

STANISŁAW MAJEWSKI
Kielce

ZAGADNIENIA USTROJOWO-ORGANIZACYJNE SZKOLNICTWA NA ZJAZDACH PEDAGOGICZNYCH W POLSCE 1918—1961 (WSKAZANIA DLA WSPÓŁCZESNOŚCI)

Przed przystąpieniem do omawiania zagadnień zasygnalizowanych w tytule należy przypomnieć kilka problemów natury ogólnej.

Po pierwsze, okres historyczny zamykający się latami 1918—1961 nie jest jednolity pod względem politycznym i społeczno-ekonomicznym. Czasy II Rzeczypospolitej charakteryzują dążenia do zbudowania nowoczesnego państwa o ustroju demokracji parlamentarnej, z dobrze znanymi i opisanymi przez historyków ograniczeniami i zahamowaniami tego procesu. Po II wojnie światowej w społeczeństwie istniały jeszcze, przynajmniej przez okres trzech lat, nadzieje na odbudowę państwa według reguł demokratycznych, ale zostały zdecydowanie i brutalnie zahamowane na przełomie lat 1947—1948, w latach pięćdziesiątych zaś stalinizacja życia w Polsce doprowadziła do wprowadzenia reguł państwa totalitarnego. Przełom polityczny związany z wydarzeniami „polskiego października” na powrót ożywił nadzieje społeczeństwa na możliwość zastosowania w życiu politycznym i społecznym prawdziwej demokracji. Szybko zostały one jednak zniwelowane.

Szkolnictwo i oświata, jako jedna z najważniejszych dziedzin życia i aktywności społecznej, nie były odizolowane od procesów przemian ustrojowych, co więcej podlegały, zwłaszcza w latach pięćdziesiątych XX w., silnym naciskom politycznym i ideologicznym ze strony sprawujących władzę komunistów.

Periodyzacja dziejów oświaty prezentowanego okresu historycznego uwarunkowana powyższymi względami, a także prowadzonymi w latach 1918—1961 reformami edukacyjnymi nie budzi raczej wśród historyków edukacji kontrowersji. Wyróżnia się więc okres lat 1918—1932 budowy podstaw prawnych, organizacyjnych i programowych szkolnictwa polskiego, a następnie etap realizacji ustaw jędrzejowiczowskich przerwany wybuchem II wojny światowej.

Po jej zakończeniu lata 1944—1948 to okres najczęściej określanej mianem pierwszej reformy szkolnej charakteryzującej się odbudową szkolnictwa ze zniszczeń wojennych oraz dostosowywania systemu oświaty do realiów nowo-

go ustroju nazywanego przez sprawujących władzę ustrojem demokracji ludowej.

Dekada lat pięćdziesiątych, stanowiąca zaprzeczenie każdej demokracji, ma wszakże wspomniany już przełom 1956 r. Znalazł on swoje odzwierciedlenie także na niwie oświatowej.

Na tle powyższych rozważań lepiej rysuje się znaczenie zjazdów i kongresów pedagogicznych, w jakie obfitował omawiany okres historyczny. Miały one ogromne znaczenie dla praktyki edukacyjnej, gdyż często podczas tych spotkań prezentowane były główne idee reform oświatowych realizowanych w latach następnych.

Mówiąc z kolei o zjazdach pedagogicznych trzeba pamiętać, że nie wszystkie one wywierały jednakowy wpływ na owe przemiany oświatowe. Również na ich obradach i dorobku ciążyły często uwarunkowania okresów historycznych, w których się odbywały. Biorąc pod uwagę te względy wydaje się, że warto skoncentrować uwagę na trzech zjazdach, a mianowicie: Sejmie Nauczycielskim obradującym w Warszawie u progu niepodległego państwa polskiego (14–17 kwietnia 1919 r.), Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi (18–22 czerwca 1945 r.) oraz Zjeździe Oświatowym Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie (2–5 maja 1957 r.). Nie oznacza to oczywiście, że problemy ustroju szkolnictwa i jego organizacji nie były poruszane także na innych kongresach i zjazdach poszczególnych organizacji nauczycielskich czy też zjazdach przedstawicieli różnych szczebli lub typów szkolnictwa.

Pierwszy wielki zjazd nazwany Sejmem Nauczycielskim obradował zaledwie parę miesięcy po odzyskanej niepodległości, gdy trwały walki o granice państwa, gospodarka wyniszczona była wojną, a dyskusje nad kształtem przyszłej konstytucji państwa dopiero się zaczynały. Należy jednak podkreślić, że przedstawiciele różnych organizacji nauczycielskich, władz oświatowych mieli już wypracowane wizje kształtu systemu edukacyjnego w niepodległym państwie. S. Mauersberg przypomina, że w zjeździe uczestniczyło 802 delegatów reprezentujących 44 stowarzyszenia (12 ze Śląska i Poznańskiego, 17 z Galicji i 15 z b. Królestwa Kongresowego) zrzeszonych w Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich (ZPTN) powołanym do życia w sierpniu 1918 r. na Zjeździe w Piotrkowie¹.

W okresie poprzedzającym Sejm Nauczycielski toczyła się ożywiona dyskusja nad przyszłym ustrojem szkolnym. W Piotrkowie zdecydowanie delegaci opowiedzieli się za projektem Komisji Pedagogicznej Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego (1914 r.) przewidującym szkołę powszechną siedmioletnią, ogólnokształcącą, obowiązkową, która miała być podbudową całego ustroju szkolnego. Sprawa jednolitej szkoły nie była jednak mocno ugruntowana, nie tylko wśród członków wspomnianej Komisji Pedagogicznej, ale nawet u Ksawerego Praussa, który jeszcze w 1917 r. nie wierzył w możliwość

¹ S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski (14–17 kwietnia 1919 r.)*, Rozprawy z Dziejów Oświaty 1980, t. XXIII, Wrocław, s. 139–140.

ureczywistnienia tej koncepcji w pierwszym okresie niepodległego państwa polskiego².

Szybko zmienił jednak poglądy, czego wyrazem stał się tzw. „program Praussa”, będący projektem działalności resortu oświaty, z którym jego twórca wystąpił po objęciu w listopadzie 1918 r. stanowiska ministra. Na plan pierwszy wysunął on konieczność szybkiego zjednoczenia szkolnictwa wszystkich dzielnic Polski pod jednym zarządem i stworzenia podstaw prawnych do jego funkcjonowania. Domagał się też szkoły siedmioklasowej przeznaczonej dla dzieci wszystkich warstw społecznych, czyli szkoły powszechnej³.

Podczas obrad Sejmu Nauczycielskiego kwestie ustrojowe szkolnictwa przedstawił ks. Jan Gralcwski w referacie omawiającym ministerialny „Projekt ustawy o rodzajach i stopniach szkół i ich wzajemnym ustosunkowaniu”. Projekt przewidywał szkoły 7-letnie, ale dopuszczał na okres przejściowy istnienie szkół 4 lub 5-letnich z nauką uzupełniającą 3 lub 2-letnią. Zachowywał także szkoły wydziałowe z byłych zaborów austriackiego i pruskiego jako ogniwa pośrednie między szkołą elementarną a gimnazjalną, których program odpowiadał wyższym klasom szkoły ludowej lub niższym gimnazjalnym. Projekt ministerstwa zakładał także, że do klasy pierwszej 5-letniego gimnazjum przyjmowano by, na podstawie egzaminu, absolwentów klasy szóstej szkoły powszechnej 7-klasowej lub trzeciej klasy szkoły wydziałowej 4-klasowej. Zatem ostatnie klasy szkoły powszechnej i wydziałowej miały być przeznaczone dla tych, którzy kończą naukę na tym poziomie⁴.

Powyższy projekt spotkał się z ostrą krytyką większości delegatów, którzy domagali się zniesienia szkół wydziałowych i wprowadzenia szkoły 7-klasowej powszechnej, na której oparte byłyby szkoły średnie różnych typów, czyli konsekwentnie jednolitego ustroju szkolnego (Henryk Rowid i Zygmunt Nowicki). Również Stefania Sempolowska stwierdziła, że nauka w szkole średniej winna opierać się na podbudowie programowej pełnej szkoły powszechnej.

Drugą ważną dla całego ustroju szkolnego kwestią był model zarządzania szkolnictwem. Z projektami w tej dziedzinie wystąpili na zjeździe: Władysław Radwan i Stefania Sempolowska. Oba referaty, choć przewidywały nieco odmienne koncepcje zarządzania, zawierały propozycje demokratycznego modelu zarządzania, w którym dużo miejsca pozostawiono przedstawicielstwu społeczeństwa oraz nauczycielstwa. Niezwykle ważne i dalekowzroczne postulaty dotyczyły kształcenia nauczycieli. W deklaracji złożonej przez Zygmunta Nowickiego w imieniu Zrzeszenia Nauczycieli Polskich Szkół Początkowych czytamy m.in.: „Przygotowanie nauczycieli do wszystkich stopni szkół, niższych i średnich, musi być takie same, gdyż wychowanie dzieci w szkołach niższych wymaga od nauczyciela nie mniejszej wiedzy i nie niższej inteligencji

² M. Falski, *Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce*, Rozprawy z Dziejów Oświaty 1958, t. I, Wrocław.

³ *Ibidem*, s. 174.

⁴ S. Mauersberg, *op. cit.*, s. 146—147.

niż od nauczycieli pracujących w szkołach średnich. Zakładane obecnie 5-letnie seminaria winny być uznane za uczelnie tymczasowe. W przyszłości niedalekiej seminaria winny być przekształcone na szkoły o poziomie uniwersyteckim”⁵.

Rzecznikiem kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym był Henryk Rowid, który wysunął propozycję zorganizowania 2-letnich studiów pedagogicznych na podbudowie pełnej średniej szkoły ogólnokształcącej. Propozycje te przyjęło plenum Sejmu Nauczycielskiego zdecydowaną większością głosów. Akceptując na okres przejściowy 6-letnie seminarium nauczycielskie zaznaczono, że winna to być szkoła oparta na pełnej szkole powszechnej 7-klasowej dająca swym absolwentom prawo do studiów uniwersyteckich na wydziale filozoficznym.

Omówione wyżej problemy znalazły pełne odbicie w końcowych rezolucjach zjazdu. Opowiedziano się zatem za jednolitą 7-letnią szkołą powszechną dla całej Rzeczypospolitej a przeciwko tworzeniu szkół wydziałowych.

W sprawie ustroju szkolnego przyjęto aż 17 wniosków, które w sumie świadczą o dążeniach delegatów do zbudowania w Polsce demokratycznego systemu szkolnictwa. Uznano, że sprawy wyznań powinny być oddzielone od oświaty, zatem MWRiOP powinno być przekształcone w Ministerstwo Wychowania i Oświecenia Publicznego. Dużą rolę przypisano uspołecznieniu systemu szkolnictwa. Uznano więc, że przedstawiciele ogółu obywatelskiego winni mieć większość w radach szkolnych, ale udział nauczycielstwa w tych ciałach kolegialnych winien wynosić 45%. Niższe instancje rad szkolnych miały delegować przedstawicieli do instancji wyższych drogą wyboru. Postulowano oddzielenie pedagogicznego nadzoru we wszystkich radach szkolnych od administracji szkolnej. Do rad miały należeć sprawy administracyjno-gospodarcze, pedagogiczne zaś do rad pedagogicznych szkolnych, gminnych i powiatowych konferencji nauczycielskich wraz z inspektorami i do Najwyższej Rady Wychowania. Zjazd opowiedział się za stosowaniem procedur demokratycznych przy angażowaniu nauczycieli, kierowników szkół, inspektorów oraz dyrektorów okręgowych. Stanowiska te miały pochodzić z wyboru. Opowiedziano się za rozwiązaniem rad szkolnych miejscowych i gminnych komisji szkolnych z okresu okupacji.

Utrzymywanie szkół jak również ich budowy winny, zdaniem większości delegatów, należeć do państwa.

Nawet w najbardziej kontrowersyjnej kwestii, jaką były sprawy oblicza ideowego szkoły, delegaci potrafili się porozumieć, rezygnując z krańcowych stanowisk. Delegaci z Poznańskiego, którzy postulowali szkołę powszechną wyznaniową – w uznaniu zasług Kościoła Katolickiego w tej dzielnicy w walce z Kulturkampfem i nie godzili się na szkołę międzywyznaniową, w końcu poszli na kompromis, a ostatecznie sformułowany wniosek w tej sprawie brzmiał: „Zjazd uważa, że ustrój i organizacja szkolnictwa powszechnego powinny być: a) zgodne z właściwościami psychicznymi narodu i po-

⁵ Cytuję za: W. P o k o r a, *Sejm Nauczycielski (14-17 IV 1919)*, w: *Kalendarz Nauczycielski ZNP*, Warszawa 1980, s. 90.

trezbami poszczególnych całości geograficzno-gospodarczych; b) oparte na jednolitych podstawach organizacyjnych w całym państwie; c) znajdować się pod kierownictwem i nadzorem organów państwowych i społecznych, przy czym d) pierwiastek narodowy i religijno-moralny winien mieć należne sobie miejsce. Zwierzchności wyznaniowe kontrolują jedynie zgodność i metodę nauczania religii jako przedmiotu nauczania z zasadami wiary odpowiedniego wyznania”⁶.

