przestarzałego dualizmu ustroju szkolnego, podniesienie w społeczeństwie rangi szkół zawodowych przez powołanie do życia gimnazjów zawodowych (w miejsce dotychczasowych szkół zawodowych II stopnia) i liceów zawodowych (w miejsce szkół zawodowych III stopnia) oraz ulepszenie systemu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych przez zrezygnowanie z pięcioklasowych seminariów nauczycielskich, utworzenie trzyklasowych liceów pedagogicznych wzniesionych na podbudowie gimnazjum ogólnokształcącego i utrzymanie, wcześniej już zakładanych, dwuletnich pedagogiów przyjmujących maturzystów. Wydłużyło to czas nauki koniecznej do zdobycia kwalifikacji nauczycielskich z 12 (7+5) do 13 (6+4+3) lat.

[11] Ustawa z 11 marca 1932 r. *O ustroju szkolnictwa*, Dziennik Ustaw RP 1932, nr 38, poz. 389.

[12] S. Hessen, *Polska reforma szkolna*, „Kultura Pedagogiczna" 1933 nr 4, 5, s. 357 i n.

Jeżeli jednak określiliśmy reformę Jędrzejewicza jako krok ku jednolitości ustroju szkolnego, to musimy jednak podkreślić, że postępowi temu towarzyszyło poważne obciążenie w organizacji szkoły powszechnej, podbudowy całego systemu szkolnego. Reforma spetryfikowała bowiem istniejące zróżnicowanie organizacyjne tych szkół w zależności od liczby uczniów w szkole, a ściślej od liczby dzieci mieszkających w obwodzie szkolnym, od czego zależała liczba nauczycieli w szkole i — w związku z tym — stopień organizacyjny szkoły.

2. IDEOLOGIA WYCHOWAWCZA

Nowe programy i podręczniki szkolne podporządkowano idei wychowania państwowego, mającej na celu wykształcenie świadomych swych obowiązków i praw, twórczych obywateli Rzeczypospolitej. Ideolodzy tego kierunku wychowawczego uważali, że państwo, jako najważniejsza organizacja społeczeństwa, zespala różne grupy i organizacje społeczne, zajmując wobec nich pozycję nadrzędną. Zadaniem wychowania było wyrwanie społeczeństwa z tradycyjnej niechęci do organizacji państwowej, z „partykularyzmu klasowego, partyjnego, dzielnicowego i narodowego", uczenie myślenia kategoriami państwa, przygotowanie młodych do zbiorowego czynu, pracy dla państwa [13]. Jako osobowy wzór wychowawczy wysuwano postać i czyny marszałka Józefa Piłsudskiego.

Wychowanie państwowe ma obfitą literaturę przedwojenną. Wiele w niej ogólników, deklaracji, nastrojów, przesadnego doszukiwania się „momentów państwowotwórczych" w wychowaniu i nauczaniu. Jeżeli jednak odrzucimy tę nieznośną, natrętną frazeologię, pozostanie racjonalna zasada wychowania obywatelskiego. „Istotą tego wychowania — pisał Jan Stanisław Bystroń — jest pogłębianie kultury społecznej. Nie dość jest mówić bowiem o spełnianiu obowiązków obywatelskich, ale trzeba kłaść nacisk na twórcze pogłębianie stosunków międzyludzkich. Wychowanie ma być procesem czynnym, twórczym, obcym tresurze" [14].

Nowe programy były wyrazem znacznego postępu pedagogicznego. O programach dawnych J. S. Bystroń pisał, że „nie mają u podstawy żadnej ideologii wychowawczej, hołdują niewolniczo różnym tradycjom, których racji nie można udowodnić; nie są przemyślane psychologicznie; nie tworzą konsekwentnego zespołu, lecz są raczej przypadkowym zlepkiem różnych przedmiotów, z których każdy ma tendencję do samodzielnego rozwoju, niezależnie od całości" [15]. Natomiast nowe programy nauki w szkołach powszechnych i w gimnazjum ogólnokształcącym mają wyraźny cel pedagogiczny, którym jest kształcenie jednostek samodzielnych i twórczych, uspołecznionych i zdolnych do współpracy z innymi; wyrażają dążenie do stworzenia wspólnej dla

[13] J. Ostrowski, *Kontury idei państwowej*, „Zrąb" 1933 t. 13, s. 65.
[14] J. S. Bystroń, *Wychowanie państwowe*, „Kultura Pedagogiczna" 1933 z. 2, s. 97 i n.
[15] J. S. Bystroń, *Zagadnienie programu szkolnego*, „Zrąb" 1933 t. 16, s. 20.

szerokich sfer społeczeństwa podstawy wykształcenia, która stanie się ośrodkiem łączności między różnymi warstwami społecznymi; nawiązują silną łączność z tradycją narodową i państwową; dokonują podziału materiału nauczania według wieku uczniów, opartego na przemyślanych podstawach psychologicznych; materiały nauczania poddają orientacji humanistycznej, praktycznej i antyerudycyjnej; uwydatniają ścisłe powiązanie między przedmiotami nauki (korelacja), przeciwdziałając tendencjom odśrodkowym w nauczaniu.

W wypisach szkolnych znajdujemy liczne czytanki poświęcone pracy w różnych dziedzinach i różnych zawodach. Miały one budzić wśród młodych szacunek dla trudu fizycznego i umysłowego rolnika, robotnika, inżyniera, lekarza, nauczyciela i uczonego. Wychowanie obywatelskie uczniów było przeniknięte ideą solidaryzmu społecznego, który miał przełamać nienawiść klasową i narodową oraz zachęcał do zgodnej współpracy różnych warstw społecznych i rozmaitych grup narodowościowych.

W uwagach metodycznych do nowego programu nauczania historii położono nacisk przede wszystkim na konieczność wyrabiania wzajemnego poszanowania kultur i gotowości do obywatelskiego współżycia młodzieży polskiej i niepolskiej, z podkreśleniem udziału mniejszości w państwowym życiu Polski. Nauka o państwie i społeczeństwie występowała w nowych programach szkoły ogólnokształcącej trzykrotnie: w klasie VII szkoły powszechnej, w klasie IV gimnazjalnej i w klasie II licealnej, a więc w końcowych klasach szkoły każdego stopnia, co nadawało jej charakter „wiatyku" na drogę obywatelskiego życia.

Ideologia wychowania państwowego była zwalczana, zarówno przez prawicę, jak i lewicę społeczną. Endecja przeciwstawiała wychowaniu państwowemu wychowanie narodowe, zarzucając sanacji, że identyfikuje się z państwem i podporządkować chce sobie naród, który jest suwerenem państwa. Lewica twierdziła, że wychowanie państwowe służy dyktaturze sanacji, a jego istotą jest wyrabianie ślepego posłuszeństwa obozowi rządzącemu. Przedstawiciele mniejszości narodowych także mieli krytyczny stosunek do wychowania państwowego, którego sens widzieli nie w warunkach ówczesnego państwa polskiego, lecz w państwie jednonarodowym lub federacyjnym, opartym na faktycznej równości wszystkich grup narodowościowych [16].

W ostatnich latach Drugiej Rzeczypospolitej odchodzono od podstaw ustrojowych reformy. W zamierzeniach twórcy reformy poziom gimnazjum ogólnokształcącego nie powinien przekraczać możliwości umysłowych przeciętnie uzdolnionego dziecka, natomiast sprofilowane programowo liceum miało być przeznaczone dla młodzieży uzdolnionej, o wyraźnych zainteresowaniach intelektualnych. W przyszłości coraz szerzej udostępniane gimnazjum ogólnokształcące i elitarne liceum miały być całkowicie odrębnymi szkołami, miesz-

[16] Przemówienia posłów Jana Korneckiego, Mileny Rudnickiej, Stefana Zygmunta Dąbrowskiego, Izaaka Grünbauma, Stanisława Strońskiego w debacie nad projektem ustroju szkolnictwa. Sejm RP. Okres II. Sprawozdanie stenograficzne z 61 posiedzenia z 26 lutego 1932 r.

czącymi się w oddzielnych gmachach, posiadającymi oddzielne dyrekcje i własne grona nauczycielskie, przy tym w liceach powinno się zatrudniać — w miarę możliwości — nauczycieli z doktoratami, a w miastach uniwersyteckich — nawet z habilitacjami [17]. Jednakże prof. Wojciech Świętosławski, minister WRiOP w latach 1935—1939, który wcielał w życie reformę szkół średnich, nadał jej — jako zwolennik tradycyjnego gimnazjum ośmioklasowego — zupełnie inny kształt, rezygnując z autonomii liceów i przekształcając je po prostu w wyższe klasy szkoły średniej. Było to zresztą zgodne z dążeniami Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, które w czasach Świętosławskiego otwarcie głosiło potrzebę powrotu do ośmioklasowego gimnazjum ogólnokształcącego [18].

Pod koniec lat trzydziestych podniosła się fala krytycyzmu wobec wychowania państwowego. Coraz głośniej odzywały się zewsząd wątpliwości, czy słuszny jest jednakowy kierunek wychowawczy w stosunku do dzieci różnych narodowości w Polsce. Przymykano oczy na to, że przyjęcie bez zastrzeżeń kierunku narodowego w wychowaniu dzieci polskich całkowicie usprawiedliwi charakter narodowy szkół dla dzieci ukraińskich, niemieckich, żydowskich i innych, co w rezultacie prowadzić będzie do rozniecania, a nie wygaszania konfliktów narodowych i wyznaniowych w państwie. Jednakże wobec rosnącego zagrożenia ze strony hitlerowskich Niemiec, któremu towarzyszyła narastająca fala patriotyzmu polskiego, grawitacja wychowania ku ideałom narodowo-ojczyźnianym była procesem nieuchronnym. Minister W. Świętosławski zapowiedział w sejmie w lutym 1939 r. rewizję programów nauczania w duchu patriotycznym i narodowym, potępiając równocześnie nastroje skrajnie nacjonalistyczne wśród części młodzieży akademickiej [19]. W wychowaniu położono nacisk na zespolenie młodzieży wokół wodza i armii. Hasła: „Naród pod bronią" i „Polska od morza odepchnąć się nie da" zyskały szeroki oddźwięk w szkole i społeczeństwie.

Bilans dokonań dwudziestolecia w dziele budowy jednolitego ustroju szkolnego trudno uznać za zupełnie pomyślny. Ustrój szkolny w istocie tylko pewnej części dzieci umożliwiał zdobycie wykształcenia odpowiadającego ich zdolnościom i potrzebom. Większość napotykała bariery, szczególnie trudne do pokonania dla dzieci ze wsi, które skazane były w znacznej części na początkowe szkoły czteroklasowe, zamykające drogę do dalszej nauki. Jednakże wychowanie szkolne odegrało niewątpliwie doniosłą rolę w procesie kształcenia świadomych swych praw i obowiązków, przepojonych patriotyzmem obywateli niepodległej Polski, przyczyniając się do przetwarzania tradycyjnego ludu polskiego w nowoczesny naród polski.

---

[17] J. Jędrzejewicz, *W służbie idei*, Londyn 1972, s. 144 i n.

[18] *TNSW – przeszłość i teraźniejszość*, Warszawa 1938, s. 18.

[19] Sejm RP. Okres V. Sprawozdanie stenograficzne z 13 posiedzenia z 20 lutego 1939 r.

3. SIEĆ SZKÓŁ ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Dla zbadania możliwości pobierania nauki w szkole średniej ogólnokształcącej przez młodzież wiejską, pochodzącą z różnych regionów kraju, trzeba przede wszystkim przyjrzeć się terytorialnej sieci tych szkół. W roku szkolnym 1926/1927 na 10 000 mieszkańców przypadało w Polsce 72 uczniów szkół średnich ogólnokształcących, w tym w województwach centralnych — 71, wschodnich — 48, zachodnich — 91, a w południowych — 75. Po wyłączeniu uczniów klas przygotowawczych (tzw. zerowych) przy szkołach średnich pozostanie we właściwych klasach szkoły średniej ogólnokształcącej w Polsce 69 uczniów na 10 000 mieszkańców, w województwach centralnych — 68, wschodnich — 47, zachodnich — 87, a południowych — 75[20].

Marian Falski w *Atlasie szkolnictwa średniego ogólnokształcącego* wydanym przez Książnicę — Atlas w 1932 r. przyjmuje jako miarę zagęszczenia sieci szkół średnich ogólnokształcących liczbę uczniów tych szkół przypadającą na 1000 dzieci w wieku szkolnym. *Atlas* obrazuje wprawdzie stan z roku szkolnego 1927/1928, ale ponieważ w późniejszych latach sieć tych szkół nie uległa poważniejszym zmianom, przeto ustalenia i wnioski Falskiego zachowały aktualność do końca Drugiej Rzeczypospolitej.

Pomijając miasto stołeczne Warszawę i województwo śląskie o szczególnych warunkach demograficznych i wyjątkowo gęstej sieci szkół średnich, czytelnika *Atlasu* uderzają poważne różnice występujące między województwami zachodnimi (np. poznańskie — 74 uczniów szkół średnich na 1000 dzieci w wieku 7—13 lat) i południowymi (np. lwowskie i krakowskie — także po 74 uczniów), a województwami wschodnimi (np. wołyńskie — 30 uczniów, nowogródzkie — 32, poleskie — 39) i centralnymi (np. kieleckie — 31 uczniów, warszawskie bez Warszawy i lubelskie — po 33 uczniów)[21]. Jak widać dzieci z niektórych województw centralnych i wschodnich korzystały ze szkół średnich ogólnokształcących przeszło dwukrotnie rzadziej niż dzieci z niektórych województw południowych i zachodnich.

Najmniej szkół średnich ogólnokształcących było na terenach wschodnich i centralnych, szczególnie w województwie lubelskim i kieleckim, gdzie z 66 miast z liczbą dzieci od 1001 do 3000 w wieku 7—13 lat, aż 13 miast nie posiadało żadnej takiej szkoły. Były to miasta: Aleksandrów, Chmielnik, Czeladź, Kałuszyn, Kłobuck, Opoczno, Szydłowiec, Parczew, Włoszczowa, Wołomin, Zwoleń, Żelechów, Żychlin[22]. Natomiast na terenach zachodnich wszystkie miasta o takim zaludnieniu miały szkoły średnie, a na terenach południowych — prawie wszystkie (21 na 23). W województwach: kieleckim, lubelskim, białostockim i wołyńskim były całe skupienia szkół siedmioklasowych pozbawione pobliskiego ośrodka szkoły średniej.

[20] Obliczono na podstawie *Roczników Statystyki GUS*.

[21] M. Falski, *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, Warszawa 1932, s. 4.

[22] *Ibidem*, s. 8.

Szkoły średnie ogólnokształcące stanowiły w latach międzywojennych własność państwową, samorządową lub prywatną. Z każdego tysiąca uczniów szkół średnich ogólnokształcących uczyło się w roku szkolnym 1927/1928 w szkołach państwowych 489 uczniów, w samorządowych — 65 uczniów, a w prywatnych — 446 uczniów. Najwyższe odsetki uczniów szkół państwowych miały województwa południowe — 69,1% i zachodnie — 62,7%, najniższe zaś centralne — 32,1% i wschodnie — 44,1%. Jedna szkoła państwowa przypadała wówczas w Polsce przeciętnie na 112 700 mieszkańców, w województwach centralnych — na 136 700, we wschodnich — na 202 100, w zachodnich — na 72 400, a w południowych — na 91 000. Do szkół prywatnych najwięcej uczniów uczęszczało w Warszawie — 77,4%, w województwie łódzkim — 73,8% i wileńskim — 62,2%, najmniej zaś w województwie śląskim — 17,2% i tarnopolskim — 18,2%[23].

Zważywszy na to, że nauka w szkołach prywatnych była na ogół znacznie kosztowniejsza od nauki w szkołach państwowych różnice występujące w dostępności do szkół państwowych w poszczególnych województwach miały doniosłe znaczenie społeczne. Różnic tych nie łagodziły tańsze od szkół prywatnych szkoły samorządowe, silniej rozwinięte tylko na Śląsku, gdzie jedna trzecia uczniów szkół średnich uczyła się w tych szkołach, natomiast w pozostałych województwach odsetek uczniów szkół samorządowych nie przekraczał kilku procent.

Szczególnie utrudniony był dostęp do szkół państwowych na terytoriach centralnych, gdzie aż 35 miejscowości szkolnych liczących powyżej 1000 dzieci w wieku od 7 do 13 lat miało tylko po jednej szkole prywatnej. Należały tu m.in. takie miasta, jak: Aleksandrów Kujawski, Bełchatów, Bielsk, Janów Lubelski, Koluszki, Koło, Konin, Lubartów, Maków, Międzyrzec, Mińsk Mazowiecki, Płońsk, Radomsko, Rypin, Sejny, Sempolno, Sierpc, Skarżysko Kamienna, Turek, Wieluń, Wyszków, Zambrów, Zawiercie. Na terytoriach południowych było takich miejscowości 16, m.in.: Borysław, Chyrów, Dąbrowa, Dobromil, Horodenka, Kolbuszowa, Oświęcim, Rakowice, Turka; na terytoriach zachodnich — 8, m.in.: Gdynia, Kartuzy, Polska Wieś, Pelplin, Wieluń; a na terytoriach wschodnich — 7, m.in.: Kleck, Mołodeczno, Radoszkowice, Stołpce[24].

Dwie trzecie szkół prywatnych stanowiło własność poszczególnych osób i towarzystw szkolnych. Nauka w tych szkołach była najbardziej kosztowna i wskutek tego dla dzieci chłopskich na ogół niedostępna. Znacznie przystępniejsze dla mniej zamożnych były szkoły prywatne prowadzone przez Kościół i przez świeckie organizacje szkolne.

Wartość nauki pobieranej w szkołach prywatnych była silnie zróżnicowana. Jako miernik tej wartości można przyjąć uprawnienia nadawane co roku tym szkołom przez władze szkolne. Pod względem uzyskiwanych uprawnień szkoły dzieliły się na trzy grupy: a) szkoły z pełnymi prawami, b) szkoły z niepełnymi

[23] *Ibidem*, s. 11.
[24] *Ibidem*, s. 15.

prawami, c) szkoły bez praw. Uzyskanie praw przez szkołę było uzależnione od programu nauczania, kwalifikacji nauczycieli, poziomu naukowego i wychowawczego, wyposażenia w pomoce naukowe i przestrzegania przez szkołę obowiązujących przepisów. Uczniowie przechodzący ze szkół z niepełnymi prawami do szkół państwowych lub prywatnych z pełnymi prawami musieli składać egzamin wstępny, a egzamin dojrzałości w tych szkołach obejmował nieco większą liczbę przedmiotów niż w szkołach państwowych. Uczniowie szkół nie posiadających praw przechodzić mogli do innych szkół tylko na podstawie egzaminów wstępnych, a poza tym szkoły te nie miały prawa przeprowadzać egzaminów maturalnych, abiturienci mogli zdawać maturę tylko jako eksterni, to jest ze wszystkich przedmiotów i w dodatku w innej szkole z prawami lub we własnej szkole, ale przed obcą komisją egzaminacyjną wyznaczoną przez władze spośród nauczycieli innych szkół. A zatem dostępność do szkół z pełnymi lub przynajmniej niepełnymi prawami miała także niemałe znaczenie w rokowaniu uczniom ukończenia z powodzeniem nauki szkolnej, co było szczególnie ważne dla rodziców, którzy z wielkim wysiłkiem ponosili koszty nauczania swych dzieci.

W państwowych i prywatnych szkołach z pełnymi prawami uczyło się w roku szkolnym 1927/1928 łącznie 67% uczniów, w szkołach z niepełnymi prawami 26%, a w szkołach bez praw — 7% uczniów[25]. Najwyższe odsetki uczniów pobierających naukę w prywatnych szkołach średnich ogólnokształcących bez praw miały województwa wschodnie — 21,1%, w tym wileńskie aż 29,9%, najniższe zaś — województwa południowe — 1,3%, w tym lwowskie tylko 0,5%. Jednakże globalnie aż 17 miejscowości jednoszkolnych na terenie kraju miało tylko po jednej szkole średniej prywatnej bez praw. Były to: w województwach centralnych — Kazimierz, Sompolno; we wschodnich — Dermań, Głębokie, Kleck i Radoszkowice; w zachodnich — Gdynia, Grodzisk Wielkopolski, Kartuzy, Międzychód, Pobiedziska, Wieleń, Zbąszyń; na Śląsku — Lipiny i Nowa Wieś, a w województwach południowych — Dębowiec i Podhajce[26]. Ludność tych miejscowości i ich okolic miała do wyboru: albo posyłać dzieci do niskowartościowych, a zarazem drogich szkół prywatnych położonych na miejscu lub w pobliżu, albo umieszczać je w odległych miejscowościach na stancjach lub w internatach, co pociągało za sobą przeważnie większe wydatki.

Dla udostępnienia szkoły odpowiadającej uzdolnieniom i zainteresowaniom dzieci nie bez znaczenia było rozmieszczenie terytorialne szkół średnich o różnych profilach programowych. W gimnazjach humanistycznych uczyło się wówczas z górą dwie piąte uczniów, a w gimnazjach klasycznych i matematyczno-przyrodniczych — po jednej dziesiątej (reszta przypadała na niezróżnicowane programowo klasy niższe i wstępne, tzw. zerowe). W miejscowościach, w których była tylko jedna szkoła najczęściej występowały szkoły humanistyczne, rzadziej matematyczno-przyrodnicze, ale bywały też tylko

[25] *Ibidem*, s. 16.
[26] *Ibidem*, s. 19.

gimnazja klasyczne z łaciną i greką, wymagające uzdolnień werbalnych na ogół rzadko występujących wśród dzieci wiejskich. Do takich miejscowości posiadających tylko państwowe lub samorządowe gimnazja klasyczne należały m.in.: Brodnica, Gostyń, Jarocin, Lubawa, Nowe Miasto, Starogard, Śrem, Trzemeszno, Wejherowo, Września i Zbąszyń — na zachodzie; Lubliniec, Szarlej i Żory — na Śląsku; Brzeżany, Gorlice, Gródek Jagielloński, Kałusz, Nowy Targ, Ropczyce i Tłumacz — na południu kraju[27].

Bardzo istotne znaczenie dla udostępnienia szkoły średniej ogólnokształcącej miała kwestia koedukacji. Chłopcy stanowili ogółem 61,4% uczniów szkół średnich ogólnokształcących, przy tym największą przewagę liczbową nad dziewczętami mieli w szkołach państwowych (77,6%), mniejszą w szkołach samorządowych (53,5%), a w szkołach prywatnych nawet ustępowali dziewczętom (44,9%). W miejscowościach, które miały tylko jedną szkołę powinny być wyłącznie szkoły koedukacyjne. Tymczasem sporo było takich miejscowości, gdzie istniały tylko szkoły męskie lub żeńskie. Zrozumiałe, gdy to były szkoły prywatne, zwłaszcza kościelne, gdzie koedukacji nie tolerowano, ale zupełnie niezrozumiałe było utrzymywanie takich gimnazjów państwowych w dość licznych miejscowościach z jedną szkołą. Spośród tych miejscowości, gdzie istniały tylko męskie szkoły państwowe można przykładowo wymienić: Hrubieszów, Końskie, Krasiczyn, Miechów, Pińczów na terenach centralnych oraz Brodnicę, Chełmżę, Jarocin, Lubawę, Nakło, Nowe Miasto, Starogard, Śrem i Trzemeszno na terenach zachodnich[28]. Uniemożliwiało to, lub w poważnym stopniu utrudniało naukę dziewczętom mieszkającym w tych miejscowościach lub w ich pobliżu.

W udostępnieniu szkół średnich ogólnokształcących dużą rolę odgrywał przywilej miejsca zamieszkania ze względu na wysokie koszty utrzymania dziecka poza domem. Na każde 1000 osób zamieszkałych w miejscowościach, gdzie było przynajmniej jedno gimnazjum, przypadało wówczas 26 uczniów, natomiast na 1000 osób zamieszkałych poza tymi miejscowościami (dotyczyło to prawie w całości ludności wiejskiej) — tylko 11 uczniów. Stosunkowo najmniejsze różnice w udostępnieniu szkoły średniej w tych dwu grupach ludności występowały na terenach zachodnich dzięki gęstemu zaludnieniu, dobrej komunikacji i ogólnie wyższej zamożności mieszkańców, największe zaś, prawie ośmiokrotne (!) na rzadziej zaludnionych i uboższych terenach wschodnich (39—5), a dość duże także na terenach centralnych (23—9)[29].