Postanowienia Sejmu Nauczycielskiego odegrały bardzo ważną rolę w systemie edukacyjnym II Rzeczypospolitej i w wielu kwestiach zachowały aktualność do końca okresu międzywojennego. Do uchwał nawiązywano w zasadzie we wszystkich trudnych i przełomowych momentach również wówczas, gdy podejmowane były reformy systemu oświaty.

Nie została niestety zrealizowana do końca zasada jednolitości szkolnictwa i postulat kształcenia nauczycieli dla wszystkich typów szkół w uczelniach wyższych.

Dzięki przyjętym wnioskom Sejmu Nauczycielskiego utrwaliło się przekonanie o potrzebie ukończenia przez ogół obywateli pełnej 7-klasowej szkoły powszechnej jako niezbędnego minimum edukacyjnego. Na II Kongresie Pedagogicznym w Wilnie (4—8 lipca 1931 r.) Stanisław Somorowski, ostrzegając przed pokusą skracania obowiązku szkolnego dla dzieci wiejskich, stwierdził m.in.: „Złe warunki pracy na wsi, które dla niektórych są argumentem skrócenia czasu pracy szkolnej, dla mnie są właśnie argumentem za pozostawieniem siedmioletniego okresu pracy szkolnej jako reguły, gdyż w złych warunkach i w ciągu tego okresu trudno jest czasem uzyskać takie wyniki jakich od szkoły powszechnej wymagać mamy prawo.

Dla ludzi wnikliwie myślących o tych potrzebach, jakie w zakresie rozwoju umysłowego ma każdy przeciętny obywatel w dzisiejszych czasach, siedmioletniość obowiązkowego okresu szkolnego nie podlega żadnej dyskusji jako niezbędne minimum. Raczej należałoby myśleć o tym, aby stopniowo okres pracy szkolnej w szkole powszechnej przedłużyć do lat ośmiu, aby dzięki temu powszechność obywateli Państwa Polskiego mogła być w dostatecznym stopniu przygotowana do zwycięstwa w odbywającym się we współczesnym świecie wyścigu mózgu i usprawnionego przez rozwój tego mózgu wyścigu mięśni”⁷.

Do materiałów zjazdowych z Wilna Związek Nauczycielstwa Polskiego dołączył nie wygłoszony na zjeździe referat A. B. Dobrowolskiego, w którym ten domagał się powszechnej szkoły 10-letniej dla ogółu młodzieży. Miała to być szkoła ogólnokształcąca. A. Dobrowolski pisał: „Nie jest dziecko winne, że jego rodzice są w nędzy. Nie wolno za to upośledzać je i krzywdzić najokropniej na całe życie. Nie wolno na zawsze zamknąć mu drogę do życia i cywilizacji, na zawsze zamknąć drogę jego pragnieniom i zdolnościom, na

⁶ Por. S. Mauersberg, *op. cit.*, s. 149.

⁷ *II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie od 4-8 lipca 1931 r.*, Warszawa 1932, s. 52 i n.

zawsze zamknąć drogę duchowego rozwoju i pracy myślowej. Dajmy wszystkim dzieciom równy starty do życia, równy start do cywilizacji... Niech nie będzie już «ludu» i «inteligencji». Niech będzie tylko «inteligencja». Niech najuboższe nawet dziecko chowane będzie na inteligenta: niech więc kształci się jeszcze trzy lata – nie dla zarobku, nie «praktycznie», lecz ogólnie i tylko ogólnie!»⁸.

Dorobek A. Dobrowolskiego w dziedzinie demokratyzacji systemu oświaty streścił tak W. Okoń: „...Zmierzał do prawdziwej demokratyzacji oświaty, lecz nie tylko przez formalne przyznanie wszystkim prawa do nauki, lecz przez podniesienie poziomu wykształcenia ogółu Polaków, a zarazem przez zaszczerpienie tendencji do uczenia się i samokształcenia, dla których szkoła dziesięcioletnia miała stanowić odpowiedni fundament”⁹.

Wielkim orędownikiem i gorącym zwolennikiem demokratycznych przeobrażeń szkolnictwa w okresie międzywojennym był Marian Falski, związany już od czasów ministra K. Praussa z resortem oświaty. Brał udział w przygotowaniach do Sejmu Nauczycielskiego, a potem w swych licznych wypowiedziach i publikacjach jako kierownik Referatu Statystycznego MWRiOP nie tylko propagował, ale i pokazywał możliwości upowszechnienia pełnej 7-klasowej szkoły w całym państwie. Nie zgadzał się z założeniami ustaw jędrzejowiczowskich, czemu dał wyraz w publikacji z 1936 r. *Walczymy o szkołę* podpisanej pseudonimem Rafał Praski. Zarzucił jej, jak pisze W. Okoń, że dokonała zniszczenia „całego dorobku oświatowego z okresu niepodległości”, a zwłaszcza „programu szkolnictwa powszechnego”¹⁰. W pracy tej M. Falski przedstawił własne poglądy w dziedzinie naprawy ustroju szkolnictwa, „Domagał się utworzenia ośmioletniej szkoły powszechnej – wzorem Niemiec i Czechosłowacji, likwidacji jej wielostopniowości, organizacji szkoły średniej o jednolitym charakterze, kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym oraz stworzenia racjonalnej sieci szkół ogólnokształcących i zawodowych”¹¹. Krytykę ponowił w kolejnym dziele z 1937 r., w którym przedstawił zjawisko nierówności szans edukacyjnych młodzieży. Bolała go zwłaszcza krzywda młodzieży wywodzącej się z uboższych warstw społeczeństwa, tj. robotniczej i chłopskiej¹². Jego wnikliwe prace i trafne spostrzeżenia stanowią do dzisiaj źródło dla historyków oświaty, winny także wskazywać drogę politykom oświatowym ku rzeczywistej demokratyzacji systemu szkolnego.

Jak widać z powyższych rozważań, szeroka dyskusja na tematy ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa zainspirowana głównie przez środowiska nau-

⁸ A. Dobrowolski, *Sprawa szkoły powszechnej jako zasadnicza sprawa naszej cywilizacji*, w: *II Kongres Pedagogiczny...*, s. 342–376.

⁹ W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 1993, s. 65.

¹⁰ *Ibidem*, s. 92.

¹¹ *Ibidem*.

¹² M. Falski, *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Warszawa 1937; por. S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w II Rzeczypospolitej. Społeczne warunki dostępu do oświaty*, Wrocław; *idem*, *Szkoła średnia ogólnokształcąca jako droga awansu kulturowego dzieci chłopskich w Polsce 1918–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1994, nr 1–2, s. 5–27.

czyielskie na Sejmie Nauczycielskim trwała przez cały okres II Rzeczypospolitej, gdyż idee tego forum były wciąż aktualne. Nie sposób zresztą w krótkim materiale przedstawić jej w całości. Toczyła się ona w parlamencie, podejmowana była przez nauczycielskie związki i wybitnych pedagogów i miała poważny wpływ na politykę edukacyjną państwowych władz oświatowych.

Krótki okres poprawy sytuacji oświatowej po przezwyciężeniu kryzysu ekonomicznego lat trzydziestych, kiedy odżyły nadzieje na postęp w demokracji szkolnictwa przerwany został wybuchem II wojny światowej.

Pierwszy powojenny zjazd oświatowy, nawiązujący do tradycji międzywojennych odbywał się już w zupełnie innych warunkach. Dobrze znana jest sytuacja szkolnictwa polskiego pod okupacją niemiecką i sowiecką oraz jego dotkliwe straty osobowe i materialne, powstałe w wyniku działań wojennych i ludobójczej polityki okupantów. Na atmosferze obrad Zjazdu Łódzkiego (18–22 czerwca 1945 r.) zaważyło wiele czynników. Po pierwsze, został on zwołany z inspiracji resortu oświaty, co wywoływało obawy części działaczy nauczycielskich. B. Grześ stwierdza m.in., że „działacze związkowi zwłaszcza wywodzący się z przedwojennego aktywu odnosili się z rezerwą do zjazdu zwołanego przez administrację twierdząc, że uczestnicy nie wyjdą poza ramy projektu opracowanego przez Ministerstwo i zaakceptują go bez podejmowania dyskusji. Działacze związkowi wyrażali pogląd, że reforma szkolna powinna być dziełem nauczycieli i ich organizacji zawodowej, a nie administracji, która z racji swej funkcji nie jest zainteresowana wprowadzeniem istotnych dla systemu szkolnego zmian¹³. Trzeba pamiętać, że po wojnie zaszły poważne zmiany w strukturze zawodowego ruchu nauczycielskiego. Nie wznowiły działalności niektóre stowarzyszenia nauczycielskie jak: Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycieli Szkół Powszechnych, Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół Średnich Państwowych, Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół Średnich Prywatnych, stowarzyszenia nauczycielskie katolickie, żydowskie czy mniejszości niemieckiej¹⁴.

Reprezentantem nauczycieli na Zjeździe Łódzkim stał się jedynie Związek Nauczycielstwa Polskiego. W ZNP mimo niejednolitego stanowiska w sprawie zjazdu trwały intensywne przygotowania wystąpień z koncepcjami przebudowy systemu szkolnego. Opierano się na dorobku w tym zakresie Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, a oficjalne stanowisko zaprezentowane zostało na posiedzeniu Zarządu Głównego w dniach 29 kwietnia — 1 maja 1945 r. W końcu maja tegoż roku ZG ZNP przedstawił Ministerstwu Oświaty tezy reformy¹⁵.

W kwietniu 1945 r. prace przygotowawcze do zjazdu prowadziły organy administracji oświatowej w terenie z polecenia Ministerstwa Oświaty. Z pozoru

¹³ Związek Nauczycielstwa Polskiego. *Zarys dziejów 1905–1985*, pod red. B. Grzesia, Warszawa 1986, s. 411–412 i n.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*, s. 412.

demokratyczne przygotowania do Zjazdu Oświatowego były nader pospieszne zważywszy na niestabilizowaną sytuację polityczną w kraju. Ponadto na te przygotowania nie miały większego wpływu środowiska związane z Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rządu RP w Londynie. Wytyczne polityki kulturalno-oświatowej MWRiOP przedstawił już 17 lutego 1944 r. na posiedzeniu Rady Narodowej minister ks. Z. Kaczyński.

Warto przypomnieć niektóre tezy tego obszernego programu. Zawierał on zarówno naczelną cele wychowania, jak też zasady budowy demokratycznego systemu oświaty. W sprawie pierwszej proponował chrześcijański ideał wychowania oraz oparcie pracy wychowawczej na wartościach religijno-moralnych, miłości bliźniego, patriotyzmie, zasadach humanitaryzmu. Ks. Kaczyński uznawał pełną harmonię między wychowaniem a kształceniem. MWRiOP opowiadało się za szkołą demokratyczną i doceniało obowiązek państwa zapewnienia wszystkim obywatelom wykształcenia elementarnego oraz umożliwienia wykształcenia średniego i wyższego każdemu, bez względu na jego pozycję społeczną, a jedynie w zależności od zdolności. Te zadania szkoła może spełniać, gdy jest obowiązkowa; bezwzględnie bezpłatna w szkole powszechnej, a w miarę możliwości również na szczeblu średnim; gdy daje równe szanse w studiach, gdy rozwija i uszlachetnia indywidualność jednostki oraz zmierza do podniesienia ogólnej kultury szerokich mas. Podkreślając niewątpliwie demokratyczny charakter tego dokumentu, który czerpał z dorobku polskich środowisk katolickich, nie wolno zapominać, że zawierał on także elementy wczesnej selekcji szkolnej¹⁶.

Już pierwsze wystąpienie na Zjeździe Łódzkim ówczesnego ministra oświaty w Rządzie Tymczasowym S. Skrzyszewskiego wskazywało, że obóz nowej władzy komunistycznej nie ma zamiaru nawiązywać i korzystać z dorobku edukacyjnego Polski Odrodzonej (1918–1939). S. Skrzyszewski poddał bowiem totalnej krytyce całą spuściznę okresu międzywojennego stwierdzając m.in., że „polityka oświatowa sanacji zmierzała do tego, by szkoła stała się narzędziem klasowej selekcji społeczeństwa, zaś w szkołach wyższych rozwielmożniły się wyłącznie wpływy sanacji. Za faszyzmem szedł jak cień nieodłączny antysemityzm”¹⁷. Negatywny stosunek do tego okresu historycznego nie pozwolił nawet na zasygnalizowanie ważnej roli szkoły w integracji narodu polskiego po długoletniej niewoli i dążeń do budowy jednolitego ustroju szkolnego, choć mówca często powoływał się na tradycje demokratyczne w szkolnictwie. W wystąpieniu S. Skrzyszewskiego znalazła się natomiast zapowiedź nowej reformy szkolnej. Jest to — jak mówił S. Skrzyszewski — powszechnie znane zjawisko, że po wielkich procesach historycznych, do jakich należy przeżyta przez nas wojna, szkoła musi poddać rewizji swoje założenia, cele, formy organizacyjne, metody i programy¹⁸.

¹⁶ A. Wojtas, *Wpływy środowisk katolickich na politykę oświatową Rządu RP w latach II wojny światowej*, „Kultura i Edukacja” 1992, nr 1, s. 49. Porównaj także S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław 1974, s. 21–22.

¹⁷ *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945*, Warszawa 1945, s. 49–50.

¹⁸ *Ibidem*, s. 57.

S. Skrzyszewski uznał za podstawowe cztery zasady, na których winna opierać się szkoła polska, a to: jednolitości, bezpłatności, publiczności, obojętności. Podstawą ustroju szkolnego miała być szkoła 11-letnia podzielona na trzy szczeble (cykle) programowe: propedeutyczny (klasy I—V), średni niższy gimnazjalny (klasy VI—VIII) i licealny (klasy IX—XI). Pod względem organizacyjnym szkoła dzielić się miała na dwa szczeble: ośmioletnią szkołę powszechną gimnazjalną i trzyletnie szkoły licealne.

Ogólne wytyczne projektowanych zmian programowych streszczały się w trzech aspektach: 1) zaakcentowaniu celów poznawczych nauczania przez oparcie materiału programowego na rzetelnej wiedzy, 2) dążeniu do założenia podwalin świadomego myślenia i samodzielnej oceny, 3) kształtowaniu elementów naukowego poglądu na świat.

Do problematyki wychowawczej nawiązała w swym referacie Ż. Kormanowa. Wystąpienie to może być zresztą swoistym dowodem autentycznych intencji nowej władzy w kwestiach przebudowy systemu szkolnictwa. Referentka zaprzeczyła pogłoskom o zamiarach wprowadzenia w szkołach wychowania komunistycznego, a nawiązując do tradycji demokratycznych zastrzegła się, że „...tej tradycji demokratycznej nie pozwolimy w żadnym wypadku upartyjnić w szkołach, ona może być upolityczniona, ale nie upartyjniona. Nie może to być tradycja jednej partii, tylko całego ruchu demokratycznego wyzwolniczego, najszerszych rzesz chłopskich i robotniczych”¹⁹. Już trzy lata po tej deklaracji polityka oświatowa była jej zaprzeczeniem. Znamienna jest wypowiedź na Zjeździe Łódzkim M. Falskiego, który w referacie poświęconym zagadnieniom sieci szkół i kadr nauczycielskich przypomniał, że sprawa reformy ustroju szkolnego jest nie tylko sprawą pewnej koncepcji ideologicznej, ale również sprawą określonej koncepcji wykonawczej, realizacyjnej. Uświadomił tym samym zebrany wszystkie uwarunkowania i zagrożenia związane z wdrażaniem projektu zmian. Podkreślił, że konieczne jest wypracowanie „planu strategicznego”, a wymaga on doskonałej znajomości realiów oświatowych, środków materialnych i dużej ostrożności w realizowaniu przyjętych koncepcji. Zresztą nie tylko M. Falski akcentował dyskusyjność wielu przedstawionych przez ministerstwo oświaty propozycji.

Z głosem polemicznym wystąpił także Kazimierz Maj, przedstawiciel ZNP, który postulował 8-letnią jednolitą szkołę podstawową i 4-letnią szkołę średnią. Uznając za słuszne dążenie do upowszechnienia wykształcenia na poziomie średnim w zakresie podstawowych elementów dotychczasowego gimnazjum, uważał za niemożliwe i nieracjonalne ze względów psychologiczno-pedagogicznych wtłoczenie w ramy ośmioletniego nauczania całego programu dotychczasowej szkoły powszechnej i znacznej części programu 4-klasowego gimnazjum.

W dyskusji na zjeździe powrócono także do koncepcji powszechnej szkoły 10-letniej. Przypomniał o niej przedstawiciel Stronnictwa Ludowego Wilhelm

¹⁹ *Ibidem*, s. 84.

Garnarczyk, a także A. B. Dobrowolski, który głosił taką koncepcję, jako podstawę wykształcenia ogólnego w okresie międzywojennym.

Na zjeździe wypowiedział się też Cz. Wyczech. Postulował on jednolitą, jednakową dla miasta i wsi szkołę 8-letnią oraz trwającą 4 lata średnią szkołę ogólnokształcącą. Mówił o potrzebie rozwijania powszechnego kształcenia średniego w ramach szkół zawodowych, ogólnokształcących i kształcących.

Skomplikowana sytuacja polityczna w kraju, walka o władzę, niejasna sytuacja opozycji, zwłaszcza ugrupowań związanych z Rządem RP w Londynie spowodowały, że na Zjeździe Łódzkim zabrakło omówienia koncepcji edukacyjnych wywodzących się z tych środowisk. Nie oznacza to, iż w ogóle podczas obrad nie było sporów, prezentowania różnych stanowisk i dyskusji. W rezolucjach końcowych, podobnie jak było to w 1919 r., nie brakowało też sformułowań demokratycznych. Ocena Zjazdu Łódzkiego nie może być jednak podobna do ocen Sejmu Nauczycielskiego. O ile bowiem w 1919 r. faktycznie rodził się porządek demokratyczny, o tyle w 1945 r. zaczynał się ugruntowywać system totalitarny. Często ci sami ludzie, którzy podpisywali się pod deklaracjami zjazdu, niedługo potem wprowadzali w polskim systemie oświatowym rozwiązania organizacyjne i programowe będące zaprzeczeniem demokracji.

Niewątpliwie, jak ujął to S. Mauersberg, oba zjazdy były „erupcją programów i planów zrodzonych w latach niewoli i okupacji, a z ogromną siłą zapалу i zaangażowania wysuniętych w okresie wielkich nadziei i otwierających się perspektyw”²⁰. Zapewne też nie wszystkie zostały zrealizowane. Jedną z przyczyn były trudności natury ekonomicznej. Zarówno w okresie II Rzeczypospolitej, jak i bezpośrednio po zakończeniu II wojny światowej kraj był wyniszczony gospodarczo i trudno w takiej sytuacji wymagać zwiększonych nakładów na cele edukacyjne. Jednak w tym drugim okresie doszły wspomniane uwarunkowania polityczne. W Polsce będącej w strefie dominacji radzieckiej nie rozwinął się system edukacyjny zbudowany na zasadach demokratycznych. Wprawdzie następował szybki proces odbudowy szkolnictwa ze zniszczeń wojennych i jego upowszechnianie, ale wpływ społeczeństwa na kształt systemu oświaty stawał się coraz mniejszy. Wiele przemawia za tym, że w 1945 r. istniały już plany szybkiej przebudowy ideologicznej sfery nauki, oświaty i szkolnictwa²¹.

Jednak przełomowy dla całego życia społecznego i oświatowego był rok 1947. Likwidacja legalnej opozycji (PSL) i ostateczne zdobycie władzy przez komunistów spowodowały zmiany w centralnej i terenowej administracji oświatowej. W szkołach zaczęła się nasiloną indoktrynacja ideologiczna. Ministerstwo Oświaty z polecenia Biura Politycznego PPR wprowadziło od roku szkolnego 1948/49 nową organizację szkoły ogólnokształcącej. Jednolita programowo 11-latka składająca się ze szkoły ogólnokształcącej stopnia

²⁰ S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa...*, s. 100.

²¹ Cz. Lewandowski, *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i szkołach wyższych w latach 1944–1948*, Wrocław 1993.

podstawowego (klasy I—VII) i licealnego (klasy VIII—XI) stała się przykładem arbitralnie i błędnie wprowadzonej zasady jednolitości szkolnictwa. Likwidowano bowiem tak potrzebne dla rozwoju zainteresowań i udolności młodzieży różnicowanie programowe szkoły średniej.

Także pod koniec lat czterdziestych zaczęto likwidować szkoły prowadzone przez organizacje społeczne kulturalno-oświatowe, samorządy lokalne, osoby prywatne, zgromadzenia zakonne i inne związki religijne Kościoła katolickiego. Zapanował na długie lata monizm ustrojowo-organizacyjny i programowy szkolnictwa.

Wiele spustoszenia w psychice młodzieży przyniosło „zaszczepianie” naukowego poglądu na świat. Pod jego pozorem wprowadzano ideologię marksizmu-leninizmu. Ideale wychowania humanistycznego oparte na uniwersalnych zasadach etyki zamieniano na ideologię walki z wrogiem klasowym.

Odsunięto od aktywnego życia zawodowego, naukowego wielu wybitnych specjalistów z dziedziny ustroju szkolnictwa. Tak np. z Ministerstwa Oświaty zwolniono w 1950 r. M. Falskiego, a rok później zlikwidowano Biuro Badań i Statystyki dostarczające resortowi solidnych analiz stanu oświaty. Powoli zniknęły z łam prasy pedagogicznej artykuły wyrażające niezależne myśli i poglądy pedagogiczne, tym samym opinia społeczna nie miała żadnego wpływu na kierunki przemian edukacyjnych w Polsce.

Nadzieje na demokratyczne przeobrażenia w kraju przyniosły dopiero wydarzenia polskiego października. Pod wpływem zmian politycznych środowiska naukowe, oświatowe i kulturalne podjęły próby przeprowadzenia szeregu zmian w tych sferach życia narodu.

Nie ominęły one oczywiście oświaty. Na powrót ożywiła się prasa pedagogiczna. W listopadzie 1956 r. Zarząd Główny ZNP ogłosił rezolucję, w której stwierdzono: „Związek stoi na stanowisku podjęcia natychmiast prac przygotowawczych do przeprowadzenia reformy szkolnej dostosowującej ustrój i organizację szkolnictwa do potrzeb kraju socjalistycznego i nowego układu stosunków społecznych. Akcja ta musi być oparta o przygotowanie naukowe i udział całego społeczeństwa, a szczególnie nauczycielstwa i jego organizacji związkowej”²².

Przygotowania do zjazdu zainicjowane przez ZNP trwały kilka miesięcy, a Zjazd Oświatowy odbył się w dniach 2–5 maja 1957 r. w Warszawie. Sytuację szkolnictwa i perspektywy jego rozwoju nakreślił w pierwszym dniu obrad prezes ZNP prof. Teofil Wojęński. Wskazał on na błędy popełnione w poprzednim okresie w dziedzinie organizacji szkolnictwa, a za najbardziej jaskrawy ich przejaw uznał fakt, „że około 50% naszej młodzieży w okresie od 14 do 17 lat, a więc w jednym z najważniejszych okresów kształtowania się osobowości człowieka znajduje się poza szkołą, poza jakąkolwiek opieką pedagogiczną [...] Skutkiem błędów popełnionych w zakresie organizacji szkolnictwa jest również płynność elementu uczniowskiego i w związku z tym

²² Cytuję za: R. Wroczyński, *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 219.

duży odzew młodzieży w szkołach zawodowych”²¹. Prezes ZNP uznał, że dotychczasowy system szkolny, a zwłaszcza jego podstawowe ogniwo — powszechna ogólnokształcąca szkoła obowiązkowa nie spełnia wymogów rzeczywistości. „Czy można bowiem w ciągu siedmiu lat, obejmujących wiek od 7 do 14 lat — mówił T. Wojeński — przyswoić młodzieży zakres wiadomości niezbędny dla orientowania się we współczesnym świecie otaczających zjawisk i obudzić w świadomości dyspozycje psychiczne, które mogłyby się stać podstawą trwałych zainteresowań intelektualnych i estetycznych, warunkujących udział wszystkich obywateli w rozwoju kultury narodowej?”²².

Ustrój i organizacja szkolnictwa, jak zgodnie uznano na zjeździe w 1957 r. wymagają przebudowy. Dyskutowano dwie koncepcje zmian. Większość Komisji Ustroju i Organizacji Szkolnictwa, której przewodniczył M. Falski, stanęła na stanowisku postulowania dziesięcioletniej obowiązkowej szkoły ogólnokształcącej, upowszechniającej nauczanie na poziomie średnim. Nadbudową jej byłyby szkoły zawodowe oraz dwuletnie zróżnicowane programowo (humanistyczne, klasyczne, matematyczno-przyrodnicze) licea przygotowujące do studiów wyższych.