Różnic tych, wyraźnie krzywdzących wieś, nie łagodziły w dostatecznej mierze internaty, których sieć była bardzo rzadka (pomijam na razie wysokie koszty utrzymania dziecka w internacie). W roku szkolnym 1935/1936 przeciętnie na 100 miejscowości posiadających szkoły średnie przypadało tylko 43 miejscowości z internatami, a tam, gdzie zaludnienie było najrzadsze, a więc internaty najbardziej potrzebne, to jest na terytoriach wschodnich, zaledwie 26

[27] *Ibidem*, s. 37.
[28] *Ibidem*, s. 40.
[29] *Ibidem*, s. 45.

miejscowości. Przy tym internaty w przeważającej części służyły szkołom prywatnym. Spośród ogółu uczniów szkół średnich ogólnokształcących mieszkających wówczas w internatach 84% przypadało na uczniów szkół prywatnych, prowadzonych przeważnie przez organizacje kościelne[30].

4. SPOŁECZNE PROGI KSZTAŁCENIA W SZKOŁACH ŚREDNICH

Przyjmowanie kandydatów do I klasy zreformowanego gimnazjum czteroklasowego potwierdzało rozpowszechnioną opinię o poważnym zróżnicowaniu przygotowania młodzieży z miejskich i wiejskich szkół powszechnych na korzyść szkół miejskich. Często występowały przy tym rażące rozbieżności między ocenami uzyskanymi w szkole powszechnej a ocenami egzaminacyjnymi, co podważało zaufanie społeczne do szkoły powszechnej, było źródłem rozczarowań i pretensji dzieci i rodziców. Młodzież ze sfer zamożniejszych i inteligenckich, często dodatkowo nauczana przez korepetytorów, wykazywała podczas egzaminów lepsze przygotowanie niż młodzież chłopska i robotnicza. W sferach oświatowych rodziły się więc tendencje, aby przy egzaminach brać pod uwagę nie tyle zasób wiadomości, ile ogólny rozwój umysłowy kandydatów, indywidualizować egzaminy i wprowadzać do nich badania inteligencji (tzw. badania psychotechniczne). Wyrażano opinię, że mniejszym złem jest obniżenie wymagań dotyczących wiadomości kandydatów, niż odcięcie dostępu do gimnazjum młodzieży chłopskiej i robotniczej[31]. Gimnazja państwowe często kierowały się tą opinią przy przyjmowaniu uczniów do klas pierwszych, tym bardziej że ministerstwo WRiOP zalecało, aby przy egzaminowaniu kandydatów ze środowisk wiejskich brać pod uwagę mniejszą łatwość wypowiadania się i większe skrępowanie ich, nie utożsamiając tego z niedostatecznym przygotowaniem lub uzdolnieniem.

Zdobycie średniego wykształcenia dla dzieci warstw zamożnych było o wiele łatwiejsze niż dla dzieci chłopskich i robotniczych, także dlatego że mogły one korzystać ze szkół prywatnych, które stawiały uczniom przeważnie mniejsze wymagania niż szkoły państwowe. Na przykład w roku szkolnym 1937/1938 do gimnazjów państwowych przyjęto 64% kandydatów i 58% kandydatek, a do gimnazjów prywatnych 88% kandydatów i 93% kandydatek[32]. Wielka liczba prywatnych szkół średnich dawała szanse kształcenia wielu uczniom o miernych zdolnościach, ale zamożnych, podczas gdy młodzież zdolniejsza, zwłaszcza wiejska, szans tych nie miała.

Oprócz rozmieszczenia szkół, główną przeszkodę w udostępnieniu szkoły średniej ogólnokształcącej młodzieży wiejskiej stanowiły wysokie koszty kształ-

[30] W. Czerniewski, *Internaty przy szkołach średnich ogólnokształcących w liczbach*, „Oświata i Wychowanie" 1937 z. 1, s. 121 i n.

[31] E. Passendorfer, *O przygotowaniu młodzieży do gimnazjum*, „Chowanna" 1937, z. 4, s. 151 i n.

[32] *Mały Rocznik Statystyczny 1939*, s. 327.

cenia. Zasada bezpłatności nauki, sformułowana przez Konstytucję marcową z 1921 r. i wnet pogwałcona przez wprowadzenie do szkół średnich i wyższych opłat administracyjnych i wymuszanych składek, została całkowicie pominięta w Konstytucji kwietniowej z 1935 r.

W państwowych szkołach średnich ogólnokształcących pełna opłata roczna (tzw. czesne) wynosiła w połowie lat trzydziestych od 200 do 300 zł. W przybliżeniu połowa uczniów (dzieci urzędników państwowych, nauczycieli, wojskowych) płaciła stawkę ulgową, wynoszącą połowę taksy, a od 5% do 18% uczniów ubogich, lecz zdolnych (trafiały się w tej grupie dzieci chłopskie) całkowicie od opłat zwalniano. W szkołach samorządowych, gdzie czesne wynosiło przeciętnie 400 zł rocznie, ulgowe stawki płaciło blisko 30% uczniów, a zwalniano od opłat około 12% uczniów.

Natomiast w szkołach prywatnych pełna opłata wynosiła przeciętnie około 700 zł rocznie (od 0 do 1500 zł), z górą 50% uczniów płaciło połowę stawki, a około 7% zwalniano od opłat całkowicie. Były w tej grupie szkoły bezpłatne, szeroko dostępne dla dzieci chłopskich i robotniczych, np. gimnazjum ojców Redemptorystów w Toruniu. Przeważały jednak szkoły drogie, a trafiały się wybitnie ekskluzywne, np. gimnazjum Sułkowskich w Rydzynie, gdzie nauka wraz z internatem w roku szkolnym 1930/1931 kosztowała 3000 zł rocznie, chociaż i tu stosowano naturalnie zniżki i zwolnienia. Korpusy kadetów we Lwowie, Chełmie i Rawiczu, gdzie wszyscy uczniowie mieszkali w internatach, pobierały umiarkowaną opłatę w wysokości 1200 zł rocznie za naukę i internat.

W roku szkolnym 1927/1928 przeciętna opłata roczna w gimnazjum ogólnokształcącym rzeczywiście pobrana, a więc z uwzględnieniem wszelkich ulg i zwolnień, wynosiła w skali kraju 240,6 zł, w tym w szkołach państwowych 81,1 zł, samorządowych 201,3 zł, a w prywatnych 434,2 zł. Szczególnie wysokie opłaty przeciętne występowały w tych województwach, w których było najmniej szkół państwowych. W Warszawie, gdzie 80% gimnazjów ogólnokształcących miało status szkoły prywatnej, przeciętne opłaty były najwyższe, sięgały bowiem 503 zł rocznie. Podobnie było w Łodzi, gdzie przeciętna opłata wynosiła 484,4 zł rocznie. Natomiast na Śląsku opłaty w szkołach publicznych (państwowych i samorządowych) były — dzięki dopłatom Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego — o połowę niższe od przeciętnej krajowej, toteż dzieci śląskie częściej od innych korzystały ze szkół średnich ogólnokształcących.

Opłaty za internat państwowy wynosiły przeciętnie 600 zł rocznie, a za prywatny — około 1000 zł rocznie, przy tym w jednych i drugich zazwyczaj co trzeci uczeń płacił połowę stawki normalnej, a co szósty był od opłat całkowicie zwolniony. Z internatów korzystało przeciętnie zaledwie niespełna 5% uczniów szkół średnich [33]. Nic więc dziwnego, że młodzież wiejska przeważnie lokowana była za niskimi opłatami na tzw. stancjach prywatnych, najczęściej z marnym

[33] Opracowano na podstawie: *Szkoły Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1930/1931* pod red. M. Falskiego, Warszawa 1933, s. XXI—XXII i *passim; Z materiałów liczbowych Ministerstwa WRiOP*, „Oświata i Wychowanie" 1934, z. 8—10, s. 517; *ibidem* 1938, z. 8—9, s. 768—771; M. Falski, *Atlas szkolnictwa średniego...* s. 20—23.

wyżywieniem, nadmiernie przepełnionych, ciasnych, nie dających godziwych warunków do pracy z książką i odrabiania lekcji. Do tych kosztów dochodziły spore wydatki na ubiór szkolny (obowiązkowe, przepisowe mundurki, kostiumy i obuwie gimnastyczne), dość drogie podręczniki, przybory piśmienne i składki na komitet rodzicielski.

Pomoc stypendialna dla młodzieży szkół średnich była w latach trzydziestych zupełnie znikoma. Przed kryzysem gospodarczym rząd dopłacał około 8 milionów zł rocznie na pomoc dla młodzieży kształcącej się w szkołach średnich, w tym ok. 5 milionów na dopłaty za dzieci uczące się w szkołach prywatnych. Z dopłat tych korzystali jednak głównie ci uczniowie, którzy mieli prawo do zniżek w szkołach państwowych, a więc młodzieży chłopskiej to nie dotyczyło. W latach kryzysu, gdy dochód z opłat szkolnych w szkołach państwowych wynosił ok. 30 milionów zł rocznie, pomoc państwa na zasiłki, pożyczki i stypendia dla młodzieży w tych szkołach nie sięgała nawet 3 milionów zł rocznie. W roku szkolnym 1936/1937 zaledwie 1,6% uczniów szkół średnich ogólnokształcących otrzymało stypendia i zasiłki w przeciętnej wysokości niespełna 200 zł rocznie na ucznia[34].

Równocześnie wystąpił wydatny spadek pomocy udzielanej młodzieży szkół średnich przez organizacje społeczne. Liczba burs Polskiej Macierzy Szkolnej zmniejszyła się od 1930 r. do 1937 r. trzykrotnie: z 35 burs liczących prawie 1000 uczniów do 11 burs z 307 uczniami. Podobne zjawisko wystąpiło w Towarzystwie Szkoły Ludowej, które w 1936 r. prowadziło 12 burs dla 387 uczniów. Jako powód tego spadku obie organizacje wskazywały na zubożenie ludności wiejskiej i reformę szkolnictwa, która przedłużyła okres obowiązkowej nauki w szkole powszechnej także dla tych uczniów, którzy zamierzali kształcić się w szkołach średnich[35].

W tej sytuacji premier i minister spraw wewnętrznych gen. Felicjan Sławoj Składkowski zaapelował do wszystkich gmin w kraju, aby każda ufundowała co najmniej jedno stypendium dla niezamożnego, a zdolnego ucznia. Gmin wiejskich i miejskich było wówczas ok. 4000, więc akcja ta mogłaby dać odczuwalne rezultaty, ale liczne gminy nie podejmowały tego zobowiązania, tłumacząc się brakiem funduszy[36].

W dziesięcioleciu 1921—1931 nastąpiły dość znamienne przesunięcia w składzie społecznym uczniów szkół średnich ogólnokształcących. Przy ogólnym nieznacznym spadku liczbowym uczniów w tych szkołach, nie przekraczającym 4%, nastąpił wydatny przyrost dzieci urzędników, podoficerów i oficerów. Równocześnie zaznaczył się wyraźnie spadek dzieci rolników, służby, robotników, rzemieślników, wyrobników i robotników rolnych.

[34] S. Rymar, *Stypendia dla młodzieży*, „Wieś i Państwo" 1938 nr 8, s. 600.

[35] S. Rymar, *Upadek organizacji niosących pomoc młodzieży szkół średnich*, „Wieś i Państwo" 1938, nr 9, s. 683.

[36] S. Zdąbłosz, *Warunki kształcenia się młodzieży wiejskiej w szkole średniej*, „Wieś i Państwo" 1938 nr 3, s. 196 i n.

W państwowych szkołach średnich odsetki dzieci wiejskich zmniejszyły się w grupie rolników zamożniejszych z 3% w 1921 r. do 2,2% w 1931 r. (w liczbach bezwzględnych z 2600 do 2200), w grupie rolników mniej zamożnych i ubogich z 16,4% do 14,1% (z 14 300 do 14 000); a robotników rolnych z 0,5% do 0,3% (z 0,5 tys. do 0,3 tys.). Podobne zjawisko obserwujemy w szkołach prywatnych, gdzie udział dzieci rolników większych spadł w tych latach z 3,4% do 2,8% (z 4000 do 2600); dzieci rolników mniejszych z 10,6% do 6,2% (z 12 600 do 5700), a tylko w grupie robotników rolnych pozostał na tym samym, bardzo niskim poziomie (0,3%)[37]. Był to skutek postępującego kryzysu gospodarczego i zubożenia wsi polskiej, które spowodowały w następnych latach dalsze pomniejszenie liczby młodzieży wiejskiej uczącej się w szkołach średnich ogólnokształcących.

W połowie lat trzydziestych uczniowie pochodzący ze wsi (bez ziemian i pracowników umysłowych) stanowili w szkołach średnich ogólnokształcących już tylko około 11% ogólnej liczby uczniów (w szkołach państwowych 12,9%, a w niepaństwowych 8,8%). Jeden uczeń średniej szkoły ogólnokształcącej przypadał wówczas na 190 mieszkańców Polski, a na wsi — na 870 mieszkańców (!)[38].

Tabela 1

DZIECI CHŁOPÓW I ROBOTNIKÓW ROLNYCH W SZKOŁACH ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W ROKU SZKOLNYM 1935/1936 (W LICZBACH WZGLĘDNYCH)

Pochodzenie społeczne uczniów	Odsetek ogółu uczniów w szkołach państw. i niepaństwowych	Odsetek ogółu uczniów szkół państwowych	Odsetek ogółu uczniów szkół niepaństwowych
Ogółem (wszyscy uczniowie)	180 300 100%	98 800 100%	82 300 100%
Wyrobnicy i robotnicy rolni (9% ogółu ludności)	0,5	0,6	0,4
Chłopi małorolni (29% ogółu ludności)	4,1	5,5	2,4
Chłopi średniorolni (19% ogółu ludności)	3,2	3,7	2,7
Chłopi wielkorolni (4% ogółu ludności)	3,2	3,1	3,3
Razem (61,2% ogółu ludności)	11,0	12,9	8,8

Źródło: S. Zdąbłosz, *Warunki kształcenia się młodzieży wiejskiej w szkole średniej*. „Wieś i Państwo" 1938, nr 3. Szacunkowe dane dotyczące udziału ludności chłopskiej wśród ogółu ludności kraju w 1931 r. zaczerpnięto z pracy J. Żarnowskiego, *Społeczeństwo Drugiej Rzeczypospolitej 1918–1939*, Warszawa 1973, s. 32.

[37] M. Reiter, *Młodzież szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli w Polsce wg zawodu i stanowiska w zawodzie rodziców w ostatnim 10 leciu (1921–1931)*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1933 nr 1, s. 17 i n.

[38] S. Zdąbłosz, *Warunki kształcenia się...*, s. 196 i n.

Jak widać, udział młodzieży chłopskiej w szkołach średnich ogólnokształcących był przeciętnie z górą pięciokrotnie niższy od udziału ludności chłopskiej w państwie, przy tym najbardziej pokrzywdzona była ludność uboższa; wyrobnicy i robotnicy rolni korzystali z tych szkół blisko dwudziestokrotnie, a chłopi małorolni siedmiokrotnie mniej, niżby to wynikało z ich liczebności wśród ogółu ludności kraju.

W seminariach nauczycielskich opłaty za naukę i internat były znacznie niższe niż w gimnazjach ogólnokształcących, a okres nauki poza domem o 3 lata krótszy. Najliczniejszą grupę stanowiły tam dzieci rolników mniejszych i średnich, przekraczające w skali kraju czwartą część ogólnego stanu uczniów seminariów. Były to więc szkoły dość typowe dla dzieci chłopskich[39]. Natomiast w dwuletnich pedagogiach, w których wymagana była matura ogólnokształcąca, wszystkie dzieci wiejskie (rolników, wyrobników, robotników rolnych i urzędników rolnych) sięgały w 1931 r. łącznie jednej piątej uczniów.

Spośród szkół ogólnokształcących najwyższe odsetki dzieci chłopskich wykazywały męskie seminaria duchowne prowadzone przez diecezje lub zakony. W roku szkolnym 1935/1936 spośród 49 tzw. małych seminariów duchownych, prowadzących naukę w zakresie szkoły średniej ogólnokształcącej, było 10 seminariów biskupich i 39 zakonnych. Część seminariów miała pełne lub niepełne prawa szkół państwowych. Uczęszczało do nich dwie piąte uczniów, natomiast trzy piąte uczyło się w seminariach duchownych bez praw gimnazjów, były to bowiem szkoły służące tylko celom Kościoła. Małe seminaria duchowne liczyły łącznie 5240 uczniów, z których dwie trzecie uczyło się bezpłatnie, nie płacąc ani za naukę, ani za internat, blisko 30% płaciło stawki ulgowe, a tylko niepełne 5% nie korzystało z ulg i zwolnień. Nic dziwnego, że napływ kandydatów do tych szkół, zwłaszcza do bezpłatnych seminariów zakonnych był bardzo wysoki, a odsetki kandydatów nie przyjętych do klas pierwszych sięgały 41%.

Najliczniejszą grupę uczniów w tych szkołach (44%) stanowili synowie rolników, przy tym liczba dzieci mało i średniorolnych chłopów (do 15 ha) sięgała łącznie jednej trzeciej (33,1%) ogólnej liczby uczniów, a dzieci wyrobników i robotników rolnych — 3,2%[40]. A zatem w porównaniu ze składem społecznym szkół średnich ogólnokształcących w małych seminariach duchownych uczyło się z górą czterokrotnie więcej dzieci mało- i średniorolnych włościan i sześciokrotnie więcej dzieci robotników rolnych niż w gimnazjach ogólnokształcących! Skład socjalny społeczności uczniowskiej małych seminariów duchownych był ze wszystkich szkół średnich najbardziej zbliżony do składu socjalnego społeczeństwa polskiego. Pod tym względem były to najbardziej demokratyczne szkoły Drugiej Rzeczypospolitej.

[39] M. Reiter, *op. cit.*, s. 43.

[40] W. Czerniewski, *Katolickie seminaria duchowne w roku szkolnym 1935/1936*, „Oświata i Wychowanie" 1936 z. 4, s. 291 i n.

Na przeszkodzie w kształceniu dzieci ze wsi na poziomie średnim i wyższym stały — poza barierami finansowymi — bariery psychologiczne, do których wznoszenia przyczyniały się teorie o rzekomej „nadprodukcji inteligencji" i teoryjki o braku predyspozycji dzieci z niższych klas społecznych do kształcenia teoretycznego. Pamiętnikarze wiejscy dają często wyraz wyobcowaniu, jakie odczuwali w szkołach średnich zdominowanych przez młodzież miejską, zwłaszcza z tzw. lepszych rodzin. Dziecko wiejskie odczuwało, szczególnie w pierwszym okresie nauki, boleśnie i dotkliwie swoją „inność" kulturową wśród rówieśników z miasta, którzy niekiedy z okrucieństwem, właściwym temu wiekowi, wyśmiewali je i odnosili się doń ze wzgardliwą wyższością. Atmosfera szkoły, szczególnie szkoły państwowej, urabiana przez demokratycznie nastawionych nauczycieli nie tolerowała wprawdzie tego rodzaju dyskryminacji, ale w opinii kołtuńsko-mieszczańskiej pogarda dla ludzi ze wsi była dość silnie zakorzeniona i dawała znać o sobie w obcowaniu młodzieży.

Liczba uczniów, która odpadała w trakcie nauki w gimnazjach ogólnokształcących starego typu była dość wysoka. Z informacji zawartych w rocznikach statystycznych GUS wynika, że uczniowie klas ósmych stanowili w roku szkolnym 1925/1926 przeciętnie ponad dwie piąte liczby uczniów klas czwartych, w tym w grupach najzamożniejszych z górą dwie trzecie, wśród włościan — dwie piąte, a wśród robotników — tylko jedną czwartą. Można by z tego wnosić, że około 40% dzieci chłopskich i zaledwie około 25% dzieci robotniczych, które dotarły do czwartej klasy gimnazjalnej miało szansę ukończenia gimnazjum. Bardziej precyzyjne dane uzyskamy badając stosunek liczby uczniów w ostatniej, ósmej klasie, do liczby uczniów u progu gimnazjum wyższego, to jest w czwartej klasie gimnazjalnej. Z takiego pomiaru wynika, że na przestrzeni lat 1923/1924—1927/1928 odpadło 48% uczniów, w latach 1924/1925—1928/1929 — 46%, a w latach 1925/1926—1929/1930 — 45%[41]. A zatem niewiele ponad połowę uczniów klasy czwartej docierało do ostatniej klasy gimnazjalnej, po czym następowała bariera matury, którą pokonywało pomyślnie nieco ponad 70% uczniów.

W latach trzydziestych nadal tylko co drugi uczeń wstępujący do zreformowanej pierwszej klasy gimnazjalnej kończył szkołę średnią i otrzymał świadectwo dojrzałości. Zaledwie co czwarty uczeń kończył szkołę średnią bez powtarzania klasy, bowiem odsetek promowanych w gimnazjum ogólnokształcącym wynosił przeciętnie około 85% rocznie[42]. W rezultacie wykruszania się ze szkoły średniej powstawała grupa rozbitków, „niedoszłych inteligentów", jak ich nazywa Józef Chałasiński. Ci zdegradowani kandydaci na inteligentów stanowili element cechujący się często egotyzmem, zachwianą skalą wartości, a czasem niebezpiecznymi ciągotkami faszystowskimi. Jednakże z drugiej strony pełnili oni na wsi często pożyteczną rolę, jako działacze społeczno-kulturalni, organizatorzy ruchu młodochłopskiego, zwolennicy postępu

[41] *Rocznik Statystyki RP 1930*, Warszawa 1930, s. 390.
[42] *Mały Rocznik Statystyczny 1936*, Warszawa 1936, s. 232.

rolniczego, współdziałający z nauczycielami wiejskimi w pracy oświatowej.

Z wyliczeń Mariana Falskiego wynika, że w połowie lat trzydziestych na każdy 1000 uczniów rozpoczynających naukę w klasie pierwszej szkoły powszechnej przypadało 26 uczniów w klasie maturalnej i 13 studentów na pierwszym roku studiów. Ale poza tą przeciętną kryły się ogromne różnice w poszczególnych grupach społecznych. Na przykład odpowiednie liczby względne (promile) uczniów pochodzących z grup zamożnych i wykształconych (więksi przedsiębiorcy, ziemianie, wolne zawody, urzędnicy publiczni) wynosiły na tych szczeblach przeciętnie 1000, 359, 153; w tym w grupie wolnych zawodów: 1000, 568, 411, a w grupie urzędników publicznych: 1000, 274, 186. Natomiast promile uczniów pochodzących z grup uboższych i niewykształconych wynosiły przeciętnie 1000, 23, 8 w tym w grupie robotników miejskich i służby domowej: 1000, 13, 4; w grupie rolników średniorolnych i zamożnych: 1000, 10, 4; w grupie drobnych rolników: 1000, 5, 2, a w grupie robotników rolnych 1000, 2, 1[43].

Zestawienie to obrazuje proces selekcji społecznej, który dokonywał się na poszczególnych szczeblach drabiny szkolnej. Daje ono obraz szans wykształcenia młodzieży z różnych środowisk społecznych. Niski stopień organizacyjny wielu wiejskich szkół powszechnych i zubożenie wsi zamykały drogi dalszego kształcenia się dziecku wiejskiemu tak samo uzdolnionemu jak dziecko miejskie. Dzieci proletariatu miejskiego miały wprawdzie dwukrotnie lepsze warunki ukończenia pełnej szkoły powszechnej, aniżeli dzieci chłopskie, ale na wyższych szczeblach kształcenia sytuacja jednych i drugich była bardzo trudna. Tam, gdzie poziom życia nie różnił się zbytnio, np. w grupach mniejszych przedsiębiorców i zamożniejszych włościan, albo robotników przemysłowych i chłopów małorolnych — decydowało miejsce zamieszkania. Przywilej miejsca zamieszkania działał na korzyść mieszkańców miast. W grupach robotników rolnych i rolników miejsce zamieszkania było poważną przeszkodą w kształceniu dzieci, szczególnie trudną do pokonania przez najuboższych.

ZAKOŃCZENIE

Niech mi wolno będzie raz jeszcze wrócić na zakończenie do pracy Mariana Falskiego *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie* (Warszawa 1937), która przedstawia w sposób bardzo plastyczny drabinę szkolną w Drugiej Rzeczypospolitej.

[43] M. Falski, *Środowisko młodzieży a jej wykształcenie*, Warszawa 1937, s. 62.

Tabela 2

DROGI SZKOLNE MŁODZIEŻY Z RÓŻNYCH ŚRODOWISK SPOŁECZNYCH

Środowisko społeczne	Na 1000 uczniów rozpoczynających naukę w klasie I szkoły powszechnej przypadało w 1935/1936 roku szkolnym uczniów:			
	w klasie VI szk. powsz.	w klasie I gimnazjum i w ostatniej klasie niższych szkół zawodowych	w klasie maturalnej (ogólnokszt.-zawodowej i semin. naucz.)	na I roku studiów (łącznie z pedagogium i większym semin. duchownym)
Ogółem	363	61	26	14
Więksi przedsiębiorcy i właściciele rolni (powyżej 50 ha), wolne zawody, najemni pracownicy umysłowi	1202*	790	360	250
Mniejsi przedsiębiorcy	739	111	48	20
Mniejsi właściciele i dzierżawcy rolni (od 5 do 50 ha)	253	31	10	5
Drobni właściciele i dzierżawcy rolni (do 5 ha)	173	10	5	2
Niżsi funkcjonariusze	898	222	60	19
Robotnicy w przemyśle, handlu i inni, służba domowa	548	29	13	4
Robotnicy rolni	157	6	2	1

Źródło: M. Falski, *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Warszawa 1937, s. 62.

* Wyższą liczbę dzieci w klasie VI, aniżeli w klasie I, należy tłumaczyć tym, że dzieci warstw zamożniejszych częstokroć pobierały naukę początkową w domu, a następnie były przyjmowane (na podstawie egzaminów) do wyższych klas szkoły powszechnej.

Metoda Falskiego polega na zestawieniu bezwzględnych i względnych liczb uczniów pochodzących z różnych grup społecznych, pobierających naukę w kolejnych klasach szkół wszystkich typów i poziomów w roku 1935/1936. Tak uzyskany obraz selekcji szkolnej nie jest doskonały, ma bowiem charakter statyczny. Aby uzyskać jego dynamiczną wersję należałoby prześledzić kolejne szczeble nauki całych roczników młodzieży wykształconej w niepodległej Polsce, czyli urodzonej w latach I wojny światowej, a więc w całkowicie nienormalnych warunkach bytowania (spadek liczby urodzin, wzrost zachorowalności i śmiertelności, zubożenie, ruchy migracyjne itp.). Druga Rzeczpospolita jednak trwała zbyt krótko, aby objąć całą drogę szkolną pokolenia urodzonego w nowo odbudowanym państwie polskim. Ludzie urodzeni w latach powojennej stabilizacji, co najmniej od 1922 r., mieli u schyłku dwudziestolecia zaledwie po 17 i mniej lat, a więc dalecy byli od uzyskania

pełnego wykształcenia. Poza tym trzeba pamiętać, że na rok szkolny 1935/1936 przypada powojenny wyż demograficzny. Przewyższał on dwukrotnie nieliczne roczniki młodzieży urodzonej podczas wojny, która pobierała wówczas naukę w wyższych klasach szkoły średniej i na pierwszych latach studiów wyższych. Stąd też przy prognozowaniu dalszej nauki uczniów szkół powszechnych należałoby wydatnie powiększyć ich szanse dotarcia do wyższych klas szkoły średniej i na studia. Nie zmieni to jednak faktu istnienia rażących nierówności spowodowanych pochodzeniem społecznym młodzieży.

Jak wynika z tabeli 2, start młodzieży przy wstępowaniu do szkół średnich i wyższych uzależniony był od pochodzenia społecznego. Uprzywilejowana była zdecydowanie młodzież z rodzin zamożnych. Natomiast ze środowisk uboższych tylko nieliczne, szczególnie uzdolnione jednostki, korzystając z ulg i zwolnień od opłat za szkołę i internat, zdobywały wykształcenie. Wśród średnio zdolnych uczniów nieubłaganie działały przywileje materialne i łatwiej było przeciętnemu uczniowi z warstw zamożnych ukończyć szkołę średnią i wyższą, niż dojść do nich uczniowi bardziej uzdolnionemu z warstw uboższych. Łączyło się z tym realne niebezpieczeństwo zajmowania wyższych stanowisk przez ludzi przeciętnych, niezdolnych do nowatorstwa i postępu.

Ustrój szkolnictwa — w założeniach demokratyczny — w istocie nie zapewniał całej młodzieży równych szans zdobycia wykształcenia. Niski poziom organizacyjny wiejskich szkół powszechnych, przypadkowa lokalizacja szkół średnich, wysokie opłaty i niedostateczna pomoc materialna dla biedniejszej młodzieży stwarzały trudne do sforsowania bariery, nawet zdolnym dzieciom chłopskim i robotniczym. A jeśli dzieci te pokonując wstępne przeszkody znalazły się już w szkole średniej, szczególnie ogólnokształcącej, to atmosfera w niej panująca, stwarzała im dodatkowe trudności, powodując onieśmielenie, rodząc kompleksy wskutek trudności wysłowienia się, naleciałości gwarowych, a czasem nawet z tak błahych na pozór powodów, jak brak pieniędzy na książkę, pomoc naukową, strój gimnastyczny itp. Odpadli więc często nawet zdolni, lecz wrażliwi uczniowie, pozostawali uparci. Stanisław Rychliński, rozpatrując ten problem, doszedł do wniosku, że szkoły powinny być otwarte dla istotnie zdolnych uczniów, ci natomiast, którzy nie mając zdolności chcą się kształcić, powinni wnosić wysokie opłaty, które z nadwyżką pokryłyby rzeczywiste koszty ich kształcenia. Nadwyżkę tę należałoby przeznaczyć na fundusz stypendialny dla zdolnych, lecz ubogich uczniów[44].

Rzetelna analiza tej sytuacji panującej w drugiej połowie lat trzydziestych doprowadziła Mariana Falskiego do pesymistycznych wniosków: „Zarówno więc gdy chodzi o poziom wykształcenia, odbieranego w szkołach, jak też gdy chodzi o rodzaj tego wykształcenia, w szczególności o przygotowanie i kierunek przygotowania do zawodowej pracy, losy młodzieży z różnych środowisk społecznych są na ogół zupełnie różne. Dzieci ludności lepiej sytuowanej nie tylko w ogromnej większości dochodzą do wysokich szczebli wykształcenia, ale uzyskują też przeważnie przygotowanie naukowe do zawodowej pracy i mają

[44] S. Rychliński, *Selekcje społeczne w szkolnictwie. Wybór pism*, Warszawa 1976, s. 239.

znaczną swobodę kierunku tego przygotowania. Natomiast liczne rzesze ludności gorzej sytuowanej nie tylko opuszczają szkołę na niskich przeważnie szczeblach wykształcenia, ale nie otrzymują też przeważnie żadnego naukowego przygotowania do zawodowej pracy lub w najlepszym razie przygotowanie o niskim poziomie i przy znacznym ograniczeniu wyboru kierunku tego przygotowania. Na wyższe zaś szczeble wykształcenia dostają się spośród tych licznych rzesz dzieci jedynie nieliczne jednostki.

Indywidualne zamiłowania, uzdolnienia i charaktery poszczególnych jednostek nie odgrywają w tym ruchu młodzieży na terenie szkolnictwa bardziej istotnej roli. Ruch ten sprowadza się zasadniczo do selekcji społecznej, uwarunkowanej organizacją naszego szkolnictwa i całym układem stosunków społeczno-gospodarczych. W tym świetle sprawa rozszerzenia zasięgu szkolnictwa i bardziej równomiernego rozdziału wykształcenia wśród młodzieży z różnych środowisk społecznych wydaje się jednym z ważniejszych zadań organizacyjnych szkolnictwa"[45].

Marian Falski upatrywał zatem dróg wyjścia z istniejącej sytuacji w przemianach organizacyjnych szkolnictwa. Natomiast Stanisław Rychliński szedł dalej, podkreślając konieczność zmian w polityce społecznej państwa. „Demokratyzacja kultury — pisał w jednym ze swych ostatnich dzieł — wyrasta jedynie na podłożu procesów dynamicznych demokratyzacji struktury społecznej. Wiek XX przyniósł tak znaczne upowszechnienie zdobyczy duchowych cywilizacji zachodniej tylko dzięki temu, że pozostałości struktury stanowej, które przetrwały w ubiegłym stuleciu, zaczęły w szybkim tempie rozpadać się w proch w krajach gospodarczo wysoce rozwiniętych. Ten sam proces jest znacznie trudniejszy do zorganizowania w łonie narodów zacofanych. Musi mu iść z pomocą właściwa polityka społeczna państwa". Zdaniem Rychlińskiego, sama reorganizacja szkolnictwa nie wystarczy: „Państwo powinno przełamać selekcję, którą stwarzają warunki gospodarcze na korzyść elity majątku i stanowiska"[46].

Trudna sytuacja dzieci chłopskich wynikała z biedy panującej na wsi, wczesnego wciągania dzieci do pracy w gospodarstwie, niższej organizacji szkolnictwa powszechnego na wsi i częstego niedoceniania wykształcenia szkolnego, co wiązało się z niskim poziomem kulturalnym wsi. Istotne zmiany można było osiągnąć tylko drogą przebudowy gospodarczej i uprzemysłowienia kraju, co natąpiło dopiero po II wojnie światowej.

---

[45] M. Falski, *Środowisko społeczne młodzieży...*, s. 66.

[46] Cytuję za: W. Wincławski, *Rozwój polskich badań nad wychowaniem na wsi. Okres Drugiej Rzeczypospolitej*, część II, Warszawa 1982, s. 133.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
R. XXXVII, 1994, nr 1—2 (143—144)
PL ISSN 0033-2178

DANUTA KOŹMIAN
Szczecin

SAMORZĄD UCZNIOWSKI W SZKOLNICTWIE POWSZECHNYM W POGLĄDACH POLSKICH PEDAGOGÓW II RZECZYPOSPOLITEJ

Samorząd uczniowski stał się w okresie międzywojennym przedmiotem rozważań nie tylko psychologów i socjologów, ale przede wszystkim pedagogów, wśród których głos zabierali zarówno teoretycy, jak i praktycy. Rozważania nad samorządem przybierały charakter refleksji uogólniających dotyczących samorządu bez względu na typ szkoły, w których funkcjonował lub próbowano go wprowadzać, a także z wyraźnym rozróżnieniem na szkolnictwo powszechne, średnie ogólnokształcące i seminaria nauczycielskie. Refleksje nad samorządem wspierała obszerna literatura pedagogiczna w postaci tłumaczeń dzieł obcych, a zwłaszcza prac A. Ferriéra i J. Deweya oraz propagowanie doświadczeń polskich nauczycieli poprzez liczne czasopisma pedagogiczne, konferencje i kursy.

Poglądy polskich pedagogów dotyczące samorządu uczniowskiego w szkolnictwie powszechnym skupiały się wokół następujących zagadnień: wiązania istoty i celów samorządu z aktualnymi doktrynami pedagogicznymi, a zwłaszcza z „nowym wychowaniem", stosunku do wzorów i doświadczeń obcych, sposobów przygotowania uczniów do wprowadzenia tej metody, określenia dopuszczalnego wieku uczniów dla wprowadzenia samorządu, struktury i funkcji samorządu w szkole powszechnej. Wiele miejsca w refleksji pedagogicznej zajęły kontrowersje na temat sądów uczniowskich oraz roli nauczycielstwa w funkcjonowaniu samorządów. Należy także zwrócić uwagę na to, że w poglądach pedagogicznych można odnaleźć refleksje krytyczne wskazujące na niebezpieczeństwa, trudności i ostrzeżenia związane z funkcją samorządu, a jednocześnie i takie, które podkreślały szerokie korzyści wychowawcze czerpane z tej metody.

1. POGLĄDY POLSKICH PEDAGOGÓW NA SAMORZĄD UCZNIOWSKI W ŚWIETLE IDEI „NOWEGO WYCHOWANIA" ORAZ NAŚLADOWNICTWA WZORÓW OBCYCH I WŁASNYCH TRADYCJI

Silne powiązanie idei „nowego wychowania" z samorządem uczniowskim odnaleźć można u wybitnych polskich pedagogów okresu międzywojennego,

do których należeli J. Mirski, A. Patkowski, H. Rowid, S. Hessen i W. Spasowski.

Józef Mirski uważał, że wspólne cechy współczesnego ruchu pedagogicznego ogniskują się w koncepcji „szkoły wychowawczej", która wypłynęła z potrzeb „nowych ideałów i zmian, jakie zaszły w układzie czynników wychowawczych"[1]. Mirski wyszedł z założenia, że ideałem współczesności winien być typ człowieka łączący szerokość horyzontów myślowych z indywidualnością, samodzielnością, wysokim uspołecznieniem, zdolnością do inicjatywy. Typ ten określał mianem: człowiek — odpowiedzialny — współtwórca kultury. Z uwagi na potrzeby historyczno-cywilizacyjne w wychowaniu takiego typu człowieka chodzi o stosunek każdego człowieka do życia i współtwórczość w wielkim procesie dokonywanym przez naród, a objętej mianem kultury oraz o poczucie odpowiedzialności moralnej za tę cząstkę działalności, jaka każdej jednostce przypada w udziale[2]. Samorząd może przyoblekać się w różne zasady organizacyjne, przystosowując się do wieku, rozwoju i indywidualności zbiorowej klasy. Gmina szkolna to tylko jedna forma samorządu tak elastyczna, że dopuszcza najrozmaitsze odmiany organizacji samorządu i stadia jego przygotowania.

Jak stąd wynika, J. Mirski głosił pogląd, że lansowany przez niego problem „szkoły wychowawczej" rozwiązać da się jedynie przez nowoczesne rozumienie i wykorzystanie takich czynników szkoły, jak nauki karności i poczucia zbiorowości, a najskuteczniejszy wśród nich jest samorząd będący jedyną możliwością organizacji klas, oparty na wspólnocie życia i pracy szkolnej. Mając dobre rozeznanie w pracach teoretycznych i osiągnięciach praktyki pedagogicznej Europy Zachodniej na temat samorządu uczniowskiego, Mirski podkreślał, że ich wpływ na polską pedagogikę dotyczył przede wszystkim harcerstwa i samorządu. Jednocześnie z dużą rozwagą wskazywał, że Polska wsparta na wielkiej tradycji pedagogicznej, stara się nie tylko „naśladować i przyswajać, lecz w rozumny i ostrożny sposób kojarzyć i zespalać własne z cudzym, stare z nowym, przekazane z tradycją i wymaganiami życia nowoczesnego. W tej dziedzinie, podobnie jak we wszystkich innych, Polska czuje się członkiem wielkiej rodziny narodów kulturalnych i wraz z nimi dąży do wychowania jednostek dzielnych i pełnych charakteru"[3].

Znany pedagog dwudziestolecia międzywojennego A. Patkowski, akceptując założenia wychowawcze „nowego wychowania", uważał, że szkoła musi dać wychowankowi możność ustosunkowania się do współistniejących ze szkołą czynników. Uważał, że karność szkolną można doskonale łączyć z inicjatywą tworzenia samorządów uczniowskich i drużyn harcerskich. Gminy szkolne z harcerstwem mogą całkowicie objąć treść życia młodzieży, a ich główne idee muszą znaleźć wyraz w ramach organizacyjno-ustrojowych

[1] J. Kretz-Mirski, *Szkoła wychowawcza*, „Ruch Pedagogiczny" 1921 nr 4—5, s. 1—14.
[2] *Ibidem*, s. 7.
[3] J. Mirski, *Polska myśl wychowawcza*, „Oświata i Wychowanie" 1930 z. 10, s. 938.

szkoły[4]. Koncepcja A. Patkowskiego wyrastała z idei „szkoły pracy", ożywiona ideałami harcerstwa oraz kooperatywy, zwarta i dość konsekwentna, stanowiła w poglądach pedagogicznych okresu międzywojennego swoisty ideał samorządnej organizacji uczniów obejmującej całość młodzieży szkolnej danego zakładu i wszystkie dziedziny jej życia. Koncepcja ta była jednocześnie próbą sformułowania ideowych celów, jakie zamierzał osiągnąć ruch spółdzielczy, sięgając do wychowania młodego pokolenia.

Konieczność wiązania samorządu uczniowskiego z koncepcją „szkoły pracy" można dostrzec w poglądach H. Rowida. Uważał on, że „samorząd uczniowski, czyli gmina szkolna jest właściwie jednym z istotnych czynników umożliwiających realizację nowej szkoły, stanowi o jej charakterze i duchu"[5]. W szkole twórczej poprzez samorząd wychowywać się będą pokolenia, zdolne do podjęcia zadań około organizowania społeczności wolnych narodów, rywalizujących w wytwarzaniu niezniszczalnych wartości ducha ludzkiego"[6]. W propagowanej przez siebie „szkole twórczej" — jak pisał Rowid — zmienia się przede wszystkim duch szkoły, przeniknięty ideą wzajemnej życzliwości, solidarności i kooperacji. Tworzy się nowa, wyższa forma życia rodzinnego, „gmina pedagogiczna"[7], skupiająca dzieci, nauczycieli i rodziców w jeden harmonijny organizm społeczny.

„Szkoła twórcza" H. Rowida stała się w okresie międzywojennym — jak to nazwał J. Zborowski — „probierzem programowych założeń wychowania"[8]. Praca ta obok popularyzacji „nowego wychowania" miała jeszcze inne wartości. Do nich należy przede wszystkim nawiązanie do tradycji polskiej myśli pedagogicznej, do dorobku Komisji Edukacji Narodowej, J. Śniadeckiego, Hoene-Wrońskiego, B. Trentowskiego, E. Estkowskiego i J. W. Dawida. Ze stron tej pracy przemawia do czytelnika wielkie umiłowanie dziecka i rozumienie jego potrzeb. We wszystkich rozważaniach nad procesem wychowania na plan pierwszy wysuwał Rowid osobę ucznia, uznając, że życie i potrzeby dziecka powinny stać się ośrodkiem pracy szkolnej. Stąd tak konsekwentnie popierał samorząd i przekonywał nauczycieli do jego zakładania.

Samorząd uczniowski był także przemiotem refleksji pedagogicznej S. Hessena. Uważał on, że im więcej szkoła urzeczywistnia ideę szkoły pracy, tym bardziej wszyscy uczniowie stanowią zorganizowany zespół pracujących[9]. Podstawowym zadaniem samorządu jest nie poglądowe nauczanie ustaw

[4] A. Patkowski, *Wychowanie nowego pokolenia*, „Ruch Pedagogiczny" 1922 nr 1—2, s. 14.

[5] H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Kraków 1929, s. 209.

[6] H. Rowid, *Życie w szkole twórczej*, „Ruch Pedagogiczny" 1925 nr 4, s. 113—118, cytat s. 118.

[7] Takiej nazwy użył H. Rowid w artykule pt. *Ideały wychowawcze w filozofii polskiej*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1925 nr 7, s. 257—266 cytat s. 266.

[8] J. Zborowski, *Działalność pedagogiczna Henryka Rowida*, w: *Studia nad pedagogiką XX wieku*, t. IV, wstęp i redakcja W. Okonia i B. Suchodolskiego, Warszawa 1962, s. 327.

[9] S. Hessen, *Szkoła i demokracja na przełomie*, Warszawa-Wilno 1938, s. 85 i dalsze.

państwa demokratycznego, lecz rozwój osobowości, poczucia prawnego i poczucia odpowiedzialności. W tym celu samorząd szkolny „powinien odpowiadać materiałowi życia szkolnego, zakresowi tych prostych i niezłożonych spraw, które mogą być samodzielnie opanowane przez uczniów"[10].

Z analizy działalności samorządów amerykańskich i angielskich, Hessen wysnuł pogląd, że zadanie samorządu szkolnego polega na tym, aby rozproszone środowisko uczniowskie przetworzyć na całościowy organizm, w którym każdy uczeń przygotowywałby się do sumiennego pełnienia określonej funkcji społecznej. Hessen przestrzegał, że tak jak wypacza się idea „szkoły pracy", gdy pojęcie pracy zwęża się do konkretnego działania, tak samo i samorząd wypacza się, kiedy zamiast celu organizacji społeczeństwa uczniowskiego, stawia sobie zadania postronne, często zbyt ciasno praktyczne.

Zainteresowanie samorządem uczniowskim wykazywał jeden ze znanych pedagogów międzywojennych, Władysław Spasowski. Wychodził on z założenia, że wychowanie musi specjalnie podkreślić najważniejszy moment rozwoju każdej jednostki, stronę społeczną jej rozwoju, konieczność współżycia i współpracy z innymi ludźmi[11]. Wychowanie — według Spasowskiego — powinno gruntownie zapoznać młodzież z otaczającym ją życiem realnym, aby jednostka mogła świadomie powiązać swoje działanie z postępową tendencją rozwoju społecznego. Jedynie bezpośrednie uczestnictwo młodzieży w życiu społecznym zapewni prawidłową więź jednostki z życiem i umożliwi jej poznanie istoty życia współczesnego. W. Spasowski podzielał poglądy przedstawicieli „nowego wychowania", którzy twierdzili, że szkoła powinna nie tylko być instytucją nauczającą, ale placówką nieskrępowanego życia młodzieży, dlatego treść i formy organizacji życia szkolnego powinny uwzględniać potrzeby wychowanków[12]. Poglądy Spasowskiego na zasady organizacji samorządu i życia szkolnego wydają się bliskie poglądom przedstawicieli „szkoły twórczej" w Polsce. Zbieżność stanowisk polega głównie na tym, że zarówno Spasowski, jak owi pedagodzy wysuwali postulaty usamodzielnienia dzieci w życiu szkolnym, ułożenia stosunków między nauczycielem i uczniami na zasadach współpracy, serdecznej opieki i zrozumienia.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, podstawą refleksji pedagogicznej polskich pedagogów nad samorządem były idee „nowego wychowania", a zwłaszcza koncepcje „szkoły pracy". Zbieżność „nowego wychowania" z poglądami polskich pedagogów wyraża się w zgodności dotyczącej zarówno celów uspołecznienia dzieci i młodzieży, jak i konieczności organizacji samorządu rozumianego nie tylko w kategoriach porządkowo-organizacyjnych, ale w kategoriach psychologiczno-społecznych. Samorząd uczniowski pedagogo-

[10] S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931, s. 173.

[11] W. Spasowski, *Wybór pism pedagogicznych*, wstęp i przypisy W. Wojtyński, Warszawa 1961, s. 198.

[12] C. Szybka, *Cele kształcenia i wychowania postulowane przez Władysława Spasowskiego*, „Nauczyciel i Wychowanie" 1978 nr 5, s. 10—17. Także H. Chylińska, *Władysław Spasowski – działalność i poglądy*, Warszawa 1964, s. 275 i n.

wie interpretowali zgodnie jako środek, poprzez który można osiągnąć pełny rozwój osobowości wychowanka, ze szczególnym uwzględnieniem jego dyspozycji społeczno-obywatelskich, a w dalszej konsekwencji demokratyzacji społeczeństwa.

W próbie analizy poglądów polskich pedagogów na samorząd należy rozważyć stosunek do wzorów obcych oraz możliwości ich naśladownictwa na gruncie tradycji i współczesnych polskich poszukiwań w latach międzywojennych.

Polscy pedagogowie znali dobrze amerykańskie i zachodnioeuropejskie doświadczenia nad samorządem. Ich znajomość jednak nie przeszkodziła głębokiemu krytycyzmowi wobec ich form, funkcji i możliwości przeniesienia wzorów obcych na grunt polski. Wielu pedagogów, mając bardzo dobre rozeznanie w samorządach amerykańskich, jednocześnie wzywało do dystansu i rozwagi w ich przyjmowaniu.

Ostrożność wobec wzorów obcych przejawiał A. Perelman, wskazując, że szkoła twórcza „nie może skorzystać z gotowych wzorów przejętych ze szkół obcych. Musi się ona dostosować do warunków lokalnych, materiału uczniowskiego, psychiki społecznej, a przede wszystkim do potrzeb obywateli danego państwa" [13].