Druga koncepcja to ośmioklasowa szkoła podstawowa i oparte na niej szkolnictwo zawodowe oraz 4-letnia szkoła średnia ogólnokształcąca. Ta druga koncepcja — jak uznano we wnioskach końcowych Komisji — jest możliwa do realizacji w niedalekiej przyszłości.

Jeszcze może ważniejszą sprawą, bo otwierającą drzwi faktycznej demokracji szkolnictwa, była dyskusja zjazdowa na temat programowego kształtu szkoły. Podkreślano bowiem zarówno błędy merytoryczne programów, tj. ich przeladowanie i niedostosowanie do możliwości poznawczych uczniów, jak też i sposób realizacji treści programowych, nie dający nauczycielom żadnej swobody wyboru czy własnych interpretacji.

Komisja Programów i Metod Nauczania zgłosiła tu kilkanaście wniosków przedstawionych przez Władysławę Hoszowską. Postulowano zatem, by przy konstrukcji programów przestrzegać z największą uwagą wskazań psychologii rozwojowej wieku dziecięcego i młodzieżowego, tj. skupiać w nich fakty i zjawiska proste, przystępne i łatwo zrozumiałe, podawane w układach systematycznych, umożliwiające młodzieży przyswajanie materiału nauczania. Zaznaczono jednak, że tendencje do uproszczenia i udostępnienia programów nauczania nie mogą hamować możliwości rozwijania w szkole treści programowych tam, gdzie na to pozwalają warunki, a mianowicie: kwalifikacje nauczyciela, zainteresowania ucznia i pomoce naukowe, jakimi szkoła dysponuje. Komisja zaproponowała, aby w konstrukcji przyszłych programów nauczania wprowadzić fakultatywne zagadnienia do wyboru celem umożliwienia nauczycielowi i młodzieży rozwijania obowiązkowego programu w odpowiednich dla tej pracy warunkach. Zaproponowano także, by za kryterium doboru treści programowych przyjąć fakty i przejawy życia narodu

²¹ *Zjazd Oświatowy 2-5 maja 1957 r.*, Warszawa 1957, s. 15.

²² *Ibidem*, s. 16.

i ludzkości zawierające przede wszystkim elementy pozytywne, a nie elementy rozkładu.

Autorzy wniosków przyznali, że poprzez dobór treści programowych szkoła wpływać będzie na kształtowanie „profilu duchowego młodego pokolenia”²⁵ i dlatego pragną oprzeć treści programowe na dwóch zasadniczych osiach ideologicznych, to jest na „kulturze solidarności mas pracujących, na ich dążeniu do powszechnej sprawiedliwości społecznej, która znajduje swój wyraz w założeniach ustroju socjalistycznego na narodowej kulturze polskiej”. Realizację przedstawionych wyżej osi programowych uznano za naczelną funkcję społecznej szkoły ogólnokształcącej postulując, by „programy ułatwiały i umożliwiały młodzieży polskiej poznawanie drogą bezpośrednią zarówno podstaw cywilizacji europejskiej, jak i zdobycie znajomości kultury innych krajów przez studiowanie języków obcych”²⁶.

Proponowano więc wprowadzenie od klasy V szkoły podstawowej jednego z następujących języków obcych: rosyjski, angielski, francuski, niemiecki. Zwrócono też uwagę na potrzebę wprowadzenia do programu dla młodzieży do lat 17 takich przedmiotów jak: prace ręczne, śpiew, rysunki oraz zwiększenie roli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. W przyszłych programach należałoby — zdaniem Komisji Programów i Metod Nauczania — uwzględnić problemy elektryfikacji kraju i perspektywy rozwoju automatyzacji, a „dla młodzieży do lat 17 ograniczyć materiał programowy do zakresu wiedzy i znajomości praw bezspornie naukowo obowiązujących”²⁷. Zwrócono także uwagę na potrzebę opracowania nowych dobrych podręczników i wycofania szeregu podręczników z pierwszej połowy lat pięćdziesiątych.

Wykorzystanie wielu z tych wniosków w prawdziwie demokratycznej przebudowie systemu edukacyjnego mogło niewątpliwie zmienić w znacznym stopniu ustrój szkolnictwa.

Odnowa szkolnictwa nie poszła jednak w tym kierunku, jak wyobrażali sobie to niektórzy uczestnicy Zjazdu Oświatowego z 1957 r.

Zapoczątkowane zmiany programowe zmierzające do bardziej obiektywistycznego ujęcia treści zostały zahamowane już pod koniec lat pięćdziesiątych. Stosunkowo szybko władze PZPR uznały próby zmian programowo-ustrojowych w szkolnictwie jako atak sił rewizjonistycznych na szkołę. Mimo ograniczonych możliwości w latach 1957—1958 próbowano częściowo zmienić wymowę ideologiczną programu. I tak np. w instrukcji programowej na rok 1957/58 nie mówi się o socjalistycznym ideale wychowania, wysunięto natomiast cele praktyczne i techniczne. Podobne tendencje utrzymały się także w roku 1958. Zaniepokojony takimi zmianami Komitet Centralny PZPR zorganizował w 1958 r. naradę tzw. aktywu oświatowego, po której „wszystko wróciło do normy”. W roku 1959 ukazał się „Program nauczania w szkole podstawowej”, w którym już nie nawiązywano do propozycji Zjazdu Oświato-

²⁵ *Ibidem*, s. 72.

²⁶ *Ibidem*, s. 73.

²⁷ *Ibidem*, s. 74.

wego z 1957 r. Za to wyraźnie dokument ten formułował socjalistyczny ideał wychowania oraz ideologiczne cele szkoły. Miała ona wychowywać młode pokolenie na przyszłych współgospodarzy i budowniczych socjalistycznej ojczyzny, a co więcej formować socjalistyczną świadomość i wyrabiać „umiejętności samodzielnego wnioskowania oraz rozumienia zjawisk zarówno przyrodniczych, jak i społecznych zgodnie z materialistycznym poglądem na świat”²⁸. Wprowadzenie do szkół ogólnokształcących przedmiotów takich jak śpiew czy rysunek natrafiało na poważne trudności z powodu braku odpowiednich specjalistów, zagadnienia pracy ręcznej, kształcenia politechnicznego czy w ogóle zagadnienia łączenia teorii z pracą produkcyjną, wprowadzane na wzór szkoły radzieckiej, realizowane w warunkach braku pracowni, urządzeń technicznych, pomocy naukowych, fachowo przygotowanych nauczycieli nie mogły przynosić żadnych efektów kształcących i wychowawczych.

Nie podjęto też kształcenia nauczycieli języków obcych zachodnioeuropejskich, dlatego nadal szkolnictwo ogólnokształcące zdominowane było przez nauczanie języka rosyjskiego, co zresztą było zgodne całkowicie z intencjami i wytycznymi władz politycznych, a za nimi oświatowych.

Sprawy zasadniczej reformy oświatowej również wzięła w swoje ręce partia, która narzuciła władzom oświatowym rozwiązania ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa. Zgodnie bowiem z uchwałami VII Plenum PZPR obradującego w styczniu 1961 r. reforma oświaty w sferze organizacji szkolnictwa polegać miała na przedłużeniu nauki w szkole podstawowej do lat ośmiu, na podbudowie której nadal funkcjonować miało 4-letnie liceum ogólnokształcące. Reforma przewidywała znaczącą rozbudowę szkół zawodowych nie ogólnokształcących, co uzasadniano, podobnie jak w latach pięćdziesiątych, potrzebami gospodarczymi. Na podstawie wytycznych partyjnych Sejm uchwalił ustawę o rozwoju systemu oświaty w PRL z 15 lipca 1961 r., która przetrwała przez następnych trzydzieści lat. Jak zauważył w 1993 r. W. Okoń, ustawa wprowadzała w życie „ośmioletnią szkołę podstawową, lecz na wiele lat utrwaliła dualizm kształcenia na poziomie średnim. Pod jej wpływem tylko niepełna połowa młodzieży zaczęła trafiać do szkół średnich, w tym mniej niż jedna czwarta do liceów ogólnokształcących; druga połowa mogła kończyć co najwyżej 2–3-letnią zasadniczą szkołę zawodową, zamykającą drogę do wyższego wykształcenia”²⁹.

Szkoła coraz bardziej oddalała się od społeczeństwa. Jedną z prób stworzenia przynajmniej iluzji i wrażenia, że jest inaczej, było zainicjowanie akcji „1000 szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego”. W gruncie rzeczy w najistotniejszych sprawach ustrojowo-programowych nauczyciele, rodzice, niezależnie myślący eksperci i wybitni politycy oświatowi mieli niewiele do powiedzenia. Na długie lata utrwalił się monopol państwa na organizowanie systemu oświatowego. Obecnie, po paru latach odchodzenia od realnego socjalizmu i budowania systemu demokratycznego, powyższe — z konieczno-

²⁸ Ministerstwo Oświaty, *Program nauczania w szkole podstawowej*, Warszawa 1959.

²⁹ W. Okoń, *Wizerunki sławnych polskich pedagogów...*, s. 96.

ści ogólne i zapewne z tego względu uproszczone — refleksje historyczne, składają do kilku przynajmniej wniosków.

Po pierwsze, można stwierdzić, że reformy systemu edukacyjnego w Polsce podejmowane były z reguły w przełomowych momentach dziejów najnowszych i zawsze towarzyszyły procesom demokratyzacji życia społecznego. Wszelkie ograniczenia tego procesu oznaczały zagrożenia dla przebudowy szkolnictwa i oddalały społeczeństwo od szkoły, która przecież jako instytucja powołana jest, by temu społeczeństwu służyć. Te oczywiste prawidłowości są szczególnie ważne i godne przypomnienia obecnie, gdy obserwujemy liczne zagrożenia reformy.

Po drugie, rozwiązania reformatorskie, nawet jeżeli nie były realizowane w całości, okazywały się trwałe i wartościowe, gdy były zbiorową mądrością ogółu nauczycielstwa, a nie tylko wąskich kręgów polityków oświatowych w dodatku najczęściej obarczonych i uwikłanych w partykularne interesy partyjne. Potwierdzeniem tego faktu jest choćby to, że wiele postulatów Sejmu Nauczycielskiego z 1919 r. okazało się mieć wartość ponadczasową, a zachowują one swą aktualność po czasy III Rzeczypospolitej.

JÓZEF KRASUSKI
Kielce

REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ JERZEGO OSTROWSKIEGO

UWAGI WSTĘPNE

Jerzego Ostrowskiego należy zaliczyć do rzędu najwybitniejszych polskich pedagogów okresu międzywojennego, chociaż wśród historyków wychowania nie znalazł należnego mu uznania. Do dziś w literaturze historyczno-oświatowej brakuje nie tylko opracowania monograficznego, ale nawet poważniejszego artykułu naukowego prezentującego dorobek tego pedagoga.

Brak zainteresowania pedagogiką Jerzego Ostrowskiego wynikał z wielu przyczyn, wśród których dwie wydają się dominujące. Po pierwsze, koncepcja pedagogiczna J. Ostrowskiego zorientowana była na gruntowną reformę szkoły średniej ogólnokształcącej w duchu nowego wychowania, co nie spotkało się z przychylnością ani władz oświatowych, ani też środowiska nauczycielskiego w okresie międzywojennym, a tym bardziej po II wojnie światowej. Sześcioletnia szkoła średnia — nazywana „żywą szkołą” — usytuowana na bazie siedmioletniej szkoły powszechnej była zbyt kosztowna, a poza tym zbyt głęboko burzyła wyobrażenia o gimnazjum jako o kuźni kadr inteligentekich.

Przyczyna druga braku zainteresowania Ostrowskim w okresie powojennym wynikała stąd, że zarówno w koncepcji organizacyjnej i programowej „żywej szkoły”, jak również w całym piarstwie pedagogicznym i literackim — był również powieściopisarzem — oraz w efektywnej działalności nauczycielskiej, silny nacisk położony był na treści, metody i formy wychowania patriotycznego i obywatelskiego. Tego rodzaju ideały wychowawcze nie tylko nie pasowały, ale były wręcz szkodliwe dla lansowanych w PRL celów wychowania socjalistycznego.

Na brak zainteresowania czy wręcz odrzucenia osoby J. Ostrowskiego zapewne miał również wpływ jego utwór dramatyczny *Bogoburcy*, którego treścią było barbarzyńskie niszczenie religii i kościoła w ZSRR. Utwór stał się głośny w 1935 r. bowiem otrzymał główną nagrodę w konkursie dramatycznym Polskiej Akademii Umiejętności, a w 1939 r. został z powodzeniem

wystawiony w wileńskim teatrze. Potrzeba przypomnienia dziś koncepcji pedagogicznych Jerzego Ostrowskiego to dla historyka wychowania nie tylko zabieg formalny, swego rodzaju zadośćuczynienie za okres milczenia, ale również, a może przede wszystkim, konieczność wykazania, w jak znacznym stopniu mogą one być pomocne w czekającej nas przebudowie szkolnictwa średniego. Wychowanie patriotyczne i obywatelskie, nowy system kształcenia nauczycieli, zmiany w doborze treści nauczania w kierunku ich większego uprządkowania to nie tylko główne założenia pedagogiczne „żywej szkoły”, ale jak się wydaje również podstawowe kierunki reformy szkoły współczesnej.

1. PRACA ZAWODOWA, PEDAGOGICZNA I LITERACKA

Jeden z najwybitniejszych pedagogów polskich okresu międzywojennego Jerzy Zbigniew Ostrowski urodził się 13 stycznia 1887 r. w Chodlu na Lubelszczyźnie. Szkołę średnią — słynne Prywatne Męskie Gimnazjum im. St. Batorego, zwane „Szkołą Lubelską” ukończył w 1914 r. W okresie nauki szkolnej prowadził Ostrowski intensywną działalność w organizacjach patriotycznych, jak np. w Organizacji Młodzieży Narodowej, w harcerstwie oraz w pierwszych rodzących się formach samorządu szkolnego. Te doświadczenia wywarły szczególnie wpływ zarówno na przyszłe koncepcje teoretyczne, jak i nauczycielską działalność praktyczną Jerzego Ostrowskiego¹.

W okresie I wojny światowej J. Ostrowski znalazł się w Kijowie, gdzie w 1916 r. został zmobilizowany i skierowany do szkoły oficerskiej. Po rocznej służbie znalazł się na froncie, gdzie cudem uniknął śmierci².

Po powrocie do kraju rozpoczyna się niezwykle intensywny okres życia J. Ostrowskiego. W 1918 r. wstąpił na nowo otwarty Katolicki Uniwersytet Lubelski na Wydział Prawa i Nauk Społecznych, ale już po kilku miesiącach przeniósł się na Wydział Prawa i Ekonomii w Uniwersytecie Poznańskim. Dyplom magistra praw i ekonomii uzyskał w 1921 r. W tym czasie podjął również pracę w poznańskim „Przeglądzie Porannym” w charakterze sekretarza redakcji. W piśmie tym rozpoczął publikowanie pierwszych artykułów i wierszy³.

W okresie poznańskim zainteresowania młodego prawnika i ekonomisty zaczynają skłaniać się ku pedagogice. Dlatego też w 1922 r. podjął Ostrowski studia w Studium Pedagogicznym Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie. PIP ukończył 12 czerwca 1925 r. z wynikiem bardzo dobrym na podstawie pracy dyplomowej pt. *Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej*. Pracę ocenioną bardzo wysoko przez Bogdana

¹ Informacje od Zbigniewa Beckera, siostrzeńca J. Ostrowskiego, z 1979 r., w posiadaniu autora.

² *Ibidem*.

³ J. Musiał, *Droga do zapomnienia*, „Profile” 1977 nr 9.

Nawroczyńskiego i Tytusa Benniego w dwa lata później wydano drukiem⁴. Praca dyplomowa 28-letniego wówczas Ostrowskiego po latach okazała się jego najlepszą książką pedagogiczną i bez wątpienia najpełniejszą i najciekawszą koncepcją szkoły średniej w Polsce międzywojennej. Podkreślić należy, że Ostrowski pisząc *Żywą szkołę* był już pedagogiem praktykiem, bowiem od roku szkolnego 1924–1925, a więc jeszcze w czasie trwania studiów, pełnił obowiązki dyrektora Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. S. Żółkiewskiego w Mławie. Nicktóre fragmenty książki były po prostu opisem praktycznych dokonań w seminarium⁵. Od nowego roku szkolnego 1925–1926 MWRiOP powierzyło Ostrowskiemu funkcję mianowanego dyrektora Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Wymyślinie, gdzie pracował do stycznia 1927 r.⁶

Podjmując nową, odpowiedzialną pracę, Jerzy Ostrowski w wieku 28 lat był już posiadaczem dwu dyplomów, cieszył się uznaniem władz szkolnych i zdobywał coraz większą sławę jako literat. Do 1925 r. wydał drukiem cztery powieści dla młodzieży: *Obok życia* — 1923, *Sobieradek* — 1923, *Chorągiew na duchu* — 1925, *Sztandar na maszcie* — 1925, zbiór opowiadań — *Gromada światem władą* — 1924, wiele opowiadań i artykułów oraz *Mysli o wychowaniu* — 1924, które uznać można za pierwszą próbę pisarstwa pedagogicznego. Wszystkie prace zostały wysoko ocenione przez licznych recenzentów. Chwalono zarówno ideowe i patriotyczne walory treści utworów, jak również talent młodego pisarza. Szczególnie przychylnie recenzje — w sumie 10 — zdobyła pierwsza powieść *Obok życia*, która opowiadała o ogromnych trudnościach w adaptacji do normalnego życia byłego kryminalisty. O twórczości Ostrowskiego w superlatywach wypowiadali się tej miary znawcy przedmiotu jak: A. Grzymała-Siedlecki, S. Kołaczkowski, J. Lorentowicz, T. Łopalewski, H. Zahorska, Cz. Jankowski i inni.

W 1926 r. MWRiOP zaproponowało Ostrowskiemu niezwykle atrakcyjną pracę na stanowisku naczelnego inspektora oświatowego w Brazylii. Na czas pobytu w Brazylii uzyskał Ostrowski płatny urlop. Wyjazd na nową placówkę nastąpił w lutym 1927 r.⁷ Jak wynika z osobistych notatek Ostrowskiego, jego pobyt w Brazylii trwał krócej, niż pierwotnie zakładano. Prawdopodobnie wpłynął na to zatarg z postem RP w Brazylii. Trwałym śladem tej południowoamerykańskiej podróży, poza poznaniem egzotycznego kraju i licznej polonii, było pięć utworów literackich z cyklu tzw. brazylijskich: *Kobuz* — 1929, *Ziemia Świętego Krzyża* — 1929, *Cathangara — Król Botokudów* — 1931, *Brazylia* — 1933 i *Polscy konkwistadorzy* — 1934.

Po około półtora roku Ostrowski wrócił do kraju i od września 1929 r. objął obowiązki nauczyciela, a od grudnia tegoż roku — dyrektora w Pań-

⁴ J. Ostrowski, *Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej*. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1927, s. 268.

⁵ *Ibidem*, m.in. Statut samorządu uczniowskiego, s. 251—259.

⁶ Dz. U. MWRiOP 1925, nr 19.

⁷ Musiał, *Droga...*, nr 10.

stwowym Gimnazjum im. T. Kościuszki w Równem⁸. Praca nauczycielska w Równem nie dała jednak Ostrowskiemu zadowolenia. Żle się czuł w małym prowincjonalnym mieście. Jak sam wspomina, chciał być bardziej aktywny i zacząć „...robić trochę tzw. kariery”⁹.

Pierwsze symptomy kariery zaczęły pojawiać się już od początku 1930 r. Najpierw w styczniu otrzymał tytuł zawodowy profesora gimnazjalnego, a w miesiąc później dodatkowo, ale prestiżowe stanowisko recenzenta ministerialnego książek szkolnych. I wreszcie w czerwcu 1930 r. minister WRiOP S. Czerwiński powierzył mu stanowisko wizytatora w Wydziale Programowym w ministerstwie. Praca w ministerstwie i tym samym pobyt w Warszawie trwał krótko — zaledwie rok. Powód następnej nominacji nie był bliżej znany, ale faktem jest, że nowy minister WRiOP Janusz Jędrzejewicz powierzył Ostrowskiemu pełnienie obowiązków okręgowego wizytatora szkół w Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego z ważnością od 1 września 1931 r.¹⁰

Okres pracy wileńskiej, choć równie krótki — kilkunastomiesięczny, obfitował w nowe doświadczenia wynikające z innych form pracy. Dzięki pomocy znanego poety wileńskiego, a jednocześnie przyjaciela — Witolda Hulewicza, Ostrowski zaprojektował i zorganizował w radiu wileńskim — Poradnię Pedagogiczną. Prowadził w niej krótkie pogadanki dla rodziców i wychowawców oraz udzielał odpowiedzi na listy słuchaczy. Oprócz tego pisał i wygłaszał słuchowiska historyczne, jak np. *Sesja sejmowa trzeciomajowa*, *Cezar przed Rubikonem* czy też inne np. o charakterze społecznym¹¹. Tematem słuchowisk uczynił Ostrowski sprawy wychowawcze ważne i trudne, a często kontrowersyjne. Były tam rozpatrywane takie problemy, jak wolność i przymus w wychowaniu, lenistwo czy przepracowanie, ślepy obowiązek czy radosna twórczość i wreszcie sprawy tak drastyczne, jak erotyzm i samobójstwa młodzieży¹². Rozstrzyganie takich spraw publicznie na antenie radia nie mogło nie zwrócić uwagi konserwatywnej części opinii publicznej. Jej naciski spowodowały, że Poradnia musiała przerwać działalność.

Zainteresowania J. Ostrowskiego sprawami młodzieży, a szczególnie jej wychowania w duchu obywatelsko-państwowym znalazły ujście również w pracy redakcyjnej. W 1932 r. Ostrowski objął redakcję założonego przez siebie w Wilnie miesięcznika „Ster” z informacją w podtytule: Pismo dla młodzieży. Wiele zamieszczonych tam artykułów dotyczyło pracy samorządu i organizacji młodzieżowych. Cały numer specjalny „Steru” poświęcono Związkowi Harcerstwa Polskiego w Wilnie. Numer 6 „Steru” był ostatni, bowiem jego redaktor z początkiem 1933 r. opuścił Wilno i przeniósł się do Rzeszowa. Zmiana miejsca zamieszkania związana była z nową nominacją

⁸ Dz. U MWRiOP 1929, nr 13.

⁹ Musiał, *Droga...*

¹⁰ Dz. U MWRiOP 1931, Zarządzenia z 30 IX 1931 r.

¹¹ A. Przyboś, *Jerzy Zbigniew Ostrowski 1897-1942*, PHO 1949 nr 2, s. 225 (szczotki numeru skonfiskowanego).

¹² Musiał, *Droga...*

ministra WRiOP z 16 grudnia 1932 r., na mocy której Jerzy Ostrowski miał objąć funkcję dyrektora II Państwowego Gimnazjum im. St. Sobińskiego w Rzeszowie¹³.

Częste zmiany pracy i miejsca zamieszkania — w ciągu zaledwie pięciu lat była Brazylia, Warszawa, Wilno — nie wpłynęły na zahamowanie tempa twórczości literackiej i naukowej Ostrowskiego. Jak już wspomniano wyżej, w tym okresie wydał drukiem lub przygotował pięć utworów literackich o tematyce brazylijskiej, dwie książki z zakresu pedagogiki: *Najjaśniejsza Rzeczpospolita*, *Rozważania o służbie obywatelskiej młodzieży*, wydaną przez PWKS we Lwowie w 1933 r. i napisaną w Wilnie w 1932 r., a wydaną w Warszawie w 1938 r., *Realizację wychowania obywatelskiego w szkole*, przez „Naszą Księgarnię” oraz kilkadziesiąt artykułów pomieszczonych w różnych czasopismach. Na szczególne podkreślenie zasługują artykuły opublikowane na łamach „Zrębu”, a traktujące o nośnej w ówczesnej pedagogice idei wychowania obywatelsko-państwowego¹⁴. Warto również odnotować udział Ostrowskiego w obradach II Kongresu Pedagogicznego ZNP w Wilnie, zorganizowanego w dniach 4–8 lipca 1931 r. Wygłosił tam referat pt.: *Rola wychowawcza organizacji młodzieży polskiej*¹⁵.

Okres pracy w Rzeszowie był dla Ostrowskiego niezwykle efektywny. Tu osiągnął największe sukcesy jako nauczyciel i dyrektor szkoły, tu również został wyróżniony jako literat. W 1935 r. na konkursie dramatycznym Polskiej Akademii Literatury otrzymał najwyższe wyróżnienie — II nagrodę (I nie przyznano). Nagrodzonym utworem był dramat *Bogoburcy*¹⁶. Myślą przewodnią sztuki była barbarzyńska walka władzy radzieckiej z religią i kościołem u schyłku lat 20. Sztukę z powodzeniem wystawił w 1939 r. słynny teatr wileński na Pohulance¹⁷.