Podobnie inny autor, M. Toma na łamach pisma „Szkoła" powołując się na amerykańskie eksperymenty z samorządem wskazywał, że najczęściej w Polsce stosuje się samorząd w poszczególnych klasach (*school-city system*), a rzadziej samorząd ogólnoszkolny (*school-state system*). Autor uważał, że istotne dla polskich samorządów były nie tyle przykłady amerykańskie, ale „typowe ustawy polskiej gminy szkolnej założonej przez Bykowskiego we Lwowie" [14].

Podobne stanowisko dystansu i ostrożności wobec obcych wzorów formułował J. Korczak-Ostrowski, który uważał, że problem samorządu jest zbyt doniosłą sprawą, aby decydować się wprowadzać go tylko dlatego, że zrobiono to gdzie indziej. W sprawie tej — pisał autor — musimy się liczyć „tak z zasadami ogólnymi, uwzględniającymi każdą młodzież, a przede wszystkim z charakterem naszej młodzieży, i z naszym charakterem narodowym" [15]. Mimo ustroju samorządowego — według J. Ostrowskiego — pozostaje w dalszym ciągu grupa rządzonych, zmienia się tylko rządzący, zamiast wychowawcy, który usuwa się w cień, występuje również, kolega obejmujący władzę. Istota zagadnienia samorządu polega na rozstrzygnięciu pytania, czy zamiana ta wychodzi na korzyść rządzonym i rządzącym. Jeżeli natomiast weźmiemy pod uwagę nasz narodowy charakter, to niebezpieczeństwo rozluźnienia karności lub pozwolenie na karność dorywczą, niestałą i niesystematyczną stanie się jeszcze widoczniejsze. Zaprzeczyć się nie da, że nie mamy zdolności or-

[13] A. Perelman, *Szkoła twórcza jako czynnik wychowania obywatelskiego*, w: *Z zagadnień wychowawczych*, Łódź 1931, s. 258.

[14] M. Toma, *Samorząd uczniowski*, „Szkoła" z. 6 1929, s. 166—171 oraz z. 7, s. 191—196.

[15] J. Korczak-Ostrowski, *Samorząd szkolny*, „Przegląd Pedagogiczny" 1923, z. 3, s. 268—270.

ganizatorskich, że warcholstwo mniej lub więcej jaskrawe jest wadą narodową. Obawiając się zbytniej swobody amerykańskiego samorządu J. Ostrowski uznał, że polska młodzież szkolna wymaga „silnej ręki", by nie pogrążyć się w powszechnym lenistwie. Szukając modelu polskiego samorządu, J. Ostrowski wzywał do oparcia się na tradycjach Szkoły Rycerskiej, która „tak znakomitych obywateli wychowała, a będzie to owocniejsze niż naśladowanie gmin amerykańskich"[16]. Najlepszym dowodem, że taki system odpowiada usposobieniom i upodobaniom młodzieży jest zainteresowanie się uczniów skautingiem.

W polskiej myśli pedagogicznej dotyczącej samorządu pojawiały się poglądy nie tylko co do przeniesienia wzorów obcych, ale dotyczące naśladownictwa wzorów organizacji państwa przenoszonych do szkolnych struktur samorządowych.

I w tym także zakresie można zauważyć że strony polskich pedagogów dystans, ostrożność, a nawet emocjonalnie wypowiadany protest wobec naśladownictwa w samorządach organizacji państwowych.

S. Hessen, rozważając to zagadnienie dostrzegał, że uczniowie początkowo są zainteresowani zabawą w państwo, później obojętnieją, a z czasem zaczyna im to ciążyć. Stąd też „zadaniem samorządu staje się nie poglądowe nauczanie ustaw państwa demokratycznego, lecz rozwój osobowości ucznia i jego poczucia odpowiedzialności"[17]. Samorząd amerykański może być wzorem dla szkoły polskiej w tym zakresie, że jest miejscem intensywnego życia społecznego uczniów. Kółka i organizacje uczniowskie o charakterze naukowym, estetycznym, sportowym, redakcja wydająca czasopismo, różne prace okazjonalne lub stałe wypełniają samorząd szkoły amerykańskiej. W ten sposób rozwija się w uczniach poczucie obowiązku, odpowiedzialności, ducha inicjatywy i poważania dla ustaw i prawa. To tylko zdaniem Hessena może być przeniesione do szkoły polskiej ze wzorów obcych.

A. Patkowski w rozważaniach nad szkołą opartą na ideach współdziałania, podobnie argumentował, że szkoła taka „nie może być naśladownictwem dzisiejszego stanu państwa. Sztucznie wytworzone państwo „małych dorosłych" przejmuje łatwo wszystkie wady dzisiejszego ustroju"[18].

Na tle tych refleksji zaznaczyć trzeba, że niewielka liczba pedagogów polskich wskazywała, że właśnie państwo i jego organizacje chociaż w miniaturze powinno być wzorem dla ustroju samorządu.

Jak stąd wynika, istniały różnice poglądów na temat naśladownictwa wzorów obcych lub wzorów organizacji państwa, ale nie doprowadziły one do głośnych publicystycznie i niekorzystnych dla idei samorządu kontrowersji. W bogatej praktyce samorządów uczniowskich w szkolnictwie powszechnym próbowano stosować zarówno elementy doświadczeń obcych, jak i wzorów

[16] *Ibidem*, s. 270.

[17] S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 173.

[18] A. Patkowski, *Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei współdziałania*, Warszawa 1922, s. 13.

wziętych ze struktury państwa. Niechęć do obcych doświadczeń wynikała zapewne z różnic warunków społeczno-politycznych i kulturowych, a widoczny dystans do wzorów organizacji państwa pojawiał się z obawy przed schematycznością i sztucznością, tym bardziej że i one powstawały i rozwijały się w niepodległej Polsce z niemałymi trudnościami społecznymi i organizacyjnymi.

2. POGLĄDY NA CELE, ZADANIA I WARUNKI WPROWADZENIA SAMORZĄDU W SZKOLE POWSZECHNEJ

Rozważając cele samorządu uczniowskiego w szkole powszechnej, należy zwrócić uwagę, że w międzywojennej myśli pedagogicznej była zgodność dotycząca tego, że samorząd powołuje się dla osiągnięcia celów wychowawczych, a nie dla uporządkowania i zdyscyplinowania życia klasy. Ten drugi cel był wysuwany przez niektórych nauczycieli-praktyków, którzy słabo zaznajomieni z teorią pedagogiczną, a jednocześnie zachęcani do powołania samorządu ze strony czasopism pedagogicznych, pojmowali go w ciasnych ramach organizacyjnych. W szybkim jednak czasie w doniesieniach publicystycznych nauczycieli-praktyków ustąpiło instrumentalne rozumienie samorządu jako sposobu na porządek i ład w szkole na rzecz interpretacji go w kategoriach społeczno-pedagogicznych.

W pogłębionych rozważaniach nad celem samorządu Józef Raszka przedstawia go jako „pośredniczenie pomiędzy wychowaniem heteronomicznym i autonomicznym. Jednocząc w sobie oba rodzaje wychowania samorząd ma naprawdę niepoślednią wartość wychowawczą"[19]. Porównując samorząd dorosłych i samorząd uczniowski, autor uznał, że cele wychowawcze u dorosłych są uboczne, a cele samorządu uczniowskiego „stoją na planie pierwszym".

Na cele porządkowo-organizacyjne, ale nade wszystko wychowawcze wskazywał L. Jaxa-Bykowski, który w statucie gminy szkolnej im. M. Łomnickiego przedstawiał je następująco: „Celem gminy jest zbiorowa praca w myśl filareckich haseł Ojczyzna, Nauka, Cnota. W szczególności celem jest: a) utrzymanie porządku, b) podniesienie rozwoju umysłowego, moralnego i fizycznego, c) wyrobienie i przysposobienie do życia na pożytek Ojczyzny"[20].

Wielu autorów w latach trzydziestych uważało, że celem samorządu jest wytwarzanie samodzielności wychowanków, która miała się wyrażać w udziale uczniów w pracy na terenie klasy szkolnej i w domu[21]. Wiązało się to

[19] J. Raszka, *Samorząd uczniowski*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1939 nr 5, s. 140.

[20] L. Jaxa-Bykowski, *Samorząd w szkołach polskich*, „Rocznik Pedagogiczny" t. I 1921, Warszawa 1923, s. 154.

[21] K. Sośnicki, *Samodzielność*, „Muzeum" 1937 z. 2, s. 65—84. Należy tu dodać, że refleksje nad samodzielnością miały już znaczną tradycję w polskiej myśli pedagogicznej. Wyrazem tego był artykuł M. Haraszkiewicza pt. *Samodzielność – głównym celem wychowania domowego i szkolnego*, opublikowany w piśmie „Rodzina i Szkoła" 1902 nr 12, s. 155—160 oraz 1903 nr 1—4 będący zapowiedzią kształtującej się świadomości potrzeb reorganizacji wychowania.

bezpośrednio z postanowieniami ustawy ustrojowej z 1932 r. dotyczącej ideału wychowawczego co znalazło swe odbicie w statucie szkoły powszechnej, w którym zagadnienie samodzielności zostało szeroko wprowadzone i uzasadnione. Nauczycielstwo szkół powszechnych zostało zobowiązane do wspierania uczniów w procesie samowychowania. Także w nauczaniu wartości wychowawcze miały być osiągane poprzez wyrabianie u uczniów „samodzielności, systematyczności i rzetelnego stosunku do pracy"[22].

W polskiej myśli pedagogicznej cel samorządu uczniowskiego ściśle wiązano z samowychowaniem, uznając, że wszelkie zadania i prace w samorządzie lub w organizacjach uczniowskich powinien uczeń podejmować samodzielnie, bo tylko samodzielnym wysiłkiem może rozwijać swą osobowość i zdobyć umiejętności potrzebne do życia w społeczeństwie i państwie[23]. Niektórzy autorzy wskazywali, że celem samorządu jest „podnoszenie ducha pod względem moralnym, religijnym, umysłowym, społecznym i narodowym oraz nad całokształtem życia koleżeńskiego"[24]. Często formułowano, że celem samorządu jest wytworzenie wzajemnego zaufania, solidarności, altruizmu społecznego i idei współdziałania. W osiągnięciu tych wartości — jak pisał F. Mittek — niezbędne jest wytworzenie „ducha wzajemnej pomocy" będącego punktem wyjścia wszelkiego samorządu.

Jak stąd wynika w rozważaniach nad celem samorządu polscy pedagogowie wskazywali zgodnie, że jego celem mają być nie osiągnięcia porządkowo-dyscyplinarne — co często akcentowano w początkowym okresie prób jego wprowadzania — ale celem jest wychowanie ucznia na jednostkę uspołecznioną, aktywną i samodzielną, przygotowaną do wielu ról społecznych i obywatelskich.

Ponieważ wprowadzanie samorządów było w latach dwudziestych zjawiskiem bardzo częstym, w poglądach pedagogicznych pojawiły się rozważania nad sposobami przygotowania uczniów do ich utworzenia w szkole. Głos na ten temat zabierali nie tylko teoretycy, ale zwłaszcza praktycy, którzy dzielili się swoimi doświadczeniami. Poglądy na temat przygotowania uczniów do wprowadzenia samorządu przyjmowały różne formy: od uwag bardzo ogólnych do prób metodycznego, szczegółowego opisu i uzasadnienia poszczególnych etapów realizacji samorządu. Wprowadzeniem samorządu obarczano uczniów, organizację szkoły i nauczycieli.

W poglądach polskich pedagogów dotyczących warunków przygotowania uczniów do wprowadzenia samorządu wystąpiła znaczna zgodność co do stopniowego i starannego pod względem społeczno-wychowawczym przygotowania uczniów. Jednocześnie wszyscy pedagogowie byl zgodni co do kie-

[22] *Statut szkoły powszechnej*, w: A. Litwin, *Samodzielność ucznia w wychowaniu i nauczaniu na podstawie nowych programów*, Warszawa 1934, s. 11.

[23] M. Toma, *Samorząd uczniowski*, s. 168; T. Musioł, *Samodzielność ucznia w nauczaniu i wychowaniu w świetle nowych programów*, „Szkoła" 1935 z. 6—7, s. 129—136.

[24] W. Przanowski, *Samorząd w szkole*. Przedruk pracy opublikowanej w 1928 r. w: *Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918–1939*, cz. I pod red. H. Kasperowiczowej, Warszawa 1960, s. 51.

rowniczej roli nauczyciela w tym procesie, podkreślając, że praca ta jest trudna, wymaga dobrego poznania indywidualnego uczniów i umiejętnego kierowania zespołem klasowym.[25]

W refleksji pedagogicznej nad samorządem znalazły się także rozważania dotyczące relacji między dopuszczalnym wiekiem uczniów a powołaniem samorządu w szkole. Przeważająca większość polskich pedagogów uznała, że w młodszych klasach szkoły powszechnej nie należy tworzyć samorządu. Na podstawie niewątpliwie dobrej znajomości psychologii rozwojowej i społecznej pedagogowie międzywojenni uznali, że samorząd w szkole powszechnej może być powołany w klasach starszych, od około 12 roku życia.[26]

3. ROZWAŻANIA NAD KONCEPCJĄ STRUKTURY I FUNKCJI SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO

W poglądach pedagogicznych okresu międzywojennego napotkać można wiele refleksji dotyczących koncepcji struktury i funkcji samorządu uczniowskiego w szkole powszechnej. Rozważania w tym zakresie dotyczyły budowy samorządu ograniczonego do jednej klasy lub tworzącego strukturę ogólnoszkolną ze wszystkimi działającymi w szkole organizacjami dziecięcymi.

Nauczyciele-praktycy opowiadali się za tworzeniem w szkole powszechnej samorządu ograniczonego do jednej klasy. Niektórzy (W. Przanowski, A. Gorzycka-Wieleżyńska, L. Jeleńska, E. Groele) uważali, że w tworzeniu samorządu trzeba początkowo dzieci podzielić na małe grupy dobierając uczestników według kryterium uzdolnień i zamiłowań. W klasach młodszych grupy te mogą pełnić rolę komisji np. kontrolującej, porządkowej i sądowej[27].

Poważną troską polskich pedagogów było to, żeby w procesie tworzenia samorządów forma nie przysłoniła ich treści. „Forma samorządu — pisała A. Szycówna — powinna być jak najprostsza, godności honorowych jak najmniej, natomiast koledzy czy koleżanki, których klasa wybierze, biorą zobowiązanie moralne czuwania nad wszystkim, co się w niej dzieje"[28].

Jeśli praca nad samorządami klasowymi zostanie pomyślnie ukończona, można przystąpić do tworzenia samorządu ogólnoszkolnego, z zaznaczeniem, że dotyczyć on powinien wyłącznie klas starszych. Niektórzy pedagogowie przestrzegali przed rozszerzeniem ram samorządu szkolnego, uznając to za niepożądane, a nawet często szkodliwe. Szczególne stanowisko zajmował w tym zakresie Rudolf Taubenszlag, jeden z wybitnych znawców międzywojen-

---

[25] F. Mittek, *Idea współdziałania w szkole nowoczesnej*, s. 49.

[26] J. Wójcik, *Samorząd uczniowski 29 Szkoły Powszechnej w Warszawie*, s. 99. W. Przanowski, *op. cit.*, s. 45. A. Gorzycka-Wieleżyńska, *Szkoła pracy samorozwojowej*, cz. Teoretyczna, Warszawa 1922, s. 195. H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Kraków 1929, s. 229.

[27] Tak nazywa je A. Gorzycka-Wieleżyńska w pracy *Szkoła pracy samorozwojowej*, s. 198.

[28] A. Szycówna, *Karność szkolna*, „Głos Nauczycielski" 1917, nr 1, s. 20.

nego samorządu. Taubenszlag uważał, że samorząd klasowy jest podstawą samorządu uczniowskiego i jedyną instytucją, w której może się spełniać wysiłek samorządowy młodzieży. Przy tym podkreślał, że oprócz samorządu klasowego należy „powołać do życia instytucje unifikacyjne, zbliżające do siebie młodzież różnych klas, celem stworzenia zgodnej, braterskiej mimo różnic klasowych społeczności ogólnoszkolnej"[29]. Funkcje te miały pełnić zrzeszenia międzyklasowe obejmujące uczniów zbliżonych do siebie pod względem zainteresowań, dojrzałości psychicznej i społecznej, stanu tężyzny fizycznej itp. Jednakże powołanie do życia ogólnoszkolnej organizacji samorządowej jednoczącej samorządy klasowe oraz międzyklasowe w szkolną republikę uczniowską, uważał Taubenszlag za zbędne, a nawet szkodliwe.

W rozważaniach nad funkcją niektórzy pedagogowie określali, że „praca samorządu musi falować. Raz wysunie się na czoło wszelkich zagadnień szkolnych, potem zaniknie, aby znowu po pewnym czasie zabłysnąć"[30]. Józef Raszka argumentował swój pogląd tym, że w czasie wznoszenia się fali klasa wykonuje jakieś konkretne zadania, nauczyciel rozbudza nim zainteresowanie dzieci i ustala szczegóły wykonania tego zadania, np. dotyczące zbierania nasion dla ptaków. Drugą fazą pracy samorządu klasowego miało być — pozostając przy tym przykładzie — przygotowanie karmików, a trzecią dokarmianie ptaków zimą. Autorzy podobnych rozważań uznawali, że każda klasa może mieć swoistą formę samorządu, a wszelkie wzory mogą mieć tylko charakter ogólny. Wszyscy podkreślali, że funkcja samorządu wynikać powinna z bezpośrednich doświadczeń i zadań klasy szkolnej. Sprawy samorządu — pisał H. Rowid — powinny wynikać „w sposób naturalny z potrzeb i okoliczności, jakie nasuwa samo życie klasy"[31].

W refleksjach nad strukturą i formą samorządów akcentowano, że powinny one posiadać statut lub konstytucję gminy szkolnej, a przy sporządzaniu takich dokumentów powinny aktywnie uczestniczyć sami uczniowie.

Na początku dwudziestolecia międzywojennego zaczęły powstawać inicjowane przed pierwszą wojną światową spółdzielnie uczniowskie, których celem było wychowanie świadomego współtwórcy wartości gospodarczych i społecznych. W tym ruchu społeczno-oświatowym angażowali się nauczyciele i wychowawcy, którzy zajmowali się jednocześnie samorządem i spółdzielnią w danej szkole, np. Roman Kluge, Maria Szczawińska, Janusz Korczak, Franciszek Mittek i inni.

Jako najbardziej odpowiednią formę organizacji samorządu w szkole powszechnej nauczyciel z Włocławka F. Mittek zalecał „kooperację uczniowską" obejmującą wydział kulturalno-oświatowy, wydział handlowy ze sklepikiem szkolnym, wydział Bratniej Pomocy, wydział sprawiedliwości z sądem koleżeńskim oraz wydział drużyny harcerskiej. Organem kooperacji jest rada

[29] R. Taubenszlag, *Samorząd uczniowski w praktyce szkolnej*, w: *Z zagadnień wychowawczych*, Łódź 1931, s. 189—190.

[30] J. Raszka, *Samorząd uczniowski*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1939 nr 5, s. 141.

[31] H. Rowid, *Szkoła twórcza*, s. 229.

nadzorcza złożona z 12—15 członków zależnie od liczby wydziałów. Taka koncepcja struktury samorządu-kooperacji miała według jej twórcy stanowić „jedną z najlepszych nowoczesnych metod wychowania społecznego i obywatelskiego"[32]. Metodyczne i teoretyczne refleksje nad organizacją i strukturą samorządu w szkole powszechnej, rozumianego w postaci spółdzielni uczniowskiej, opracował F. Dąbrowski w znanej książce pt. *Spółdzielnie uczniowskie* oraz w artykule zamieszczonym w „Roczniku Pedagogicznym" w 1924 r. Dokonując próby syntezy rozwoju spółdzielczości w polskim szkolnictwie, autor nawoływał do poszerzenia tego ruchu, argumentując, że kooperatywa jest warsztatem pracy społecznej i najdoskonalszą możliwością zastosowania idei „szkoły pracy"[33].

Najbardziej dojrzałą koncepcję struktury i funkcji samorządu-kooperatywy szkolnej stworzył Aleksander Patkowski, który na podłożu rozważań filozoficznych F. W. Förstera, G. Kerschensteinera, J. Deweya, E. Burgera i O. J. Woronieckiego stworzył koncepcję szkoły spółdzielczej. Uważał, że całą skalę życia codziennego młodzieży w dziedzinie potrzeb umysłowych, gospodarczych, ekonomicznych i towarzyskich ująć można w pewną organizację, która by z jednej strony dała młodzieży szerokie pole swobodnego wyżycia się i zrealizowała w ten sposób „państwo młodości", a z drugiej strony była jak najlepszą w duchu idei nowoczesnych formą do jej wychowania moralnego, społecznego i państwowo-obywatelskiego. W tym celu ujmując spółdzielczość bardzo szeroko, jako dowolną asocjację dla osiągnięcia celów różnorodnych, wyróżnia Patkowski w życiu młodzieży szkolnej następujące dziedziny, które kooperacja szkolna winna objąć: dziedzinę gospodarczą, społeczną, oświatowo-kulturalną, towarzyską i dziedzinę kultury sprawności życiowej i zdrowia fizycznego.

Wzorowanie się samorządu uczniowskiego na organizacjach spółdzielczych napotkało sprzeciw ze strony R. Taubenszlaga. Uważał on, że rozpatrywanie samorządu jako całości organizacyjnej z punktu widzenia spółdzielczości stanowi błąd polegający na przeniesieniu sposobu ujmowania zjawiska szkolnego spółdzielczości stanowiącej jedną z wielu instytucji samorządu uczniowskiego na inne jego sfery o zupełnie odmiennej treści i strukturze[34]. Mimo tych zastrzeżeń proponowana przez A. Patkowskiego organizacja kooperatywy szkolnej miała wiele walorów, chociażby takich, że związana była z harcerstwem i jego ideologią oraz z ideą „szkoły pracy" i ideą spółdzielczości niezwykle rozpowszechnionej w okresie międzywojennym. Koncepcja ta uznana przez J. Mirskiego za „abstrakcyjną i nigdzie jeszcze nie urzeczywistnioną"[35], stanowiła w rzeczywistości oryginalny i szeroko propagowany w publicystyce pedagogi-

[32] F. Mittek, *Idea współdziałania w szkole nowoczesnej*, Włocławek 1936, s. 38—55.

[33] F. Dąbrowski, *Kooperatywa uczniowska jako warsztat pracy społecznej*, „Rocznik Pedagogiczny" 1924, t. II, s. 106.

[34] R. Taubenszlag, *Istota samorządu uczniowskiego*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1932 nr 5, s. 136—137, dokończenie nr 7, s. 173—180.

[35] J. Mirski, *Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów*, „Ruch Pedagogiczny" 1922 nr 5—6, s. 105.

cznej ideał samorządnej organizacji uczniów, obejmującej całość młodzieży szkolnej danego zakładu i wszystkie dziedziny jej życia, a tym samym praktyczną szkołę wychowania społecznego.

4. KONTROWERSJE WOKÓŁ POTRZEBY SĄDÓW UCZNIOWSKICH I ICH FUNKCJONOWANIA W SZKOLE POWSZECHNEJ

Wiele zastrzeżeń i kontrowersji wśród polskich pedagogów wywoływał sąd uczniowski jako element organizacji samorządu. Wyróżnić można wśród polskich pedagogów trzy postawy wobec sądu uczniowskiego. Postawa akceptująca sąd poprzez argumentację teoretyczną, a szczególnie egzemplifikacje praktyczne, postawa negująca sąd, jako niepotrzebną i szkodliwą agendę samorządową, oparta na argumentacji filozoficznej, społecznej i wychowawczej, oraz postawa warunkowa dozwalająca stosowanie sądu, ale warunkująca jednocześnie tę możliwość dobrym przygotowaniem uczniów i nauczycieli do stosowania tej metody z zachowaniem dystansu do istoty kary i dążeniem do jednoczesnego stosowania przez samorządy nagrody dla jego członków.

J. Korczak uważał sąd dziecięcy za podstawowy element stworzonego przez siebie systemu wychowawczego. Sąd rozumiany jako konstytucyjny wychowawca miał bronić dzieci „przed bezprawiem, samowolą i despotyzmem"[36]. Sąd koleżeński — według H. Rowida — powinien zajmować się sprawami wynikłymi z nieporozumień i zatargów, a jednocześnie jest „ważnym czynnikiem wychowawczym wdrażającym młodzież do życia obywatelskiego..."[37].

Nauczyciele praktycy podkreślali wychowawcze walory sądów uczniowskich, jako instytucji demokratyzujących życie szkolne. Odpowiadanie za wykroczenia przed wychowawcą, a nie przed sądem interpretowała L. Jeleńska jako sprowadzenie nauczyciela do roli sędziego i dozorcy. W samorządzie bez sądu „wytwarzają się sytuacje jaskrawo niepedagogiczne"[38]. W publicystyce pedagogicznej napotkać można wiele artykułów — sprawozdań dotyczących działalności sądu w poszczególnych zakładach oraz jego rozmaitą strukturę w postaci komisji, sędziów, ławników, oskarżycieli i obrońców (A. Gorzycka-Wieleżyńska, L. Jaxa-Bykowski, E. Groele, M. Toma). Zwracano przy tym z niepokojem uwagę na hierarchię kar wskazując, że najwyższa kara „infamia stała", polegająca na trwałym zerwaniu stosunków koleżeńskich i wykluczeniu, może być stosowana tylko wtedy, gdy zawiodą wszelkie środki[39].

Spośród reprezentantów praktyki pedagogicznej M. Szczawińska w usiłowaniach wprowadzenia sądu w szkole oparła się na doświadczeniach J. Korczaka. Gazetka dziecięca i sąd koleżeński stał się podstawą pracy wychowawczej wśród dzieci od 8—14 roku życia.

[36] J. Korczak, *Wybór pism pedagogicznych*, Warszawa 1957, t. I, s. 275.
[37] H. Rowid, *Szkoła twórcza*, s. 237.
[38] L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930, s. 196.
[39] L. Jaxa-Bykowski, *Samorząd w szkołach polskich*, s. 155.

Sądy uczniowskie interpretowano jako środek demokratyzacji szkoły i wychowania. C. Bańkowska w „Głosie Nauczycielskim" już w 1917 r. sugerowała, że sądy chociaż mają wśród pedagogów gorących zwolenników i także przeciwników, to przede wszystkim „będą miały charakter demokratyczny, rozwiną w dzieciach poczucie sprawiedliwości, które na szwank jest narażone wobec często niesłusznie wydawanych wyroków starszych"[40]. A. Patkowski proponował związać sądownictwo szkolne z harcerstwem, wyroki miano jednak wydawać w imieniu społeczności koleżeńskiej gminy, a instytucją odwoławczą miał być trybunał składający się z sędziów związku gmin szkolnych.

Skomplikowany, a chwilami zbyt ponury organizacyjnie, bo przeniesiony zwierciadlanie z doświadczeń dorosłych, wizerunek sądów uczniowskich ustępuje w poglądach J. Mirskiego i S. Hessena na rzecz pogłębionej refleksji i głębszym uwarunkowaniom funkcjonowania sądów w polskim wychowaniu.

J. Mirski, analizując doświadczenia z sądami uczniowskimi Jamrógiewicza, Pappégo, Rowida i Mączyńskiego, przychylnie odniósł się do funkcjonowania sądów, zaznaczając, że ich organizacja musi być klarowna i zrozumiała dla uczniów. Uważał za słuszne, by sądy miały sprecyzowane własne „prawa gminne" lub „kodeks gminny" z dokładnym indeksem kar za wyszczególnione przewinienia. „Sądy w gminie pełnej, już do sądu wdrożonej — pisał Mirski — uważam za konieczne, na niższych jednak stopniach i w stadiach przygotowawczych należałoby raczej wprowadzać urządzenia proponowane przez Kołłątaja, jak oto cenzorów oraz sądy przygodne"[41]. Autor przytoczonych rozważań podkreślał konieczność wprowadzenia do gminy społecznych i obywatelskich pogadanek, zapoznających nie tylko z problemem prawno-politycznym i obywatelskim, ale podnoszących problemy etyczne i moralne, będące swoistą tradycją „instrukcji i edukacji moralnej" Komisji Edukacji Narodowej.

Pożyteczność sądu rozstrzygającego nieporozumienia między uczniami głosił także S. Hessen, zwracając przy tym uwagę, że niezbędnym warunkiem prawidłowego jego funkcjonowania jest autorytet w oczach uczniów. Dlatego sąd koleżeński „jest nie początkiem, lecz zakończeniem samorządu szkolnego. Dopiero gdy szkoła pozyskała już trwałe nawyki samorządu, możliwe jest urządzenie w niej sądu, a zwłaszcza pozostawienie mu prawa karania za naruszenie karności szkolnej"[42]. Warunkiem skuteczności i prawidłowości

[40] C. Bańkowska, *O samorządzie szkolnym*, „Głos Nauczycielski" 1917 nr 3, s. 112.

[41] J. Mirski, *Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów*, s. 71.

[42] *Ibidem*, s. 162. S. Hessen powołując się na pracę J. Cohna, *Geist der Erziehung*, wydanej w 1919 r. rozważał problem kary i nagrody w procesie wychowania. Uważał, że jeżeli sens kary pedagogicznej polega na wykształceniu w człowieku poczucia obowiązku przez potępianie niewłaściwych postępków, to między karą prawną a pedagogiczną na stopniu heteronomii nie można przeprowadzać zasadniczej granicy. Sens kary pedagogicznej tkwi w obiektywnym potępieniu czynu niewłaściwego. Wszelkie naśladowanie państwowych form kary może prowadzić tylko do jej wypaczenia. Jednocześnie Hessen przestrzegał przed nagradzaniem za spełnienie obowiązku, co prowadzi do zaciemniania obowiązku jako takiego.

funkcjonowania sądu jest przede wszystkim przygotowany do tego zadania nauczyciel.

Jak stąd wynika, zarówno S. Hessen, jak J. Mirski dostrzegali potrzebę sądu uczniowskiego, ale jednocześnie warunkowali skuteczność jego działalności przygotowaniem samej młodzieży, a zwłaszcza nauczyciela.

Wokół kontrowersji dotyczącej sądów uczniowskich pewną rolę odegrała nieduża grupa polskich pedagogów odrzucająca sąd całkowicie. Należeli do niej L. Bandura, W. Przanowski, J. Wójcik, ale szczególną rolę odegrał R. Taubenszlag.

Odwołując się do własnych doświadczeń w szkole powszechnej w Bydgoszczy, L. Bandura wskazywał, że nie wprowadzono w niej sądów, gdyż grono nauczycielskie uważało, że dziecko nie jest dojrzałe do sądzenia kolegów. Identyfikując się z tymi poglądami, Bandura uzasadniał je tak, że dzieci skłonne są do wymierzania kar zbyt surowych i nie należy im tworzyć możliwości osądzenia czynu rówieśnika[43]. Obawy wobec nadużywania kar przez sądy uczniowskie wyrażał także J. Wójcik, który w obliczu tego, że u pewnych autorów refleksji o samorządzie sądy stanowią całą jego istotę, sprzeciwiał się ich powołaniu uznając za zbędne. Domniemanym „złoczyńcom szkolnym" — pisał Wójcik — „trzeba pomagać stać się ludźmi dobrej woli, a nie karać ich za zbytnią ruchliwość, impulsywność i za nie istniejące przestępstwa"[44]. W rozważaniach tych, chociaż dostrzega się brak szerszego uzasadnienia negacji sądów, widać niechęć do tej formy samorządowej, natomiast Wójcik nawoływał do zapobiegania złu i do wyrozumiałości dla dziatwy szkolnej.

R. Taubenszlag wprowadzenie sądów uczniowskich uważał za największy błąd samorządów i dał tym poglądom szerokie uzasadnienie. Sądy uczniowskie — według Taubenszlaga — były historycznie zawiązkiem samorządności uczniowskiej na kontynencie europejskim. Mimo ich szybkiego rozpowszechniania zawiodły wobec trudności określenia winy i kary. Autor uznał, że sądy uczniowskie są „ujemne", gdyż powodują pieniactwo i pogłębiają waśnie między uczniami, są także surowe, stronnicze, powierzchowne, błahe i szablonowe[45]. Te słabości zmuszają świadome ich nauczycielstwo do szukania innych środków wychowawczych. Taubenszlag nawoływał do takiej działalności wychowawczej, poprzez którą mogłoby nastąpić zapobieganie przekraczaniu norm społecznych i etycznych uczniów. Naganne zachowanie uczniów proponował poddać „etycznemu osądowi sprawy" przez „zdrową opinię publiczną" klasy, ale nie będzie to sąd uczniowski, tylko — jak pisał Taubenszlag — „wymiana zdań, prowadząca do stwierdzenia właściwego, godnego człowieka, sposobu zachowania się i postępowania w danej sprawie czy też w podobnych okolicznościach"[46].

---

[43] L. Bandura, *Szkoła uspołeczniona*, s. 74.

[44] J. Wójcik, *Samorząd uczniowski 29 Szkoły Powszechnej w Warszawie*, s. 74—75.

[45] R. Taubenszlag, *Opinia publiczna w samorządzie uczniowskim*, „Chowanna" 1931 z. 1, s. 49—58.

[46] *Ibidem*, s. 54.

Z całości rozważań nad sądownictwem uczniowskim wynika, że zagadnienie to w koncepcjach teoretycznych polskich pedagogów miało charakter dość kontrowersyjny. Wydaje się, że pedagogicznie najcenniejszą postawę reprezentowali pedagogowie, którzy nie tyle potwierdzali możliwość stosowania sądu bez głębszych zastrzeżeń i także nie tacy, którzy odrzucali sąd całkowicie, ale teoretycy, którzy podejmowali problemy sądownictwa z dużą ostrożnością, rozwagą i bez postaw oskarżycielskich wobec sądów, ale wskazywali konieczność przygotowania psychologicznego i społecznego młodzieży oraz merytorycznego nauczycieli do stosowania sądu w praktyce pedagogicznej. Ta część refleksji pedagogicznej tworzyła swoistą otwartą drogę nauczycielom i wychowawcom do własnych prób i doświadczeń oraz jednocześnie tworzyła sposobność do dalszych weryfikacji i teoretycznych uogólnień.

5. POGLĄDY NA ROLĘ NAUCZYCIELSTWA W ROZWIJANIU SAMORZĄDNOŚCI UCZNIOWSKIEJ

Wszyscy pedagogowie dwudziestolecia powodzenie samorządu widzieli w aktywnej postawie nauczycielstwa. Toteż o roli nauczycielstwa w rozwoju samorządności i wielu innych inicjatyw wychowawczych wypowiadało się wielu zarówno teoretyków, jak i praktyków, poświęcając temu zagadnieniu odrębne artykuły lub rozdziały swoich prac zwartych. Przede wszystkim zwracano uwagę na to, że kierownikiem pracy samorządu jest nauczyciel, a pogląd ten odnaleźć można zawsze w refleksjach praktyków. Wskazywano, że nauczyciel wobec samorządu powinien być opiekunem, życzliwym doradcą, obserwatorem, a nigdy komendantem czy dyktatorem [47]. Zwracano uwagę, że myśl powołania samorządów w szkole winna wyjść nie od władz szkolnych, ale od nauczyciela, bo od niego i jego osobowości uzależnione jest powodzenie tej specyficznej pracy. Na związek powodzenia samorządu z pracą nauczyciela zwracał uwagę L. Jaxa-Bykowski, określając, że powodzenie to nastąpi, jeżeli nauczyciel „pełen inwencji i dobrej woli zna swą klasę, kocha ją i szanuje i nie szczędzi jej czasu ani trudu, jeżeli grono nauczycielskie nie przeszkadza, lecz współdziała w pracy, tam wyniki okazują się niewątpliwie owocne" [48].

Najbardziej pogłębione rozważania nad rolą nauczycielstwa w rozwoju samorządów przedstawili H. Rowid, A. Patkowski i R. Taubenszlag.

H. Rowid wychodził z założenia, że nauczyciel tworzy z luźnej gromady jednostkę wyższego rzędu, jaką jest klasa skupiona wokół samorządu. Nauczyciela, który chce spełnić to zadanie, cechować powinna „głęboka kultura etyczna, intelektualna i estetyczna, posiadać musi gruntowne wykształcenie zawodowe, pedagogiczne i gorące umiłowanie pracy nad młodzieżą" [49].

[47] Takie i podobne określenia znaleźć można w artykułach o samorządzie i nauczycielstwie następujących autorów: E. Groele, M. Toma, A. Patkowski, W. Przanowski, S. Kisielewska, J. Raszka i inni.

[48] W. Przanowski, *op. cit.*, s. 51.

[49] H. Rowid, *Środki realizacji nowych prądów w wychowaniu i nauczaniu*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1923 nr 6, s. 173.

A. Patkowski podkreślając rolę nauczycielstwa w pracy wychowawczej szkoły nawoływał do stopniowego przygotowania ucznia do działalności społecznej szkoły oraz do przełamywania biernego oporu przypadkowo dobieranych grup nauczycieli zatrudnionych w szkolnictwie. Duże znaczenie w osiąganiu efektów pracy wychowawczej ma dobór kierowników szkół. Patkowski opowiadał się za dopuszczeniem młodzieży do wspólnych obrad z gronem nauczycielskim, rozstrzyganie przez sądy uczniowskie zatarów między nauczycielem a młodzieżą szkolną, ale jednocześnie żądał, aby ogólne przepisy dotyczące życia szkolnego ustalone były w porozumieniu z uczniami. Mają one być nie narzucone z góry, ale świadomie uznane za własne przez większość uczniów.

Związki między samorządem uczniowskim a nauczycielstwem najgłębiej ukazał R. Taubenszlag, wskazując wprost, że „od stosunku nauczycielstwa do organizacji samorządu zależy jej powstanie, rozwój, oraz istnienie"[50]. Jednocześnie autor podkreślał, że do spełnienia zadań wobec samorządu nauczyciel musi być przygotowany, przy czym ma to być pedagog z powołania, oddany młodzieży, gotowy dla urzeczywistnienia swej idei poświęcić wiele trudu, powinien być wzorem osobowym dla młodzieży, powinien to być „prawdziwy człowiek, szczery, godny, sprawiedliwy, rozumny, taktowny, w miarę pobłażliwy, wyrozumiały, w miarę zaś surowy, nawet nieubłagany, zawsze konsekwentny, prostolinijny"[51]. Brak takich wychowawców jest przyczyną słabego powstawania samorządów lub szybkiego ich upadku. Taubenszlag szczegółowo określił rolę wobec samorządu rady pedagogicznej, wyznaczonego przez nią opiekuna samorządu, nazwanego kuratorem samorządowym oraz rolę wychowawcy klasy opiekującego się bezpośrednio pracą uczniów. Przedstawiając wyniki badań nad samorządem prowadzone w 14 szkołach Okręgu Szkolnego Łódzkiego w 1929 r., Taubenszlag wskazał, że krytyczne głosy wobec samorządu wypływały z niewłaściwej postawy nauczycieli-opiekunów tej organizacji. Na 1973 badanych uczniów 151 osób wypowiadało się krytycznie o postawie nauczycielstwa wobec samorządu. Zarzucono nauczycielom wprowadzenie przymusu przynależności uczniów do samorządu, nadmierną aktywność przytłaczającą aktywność uczniów[52]. Zarzuty te — według Taubenszlaga — mogą prowadzić do karykaturalnych form samorządu, do powstania tej instytucji pozornie „na papierze", jako fikcja, co jest największym złem prowadzącym do zupełnego unicestwienia idei samorządowej. Chcąc temu zapobiec autor przekonywał, że nauczyciele powinni być doradcami gminy, a nie jej kierownikami.

Jak stąd wynika, Taubenszlag uważał, że nauczyciele powinni zachować wyważony nadzór, a raczej opiekę nad samorządem, ale jego sprawy organizacyjne i odpowiedzialność winna wziąć na siebie sama młodzież. W po-

[50] R. Taubenszlag, *Samorząd uczniowski a nauczycielstwo*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1931 nr 8, s. 193—203.

[51] *Ibidem*, s. 193.

[52] *Ibidem*, s. 196.

glądach jego dostrzec można zachętę do dopuszczenia uczniów do udziału w posiedzeniach rad pedagogicznych, aby zapobiec krzywdzeniu uczniów z powodu braku ich znajomości, co mogłoby prowadzić do błędnych decyzji. Samorząd ze względu na zadania i swoiste formy działalności może stać się najbardziej autentyczną możliwością zbliżenia nauczycieli do uczniów. Powodzenie samorządu zależy od tego, jaki jest nauczyciel — jako człowiek i jako profesjonalista.

W próbie podsumowania całości niniejszych rozważań we wszystkich wskazanych tu zagadnieniach dotyczących samorządu uczniowskiego w szkole powszechnej pojawiało się w polskiej myśli pedagogicznej wiele różnic, sporów i kontrowersji. Jednak podkreślić trzeba, że wszyscy pedagogowie wypowiadający się na ten temat nie negowali potrzeby samorządu w szkole polskiej. W pracach teoretycznych o samorządzie nie można odnaleźć ani jednego głosu przeciwko tej metodzie, a pojawiające się kontrowersje dotyczyły tylko zagadnień szczegółowych. Fakt ten dowodzi ogromnego zaangażowania zarówno uczonych, jak i nauczycieli-praktyków w działanie na rzecz modernizacji wychowania i szkoły w niepodległej Polsce. Pedagogowie polscy okresu międzywojennego wskazywali na możliwości osiągania korzyści społeczno-wychowawczych wyniesionych przez uczniów z samorządu. Przedmiotem niepokojów i zastrzeżeń był brak spójności między formą i treścią pracy samorządu. Przestrzegano przed nadmiernym sformalizowaniem, zbiurokratyzowaniem i petryfikacją struktury i treści samorządu. Poglądy nakazujące odejście od samorządu na rzecz aktywizowania wyłącznie organizacji uczniowskich należy uznać za bardzo nieliczne, nawet wyjątkowe. Natomiast większość pedagogów uznawała, że nauczyciel jest osobą najbardziej wiarygodną i przygotowaną do osiągnięcia poprzez samorząd zakładanych korzyści wychowawczych i uchronienia go od większości niebezpieczeństw strukturalno-organizacyjnych.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
R. XXXVII, 1994, nr 1—2 (143—144)
PL ISSN 0033-2178

BOGDAN RUDNICKI
Warszawa

MYŚL PEDAGOGICZNA W WOJSKU POLSKIM II RZECZYPOSPOLITEJ (1918—1939)

Zanim przejdę do treści zapowiedzianych w tytule, zamierzam przedstawić ogólną ocenę dorobku historii wychowania wojskowego w świetle przemian ustrojowych w Polsce. Czynię to ze względu na aktualność nurtu rozliczeniowego, który wystąpił także na obecnym zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Dokonując refleksji nad tą jakże żywą, a jednocześnie dyskusyjną sprawą zamierzam co najwyżej zarysować tylko problem. Pominę więc z konieczności wiele wątków i szczegółów oraz ludzi związanych z historią wychowania wojskowego.

W Polsce jest to względnie młoda subdyscyplina pedagogiki wojskowej. Jej początki sięgają końca lat pięćdziesiątych. Utworzono wówczas Zakład Historii Wychowania (w Katedrze Pedagogiki Wojskowej Akademii Politycznej w Warszawie), którego założycielem i pierwszym kierownikiem był T. Pasierbiński.

Dotychczasowe badania i dorobek historii wychowania wojskowego koncentrowały się na terenie polskim, a w jej rozwoju przeważały procesy kumulacyjne nad selekcyjnymi.

Zakres badań obejmował następujące kręgi tematyczne: historię kształcenia i wychowania w wojsku, historię szkolnictwa wojskowego oraz historię wojskowej myśli pedagogicznej. Przedstawiona kolejność odzwierciedla stosowane priorytety i zaawansowanie badawcze.

Badaniami naukowymi obejmowano okres staropolski, powstania narodowe i walki narodowowyzwoleńcze, okres międzywojenny, lata II wojny światowej oraz okres powojenny.

Na badaniach i dorobku z historii wychowania wojskowego, jak i całej humanistyki wojskowej, ciążyła panująca ideologia oraz podporządkowanie polityce władz partyjnych, państwowych i wojskowych. Podkreślić należy, że nadzór i kontrola czynników partyjnych i politycznych w wojsku były znacznie większe niż w cywilnych instytucjach naukowych i szkolnictwie wyższym.

Sygnalizując ograniczenia badawcze, wspomnę także, że historię wychowania wojskowego w Polsce uprawiano niezależnie od tendencji występującej w innych armiach byłego obozu socjalistycznego. W tamtych bowiem armiach badania takie sprowadzano do historii najnowszej — od czasów rewolucji

październikowej i powstania armii typu socjalistycznego. Panująca ideologia i względy polityczne wywierały decydujący wpływ na dobór tematów badawczych i treść piśmiennictwa. Wyrażało się to m.in. w większym zainteresowaniu czasami bliższymi i najnowszymi, w apologetycznym przedstawianiu działalności wychowawczej w Gwardii i Armii Ludowej, w Armii Polskiej w ZSRR, w ludowym Wojsku Polskim, w krytycznym traktowaniu tradycji wychowawczych Wojska Polskiego II Rzeczpospolitej, polskiego podziemia prorządowego z okresu wojennego i powojennego oraz Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie.

Przyjmując za podstawę oceny kryterium poznawcze, w doborze i dorobku badawczym z historii wychowania wojskowego można wyodrębnić następujące grupy tematów: tematy zbadane i przedstawione obiektywnie, o znacznej wartości poznawczej; tematy zbadane i opisane jednostronnie, wymagające ponownych badań i reinterpretacji; tematy zbadane powierzchownie i przyczynkarsko, tematy pomijane.

Do pierwszej grupy należą tematy obejmujące okres staropolski, powstania narodowe i walki narodowowyzwoleńcze. Wieloletni wysiłek badawczy z tego zakresu, został przedstawiony w syntezie pt.: *Historia wychowania wojskowego w Polsce do 1864 roku*[1].

Najwięcej tematów i prac mieściło się w drugiej grupie. Obejmowały one historię wychowania w okresie II wojny światowej oraz w ludowym Wojsku Polskim.

Trzecia grupa tematów obejmowała Wojsko Polskie okresu międzywojennego, Armię Krajową, Bataliony Chłopskie, Polskie Siły Zbrojne na Zachodzie.

Do tematyki pomijanej należały tradycje wychowawcze formacji niepodległościowych, formacji z lat I wojny światowej oraz wojny polsko-radzieckiej.

Przemiany społeczno-polityczne w kraju i zmiany, które nastąpiły w wojsku, stworzyły sprzyjający klimat do prowadzenia badań w obszarach słabo spenetrowanych, bądź pomijanych. Umożliwia on krytyczną ocenę dotychczasowego dorobku oraz jego weryfikację. Obecny klimat rodzi jednak niebezpieczeństwo ponownego redukcjonizmu, a także koniunkturalizmu. Dostrzec można bowiem przejawy pomijania, bądź jednostronnie krytycznego spojrzenia np. na genezę i dzieje ludowego Wojska Polskiego, a także apologetycznego traktowania okresów, które były jeszcze do niedawna pomijane lub zniekształcane.

Chciałbym również zasygnalizować względnie nowe trudności w prowadzeniu badań z historii wychowania wojskowego — o charakterze instytucjonalnym i personalnym. Po likwidacji WAP nie ma autonomicznego zespołu historyków wychowania wojskowego. Są oni rozproszeni w kilku akademiach wojskowych i w wyższych szkołach oficerskich. Zmniejszyła się ponadto liczba historyków wychowania wojskowego. W sytuacji redukcji i restrukturyzacji wojska nie należy też spodziewać się odtworzenia stanu poprzedniego. Trzeba więc poszukiwać właściwych form kooperacji między historykami wychowania

[1] J. Cytowski, B. Rudnicki, E. Szweda, *Historia wychowania wojskowego w Polsce do 1864 roku*, Warszawa 1991.

wojskowego oraz pracownikami naukowymi z cywilnych instytucji i uczelni. Historia wychowania wojskowego powstała i rozwijała się w warunkach synchronizacji z ogólną historią wychowania, a jej dorobek był przez środowisko wojskowe wielostronnie wykorzystywany. Synchronizacja ta będzie również w przyszłości nieodzownym warunkiem rozwoju historii wychowania wojskowego.