W Rzeszowie powstał również następny dramat *Tyberiusz*, znany tylko we fragmentach opublikowanych na łamach „Prosto z mostu”, 1937 nr 3; dwie powieści dla dzieci *Polscy Robinsonowie* i *Wiercipięta*, *Profesor i Placek*, drukowane w odcinkach w „Płomyku” oraz opowiadanie dla dzieci *Historia przedhistoryczna*, wydane nakładem Gebethnera i Wolffa w 1938 r. Książką, która odbiła się silnym echem nie tylko w świecie literackim były wydane w 1938 r. *Widły Wisły* i *Sanu*. Krytyka uznała ją za wzór reportażu z życia społecznego, ekonomicznego i kulturalnego ludzi z głośniego wówczas tzw. Centralnego Okręgu Przemysłowego.

Z kręgu pisarstwa pedagogicznego godny odnotowania jest udział Ostrowskiego w redagowaniu (wspólnie z Józefem Zarębą) i pisaniu trzech podręcz-

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Np.: *Fundamenty ideologii. Próba analizy*, „Zręb” 1931 nr 5; *Kontury idei państwowej*, „Zręb” 1933 nr 56.

¹⁵ II Kongres Pedagogiczny ZNP w Warszawie, Warszawa 1932, s. 120–128.

¹⁶ *Konkurs dramatyczny PAL*, „Kurier Poranny” 1935 nr 273; *Konkurs dramatyczny PAL*, „Pion” 1935 nr 42.

¹⁷ F. Hr., *Z teatrów wileńskich*, „Bogoburcy”. „Ilustrowany Kurier Codzienny” 1939 nr 109.

ników — czytanek dla szkół powszechnych: *U nas w Polsce* — kl. V; *Budujemy milej ojczyźnie dom* — kl. VII; *Pięknie być człowiekiem* — kl. VI. Ostrowski jest autorem przynajmniej kilkunastu czytanek i wszystkie mają wyraźny wydźwięk moralny i patriotyczny.

Praca pedagogiczna i pisarska dyrektora Ostrowskiego została przerwana na początku 1939 r. i jak się później okazało już na zawsze. 2 lutego tegoż roku odpłynął na pokładzie „Batorego” do Kanady. Zgodę na wyjazd wydało MWRiOP, pieniądze zaś Wydawnictwo Gebethnera i Wolffa. Celem podróży miało być zebranie materiałów do książki o polonii kanadyjskiej. Pobyt za oceanem miał trwać dłużej, ale na wieść o zbliżającej się wojnie, już 22 lipca Ostrowski powrócił do kraju¹⁸. Po pierwszym aresztowaniu w październiku 1939 r. został zwolniony, po drugim — w listopadzie wywieziono go do Oświęcimia, a następnie do kamieniołomów w Gusen, gdzie zmarł 27 listopada 1942 r.¹⁹

Pasja twórcza nie opuszczała tego wielkiego pedagoga i pisarza do końca. Na krótko przed śmiercią mówił do przyjaciół: „Jeżeli wyjdę, w co wierzę, długo nie wypuszczę pióra z ręki. Już teraz mam w głowie gotowe powieści”²⁰.

2. SZKOŁA ŚREDNIA OGÓLNOKSZTAŁCĄCA — ZAŁOŻENIA ORGANIZACYJNE, PROGRAMOWE I DYDAKTYCZNO-WYCHOWACZE

Założenia teoretyczne koncepcji szkoły średniej ogólnokształcącej przedstawił Ostrowski w książkach: *Żywa szkoła*, *Najjaśniejsza Rzeczpospolita*, *Realizacja wychowania obywatelskiego w szkole* i licznych artykułach, publikowanych w różnych czasopismach.

Szkoła średnia Ostrowskiego miała być 6-klasowym gimnazjum opartym programowo na 7-klasowej szkole powszechnej. Miała wychowywać w duchu patriotycznym i obywatelskim, miała uczyć treści użytecznych, rozwijając zainteresowania, aktywność, samodzielne rozwiązywanie problemów i praktyczną działalność uczniów, zorientowaną również na efekty produkcyjne. Aby wyżej wymienione cele mogły być zrealizowane, szkoła musiała być odpowiednio urządzona i wyposażona. Poza funkcjonalnym budynkiem, estetycznie urządzonym wnętrzem, w jej wyposażeniu powinny znaleźć się gabinety przedmiotowe, warsztaty, biblioteka, muzeum szkolne, sala kinowa i teatralna, mały ogród zoologiczny, ogród warzywny, sad itp.²¹

Żywa szkoła, przynajmniej częściowo, zrywała z tradycyjnym systemem organizacyjnym, programowym i dydaktycznym szkoły średniej. Program nauczania poszczególnych klas miał mieć charakter koncentryczny. Program kl. I nazwany: Okresem łowiectwa, pasterstwa i koczownictwa, obejmował

¹⁸ Musiał, *Droga...*, nr 12.

¹⁹ J. B. Ożóg, *Pedagog z krwi i kości*, Rocznik Województwa Rzeszowskiego 1968 T. 5, s. 358.

²⁰ Przyboś, *Jerzy Zbigniew...*, s. 229.

²¹ Ostrowski, *Żywa szkoła...*

wiadomości z historii, literatury, geografii, etnografii, biologii, matematyki i robót ręcznych, ale w miarę możliwości w powiązaniu z tą epoką i tą formą działalności ludzi. Podobny układ programu dotyczył kl. II — Okres rolnictwa; kl. III — Okres rzemiosł, przemysłu i handlu; kl. IV — Zainteresowanie człowiekiem; kl. V — Zainteresowania społeczne i filozoficzne. W tej klasie uczniowie mieli zapoznać się z elementami socjologii, prawa, ekonomii, religioznawstwa i in. Program kl. VI — Studia wybrane — specjalne, poświęcony był wybieranym przez uczniów treściom zgodnie z ich zainteresowaniami oraz nauce języków obcych, realizowanej głównie w czasie dłuższych wycieczek zagranicznych²².

Realizacja tak nakreślonego programu miała odbywać się nie tylko w klasie szkolnej, ale głównie poprzez wycieczki, teatr szkolny, warsztaty, gabinety przedmiotowe, ogród, muzeum, bibliotekę, gazetkę szkolną itp. Ważnym kryterium w doborze treści miały być pory roku.

Odejście od poszatkowanej wiedzy na rzecz jej globalnego widzenia ujawniło się również w koncepcji nauczyciela żywej szkoły. Ostrowski przedstawił trzy specjalistyczne grupy nauczycieli: „Nauczyciel humanista objąć winien literaturę, psychologię (ewentualnie historię) oraz prawo i nauki społeczne, łącząc je ze sceną szkolną, redagowaniem pismka i organizowaniem samorządu. Nauczyciel realista połączy nauki przyrodnicze z rolnictwem, rzemiosłem i przemysłem. Wreszcie nauczyciel przedmiotów artystycznych i technicznych obejmie matematykę, rysunek, slöjd (ewentualnie historię sztuki)”. Taki podział na specjalizacje nauczycielskie jest konieczny, według Ostrowskiego, bowiem w przeciwnym razie uczeń będzie otrzymywał „...martwe kawałki pokrajanej chirurgicznie wiedzy, bezwartościowej, jeśli chodzi o wytłumaczenie otaczającego świata”²³. Autor *Żywej szkoły* zdawał sobie sprawę, że w realizacji tej koncepcji największą trudnością będzie z jednej strony przygotowanie takich nauczycieli, a z drugiej przełamanie dotychczasowych stereotypów w kształceniu wyższym. Obawy Ostrowskiego okazały się uzasadnione, bowiem po 70 latach w tym względzie nic się nie zmieniło.

W koncepcji swojej szkoły Ostrowski nie przewidział miejsca na oceny i świadectwa, w tradycyjnej szkole bowiem ocena dotyczy głównie pamięci, a nie umiętności. Oceny proponował zastąpić charakterystyką osobowości ucznia, co zgodne było z postulatami większości kierunków nowego wychowania. Bezcelowy miał być również tradycyjny egzamin, bowiem bada on co uczeń wie, a nie co uczeń robić potrafi i co robić chce.

Organizacja szkoły, jej treści nauczania i system dydaktyczny podporządkowane były jednemu celowi głównemu: wychowaniu obywatela, który będzie chciał i potrafił budować silne, praworządne i bogate państwo polskie. Miało się to osiągnąć poprzez dobrze zorganizowane i prowadzone wychowanie obywatelskie, które dla Ostrowskiego było swego rodzaju syntezą wychowania narodowego, społecznego i państwowego. Jego rezultaty miały być weryfiko-

²² *Ibidem*, s. 126—130.

²³ *Ibidem*, s. 121.

wane wyłącznie w praktycznym działaniu dla dobra narodu i państwa²⁴. W wychowaniu obywatelskim należy wedle Ostrowskiego całkowicie przemodelować nasz stosunek do historii. Nie tragizm i cierpienie, ale siła i bogactwo państwa ma być dla młodzieży wzorem; „musimy uprzytomnić sobie wreszcie — pisał — że niewola jest hańbą, wstydem. Tę przykrą prawdę zasłonił nam mesjanizm, stwarzając — sui generis — heroizm niewoli. Pomogło to nam może przetrwać niewolę, nie tracąc szacunku dla siebie, ale dziś rewizja tego poglądu jest konieczna”²⁵. Stwierdzić należy, że pogląd powyższy nie przeszedł całkowicie do historii i dziś.

Realizacja tak nakreślonego ideału wychowania miała odbywać się głównie poprzez ład i porządek wokół szkoły i w samej szkole, organizację dydaktyki, postawę moralną nauczycieli i administracji szkolnej. Dla kształtowania postaw obywatelskich Ostrowski proponuje wykorzystać odpowiednio dobrane treści nauczania, odpowiednio zorganizowane wycieczki, bibliotekę i czytelną, odpowiednią symbolikę i wreszcie organizacje młodzieżowe. Szczególną wagę przywiązywał autor *Żywej szkoły* do symboliki, obrzędów i organizacji młodzieżowych, jako głównych środków wychowania obywatelskiego. Każda szkoła winna rozpocząć reformowanie się od obrania sobie herbu, który powinien być umieszczony na sztandarze szkolnym, przed wejściem do budynku, na pieczęcie samorządu, gazetce szkolnej i na wszelkich wyrobach uczniów, a wreszcie jako swego rodzaju amulet, noszony na piersiach przez wszystkich uczniów. Ważną rolę wychowawczą winien odgrywać sztandar szkolny. Należy znaleźć dla niego odpowiednio wyeksponowane miejsce i opracować stały ceremoniał. Najlepszym miejscem dla sztandaru byłaby wspólna sala przeznaczona na uroczystości szkolne. Tam też winno znajdować się odpowiednio wystylizowane godło, obrazy historyczne, portrety itp. Ostrowski nazywa ją „salą państwową”²⁶.

W wychowaniu obywatelskim szczególnie znaczenie przypisywał Ostrowski środkom dydaktyczno-wychowawczym, które określał jako oddziaływanie bezpośrednie. Na pierwszym miejscu wymienia gawędę, z tym jednak, że jej skuteczność uzależnia od spełnienia kilku warunków. Po pierwsze wychowawca musi się cieszyć pełnym zaufaniem młodzieży, po drugie ich treści muszą być interesujące, a po trzecie nie mogą się odbywać na lekcji, ani też lekcji przypominać. Treść gawędy musi wypływać albo z sytuacji, np. wycieczka do mogiły powstańca, do zakładu pracy itp., lub jej temat musi być zgłoszony przez samą młodzież. Wśród kilkudziesięciu zaplanowanych przez Ostrowskiego tematów gawęd znalazły się i takie jak np.: „Wybór zawodu; Zachowanie się w towarzystwie; Pisanie listów; Wybór żony; Jak żyć ciekawie; Sztuka rozmawiania; Charakter narodowy Polski; Warunki powodzenia w życiu...”²⁷

²⁴ J. Ostrowski, *Realizacja wychowania obywatelskiego w szkole*, Warszawa 1938, s. 6—7.

²⁵ *Ibidem*, s. 17.

²⁶ Ostrowski, *Żywa szkoła...*, s. 173.

²⁷ *Ibidem*, s. 194—198.

Spośród wszystkich środków wychowania obywatelskiego w szkole wiodącą rolę przypisywał Ostrowski organizacjom młodzieżowym. Aby ich działalność była wychowawczo efektywna muszą być spełnione liczne warunki. Oto niektóre z nich: muszą wynikać z potrzeb samej młodzieży; winny być pod troskliwą, ale dyskretną opieką wychowawców znających młodzież; ich cele i treści muszą być konkretne i bliskie młodzieży; należy unikać rozdrobnienia organizacji i zadań; stronić od werbalizmu i fikcji; zachować duży stopień samorządności młodzieży²⁸.