Przechodząc do problematyki myśli pedagogicznej w Wojsku Polskim II Rzeczpospolitej chciałbym podkreślić jej doniosłość, wówczas bowiem powstały zawiązki pedagogiki wojskowej. Napisano pierwsze książki o kształceniu i wychowaniu w wojsku. Nurt ten był ponownie kontynuowany od końca lat pięćdziesiątych — oczywiście, w zmienionych warunkach ustrojowych i na innych podstawach ideologicznych, teoretycznych i metodologicznych.

Warto wspomnieć także o drugim nurcie, który powstał w okresie powojennym — teorii i metodyce pracy partyjno-politycznej w wojsku. Ten nurt zakończył się wraz z realnym socjalizmem.

W okresie międzywojennym wojskowa myśl pedagogiczna w Polsce kształtowała się w warunkach ścierania się różnych tendencji. Rozwojowi nauk humanistycznych i społecznych nie towarzyszyło zainteresowanie nimi ze strony władz wojskowych. Występował brak zgodności między dążeniem do rozwoju armii a zainteresowaniem rozwojem kultury intelektualnej kadry oficerskiej. Przejawiano jednak duże zainteresowanie problematyką wychowawczą w wojsku. Doceniano rolę czynnika moralnego w okresie pokoju, a szczególnie w warunkach wojny. Można powiedzieć, że czynnik ten nawet przeceniano. Tak dużemu zainteresowaniu wychowaniem żołnierzy nie towarzyszyło właściwe zainteresowanie problematyką pedagogiczną, mimo że polska szkoła pedagogiczna osiągnęła w okresie międzywojennym dorobek znaczący i oryginalny.

U podstaw wojskowej myśli pedagogicznej w armii II Rzeczpospolitej legły przede wszystkim koncepcje wychowania narodowego i państwowego. Zaznaczyć w tym miejscu należy, że prawdopodobnie korzystano w wojsku z dorobku pedagogiki narodowej i państwowej, chociaż nie potwierdzano tego w ówczesnym piśmiennictwie.

W tym okresie, w wojskowej myśli pedagogicznej ścierały się dwie tendencje. Jedni dążyli do wykorzystania w jej rozwoju wartości kultury intelektualnej — reprezentował ich m.in. gen. W. Sikorski. Inni preferowali doświadczenie i utylitaryzm. Tę drugą tendencję preferował marszałek J. Piłsudski, co niewątpliwie przyczyniło się do jej dominacji.

Piłsudski interesował się podstawami kształcenia i wychowania w wojsku. Od odzyskania niepodległości przez Polskę do przewrotu majowego zainteresowania te koncentrowały się na roli wojska w kształtowaniu charakteru narodowego, podstawach wojskowej doktryny wychowawczej, wartościach osobowych oficerów i żołnierzy oraz zasadach wychowania wojskowego. Od majowego przewrotu zajmował się ideą wychowania państwowego, wychowa-

niem fizycznym oraz problematyką kwalifikacji nauczycielskich i instruktorskich oficerów.

Głównym wydawcą i popularyzatorem nauk wojskowych, w tym wojskowej myśli pedagogicznej był Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy[2]. Wydał on m.in. takie prace z zakresu kształcenia i wychowania w wojsku, jak: *Nauka o powinnościach żołnierza* (1924), *Wychowanie żołnierza-obywatela* (1931), *Duch żołnierski* (1935).

W wojskowym piśmiennictwie pedagogocznym przeważały książki, artykuły i komunikaty o charakterze podręcznikowym i instruktorsko-metodycznym. Dominującymi były następujące problemy: kształcenie żołnierza-obywatela, podstawy wychowania żołnierza, sylwetka osobowa oficera. Używając obecnej terminologii były to problemy sytuujące się w takich dziedzinach pedagogoki wojskowej, jak: dydaktyczne podstawy kształcenia wojskowo-obywatelskiego, teoria wychowania wojskowego, pedeutologia wojskowa.

KSZTAŁCENIE ŻOŁNIERZA-OBYWATELA

W okresie międzywojennym wprowadzono w Wojsku Polskim programowe zajęcia, których najogólniejszymi celami było przekazanie żołnierzom podstawowej wiedzy o narodzie, państwie i wojsku i zapoznanie z powinnościami, które — jak sądzono — będą im potrzebne w służbie wojskowej oraz w późniejszym życiu obywatelskim. Zajęcia te nazywano różnie: „naukami", wykładami oficerskimi, lekcjami. Pedagogiczne podstawy tych zajęć opracował M. Porwit z S. Sosabowskim. Pierwszy napisał *Naukę o powinnościach żołnierza* (Warszawa 1924) — poradnik do zajęć w okresie „rekruckim", tj. do złożenia przysięgi; drugi — *Wychowanie żołnierza-obywatela* (Warszawa 1931) — podręcznik do kształtowania wiadomości i przekonań od przysięgi do zakończenia zasadniczej służby wojskowej.

M. Porwit uzasadniając potrzebę napisania książki zaakcentował dwie przesłanki:

1. znaczenie wykładów oficerskich jako formy wychowania żołnierzy;
2. niedoskonałość młodszej kadry oficerskiej w zakresie umiejętności instruktorsko-metodycznych.

Dokonując wprowadzenia do nauki o powinnościach żołnierza, zwrócił zaś uwagę na trzy części składowe człowieka: ciało, umysł i duszę. Każdą z nich można, według niego, kształtować odpowiednimi oddziaływaniami. Kwalifikował je następująco: ćwiczenia (kształtujące ciało), nauka (kształtująca umysł) i umoralnianie (kształtujące duszę).

Sygnalizując braki w zakresie dostępu i znajomości przez kadrę dydaktyki ogólnej, Porwit wyeksponował praktyczne aspekty nauczania żołnierzy. Były nimi: wskazówki dla nauczyciela, obowiązki ucznia i warunki zewnętrzne

[2] Od 1934 r. był to Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy.

nauczania. Skoncentrował się natomiast na wskazówkach dla nauczyciela. Postulował m.in. opracowanie planu pracy obejmującego rozkład materiału na poszczególne wykłady i godziny, wygłaszanie wykładu zamiast jego czytania, oddziaływanie przez zachowanie się nauczyciela, nauczanie głosem silnym i przekonującym oraz łączenie wykładu z pogadanką w jedną całość.

Spośród warunków zewnętrznych nauczania wyeksponował „porządne ubranie" i właściwe rozlokowanie żołnierzy w sali oraz wytworzenie odpowiedniego nastroju.

M. Porwit był zwolennikiem godzenia podstaw formalnych nauczania w wojsku z inwencją własną oficera-nauczyciela. Sam też rozszerzył powinności żołnierskie zawarte w regulaminie wewnętrznym (miłość ojczyzny, honor żołnierski, męstwo, posłuszeństwo, gotowość bojowa, koleżeństwo) o następujące: szacunek dla tradycji, przestrzeganie prawa i wierność przysiędze. Pisał o tym: „Trzeba trzymyć się wskazań regulaminu, trzeba powiedzieć co najmniej wszystko to, co zawierają jego paragrafy. W duchu regulaminu leży jednak uzupełnienie i rozszerzenie wykładu i ugrupowanie przedmiotu w sposób, który się nauczycielowi wyda najważniejszy"[3].

W poszczególnych wykładach oficerskich autor wyodrębnił: przykład nauki i wskazówki dla instruktora. Niektóre wzbogacił o uwagi wstępne i zakończenie. Zalecał wykorzystywanie poglądowych środków nauczania. Zgromadził sto przykładów wypełniania powinności żołnierskich na polu walki. Wszystkie one pochodziły z wojny polsko-radzieckiej. Z tej przyczyny, w ludowym Wojsku Polskim, książka znalazła się w rejestrze zbiorów specjalnych, zaś dostęp do niej był w bibliotekach wojskowych ograniczony i to nie tylko ze względu na jej wartość archiwalną[4].

Ideę kształcenia wojskowo-obywatelskiego rozwinął S. Sosabowski. Z większą niż Porwit uwagą potraktował dydaktyczne podstawy tego kształcenia. Nazwał je metodą nauczania i wyodrębnił w niej następujące elementy: wskazania ogólne, układ lekcji, sposób wygłaszania, warunki dobrego przyjęcia nauki przez żołnierzy oraz podział lekcji.

S. Sosabowski opowiedział się za kształceniem „urabiającym" — jako podstawą wychowania żołnierzy. Był zwolennikiem prymatu wiary, dogmatu nad wiedzą i metody nad treścią. Uważał, że u ludzi młodych emocje poprzedzają myślenie, postulował więc oddziaływanie najpierw na uczucia potem dopiero na umysł. Był przekonany, że najlepszym sposobem kształtowania uczuć pozostaje wytwarzanie odpowiedniego nastroju w wyniku oddziaływania otoczenia i sposobu nauczania. Zalecał łączenie lekcji z wycieczkami, stosowanie poglądowych środków nauczania, a także oprawy muzycznej i plastycznej zajęć.

W układzie lekcji wyodrębniał wstęp, właściwą naukę i zakończenie. Część wstępna miała wytworzyć u żołnierzy pozytywny nastrój. Istotą właściwej nauki powinno być wpojenie zasadniczych wierzeń (dogmatów) i wiadomości.

[3] M. Porwit, *Nauka o powinnościach żołnierza*, Warszawa 1924, s. 25.

[4] Podobnie było z innymi książkami, o których piszę w niniejszym referacie.

Ten cel zajęć nie mógł w najmniejszym stopniu uchodzić z pola widzenia nauczyciela. Zakończenie lekcji miało wytwarzać ponownie dobry nastrój.

Sosabowski był przekonany, że dobry oficer-nauczyciel powinien być dla żołnierzy autorytetem, znać ich oraz umieć dostosować się do poziomu ich wiedzy. Powinien ponadto dążyć do wywołania dużego zainteresowania tematyką lekcji poprzez sposób prowadzenia, sposób wymowy (dykcja, gestykulacja), wreszcie pomocnicze środki „działające na zmysły".

Autor sprzeciwiał się „unaukowieniu" lekcji i był zwolennikiem oddziaływań prostych, ale skutecznych, nie pomijał propagandy i manipulacji. Uzasadniał to niskim stanem intelektualnym żołnierzy.

Opracowany przez Sosabowskiego podręcznik obejmował 34 lekcje podzielone na następujące grupy tematyczne: wiadomości o państwie polskim i sąsiadach, wiadomości o wojnie i wojsku narodowym, wiadomości o prawach oraz obowiązkach żołnierza-obywatela. Każda z lekcji obejmowała środki pomocnicze (poglądowe), wstęp, właściwą treść, zakończenie, wskazówki dla instruktora i dyspozycje nauki (myśli przewodnie).

W rok po wydaniu swego podręcznika autor wzbogacił go zestawem przeźroczy oraz książką zawierającą ich spis z objaśnieniami[5]. Był to pierwszy w Wojsku Polskim podręcznik obudowany technicznymi środkami nauczania.

PODSTAWY WYCHOWANIA ŻOŁNIERZA

Spośród prac dotyczących wychowania żołnierza, na szczególną uwagę zasługują dwie spośród nich: *Wychowanie wojskowe* (Warszawa 1923) i *Duch żołnierski* (Warszawa 1935). Pierwsza, z tego powodu, że była próbą pogłębionej refleksji nad ogólnymi problemami wychowania wojskowego i niektórymi zagadnieniami szczegółowymi (wojskowym wychowaniem fizycznym, pracą kulturalno-oświatową w wojsku, wychowawczą rolą żołnierza zawodowego, przysposobieniem wojskowym poza ramami armii, wychowawczymi aspektami regulaminów wojskowych). Natomiast druga, z tego względu, że ujmowała problematykę wychowania wojskowego w sposób całościowy.

W pierwszej z wymienionych prac autorem, który opracował ogólne podstawy wychowania wojskowego, był M. Porwit. Za punkt wyjścia przyjął on wymagania walki zbrojnej, do których zaliczył wymagania fizyczne, umysłowe i duwzę żołnierską. Ową duszę rozumiał jako siłę duchową, pozwalającą żołnierzowi użytkować zarówno siły fizyczne, jak i umysłowe.

Właśnie wymagania walki zbrojnej miały określać całokształt wychowania wojskowego. Tym terminem określał Porwit sumę oddziaływań kształtujących żołnierza. Do podstawowych zaś oddziaływań zaliczył ćwiczenia fizyczne oraz działanie słowem i przeżyciem. Dodawał przy tym, że ćwiczenia fizyczne działają na ciało, umysł i ducha żołnierskiego. Nauka słowem miała wpływać

[5] S. Sosabowski, *Wychowanie żołnierza-obywatela. Przeźrocza*, Warszawa 1932.

na umysł i duch żołnierski, natomiast przeżycią — tylko na sferę duchową.

M. Porwit uważał, że oddziaływania fizyczne i umysłowe są względnie proste. Do najbardziej złożonych zaliczył oddziaływania na sferę duchową; określił je jako wychowanie wojskowe w znaczeniu właściwym i nazwał wychowaniem moralnym żołnierzy. Zaznaczył przy tym, że komplikacja tego wychowania polega na braku możliwości ustalenia w warunkach pokoju wyników wychowania moralnego w odróżnieniu od fizycznego i umysłowego.

Rozważania nad wychowaniem moralnym żołnierzy Porwit poprzedził analizą destrukcyjnego i dodatniego wpływu walki zbrojnej. Wyszedł z założenia, że walka wpływa na żołnierza przeważnie destrukcyjnie — poprzez strach, samotność w niebezpieczeństwie i zmęczenie. Dodatni wpływ walki miałby polegać na dążeniu do unieszkodliwienia wroga (a przez to odsunięciu niebezpieczeństwa) oraz przywiązaniu do sprzętu bojowego.

Ze względu na przewagę destrukcyjnego wpływu walki zbrojnej na żołnierza, szczególnego znaczenia nabierał problem karności. Dla autora problem ten zajmował centralne miejsce wśród zagadnień wychowania moralnego w wojsku.

M. Porwit wyodrębnił dwa rodzaje karności: rozumową i mechaniczną. Pierwsza z wymienionych polegała na zrozumieniu obowiązków w stosunku do ojczyzny i samego siebie, druga — na nawykowym przyzwyczajeniu do wykonywania rozkazów oraz obawie przed karą. Autor był przekonany o wyższości karności rozumowej, jednak miał wątpliwości co do jej realności w warunkach ówczesnego wojska. Opowiedział się więc za karnością odruchową, wyrobioną przez służbę i umotywowaną. Kształtowanie tejże karności odbywać się miało poprzez oddziaływanie fizyczne (musztrę i służbę praktyczną), słowne (naukę o powinnościach żołnierskich) oraz przeżycia (współzawodnictwo, nagrody i kary, uroczystości, dbałość o potrzeby żołnierza, szacunek i serdeczność w stosunku do podwładnych).

Następnie Porwit scharakteryzował wpływ służby wojskowej na przygotowanie do życia w państwie i społeczeństwie. Wpływ ten traktował jako samoistny. Twierdził, że wychowanie wojskowe (z wyjątkiem musztry i wiadomości fachowych), jest przygotowaniem do życia. Wojsko natomiast stanowi, po rodzinie i szkole, trzeci z rzędu ośrodek wychowawczy — tym ważniejszy, że po ukończeniu służby wojskowej następuje praktyka życiowa, a ponadto służba ta „działa w tym okresie życia, kiedy ciało i umysł są najpodatniejsze, kiedy dusza najwrażliwsza"[6].

Według M. Porwita istniał ścisły związek między pracą nad żołnierzem w wojsku a życiem w społeczeństwie. Odnosiło się to do wychowania fizycznego, oświaty powszechnej, kultury, ale przede wszystkim wojskowego wychowania moralnego — mającego istotne znaczenie dla ojczyzny, państwa, społeczeństwa i jednostki. Wojskowe wychowanie moralne miało zwracać uwagę żołnierza na sprawy publiczne, uświadamiać konieczność obrony

[6] M. Porwit, *Przysposobienie żołnierza*, w: *Wychowanie wojskowe*, Warszawa 1923, s. 17.

konstytucji i porządku prawnego, kształtować koleżeństwo i solidarność, uspołeczniać żołnierza. Wojsko było według Porwita szkołą charakterów, organizacji pracy i honoru. Kształtowało dodatni typ człowieka — samodzielnego, o silnej woli, zdrowego, zdolnego do pracy fizycznej i umysłowej, przygotowanego do przezwyciężania trudności życiowych. Pisząc o obronie konstytucji i porządku prawnego autor miał na uwadze policyjną funkcję wojska. Uważał, że przygotowanie żołnierza do obrony porządku wewnętrznego będzie z punktu widzenia fachowo-wojskowego proste, gdyż przeciwnik wewnętrzny będzie słabszy, bo gorzej uzbrojony. Wystąpi jednak poważna trunność o charakterze moralnym, gdyż przeciwnikiem będzie współrodak. Mimo to Porwit był przekonany, że właściwie przygotowany żołnierz będzie zwalczał na równi wrogów zewnętrznych, jak i wewnętrznych.

Rozprawa M. Porwita była pierwszą, która wnosiła do polskiej wojskowej myśli pedagogicznej usystematyzowany wykład o ogólnych podstawach wychowania wojskowego. Szereg tych myśli możemy uznać za uproszczone, wysoce dyskusyjne lub hipoteczne. Nie zmieni to ogólnej oceny, iż rozprawa ta wniosła istotny wkład do wojskowej myśli wychowawczej.

Wydatnym jej rozwinięciem była kolejna praca M. Porwita pt. *Duch żołnierski*[7]. Autor połączył w niej podejście teleologiczne i metodyczne. Pierwsze określało pojęcie — duch żołnierski, drugie podtytuł — organizacja wychowania żołnierza.

Według Porwita wychowanie wojskowe polega na oddziaływaniu na jednostkę i na zbiorowość żołnierzy. Pierwsze ma znaczenie podstawowe, drugie — uzupełniające. Ostatecznym celem tego wychowania jest ukształtowanie ducha żołnierskiego, to znaczy gotowości do walki. Kryterium jego osiągnięcia w warunkach pokoju miała być „miłość do wodza".

Osiągnięcie tego celu jest uwarunkowane takimi czynnikami, jak: siła organizacji wojska, szkolenie żołnierzy, działalność administracji wojskowej, życie służbowe i pozasłużbowe żołnierzy.

Porwit był przekonany, że w wychowaniu żołnierzy należy stosować przyjęte w wojsku elementy działania dowódczego, do których należały: określenie zadania, ocena położenia, podjęcie decyzji, wykonanie zadania i kontrola.

Na całokształt wychowania wojskowego miały składać się: zadania wychowawcze, drogi ich realizacji oraz relacje zachodzące między drogami i zadaniami. Wymienił następujące zadania wychowawcze: umiejętność walki, obowiązki wobec państwa, miłość do ojczyzny, kult wodza, tajemnicę wojskową, honor żołnierski, koleżeństwo, karność (odruchową, zrozumianą, odczutą), samodzielność, inicjatywę, spójność duchową, duch i tradycje oddziału. Wskazał przy tym, że zadania te należy osiągać przez wychowanie fizyczne, wyszkolenie strzeleckie, musztrę, służbę, nauki wychowawcze, pracę kulturalno-oświatową, wyszkolenie bojowe, oddziaływanie poza koszarami, ceremoniał wojskowy, akcje zbliżone do walki oraz dowodzenie.

[7] M. Porwit, *Duch żołnierski (organizacja wychowania żołnierza)*, Warszawa 1935.

Praca Porwita miała charakter pionierski. Był to bowiem pierwszy podręcznik z podstaw wychowania wojskowego. Miał jednak szereg słabości. Znajdowały się w nim uproszczenia, spekulatywność. Autor próbował połączyć wojskowy styl kierowania ze stylem działania pedagogicznego. Tego pierwszego jest w pracy więcej. Wynikało to zapewne z niedoceniania dorobku ówczesnej pedagogiki i jej przydatności do tworzenia teoretycznych podstaw wychowania wojkowego. Jednak za cenne należy uznać liczne jego myśli, np.: proces wychowania ma charakter szczególny, gdyż jego celem i obiektem jest człowiek; oddziaływania szkoleniowe i wychowawcze w wojsku mają charakter integralny; każdy dowódca jest wychowawcą, toteż ważne jest, by był wychowawcą dobrym, istnieje wiele oddziaływań wychowawczych w wojsku, które tworzą złożony kompleks; występuje związek między celami wychowania a sposobami ich realizacji.

SYLWETKA OSOBOWA OFICERA

Jak już wcześniej podkreśliłem, w wojskowej myśli wychowawczej okresu II Rzeczypospolitej ścierały się dwie tendencje: jedna — preferująca intelektualną kulturę, druga — doświadczenie i utylitaryzm. Uwidoczniły się one szczególnie w poglądach odnoszących się do sylwetki osobowej oficera.

Czołowymi przedstawicielami tendencji, zmierzającej do rozwoju kultury intelektualnej korpusu oficerskiego byli: S. Rola Arciszewski, T. Felsztyn, M. Kukiel, F. Kleeberg, M. Porwit, T. Różycki, W. Sikorski, J. A. Tesler[8].

Początkowo sięgano do myśli autorów niemieckich. Najczęściej przytaczano poglądy H. von Beselera, które akceptowano i popularyzowano[9]. Tak też postąpił M. Porwit w pracy pt.: *Służba oficerska*. Nie było to jednak tłumaczenie, lecz opracowanie oryginalne, uwzględniające poglądy obce, jednak w kontekście postanowień regulaminów polsich. Autor zaakcentował, że sięgnął do dorobku niemieckiego ze względu na brak współczesnych źródeł polskich.

Wagę zawodu oficerskiego podkreślał M. Porwit racjami narodowymi. Jako główną uznawał funkcję wychowawczą wojska, twierdząc: „Służba oficerska jest ważną, gdyż jest wychowawczą. Wychowując wiernych i karnych żołnierzy damy państwu naszemu tych zalet obywateli. Zadanie nasze jest więc niezmiernie odpowiedzialne"[10].

Uznawał, iż niezbędne pozostaje przygotowanie oficera do służby jako nauczyciela i wychowawcy oraz jako dowódcy. Uważał, że musi on znać przepisy służbowe i umieć uczyć podwładnych, świecić przykładem, nie przekraczać zakresu swojej władzy, znać się na ludziach i troskliwie traktować

[8] S. Rosołowski, *Z dziejów kultury intelektualnej Wojska Polskiego*, Warszawa 1980, s. 342—412.

[9] H. Beseler, *O zawodzie żołnierskim*, Warszawa 1919.

[10] M. Porwit, *Służba oficerska*, Warszawa 1919, s. 5.

żołnierzy. Zawód oficera powinien opierać się na przygotowaniu fizycznym, umysłowym i moralnym. Jako podstawę celowego i skutecznego działania wychowawczego uznawał Porwit poznanie psychologii, tzn. praw i warunków człowieka, jednak w pracy nie rozwinął tego postulatu. Nie wskazał także na źródła, które pomogłyby poznać ówczesną wiedzę psychologiczną.

Żołnierz zawodowy (oficer i podoficer) był przedmiotem rozprawki M. Korewy pt. *Żołnierz zawodowy*[11]. W centrum zainteresowań autora znalazły się problemy jego wojskowej i społecznej roli oraz drogi kształcenia i wychowania.

Punktem wyjścia uczynił M. Korewo czynniki zwycięstwa w wojnie. Były to siły materialne, moralne i dobre dowodzenie; dwa czynniki zależały według niego od wojska. Twierdził, że w normalnych warunkach wartości moralne wojska są odbiciem wartości społeczeństwa. Specyfiką polską miał być proces odwrotny. Ze względu na długoletni brak własnego państwa i armii, to wojsko właśnie miało być szkołą narodu, „...powinno nauczyć go pracować i wpoić weń przekonanie o powadze stanu żołnierskiego, wynikające ze świadomości wysokiej jego roli w życiu państwa"[12]. Obowiązki wychowania narodu i wojska miały wobec tego spoczywać na żołnierzach zawodowych, zaś wysokie wymagania w stosunku do nich miały wypływać z powołania oraz pełnionej roli w czasie pokoju i wojny.