Do organizacji, które mogą odegrać ważną rolę w wychowaniu obywatelskim młodzieży zalicza: Ligę Obrony Powietrznej Państwa, Ligę Morską, Koło Krajoznawcze, hufce przysposobienia wojskowego, harcerstwo, Straż Przednią, Służbę Ojczyźnie i samorząd. Rolę wiodącą przypisuje harcerstwu. Znaczenie harcerstwa zasadza się głównie na jego uniwersalnych podstawach moralnych i społecznych. Opiekun harcerstwa w polskiej szkole ma te zasady wzbogacić o wartości narodowe i obywatelskie realizowane w szkolnej i pozaszkolnej codzienności. W harcerstwie tkwią ogromne możliwości wychowawcze, ale trzeba je umiejętnie wykorzystywać. Ostrowski szczegółowo objaśnia, jak należy to robić²⁹.

Godny podkreślenia jest stosunek Ostrowskiego do samorządu. Tym problemem zajął się bardzo wcześnie, bowiem już w 1923 r. opublikował na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” artykuł pt. *Samorząd szkolny*. Ostrowski nie podziela entuzjazmu, z jakim odnosili się do samorządu pedagodzy nowego wychowania w Polsce i za granicą. Jeżeli samorządność ma wyrabiać w uczniach karność wewnętrzną, a jednocześnie gruntować „...samodzielność i zaprawiać do życia społecznego, to w praktyce możemy osiągnąć wyniki wprost przeciwne założeniu”³⁰. Stwierdza, że samorząd nie zawsze jest wychowawczo korzystny, ponieważ młodzież nie jest skłonna podporządkować się swoim rówieśnikom i stąd zamiast karności rodzi się anarchia. Poza tym władza, jaką daje samorząd jego przywódcom, może stać się czynnikiem demoralizującym, a nie twórczym. Samorząd według Ostrowskiego może dać dobre rezultaty, ale wtedy, gdy organizowany jest doraźnie, dla wykonania konkretnych zadań, zaplanowanych i przeprowadzonych całkowicie przez młodzież. „Ta forma samorządu wydałaby na pewno większe rezultaty — pisze Ostrowski — niż tworzenie humorystycznych nieraz «starostów» czy «ministrów» od gąbki i kredy. Są to przecież ci sami, co dawniej «dzyurni» i są raczej pomocnikami nauczyciela, niż organem grupy społecznej, którą mają reprezentować”³¹. Te słowa pisał Ostrowski w latach 30., a więc już po własnych próbach organizowania samorządu w Seminarium Nauczycielskim w Mławie³².

²⁸ Ostrowski, *Realizacja wychowania...*, s. 62—78.

²⁹ *Ibidem*, s. 75—78.

³⁰ J. Ostrowski, *Samorząd szkolny*, „Przegląd Pedagogiczny” 1923 nr 3, s. 269.

³¹ Ostrowski, *Realizacja wychowania...*, s. 79.

³² Patrz: *Żywa szkoła...*, s. 251.

Podsumowując rozważania na temat organizacji młodzieżowych w szkole, Ostrowski przestrzega, że skuteczność wychowawcza ich działalności nie zależy od „rozpanoszonej pajdokracji”, ale od mądrego kierownictwa dobrego wychowawcy.

Za ogromnie ważny środek wychowawczy uważał Ostrowski również zwyczaje i tradycje szkoły. „Zwyczaj szkolny pisze Ostrowski – oddziałujący podświadomie na ucznia i jego wolę, są potężnym czynnikiem wychowawczym [...] Siły sugestywnej tradycji nie da się zastąpić żadnym innym środkiem wychowawczym”³³. Do stałych zwyczajów proponuje Ostrowski wprowadzić uroczyste przyjmowanie do szkoły nowych uczniów i nadawanie stopni uczniowskich: nowicjusz, obywatel i pionier³⁴. Stopnie nadawali by sami uczniowie z wychowawcami przy odpowiednim ceremoniale. Powinno się to odbywać w dniu święta szkoły, przy udziale absolwentów. Taka więc byłych uczniów z aktualnymi może mieć ważne skutki wychowawcze. Do innych środków zaliczał Ostrowski „Złotą księgę”, w której miano zapisywać szczególne osiągnięcia uczniów, dzienniki i kroniki, szczegółowo opracowany kodeks rycerski i obywatelski, wspólnie urządzone imieniny i inne uroczystości.

Podsumowując rozważania nad koncepcją szkoły średniej J. Ostrowskiego, a szczególnie zaś tych treści, które dotyczyły wychowania obywatelskiego, należałoby postawić pytanie, czy były to tylko koncepcje teoretyczne, czy też wynikały z praktyki lub na tę praktykę mogły wpływać w przyszłości.

3. PRÓBY PRAKTYCZNEJ REALIZACJI ZASAD ŻYWEJ SZKOŁY PRZEZ JEJ AUTORA

Jerzy Ostrowski nie uważał swojej koncepcji za idealne rozwiązanie, według której można byłoby zreformować wszystkie polskie szkoły średnie. Widział w niej jednak ważny etap na drodze do takiej reformy. Podobne opinie sformułowali również liczni recenzenci książek Ostrowskiego. Wybitny ówczesny pedagog, Iza Moszczeńska, w recenzji książki Ostrowskiego pisała, że pełne zastosowanie tego systemu byłoby niemożliwe ze względów formalnych, „...gdyż «żywa szkoła» wymaga zupełnie innego typu nauczycieli i innych zewnętrznych warunków, niż współcześnie istniejące u nas szkoły średnie”. Ale po tych zastrzeżeniach autorka stwierdza, „...czytelnik znajdzie w książce wiele bardzo rozumnych i pożytecznych wskazań wychowawczych, mogących mieć bezpośrednie zastosowanie już w obecnej chwili”³⁵.

Sugestie autora, jak również recenzentów (a było ich kilku), aby przenosić do praktyki szkolnej założenia teoretyczne żywej szkoły nie znalazły większego odzewu, a przynajmniej brak jest takich potwierdzeń. Pozytywnym wyjątkiem

³³ *Ibidem*, s. 198.

³⁴ *Ibidem*, s. 199.

³⁵ I. Moszczeńska, *Jerzy Ostrowski, Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej*, „Szkoła Powszechna” 1927 z. 2, s. 160.

w tym względzie jest sam autor. Otóż Ostrowski już w trakcie pisania książki, niektóre jej koncepcje czerpał z własnej praktyki pedagogicznej jako nauczyciel i dyrektor Seminarium Nauczycielskiego w Mławie. Kwestią sporną pozostanie to, czy praktyka zapładniała teorię, czy też odwrotnie. Spośród przedstawionych w *Żywej szkole* problemów pedagogicznych, które określa Ostrowski jako środki wychowania, a które wcześniej zostały wypróbowane w seminarium, należy wymienić samorząd szkolny, organizacje młodzieżowe, pisemko szkolne „Kompas”, gawędy, kodeks rycerski i obywatelski, kalendarz szkolny, tablicę ogłoszeń i inne. Na fakt powyższy wskazuje wielokrotnie sam autor w *Żywej szkole*, w *Realizacji wychowania obywatelskiego* i w innych pracach.

Znacznie szersze możliwości stosowania w praktyce własnych pomysłów otworzyły się przed Ostrowskim, gdy w grudniu 1932 r. rozpoczął pracę na stanowisku dyrektora II Państwowego Gimnazjum im. St. Sobińskiego w Rzeszowie. Wprowadzić wszelkie innowacje nie mogły dotyczyć struktury szkoły, a w zakresie programowym i dydaktyczno-wychowawczym nie mogły w sposób znaczący odbiegać od ogólnie przyjętych i obowiązujących przepisów szkolnych, ale jak wynika z zachowanej dokumentacji szkoły oraz ze wspomnień uczniów i nauczycieli, zdołał stworzyć Ostrowski z gimnazjum rzeszowskiego placówkę wiodącą³⁶.

Swoje *credo* pedagogiczne odnoszące się do funkcjonowania szkoły przedstawił nowy dyrektor na pierwszej radzie pedagogicznej 16 lutego 1933 r. Postulaty Ostrowskiego dotyczyły: rewizji treści programów nauczania poszczególnych przedmiotów z punktu widzenia ich życiowej przydatności; ścisłej korelacji między poszczególnymi przedmiotami nauczania; wykorzystania w procesie nauczania nowych metod i form; wprowadzenia nauki obywatelskiej według koncepcji Ostrowskiego; elastyczność planu lekcji; szerokie uwzględnienie czasu na wycieczki i uroczystości szkolne; oparcie działalności wychowawczej na samorządzie i organizacjach młodzieżowych³⁷.

Dzięki pomysłowości i ogromnej energii dyrektora, aktywności nauczycieli i uczniów, w dość krótkim czasie zdołano zorganizować i urządzić pracownie przedmiotowe jak: przyrodniczą, fizykochemiczną, geograficzną, historyczną i gabinet do zajęć praktycznych z osobnymi warsztatami: stolarskim, metalowym i szklarskim. Przy każdej pracowni, co było ewenementem, gromadzono księgozbiór specjalistyczny. W roku szkolnym 1935/1936 poszczególne biblioteki pracowniane liczyły: geograficzna — 190 pozycji, historyczna — 127 pozycji i fizyko-chemiczna — 90 pozycji.

W gimnazjum rzeszowskim, zgodnie z poglądami jego dyrektora, dominowała idea wychowania obywatelskiego. Jej podporządkowane były treści, metody, a przede wszystkim środki wychowania. Jednym z ważniejszych były prowadzone już w Mławie gawędy. Cieszyły się one wielkim powodzeniem wśród młodzieży, bowiem prowadził je sam Ostrowski. Treści patriotyczne

³⁶ Archiwum Państwowe w Rzeszowie, Zespół Kuratorium Okręgu Szkolnego Rzeszowskiego, II Państwowe Gimnazjum im. St. Sobińskiego w Rzeszowie, sygn. 296.

³⁷ *Ibidem*.

i obywatelskie realizował również poprzez wprowadzane specjalnie zajęcia z zakresu żywego słowa. Ten pomysł nie był realizowany ani w Mławie, ani nie występuje w pracach teoretycznych.

Formą przeniesioną z *Żywej szkoły* i późniejszej *Realizacji wychowania obywatelskiego* do Rzeszowa była Złota księga, Kalendarz szkolny i inne. W Złotej księdze odnotowywano piękne czyny uczniów jak np. w roku 1935/1936 zbiórkę książek dla polskich szkół za granicą. W Kalendarzu szkolnym opisano święto szkoły i dzień teatru szkolnego. Jak wynika z Kroniki szkoły, szczególnie osiągnięcia notował teatr szkolny. Na święto szkoły w podanym wyżej roku przygotowano dwa spektakle: fragmenty komedii A. Fredry i scenkę z życia szkoły pt.: *Spod lawy* autorstwa Ostrowskiego³⁸. Warto dodać, że występy dawano nie tylko dla swojej szkoły, ale również dla mieszkańców Rzeszowa, oraz i to, że do młodzieży należała cała obsługa teatru: afisze, dekoracje, szycie kostiumów itp.

W okresie pracy w Rzeszowie Ostrowski zmienił nieco pogląd na organizację i rolę samorządu szkolnego. Wprowadzony w gimnazjum samorząd pełnił funkcję głównego koordynatora wszystkich szkolnych organizacji młodzieżowych. W jego ramach działały takie organizacje jak: harcerstwo, Liga Obrony Powietrznej Państwa, Szkolna Kasa Oszczędności i Hufiec Przynależenia Wojskowego oraz kółka zainteresowań: sportowe z sekcją łyżwiarską, narciarską, szermierczą i żeglarską z własną modelarnią, kółko krajoznawcze, przyrodnicze, literackie oraz teatr szkolny. Placówką bez precedensu w działalności szkół było szkolne muzeum archeologiczno-etnograficzne. Muzeum gromadziło takie eksponaty jak: plastyczna mapa okolicy z zaznaczanymi zabytkami, modele krajobrazów, zbiory mineralów z regionu, wytwory regionalnego rzemiosła, przedmioty związane z kultem i obyczajami, modele starych narzędzi itp. Zdobywanie eksponatów i przygotowywanie ekspozycji to dzieło samych uczniów. Twórcą i opiekunem muzeum był również Ostrowski. Duże osiągnięcia notowało także kółko plastyczne. W roku szkolnym 1936/1937 liczyło 114 członków³⁹.

Analizując osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze kierowanej przez Ostrowskiego szkoły podkreślić należy i to, że ten wysoki poziom uzyskano w sytuacji, kiedy w rzeszowskim gimnazjum w roku szkolnym 1937/1938 młodzież chłopska stanowiła ponad 27% ogółu uczniów⁴⁰. Odsetek dzieci chłopskich był tu ponad dwukrotnie większy niż średnia krajowa.