M. Korewo uszczegółowił społeczne obowiązki żołnierza zawodowego. W myśl jego koncepcji miał być ostoją konstytucji, przykładem społecznym, człowiekiem integrującym wszystkie części społeczeństwa. To właśnie obowiązki społeczne żołnierza zawodowego miały wymagać od niego ciągłego wysiłku fizycznego, umysłowego i moralnego.

Podstawą stosunku żołnierza zawodowego do podwładnego miała być karność wykluczająca przesadną tresurę zewnętrzną. Powinien on bowiem uczyć żołnierza nie tylko „bić się ślepo, ale umierać za idee".

Według Korewy żołnierza zawodowego powinny cechować te same zalety, jakie charakteryzują szeregowca, a ponadto te wszystkie właściwości, które wiążą się z obowiązkami dowódcy, nauczyciela i wychowawcy.

Autor charakteryzował proces kształtowania oficera jako proces ustawiczny, który dokonuje się w następującej kolejności: w korpusie kadetów, szkole podchorążych, kursach specjalizacji i doskonalenia, szkole o wyższym poziomie wiedzy ogólnej i wojskowej lub w cywilnej w szkole akademickiej.

Podoficer zawodowy miał być kształcony na niższym poziomie i w krótszym czasie. Mógł on zostać również oficerem kończąc szkołę oficerską dla podoficerów. Umożliwiały to odpowiednie postanowienia sejmowe.

Szczególne wymagania stawiał Korewo kadrze instruktorów i wykładowców szkół wojskowych. Mieli oni być wybierani z „elity umysłowej i moralnej wojska", oddziaływać przekonywaniem i przykładem, znać psychologię i uczyć jej swych uczniów, wychowywać przez indywidualne kształtowanie duszy żołnierza.

[11] M. Korewo, *Żołnierz zawodowy*, w: *Wychowanie wojskowe*, Warszawa 1923, s. 51—65.
[12] *Ibidem*, s. 53.

Na uwagę zasługuje terminologia, jaką posługiwał się autor. Oprócz takich pojęć, jak: wartości moralne i umysłowe, siły moralne, psychologia, używał takich słów, jak: dusza narodu, dusza żołnierza. Te ostatnie, mając znaczenie świeckie, miały prawdopodobnie oznaczać wartości moralne narodu oraz żołnierza. Możemy jednak poprzestać tylko na domysłach, gdyż M. Korewo, podobnie jak inni ówcześni autorzy wojskowi, nie przywiązywał uwagi do wyjaśnienia tych pojęć, którymi się posługiwał, ani do jednoznaczności terminologicznej.

W 1927 roku została przetłumaczona na język polski praca francuskiego generała A. Tananta pt. *O powołaniu oficera*. Przekład przejrzał i przedmową opatrzył M. Kukiel. Zastanawiając się nad tym, czy nie stać było Polaków na wydanie własnej książki, dokonał syntetycznego podsumowania dorobku polskiego piśmiennictwa wojskowo-wychowawczego, pisząc: „Po tych ośmiu latach polska literatura wojskowa ma z dziedziny psychologii, etyki i wychowania wojskowego jedną tylko książkę samodzielnie napisaną na temat specjalny, jedną poważną rozprawę specjalną, poza tym parę luźnych artykułów, parę przekładów, nie zawsze szczęśliwie dobranych. Nie zdobyliśmy się na syntetyczny wykład naszej etyki żołnierskiej i naszej doktryny wychowawczej. Ujmy to nam zresztą nie przynosi. Te rzeczy nie improwizują się [...]. Na rzecz takiej polskiej syntezy w dziedzinie wojskowej etyki i wychowania pracowało w latach 1921—1923 nasze Towarzystwo Wiedzy Wojskowej, w którym z inicjatywy i pod przewodnictwem Szefa Sztabu Generalnego, gen. Sikorskiego, rozwijały się żywe sekcje, poświęcone zagadnieniom wojskowo-wychowawczym. [...]. Należy gorąco pragnąć, by ruch umysłowy w tej dziedzinie wzmacniał się i pogłębiał, i by rosła liczba samodzielnych prac naukowych polskich"[13].

Porównując uwarunkowania francuskiego i polskiego wychowania wojskowego, jako specyficzne dla ostatniego uznał następujące: niski poziom kulturowy żołnierzy, kryzysy polityczne i gospodarcze, brak jedności narodowej, ciągłości państwa i wojska oraz jednolitości intelektualnej i moralnej młodego korpusu oficerskiego. Z niskiego poziomu kulturowego żołnierzy (przeważnie pochodzenia chłopskiego) wyprowadził Kukiel przewrotną dyrektywę wychowawczą, opowiadając się za praktyką karności mechanicznej z zastosowaniem elementów tresury i wytwarzania odruchów ślepego posłuszeństwa i uległości.

A. Tanant posługiwał się pojęciem powołania oficerskiego, ale go bliżej nie wyjaśnił. Stał na stanowisku umiarkowanego natywizmu. Pisał m.in. „Nie myślcie, że dużo jest osób posiadających od razu zalety niezbędne dla oficera. Owe zalety rzadko bywają wrodzone. Można je nabyć. Nabywa się przez wolę, przez pracę, przez panowanie nad sobą"[14]. Do podstawowych elementów powołania oficerskiego zaliczał zaangażowanie w służbie, karność, wiedzę, odwagę, wesołość, inicjatywę, charakter, ambicję, „zwierzchność", serce

[13] M. Kukiel, *Przedmowa*, w: A. Tanant, *O powołaniu oficera*, Warszawa 1927, s. 8.
[14] A. Tanant, *op. cit.*, s. 123.

(uczuciowość) i wiarę (w przeznaczenie armii i ojczyzny). Obok właściwości osobowych oficera zaprezentował jego funkcje wychowawcze w zakresie postępowania w oddziale, sprawowania władzy dyscyplinarnej, wyszkolenia, dowodzenia i roli społecznej. Preferował oddziaływanie moralne. W sprawowaniu władzy dyscyplinarnej stawiał wyróżnienia przed karami.

Zwolennikiem nurtu intelektualno-kulturowego w kształtowaniu sylwetki osobowej oficera był S. Rola Arciszewski. Twierdził on, że głównym czynnikiem pracy twórczej w wojsku powinno być kształcenie i specjalizacja. Wskazywał na potrzebę otaczania opieką tych oficerów, którzy wyróżniali się specjalnymi uzdolnieniami i zamiłowaniem do nauki.

Inny reprezentant tego nurtu, T. Felsztyn, postulował, aby oficerowie szeroko uczestniczyli w życiu kulturalnym społeczeństwa i pracach towarzystw naukowych.

Z kolei J. Stachiewicz twierdził, że dowódcami powinni zostawać ludzie przewyższający podwładnych wartościami umysłu i ducha. Podkreślał, że wybierać, kształcić i wychowywać zdolnych ludzi może w wojsku ten, kto jest sam zdolny i wykształcony: „Zdolny i światły zwierzchnik — pisał — wybiera zdolnych i światłych pomocników".

J. A. Tesler wskazywał, że ruch naukowy, wydawniczy i czytelniczy powinien wspierać wojsko.

T. Różycki głosił, że obrona państwa zależy w dużej mierze od stanu nauki.

Problematykę kultury intelektualnej w wojsku wprowadził na łamy książek i czasopism W. Sikorski. Przekonywał, że oficerowie powinni być wolni od przesadnego konserwatyzmu hamującego postęp.

W. Tokarz zaś był zwolennikiem tworzenia i upowszechniania wojskowej kultury intelektualnej. W licznych publikacjach snuł rozważania nad funkcją przygotowania teoretycznego i kształcenia zainteresowań naukowych kadry oficerskiej.

F. Kleeberg uważał, że dowódcę powinna cechować rozległa kultura umysłowa, dyscyplina intelektualna i duża sprawność myślenia.

M. Porwit natomiast, pisząc o warunkach pracy naukowej w siłach zbrojnych, dowodził, że nie cieszy się ona uznaniem. Postulował stabilizację kadry w szkolnictwie wojskowym, zaniechanie oszczędności na etatach profesorskich, udzielanie urlopów płatnych i stypendiów zagranicznych. Stwierdzał, że motywami do pracy naukowej mogą być zamiłowania do przedmiotu badań, chęć wyróżnienia się w nauce, poczucie obowiązku służbowego oraz bodźce materialne.

Drugi nurt, opowiadający się za decydującą rolą zadatków wrodzonych i doświadczenia reprezentowali m.in. L. Berbecki, S. Pstrokoński, E. Rydz Śmigły, K. Ryziński. Orędownikiem tego nurtu był sam J. Piłsudski. Jego poglądy na sylwetkę osobową oficera ulegały zmianom. Były one związane z sytuacją Polski i jej formacji zbrojnych oraz ewolucją poglądów politycznych komendanta.

W I Kompanii Kadrowej J. Piłsudski preferował idee demokratyczne. Głosił, iż należy zlikwidować wszelkie podziały między żołnierzami, natomiast oficerom może zostać każdy żołnierz, który wykazuje doświadczenie wojskowe i umiejętności dowodzenia.

W okresie funkcjonowania Polskiej Siły Zbrojnej w poglądach J. Piłsudskiego pojawiła się idea apolityczności. Uważał wówczas, iż oficerem powinien zostać podoficer mający ogólne wykształcenie, doświadczenie wojenne i ukończoną szkołę oficerską. Podkreślał przy tym, że kandydat na oficera nie musi mieć przygotowania teoretycznego.

Apolityczność kadry oficerskiej stała się właściwością, którą Piłsudski eksponował szczególnie po odzyskaniu przez Polskę niepodległości i po utworzeniu Wojska Polskiego.

Po przewrocie majowym w poglądach J. Piłsudskiego pierwszoplanowe miejsce zajęły indywidualność i doświadczenie. Właściwości te były coraz częściej i dobitniej podkreślane przez zwolenników naczelnika, którzy uznali go za ideał wychowawczy.

Należy dodać, że Piłsudski zawsze cenił takie właściwości osobowe oficerów, jak patriotyzm, honor, silny charakter i zdyscyplinowanie. Powoływał się niejednokrotnie na talenty dowódcze T. Kościuszki, a szczególnie Napoleona I.

Poglądy i działalność J. Piłsudskiego miały zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Pierwsi z nich (liczniejsi) eksponowali wartości osobowe marszałka, drudzy wydobywali jego słabości. Posłużę się w tym miejscu dwoma przykładami. W. Gałecki pisał m.in.: „Jest w Polsce zastęp ludzi — może nieliczny — ale wyraźnie odmienny od ogółu — zastęp, który Polskę kocha ponad siebie, który przywykł dawać jej tyle, ile potrzebuje, bez certowania się i wyglądania korzyści osobistych, zastęp ludzi szorstkich i twardych, ale nawykłych do posłuchu i spełniania obowiązku bez szemrania, bez zastrzeżeń, po żołniersku. Po tych cechach poznaje się ludzi ze szkoły Marszałka Piłsudskiego. Takimi uczyniło ich bliskie obcowanie z Wodzem, poznanie jego charakteru i czynów, zrozumienie Jego ideologii. Na ludziach tych widzimy wyniki pedagogicznego oddziaływania Wychowawcy i Nauczyciela Narodu"[15]. Inaczej oceniał marszałka M. Kukiel. Twierdził bowiem, iż J. Piłsudski nie przejawiał skłonności do naukowej refleksji, przeważała u niego wiara we własny intuicyjny talent i zdolność do improwizacji. Szydził ponadto ze Sztabu Generalnego, nie znosił Szkoły Wojennej i lekceważył wojskowych naukowców[16].

L. Berbecki sprowadzał wychowanie oficerów do zagadnień kształtowania charakteru. Postulował, aby obowiązkiem każdego wychowawcy było krzewienie „Kultu Wodza". Twierdził bowiem, że w świadomości kadry zawodowej należy kształtować dwie cechy: umiejętność opanowania sprzeciwów myślowych, stojących na drodze do czynu (hamletyzm) oraz stworzenie kręgu myśli „...chroniącego umysł od błąkania się po bezkresnych drogach bezmiaru myśli

[15] W. Gałecki, *Ku odrodzeniu dusz*, „Zrąb", t. 13, Warszawa 1933, s. 54.
[16] M. Kukiel, *Mózg armii*, „Wiadomości" nr 15, Londyn 1970, s. 5.

i pomagającego do stworzenia sobie tak pięknie wpajanych przez Pana Marszałka węzłów myślowych, będących podstawą każdej realnej pracy"[17].

S. Pstrokoński głosił pogląd, że oficer nie jest uczonym. Najcenniejszą jego cechą jest umiejętność działania.

K. Ryziński twierdził, że w Polsce trzeba wytworzyć kult charakteru i postawić go znacznie przed wiedzą, a nawet przed talentem.

E. Rydz Śmigły podkreślał rolę talentu jako właściwości wrodzonej. Twierdził, m.in.: „...uderza nas w sposób niemiły jedna okoliczność. Oto żadna szkoła, żadne wykształcenie nie da talentów. Szkoła daje kulturę, wiadomości, metodę, nie jest jednak zdolna do produkcji talentów"[18].

Stanowisko Ministerstwa Spraw Wojskowych w kwestii sylwetki osobowej dowódcy odzwierciedla następujące zdanie: „O wartości dowódcy decyduje nie tyle wiedza, a nawet inteligencja, co siła charakteru i wielkość idei, która jest bodźcem jego czynów"[19].

Koncepcje preferowania doświadczenia, utylitaryzmu oraz zadatków wrodzonych (talentu, powołania) stały się podstawami myśli szkoleniowej i wychowawczej w wojsku. Opowiedziały się za nimi najwyższe autorytety w państwie i armii. Zgodnie z tymi koncepcjami nadano działalności szkoleniowej i wychowawczej w wojsku wysoką rangę, jednak nie doceniono sprawy tworzenia ich naukowych podstaw.

[17] S. Rosołowski, *Z dziejów kultury intelektualnej Wojska Polskiego*, s. 351.
[18] *Ibidem*, s. 352.
[19] *Ibidem*, s. 351.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
R. XXXVII, 1994, nr 1—2 (143—144)
PL ISSN 0033-2178

STANISŁAW ANTOSIK
Kielce

EDUKACJA OBYWATELSKA W SZKOLE W LATACH 1918—1939 W ŚWIETLE PROGRAMÓW NAUCZANIA PRZEDMIOTÓW SPOŁECZNO-POLITYCZNYCH

1. IDEE WYCHOWANIA NARODOWEGO I WYCHOWANIA PAŃSTWOWEGO JAKO TEORETYCZNE PRZESŁANKI EDUKACJI W SZKOLE

Jeszcze przed odzyskaniem niepodległości w 1918 r. w publikacjach pedagogicznych podejmowano kwestię funkcjonowania przyszłej szkoły, zwłaszcza jej organizacji, programów nauczania oraz koncepcji i celów wychowawczych. Widoczny przedmiot zainteresowania stanowił problem wychowania obywatelskiego, zwłaszcza w sytuacji wyłaniania się i kształtowania polskiej państwowości po latach zaborów.

Wychowanie obywatelskie miało w Polsce dość bogate tradycje, odnoszące się zarówno do myśli pedagogicznej, jak i praktycznej działalności szkoły, szczególnie w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Realizacji jego celów miały służyć przede wszystkim takie przedmioty szkolne, jak język polski, historia ojczysta, wychowanie obywatelskie, posiadające różne nieraz oficjalne nazwy, na przykład „nauka obyczajowa", „nauka moralna" i inne.

W latach I wojny światowej, kiedy stawała się bliższa perspektywa uzyskania przez Polskę niepodległości, rodziły się koncepcje jej przyszłego ustroju, co znalazło odbicie w działalności i programach różnych ugrupowań politycznych. Podejmowano próby udzielenia odpowiedzi na pytanie, zwłaszcza gdy niepodległość kraju stała się faktem, jak zjednoczyć i scalić dawne ziemie polskie z trzech zaborów, w których występowały różnice systemów politycznych, ekonomiki i kultury. Chodziło o przywrócenie spójni ogólnonarodowej oraz o włączenie całego społeczeństwa do tworzenia kształtującej się państwowości polskiej. Jedna z dróg prowadzących do realizacji tego złożonego zadania miała prowadzić poprzez upowszechnienie szkoły, głównie powszechnej, realizującej odpowiedni system kształcenia i wychowania.

W głoszonych wówczas koncepcjach pedagogicznych znalazła wyraźnie odbicie idea wychowania narodowego. Wcześniej, jeszcze przed I wojną światową, wypowiadał się na jego temat Z. Balicki, który próbował pokazać

nie tylko ideał wychowawczy i wzór obywatela, lecz opracował także bardziej szczegółowe wskazówki w postaci *Zasad wychowania narodowego*[1]. Autor określił w nich główne cele wychowania, wymieniając na pierwszym miejscu „wychowanie rodzimej duszy narodu w każdym wstępującym w życie pokoleniu [...], wychowanie jego instynktów społecznych, wreszcie wychowanie charakteru w jednostkach"[2]. Przywiązywał duże znaczenie do wychowania patriotycznego jako koniecznego warunku narodowego odrodzenia.

W latach I wojny światowej problematykę wychowania narodowego podejmowali ks. J. Gralewski[3], T. Łopuszański[4], T. Grabowski[5], którzy uzasadniali konieczność przekształcania i doskonalenia psychiki polskiej m.in. poprzez zwalczanie takich wad, jak „brak woli rozważnej, wytrwałości, karności, zdolności organizacyjnych, pracowitości, powierzchowność w pracy itp. — jak również cech wyrażających znieprawienie moralne pod wpływem zaborców, takich jak: „kłamstwo wobec wroga — państwa, negacja prawa, państwa, wyżywanie się w teoretycznych sporach bez dążenia do wspólnego działania, brak łączności słowa z czynem itp."[6]

L. Zarzecki[7] i jego zwolennicy przyjmowali za naczelną ideę wychowania narodowego kształtowanie charakteru opartego na rodzinnej kulturze i religii czy, według Władysława M. Borowskiego[8], doskonalenie „ducha publicznego", będącego miernikiem wartości moralnej narodu i jego siły. L. Zarzecki uważał wychowanie za „jeden z potężnych środków podporządkowania woli jednostkowej woli zbiorowej, jest ono czynnikiem państwowotwórczym i jako takie nie należy do partyj, lecz do narodu i państwa"[9]. Nie powinno być ono służebnicą polityki, posiada jednak wspólny z nią cel, jakim jest zachowanie niepodległego bytu narodu oraz jego rozwój i należne mu miejsce wśród innych narodów. Uzasadniał potrzebę znajomości losów narodu i właściwych mu charakterystycznych cech, jego kultury i religii oraz utożsamiania się z nim. „Pełna osobowość ludzka — pisał — to osobowość obywatela, człowieka głębiej związanego ze swą zbiorowością, ze swoim narodem"[10]. Argumentował, że „rodzina, gmina, samorząd powiatowy i wojewódzki, państwo — są to

[1] Z. Balicki, *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa 1909.

[2] *Ibidem*, s. 3.

[3] J. Gralewski, *Zadania wychowawcze szkoły narodowej w Polsce*, „Wychowanie w Domu i Szkole" 1915, s. 634—643.

[4] T. Łopuszański, *Zagadnienie wychowania narodowego*, „Przegląd Pedagogiczny" 1918, s. 129—143.

[5] T. Grabowski, *Zasady wychowania narodowego i pogląd na nie w dobie dzisiejszej*, „Przegląd Oświatowy" 1918, s. 3—13.

[6] J. Gralewski, *op. cit.*, s. 639.

[7] L. Zarzecki, *Wychowanie narodowe. Studia i szkice* (pod red. Z. Wasilewskiego i W. Wąsika), Warszawa 1926.

[8] W. M. Borowski, *Ogólny zarys wychowania narodowego*, Lwów 1918. *Wychowanie narodowe*, Warszawa 1922.

[9] L. Zarzecki, *O zagadnieniach wychowawczych w Polsce współczesnej*, w: L. Zarzecki, *op. cit.*, s. 206.

[10] L. Zarzecki, *Teoria osobowości i wychowania*, w: *op. cit.*, s. 346.

w pewnym sensie osoby. Stają się tym bardziej wtedy, gdy jednostki ludzkie, do nich należące, przeniknięte są ich interesami, gdy występuje w każdym przypadku zjawisko introcepcji"[11]. Miało przyczyniać się do tego „obywatelskie kształcenie"[12] poprzez poznawanie historii i kultury narodu, funkcjonowania aparatu samorządowego i państwowego oraz organizację życia szkolnego.

L. Zarzecki przywiązywał większe znaczenie do realizacji przez szkołę celów wychowawczych niż poznawczych. „Dla narodu — uważał — może być zgoła obojętne, czy kończący szkołę przeszli mniej lub więcej przedmiotów urzędowej wiedzy. Dla niego najbardziej ważne jest, czy [wychowanek — *S.A.*] wchodzi w życie z poczuciem swego obywatelskiego powołania, z umiejętnością pracy, ze świeżym umysłem i jasnym sercem, z szacunkiem dla nauki i rozbudzonym pragnieniem jej zdobywania"[13]. Zwolennicy idei wychowania narodowego przywiązywali duże znaczenie do kształtowania patriotyzmu oraz poczucia narodowego dzieci i młodzieży. Podstawowym warunkiem zachowania ciągłości dziejów narodu, jak również emocjonalnego związania go z własnym państwem miało być wyeksponowanie i uprzywilejowanie w nauczaniu języka polskiego, kultury, religii i narodowej tradycji.

W sytuacji umacniania się poczucia więzi i wspólnoty narodu po odzyskaniu niepodległości zaczęto okazywać większe zainteresowanie państwem jako najwyższą organizacją polityczną społeczeństwa, obejmującą zasięgiem swego działania nie tylko Polaków, lecz i inne narodowości zamieszkałe na jego obszarze. Znalazło to również wyraz w głoszonych w tamtych czasach poglądach pedagogicznych. Tak na przykład M. Ziemnowicz próbował uzasadnić, że „wychowanie nie może być tylko narodowe, a nie być równocześnie państwowe, o ile państwo nie jest instytucją wrogą narodowi"[14]. „Nie może być także wyłącznie państwowe bez uwzględnienia pierwiastka narodowego"[15]. „Budowa państwa polskiego — pisał — w duszach i umysłach młodego pokolenia, wychowanego do życia w tym państwie i do pracy dla niego jest tą rzeczywistą potrzebą, która przemawia do nas od pierwszych chwil odrodzenia państwa"[16].

Idee wychowania państwowego były popularne zwłaszcza w latach trzydziestych, o czym świadczyły głoszone wówczas poglądy pedagogiczne prezentowane na łamach kwartalnika „Zrąb" oraz innych pism, jak „Droga", „Polska Zbrojna".

Zabierali głos na jego temat J. St. Bystroń, H. Pohoska, W. Radziwonowicz, Z. Mysłakowski, A. Skwarczyński, K. Sośnicki, T. Sadowski i inni. Za jednego z głównych pionierów idei wychowania narodowego w II Rzeczypospolitej uważa się A. Skwarczyńskiego, którego poglądy zawarte są w książkach *Myśli*

[11] *Ibidem*, s. 345.
[12] *Ibidem*, s. 345.
[13] L. Zarzecki, *O zagadnieniach wychowawczych w Polsce współczesnej*, *op. cit.*, s. 269.
[14] M. Ziemnowicz, *Podstawy wychowania współczesnego*, wyd. 2, Warszawa-Kraków 1929, s. 14.
[15] *Ibidem*, s. 55.
[16] *Ibidem*, s. 247.

o nowej Polsce[17] i *Wskazania*[18]. Podstawowe założenia wychowania państwowego sprowadzały się do kształtowania świadomości o istocie i znaczeniu państwa, budzenia radości i dumy z jego posiadania oraz szacunku dla niego. Ten kierunek myślenia prowadził niekiedy do skrajnego stanowiska w odniesieniu do roli i znaczenia państwa, „fetyszyzmu czy fanatyzmu państwowego o nastroju prawie że mistycznym", na co zwracał uwagę S. Łempicki, „oparto wszystko na uczuciu wyznawczym, na pierwiastku emocjonalnym, wytworzono niemal teologiczny kult «bożka — państwa», a hasło: «Wszysto dla państwa» przeistoczano w nakaz niemal religijny, trudno zrozumiały dla zasadniczo indywidualnej psychiki ludzkiej"[19].

Wobec podobnych skrajnych tendencji pojawiała się również inna interpretacja celów wychowania państwowego, a znalazła ona odbicie w stanowisku L. Chmaja[20], że nie można wychowywać obywateli dla państwa jako całości odrębnie bytującej, oderwanej od życia jednostek i grup. Wychowanie państwowe, związane najściślej z życiem jednostek, „musi dbać o rozszerzenie i pogłębienie twórczości jednostek w formach umożliwiających koordynację ich wysiłków twórczych; każde bowiem pogłębianie stosunku społecznego, każde uszlachetnienie życia emocjonalnego, każde rozszerzenie treści intelektualnych, łączących się ze współżyciem, jest aktem twórczym, podnoszącym intensywność życia społecznego, budującym państwo"[21]. Tymczasem państwo jest organizacją — uzasadniał — „a nie idealnym bytem metafizycznym, dlatego wychowanie winno opierać się na rozwoju jednostki, naturalnie w duchu oraz dla celów organizacji państwowej"[22].

Obok tych dwóch, różnych od siebie stanowisk, zaznaczyły się też pośrednie. Jedni, na co zwrócił uwagę S. Łempicki, „przeciwstawiając się ściśle socjologicznemu pojmowaniu wychowania państwowego, podkreślają wyraźnie swoistość bytu państwowego, ideę państwa jako całości i istniejące w duszy ludzkiej uczucia, zwrócone do tej idei"[23]. Inni obok więzi społecznych uwydatniali rolę wspólnego podłoża materialnego i duchowego (ziemia, język, tradycja, kultura), „w szerokim tego słowa znaczeniu po prostu kultury narodowej, niesłusznie pomijanej przez niektórych teoretyków wychowania państwowego na rzecz tzw. «kultury państwowej»"[24].

Mówiąc o polskiej teorii wychowania państwowego należy wyodrębnić stanowisko K. Sośnickiego, jakie zajął wobec tego problemu w pracy pt. *Podstawy wychowania państwowego*. Posługując się pojęciem etosu jako zbioru zasad i rozróżniając jego trzy typy (etos moralny, grupowy i państwowy), formułował główne cele wychowania państwowego, które miało „doprowadzić

[17] A. Skwarczyński, *Myśli o nowej Polsce*, Warszawa 1931.
[18] A. Skwarczyński, *Wskazania*, Warszawa 1934.
[19] S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936, s. 217.
[20] L. Chmaj, *Współczesna polska myśl wychowawcza*, „Zrąb" 1934 nr 18, s. 15—16.
[21] *Ibidem*, s. 16.
[22] *Ibidem*, s. 16—17.
[23] S. Łempicki, *op. cit.*, s. 219.
[24] *Ibidem*, s. 219.

do tego, aby człowiek był zdolny i umiał przeżywać etos państwowy w jego najgłębszych treściach"[25]. Przeżywanie to powinno być pełne i wszechstronne, obejmować przeżywanie rozumowe, uczuciowe i czynne. Etos państwowy, różniący się od etosu moralnego i społecznego, chociaż z nim niesprzeczny, miał regulować stosunek jednostki do państwa jako całości, jego władz, organów, praw oraz przejawiać się w odpowiedzialności wobec państwa, woli dla prawa i poczuciu prawa, wierności dla narodu i ojczystej ziemi. Jego zdaniem pełne wychowanie dla etosu państwowego polega na „wbudowaniu go w strukturę psychiczną człowieka, na tym, że duch etosu, najistotniejszy jego charakter i sens, wrasta w nią i staje się istotnym elementem zarówno życia duchowego, jak działania jednostek"[26], na wytworzeniu pewnej struktury psychicznej człowieka, którą można określić jako usposobienie lub sumienie państwowe"[27].

K. Sośnicki dostrzegał też ujemne strony jednostronnie pojmowanego wychowania państwowego, a mianowicie:

— nieuwzględnianie zmieniających się warunków życia i powstawania nowych stosunków między ludźmi oraz dążność etosu państwowego do utrwalania się i wyłączności, oraz fakt, że jego normy poparte są władczą siłą państwa, może wpływać na hermetyczność jego zasad i brak tendencji do rozwijania i doskonalenia wychowania;

— wyłączność etosu państwowego prowadzi często do negowania innych etosów i dążenie do ich podporządkowania sobie;

— położenie nacisku na wyłączność tego etosu ma często odwrotne skutki; państwo, wkraczając w każdą dziedzinę życia i wprowadzając wszędzie swój porządek, stale się dla jego obywateli coraz bardziej obojętne i uciążliwe, pozorne dostosowanie się do jego wymagań wcale nie świadczy o jego uznaniu i akceptacji[28];

— bywa też, że państwo, dążąc do zatarcia różnic narodowych u swych obywateli i wychowania ich przede wszystkim na obywateli państwa, posiadających właściwości, których wymaga etos państwowy, pozbawia ich tym samym wszelkich właściwości narodowych[29].

W takiej sytuacji wychowanie narodowe może być sprzeczne z wychowaniem państwowym.

W początkowych publikacjach na temat wychowania państwowego wskazywano częściej na potrzebę uczuciowego i czynnego zaangażowania młodzieży w sprawach państwa, podkreślając rolę takich środków prowadzących do tego, jak udział w życiu szkoły, środowiska lokalnego, wydarzeniach państwowych (np. wiecach) oraz praktykach ceremonialnych. W miarę jak następowało teoretyczne pogłębienie problemu zaczęto w większym stopniu

[25] K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów-Warszawa 1935, s. 192—193.
[26] *Ibidem*, s. 192—193.
[27] *Ibidem*, s. 196.
[28] *Ibidem*, s. 202—204.
[29] *Ibidem*, s. 251.

dostrzegać rolę i znaczenie środków intelektualnych. Zdaniem K. Sośnickiego są one przede wszystkim tam wskazane, „gdzie etos jest jeszcze w rozwoju, gdzie się przekształca nawet w swoich zasadniczych właściwościach, gdzie jednak równocześnie wychodzi się z założenia, że do pracy nad zagadnieniami państwowymi jest powołany cały naród. Uczuciowej walce politycznej przeciwstawia się wtenczas rozwagę rozumową, która wznosząc człowieka ponad subiektywny poziom myślenia, może nam okazać w obiektywny sposób rozwojową drogę etosu państwowego"[30].

Teoria Sośnickiego koncentrując się wokół ogólnych kwestii, wyznaczała tylko zasadnicze kierunki dla wychowania państwowego w Polsce, słusznie przy tym stwierdzając, że etos państwowy znajdował się wówczas dopiero w stadium rozwojowym. Idea tego wychowania, która interesowała zarówno teoretyków, jak i praktyków oświatowych, stała się myślą przewodnią polskiej szkoły w latach trzydziestych. Do oficjalnego uznania oraz wprowadzenia do szkół tej idei przyczynili się jej gorliwi wyznawcy, Sławomir Czerwiński i Janusz Jędrzejewicz, jako ministrowie wyznań religijnych i oświecenia publicznego.

2. ODBICIE IDEI WYCHOWANIA NARODOWEGO I WYCHOWANIA PAŃSTWOWEGO W DYDAKTYCE SZKOLNEJ

W pierwszych latach niepodległości Polski wydano dla szkół plany i programy nauczania, które precyzowały cele kształcenia i wychowania. Cele te formułowane były w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów i nie tworzyły spójnego systemu. Mimo to miały wyraźny charakter humanistyczno-narodowy oraz moralno-religijny. Wytyczną dla formułowania programów szkolnych stanowiła zasada kultury, ze szczególnym uwzględnieniem kultury polskiej, będąca wyrazem bardzo żywych wówczas tendencji wychowania narodowego.

W sprawie założeń organizacji szkolnictwa oraz celów i treści nauczania i wychowania w Polsce zajął stanowisko obradujący w kwietniu 1918 r. Sejm Nauczycielski[31], który przyjął m.in. postulat, aby wychowanie nie tylko nawiązywało uczuciowy i umysłowy stosunek do przeszłości narodu, lecz wprowadzało także świadomego współczesności młodego obywatela w czynne życie. Służyć temu miały zwłaszcza takie przedmioty, jak język polski, historia, geografia czy wprowadzony do szkół nowy przedmiot — nauka o Polsce współczesnej.

Projekt wprowadzenia tego przedmiotu zgłosiła jeszcze wcześniej, w połowie 1915 r., Komisja Pedagogiczna Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Jej przewodniczący, ks. Jan Gralewski, postulował, aby nauka o Polsce stała się

[30] *Ibidem*, s. 278.

[31] *O szkołę polską*, cz. III. *Pierwszy ogólnopolski wielki zjazd nauczycielski w dniach 14, 15, 16, 17 kwietnia 1919 r. w Warszawie*, Lwów-Warszawa 1920.

ważnym ogniwem nauczania oraz żeby pozostałe przedmioty były również nasycone treściami wychowania obywatelskiego. W uchwale przyjętej na zjeździe nauczycielskim w Radomiu, odbytym w grudniu 1916 r., uznano przedmioty dotyczące przeszłości kraju oraz naukę o Polsce współczesnej za podstawę szkolnego wykształcenia. Projekt programu nauki o Polsce uzyskał pozytywną ocenę kolejnych zjazdów nauczycielskich w Warszawie i Krakowie. Do obywatelskiego wykształcenia i roli w nim nauki o Polsce współczesnej przywiązywał wielką wagę K. Prauss[32]. Przedmiot ten miał, jego zdaniem, przyczynić się do poznania i umiłowania rodzinnej ziemi i ojczystego kraju. Tadeusz Łopuszański uzasadniał potrzebę eksponowania w nauczaniu treści narodowych oraz wprowadzenia do szkół nauki o Polsce obejmującej przyrodę, literaturę i sztukę oraz dzieje i teraźniejszość kraju, a dostosowanej do możliwości poznawczych uczniów[33].

W wyniku dyskusji prowadzonych jeszcze w latach I wojny światowej krystalizowała się koncepcja tego przedmiotu, a celowość jego wprowadzenia do szkół dostrzegali reprezentanci różnych kierunków pedagogicznych. Znalazł on m.in. miejsce w koncepcjach programowych wykształcenia ogólnego szkoły powszechnej i gimnazjum opracowanych przez Komisję Pedagogiczną w dwóch ośrodkach: warszawskim i krakowskim. Pierwszy z nich przewidywał naukę o Polsce jako odrębny przedmiot nauczania, drugi zaś łączył ją z historią[34]. Jego wprowadzenie do szkół zapowiadał w końcu 1918 r. *Program oświatowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*[35]. Został on formalnie usankcjonowany w opracowanych w pierwszych latach niepodległości (1919—1922) planach i programach nauczania. Tak na przykład w opublikowanych przez MWRiOP programach dla siedmioklasowych szkół powszechnych uwzględniano przedmiot „geografia z wiedzą o Polsce współczesnej"[36]. Nauka o Polsce współczesnej przewidziana była w klasie VII jako zakończenie nauczania historii i geografii. Program zawierał trzy działy tematyczne dotyczące:

1) geografii fizycznej Polski (położenie, granice i obszar, bogactwa mineralne, rodzaje gleb, geografia poszczególnych krain geograficznych);

2) geografii gospodarczej, bliżej warunków naturalnych rozwoju różnych dziedzin gospodarki, jej stanu w porównaniu z innymi krajami, przemysłu, komunikacji, handlu...;

3) kwestii ustrojowych (samorządu lokalnego, administracji, państwa).

---

[32] K. Prauss, *W sprawie realizacji powszechnego nauczania w Królestwie Polskim*, Warszawa 1917, s. 16.

[33] T. Łopuszański, *Zagadnienie wychowania narodowego*, Warszawa-Lublin 1918, s. 21.

[34] *O szkołę polską*, cz. I Protokóły Zjazdu Delegatów Stowarzyszeń Nauczycieli z Królestwa Polskiego, Poznańskiego i Galicji, odbytego w Krakowie w dn. 6, 7, 8, 9 stycznia 1918 r., Lwów 1918, s. 31.

[35] *Program oświatowy Ministerstwa WRiOP*, „Ruch Pedagogiczny" 1918 nr 8—10.

[36] *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Geografia z nauką o Polsce współczesnej*, Warszawa 1920. Drugie wydanie tego programu w roku 1922, a kolejne w latach następnych (ostatnie, szóste w r. 1928).

W dziale trzecim zostały na początku uwzględnione sprawy najbliższego środowiska dziecka (zebranie gminne, jego skład, obrady, uchwały, obowiązek ich wykonania), udziału ogółu w życiu gminy, rada gminna, wójt (gromada, sołtys), gmina wiejska (wpływ pracy i inicjatywy jednostek...), a następnie powiatu i województwa, dopiero po nich państwa (państwo — rzeczpospolita wspólna sprawa, jego jedność wewnętrzna, kto jest obywatelem Rzeczypospolitej, Polacy i obywatele innej narodowości, ich liczba i wyznanie, ilu Polaków mieszka w innych państwach, zrzeszenia społeczne, bogactwo mowy polskiej, najważniejsi pisarze polscy i ich rola w życiu narodu, praca naukowa, sztuka polska, naród polski a ludzkość, ochrona zabytków, organizacja szkolnictwa, opieka państwa nad obywatelami i ich zdrowiem, ochrona pracy, ubezpieczenia, Polska wobec sąsiadów, związek losów Polski i powszechnych, wielcy Polacy w służbie narodu, literatury, sztuki i wolności, znaczenie sił i pracy jednostki dla narodu)[37].

Omawiany przedmiot znalazł się również w programie nauczania szkoły średniej zarówno w projekcie z 1919 r.[38], jak i programach kolejno ogłaszanych, nad którymi prace zostały zakończone w roku 1922. Miał on nazwę: „Nauka o Polsce współczesnej na tle stosunków światowych ze szczególnym uwzględnieniem geografii ekonomicznej oraz stosunków społecznych i politycznych"[39], a występował w ostatniej, VIII klasie gimnazjum (V klasie gimnazjum wyższego) na trzech wydziałach: humanistycznym, klasycznym i matematyczno-przyrodniczym. Został również wprowadzony do szkół zawodowych, znalazł się też w programach uniwersytetów powszechnych i ludowych oraz różnego typu kursów, występując nieraz pod inną nazwą, np. „nauka obywatelska". Program nauki o Polsce współczesnej przewidziany dla gimnazjum wyższego zawierał następujące działy tematyczne (wymieniał też bardziej szczegółowe hasła)[40]:

I. Co to jest Polska
II. Wiadomości wstępne o życiu gospodarczym
III. Ustrój polityczny Polski
IV. Co to jest państwo
V. Kultura i cywilizacja. Obowiązki obywatela polskiego.

Z analizy celów i treści programów nauczania wynika, że ówczesna szkoła realizowała ukazanie już wcześniej ideały wychowania narodowego. Znalazły one również odbicie w programie nauki o Polsce współczesnej. Tak na przykład wymieniony przedmiot realizowany w szkole powszechnej „pokazuje związek życia narodu z ziemią, życia jednostki ze społeczeństwem, przygotowu-

[37] *Ibidem*, Warszawa 1922, s. 13.

[38] Program naukowy szkoły średniej. Projekt opracowany przez Sekcję Szkolnictwa Średniego, Warszawa 1919.

[39] Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny, Warszawa 1922. Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny, Warszawa 1922. Program gimnazjum państwowego. Wydział matematyczno-przyrodniczy, Warszawa 1922.

[40] Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny, *op. cit.*, s. 60.

je do zrozumienia zadań obywatela Rzeczypospolitej"[41]. Idee wychowania narodowego zostały bardziej wyeksponowane w programach nauki o Polsce współczesnej w gimnazjum, zamykającej, o czym wspomniano, zajęcia z geografii i historii.

„Na podstawie nauki historii uczeń ma przyswoić sobie zasady nauki obywatelskiej, zaszczepić w sobie poczucie nierozerwalnego związku z narodem i ludzkością, przejąć się głęboko duchem polskim, w szczególności ideałem obywatela polskiego, zrośniętym w jedno z ideałem człowieka"[42].

Tak więc w programach nauczania w latach dwudziestych występowały wyraźne wpływy głoszonych wówczas idei wychowania narodowego. Natomiast w programach z lat trzydziestych uwidoczniły się omówione poprzednio koncepcje wychowania państwowego, o czym świadczą formułowane w nich cele i treści nauczania. Tak na przykład celem działalności szkoły powszechnej było „wychowanie i kształcenie młodych na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej"[43].

„Wszystkie dziedziny działania szkoły jednoczyć się winny w wytwarzaniu u młodzieży czynnego i możliwie twórczego stosunku do Państwa"[44].

„Zadaniem ustroju szkolnictwa jest umożliwienie takiego wychowania i wykształcenia każdego obywatela, aby uświadomił on sobie obowiązki wobec Państwa i społeczeństwa i przygotował się należycie do twórczych wysiłków w dziedzinie pracy fizycznej lub umysłowej na każdym stanowisku, jakie mu przypadnie w udziale"[45]. Podobne cele akcentowane były w odniesieniu do średniej szkoły ogólnokształcącej, która, zgodnie z ustawą z 11 marca 1932 r. *O ustroju szkolnictwa*[46], składała się z 4-letniego gimnazjum i 2-letniego liceum (humanistycznego, klasycznego, matematyczno-fizycznego i przyrodniczego).

W programie szkoły znalazły się również sformułowania o konieczności uświadomienia obowiązków wobec państwa, czynnego i twórczego stosunku do niego, który powinien „opierać się na zrozumieniu przez przyszłych obywateli, że działalność każdego z nich składa się na dobro wspólne, a ujawniać się tak w życiu jednostkowym, jak i społecznym we współdziałaniu z zadaniami Państwa, obejmującymi stałe torowanie drogi ku wyższym formom współżycia społecznego i nowym wartościom kulturalnym, obronę dóbr duchowych i materialnych, oraz przyczynianie się do postępu i szczęścia całej ludzkości"[47].

---

[41] Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Geografia z nauką o Polsce współczesnej, Warszawa 1922, s. 29.

[42] Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny, *op. cit.*, s. 37.

[43] Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy), Lwów 1936, s. VII.

[44] *Ibidem*, s. VIII.

[45] *Ibidem*, s. IX.

[46] Dz. U. 1932 nr 38, poz. 389.

[47] Program nauki w gimnazjum państwowym z polskim językiem nauczania (tymczasowy). Miał być wprowadzany od roku szk. 1934/1935, s. VIII.

W latach trzydziestych w wyniku zmian w szkolnictwie związanych z reformą jędrzejewiczowską zlikwidowano naukę o Polsce współczesnej jako odrębny przedmiot zarówno w szkole powszechnej, jak i gimnazjum, a jej treści wprowadzono do historii i geografii. Przykłady: Historia kl. VII[48]:

1. Potrzeba silnej organizacji państwowej na przykładzie dziejów Polski. Współżycie ludzi w państwie — ustrój Państwa Polskiego.

2. Obowiązki obywateli polskich wobec Państwa.

3. Prawa obywateli polskich i opieka Państwa nad nimi.

Geografia kl. VII[49]:

1. Ziemia i człowiek w Polsce. Obszar Polski. Klimat i nawodnienie. Świat roślin i zwierząt. Ludność.

2. Życie gospodarcze Polski ze szczególnym uwzględnieniem najbliższej okolicy. Rolnictwo. Hodowla. Lasy. Górnictwo i przemysł. Komunikacja. Handel. Charakterystyka gospodarcza Polski.

Historia kl. IV gimnazjum[50]:

Dzieje odzyskania niepodległości w Polsce na tle wojny światowej. Położenie polityczne i gospodarcze Polski w świecie. Ustrój polityczny i społeczno-gospodarczy Polski Odrodzonej. Kultura Polski współczesnej.

Geografia kl. IV gimnazjum[51]:

Geografia gospodarcza Polski. Obszar i położenie. Ludność. Rolnictwo. Lasy. Przemysł. Komunikacja. Handel.

Dopiero w kl. I i II liceum przewidywany był oddzielny przedmiot nauczania „Zagadnienia życia współczesnego", którego cele zakładały:

1. „Poznanie najważniejszych zjawisk z życia politycznego, gospodarczego, społecznego i kulturalnego państwa polskiego.

2. Uświadomienie zagadnień związanych z obroną państwa oraz jego najważniejszych zadań na przyszłość i zrozumienie roli jednostki w narodzie i państwie, wyrabianie czynnej postawy obywatelskiej"[52]. Jednakowy dla wszystkich typów liceum program przeznaczał na przedmiot po 2 godz. tygodniowo w klasie pierwszej i drugiej na realizację następujących działów tematycznych[53]:

Kl. I:

I. Wieś i jej rola w życiu Polski.

II. Uprzemysłowienie i urbanizacja Polski.

III. Ogólna charakterystyka państwa polskiego ze stanowiska geograficznego i gospodarczego.

---

[48] Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania, *op. cit.*, s. 212—213.

[49] *Ibidem*, s. 215—217.

[50] Program nauki w gimnazjum państwowym z polskim językiem nauczania..., *op. cit.*, s. 145—146.

[51] *Ibidem*, s. 148—149.

[52] Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Zagadnienia życia współczesnego, Lwów 1937, s. 3.

[53] *Ibidem*, s. 3—11.

Kl. II:

I. Dochód i dobrobyt społeczny w Polsce.

II. Zasadnicze cechy współczesnego ustroju społecznego.

III. Najważniejsze zagadnienia kulturalne Polski współczesnej.

IV. Państwo jako forma organizacji narodu i społeczeństwa. Podstawy organizacyjne państwa polskiego.

V. Jednostka i państwo.

Zagadnienia życia współczesnego bądź ich odpowiedniki (nauka o państwie, nauka o Polsce czy nazywana tradycyjnie nauka o Polsce współczesnej) występowały również w latach 1937—1939 w różnych średnich szkołach zawodowych.

Powstaje pytanie: Jaki charakter miała szkolna edukacja realizowana na zajęciach z przedmiotów społeczno-politycznych? Otóż w latach dwudziestych była to edukacja obywatelska, której głównym przedmiotem był naród, jego dzieje, kultura oraz nowe uwarunkowania polityczne i ekonomiczne po odzyskaniu niepodległości. Miała ona na celu kształtowanie przywiązania i miłości do niego, jak również uświadamianie wynikających z tego obowiązków i potrzeby ich rzetelnego spełnienia. W edukacji tej mniejszy akcent położony był na sferę polityczną. Natomiast w latach trzydziestych posiadała ona charakter obywatelsko-państwowy i zawierała więcej treści politycznych, a jej główny wątek stanowiło państwo i wzajemne relacje między nim a obywatelami.

Tak więc w programach nauczania omawianych przedmiotów szkolnych znalazły odzwierciedlenie głoszone w okresie międzywojennym ideały wychowania narodowego i państwowego.

Spotkać się można z poglądami, że wspomniane powyżej idee i koncepcje pedagogiczne różniły się zasadniczo od siebie, a nawet były sobie przeciwstawne. Otóż takie stanowisko należałoby uznać za zbyt uproszczone, bowiem zarówno jedne, jak i drugie posiadały pewne wspólne treści. Teoria wychowania narodowego nie odrzucała całkowicie poza ramy jej zainteresowań państwa oraz podstawowej sprawy jego niezawisłości i suwerenności.

Z kolei teoria wychowania państwowego kwestie państwa polskiego ujmowała w kontekście roli i dążeń narodu. Znalazło to również potwierdzenie w programach nauczania. Tak na przykład celem nauczania historii w gimnazjum było rozbudzenie u uczniów „poczucia nierozerwalnego związku z narodem i ludzkością, wszczepianie ideału polskiego, wrośniętego w jedno z ideałem człowieka i utrwalanie przywiązania do Państwa Polskiego"[54]. „Zagadnienia życia współczesnego" w liceum miały m.in. przyczyniać się do „zrozumienia roli jednostki w narodzie i państwie, wyrabianie czynnej postawy obywatelskiej"[55].

Obydwie teorie pedagogiczne dostrzegały rolę szkolnej edukacji w pogłębianiu politycznych, gospodarczych i kulturalnych więzi będącego długo pod zaborami narodu oraz odpowiedzialności za sprawy państwa.

[54] Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny, wyd. V, Lwów 1931, s. 34.

[55] Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania, *op. cit.*, s. 3.