Osiągnięcia pedagogiczne Jerzego Ostrowskiego, które tak wyraźnie ujawniły się w Rzeszowie, wynikały nie tylko z jego ogromnej erudycji i doświadczenia, ale przede wszystkim z talentu pedagogicznego. „Był znakomitą wykładownicą. W wykładach cechowała go celność argumentacji i oszczędność słowa” — pisał jego były uczeń, znany poeta Jan Bolesław Ożóg⁴¹. „Jako

³⁸ Kronika szkoły, Archiwum Państwowe..., *op. cit.*

³⁹ *Ibidem.*

⁴⁰ Sprawozdanie Dyrekcji II Gimnazjum im. St. Sobińskiego w Rzeszowie za rok szkolny 1933/1934, 1936/1937, 1937/1938, Archiwum Państwowe..., *op. cit.*

⁴¹ Ożóg, *Pedagog...*, s. 257.

dyrektor Państwowego Gimnazjum II w Rzeszowie jest uwielbiany przez uczniów. Bo jakże, dyrektor, a jeździ na nartach, na koniu, na motocyklu, fotografuje i jeszcze pisze książki dla młodzieży. Poza tym z całego gimnazjum uczynił prawdziwie artystyczną, najwspanialszą szkołę — pisał znany literat rzeszowski i były uczeń Ostrowskiego⁴². „Sam osobiście interesował się szczerze życiem młodzieży, lubił z nią przebywać, pracować, bawić się, uprawiać sporty...” — pisał kolega Ostrowskiego, nauczyciel rzeszowskiego gimnazjum, Adam Przyboś⁴³.

Prawość charakteru, ogromna pracowitość i nieprzeciętny talent pedagogiczny tak w zakresie teorii, jak i praktyki, oto najkrótsza, ale jak się wydaje, najpełniejsza charakterystyka autora *Żywej szkoły*.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowują rozważania na temat poglądów na koncepcję szkoły średniej ogólnokształcącej Jerzego Ostrowskiego, nie można pominąć odpowiedzi na dwa, jak się wydaje, podstawowe pytania. Pierwsze wiąże się z określeniem, w jakim stopniu koncepcja Ostrowskiego była oryginalna — polska, a w jakim naśladowała wzory obce. Pytanie drugie ma charakter bardziej fundamentalny, warunkuje bowiem, w jakim zakresie była ona możliwa do realizacji w okresie międzywojennym i w jakim stopniu jest aktualna do dziś.

Odpowiedź na obydwie pytania nie może być jednoznaczna. Najogólniej rzecz biorąc, koncepcja Ostrowskiego była oryginalna polska, ale głównie odnośnie do płaszczyzny wychowawczej, a ściślej do idei wychowania patriotyczno-obywatelskiego. Zaczerpnął ją z polskich tradycji wychowawczych, które starał się jednak twórczo zmodyfikować. Dotyczy to zwłaszcza zapoczątkowanej jeszcze w okresie zaborów koncepcji wychowania narodowego i stworzonej po przewrocie majowym koncepcji wychowania państwowego. Synteza tych idei nazwana wychowaniem obywatelskim stała się fundamentem wychowawczym szkoły średniej Jerzego Ostrowskiego. Płaszczyzna dydaktyczna, a przynajmniej jej główne idee, były już zapożyczone z wielkiego nurtu pedagogicznego określanego jako nowe wychowanie. Chodziło o samodzielne zdobywanie przez uczniów wiedzy użytecznej poprzez praktyczną działalność w gabinetach przedmiotowych, warsztatach rzemieślniczych, ogrodzie, na wycieczce, w teatrze szkolnym itp. Wiedza miała być postrzegana w sposób naturalny, a więc kompleksowo bez sztucznego dzielenia na poszczególne przedmioty nauczania.

Odpowiedź na drugie pytanie jest już znacznie bardziej złożona. Generalnie można by stwierdzić, że główne hasła dydaktyczno-wychowawcze Ostrowskiego były i są aktualne. Nie ulega wątpliwości, że potrzeba wychowania

⁴² S. Telega, *U autora „Bogoburców”*, „Kurier Literacko-Naukowy” 1935 nr 45.

⁴³ Przyboś, *Jerzy Zbigniew...*, s. 226.

obywatelskiego, patriotyczno-państwowego jest dziś bardziej widoczna niż w okresie międzywojennym, bowiem dewastacja postaw w tym zakresie jest ogromna. Wciąż były i są aktualne zalecane przez Ostrowskiego metody poszukujące, indywidualizacja w nauczaniu, większa orientacja na wiedzę praktyczną kosztem teoretycznej w doborze treści nauczania, odchodzenie od wąskiej specjalizacji w kształceniu nauczycieli, czy wreszcie wyposażenie szkoły w odpowiednią infrastrukturę. Te i wiele innych postulatów żywej szkoły, choć ze wszech miar słusznych, to jednak przy centralistycznym, a więc państwowym systemie zarządzania szkolnictwem mają i dziś niewiele szans na realizację.

ELWIRA KRYŃSKA
Białystok

WIZJA DEMOKRATYZACJI SZKOLNICTWA W „WOLNEJ POLSCIE” — KONCEPCJA OKRĘGU SZKOLNEGO BIAŁOSTOCKIEGO NA OGÓLNOPOLSKIM ZJEŹDZIE OŚWIATOWYM W ŁODZI (18—22 CZERWCA 1945 R.)

Przełom polityczny, jaki dokonał się w 1989 r., sprawił, iż system oświatowy stanął po raz kolejny przed wielkim wyzwaniem — dostosowania swoich struktur oraz nauczania i wychowania do zmieniających się warunków społeczno-politycznych. W związku z tym wydaje się na czasie przypomnienie obrad Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi, toczących się pół wieku temu, nad nowym kierunkiem nauczania i wychowania szkoły polskiej.

Wówczas bowiem, po zakończeniu II wojny światowej, kiedy kształtował się w powojennej Polsce nowy ład polityczny, zaistniała również konieczność przeprowadzenia reformy oświaty, którą potraktowano jako sprawę ogólnonarodową. Społeczną debatę zapoczątkowało Ministerstwo Oświaty wysyłając w końcu kwietnia 1945 r. okólnik zawiadamiający o przygotowaniu Zjazdu i określający zadania terenowych władz szkolnych w pracach przygotowawczych. Już 3 maja 1945 r. na naradzie przedstawicieli kuratoriów powołano do życia okręgowe komisje reformy szkolnej, w skład których wchodziłi przedstawiciele kuratorium okręgu szkolnego, szkół powszechnych oraz średnich ogólnokształcących i zawodowych. Do komisji nie powołano delegatów ZNP, który nieco później utworzył własne komisje reformy szkolnej¹.

Pod koniec maja, w trakcie prac przygotowawczych kuratoria okręgów szkolnych otrzymały tezy do referatów: *Podstawowe zasady reformy ustroju szkolnego* oraz *Wytyczne programów nauczania*. Tezy te zostały omówione — zgodnie z zalcceniem Ministerstwa — na okręgowych konferencjach z udziałem nauczycieli, przedstawicieli organizacji kulturalno-oświatowych, organów samorządu, organizacji społecznych i politycznych. Zadaniem tych konferencji było wzbudzenie zainteresowania społeczeństwa ideą reformy szkolnej oraz zdobycie materiału wnioskowego i opiniodawczego na Zjazd.

¹ Por. *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów*, red. E. Grześ, Warszawa 1986, s. 412—413.

Konferencje okręgowe naświetliły szereg aktualnych zagadnień pedagogicznych projektowanej reformy szkolnej, ukazały walory projektu i trudności związane z jego realizacją.

Wiele obaw i postulatów wysunięto także w Białostockim Okręgu Szkolnym, którego ustalony po wyzwoleniu obszar pokrywał się całkowicie z terenem województwa sprzed 1 czerwca 1975 r., tzn. obejmował dzisiejsze województwa: białostockie, suwalskie i łomżyńskie. Jest to region Polski leżący na pograniczu różnych wpływów etnicznych i kulturalnych. Na obszarze Białostoczczyzny ukształtował się nie spotykany obecnie w Polsce, oryginalny typ społeczności zróżnicowanej językowo, o różnej kulturze i religii. Specyfika ta nie ułatwiała działalności oświatowej, wręcz odwrotnie — zmuszała organizatorów do odpowiedniego różnicowania form i treści nauczania na różnych terenach województwa. Stąd też administracja i nauczyciele północno-wschodniej części Polski byli zainteresowani przeobrażeniami ustroju szkolnego i opracowali własną koncepcję struktury szkolnictwa, zwracając równocześnie uwagę, iż reforma ustroju szkolnego to także plan, w którym należy uwzględnić potrzeby poszczególnych regionów i ich możliwości finansowe i kadrowe. I to założenie nie straciło chyba także dziś na aktualności, zwłaszcza że wtedy, podobnie jak obecnie, kształtował się nowy system szkolnictwa polskiego; zmieniały się kierunki i dotychczas preferowane wartości w wychowaniu młodzieży. Zmiany te budziły wówczas i budzą dziś wiele emocji i kontrowersji.

Niepokój środowiska białostockiego w latach powojennych ujawnił się szczególnie mocno w sprawie widzenia i rozwiązywania problemów polsko-radzieckich. Jedną z uczestniczek wczesnych i burzliwych spotkań okręgowych, nauczycielka Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego nr 1 w Białymstoku Maria Żylkiewiczowa wspomina: „generalnie ujmując najwięcej emocji budziła kwestia podręczników do nauczania historii i języka ojczystego, interpretacja stosunków polsko-radzieckich oraz sprawa upolitycznienia nauczycieli”².

Rozbieżności w sprawie widzenia i rozwiązywania tych problemów spowodowały podział środowiska nauczycielskiego. Znaczna jego część identyfikowała się z opinią M. Żylkiewiczowej, przedstawioną w październiku 1945 r. na Zjeździe Okręgowym ZNP, który był niejako kontynuacją dyskusji sprowokowanej przez Ministerstwo Oświaty przed Zjazdem Łódzkim. Otóż M. Żylkiewiczowa była zdania, że stawianie nauczycielom warunków politycznych „nie pozwala na swobodę działania i wypowiedzania myśli”. Przytoczyła przykłady z powiatu łomżyńskiego, gdzie „zdarzały się wypadki namawiania nauczycieli do zapisywania się do partii”, co według niej „jest wysoce niewłaściwe”. „Nasz stosunek do państwa — mówiła Żylkiewiczowa — jest pozytywny. Szkoła powinna jednak stać z dala od czynników politycznych, gdyż wciąganie nauczycieli w grę polityczną może pociągnąć za sobą utratę

² Protokół ze Zjazdu Okręgu ZNP w Białymstoku z dnia 28.10.1945 r. Archiwum WRZZ w Białymstoku, sygn. 12 „A”, s. 4.

autorytetu wychowawczego”³, a niezadko też było powodem izolowania nauczycieli w społeczeństwie, a także licznych aresztowań. Najbardziej dotkliwie dyskryminowano nauczycieli związanych z akowskim, a następnie z winowskim podziemiem, których prześladowały polskie i radzieckie służby bezpieczeństwa, przetrzymując ich w więzieniach, a nawet deportując do obozów pracy w ZSRR.

Dziś trudno ustalić dokładną liczbę uwięzionych wówczas nauczycieli. Orientacyjne dane wskazują, że aresztowano w kraju z górą tysiąc nauczycieli, ponieważ do Ministerstwa Oświaty wpłynęło około tysiąca podań z prośbą o interwencję w tych sprawach. Nie wiadomo, jaką część tej liczby stanowili nauczyciele z województwa białostockiego, pewne jest jednak, iż tu także aresztowano wielu nauczycieli. Dowiadujemy się o tym m.in. z pisma Zarządu Okręgu ZNP w Białymstoku z 3 czerwca 1945 r., skierowanego do Ministra Sprawiedliwości. Zarząd Okręgu ZNP zwraca się w nim: „O przyspieszenie względnie spowodowanie rozpatrzenia spraw i zwolnienie aresztowanych i umożliwienie powrotu wywiezionych do Rosji nauczycieli i ich rodzin [...]. Wywiezione osoby czekają z tęsknotą na na powrót do Ojczyzny i do swoich warsztatów pracy. Przy obecnym braku nauczycieli w istniejących i organizujących się szkołach przehywanie takiej ilości nauczycieli w więzieniach w Rosji jest wielką stratą dla szkolnictwa polskiego i całego społeczeństwa”⁴.

Przytoczone fragmenty tekstu tego pisma sugerują, iż liczba aresztowanych nauczycieli w województwie białostockim była znaczna. Potwierdza to załączona do tej prośby lista nauczycieli i ich rodzin aresztowanych i wywiezionych z województwa białostockiego do ZSRR przed wyzwoleniem i po wyzwoleniu. Z listy tej wynika, że po wyzwoleniu uwięziono tu co najmniej 20 nauczycieli.

Oprócz listy sporządzonej przez ZNP zachował się również wykaz imienny nauczycieli pozbawionych wolności przez radzieckie i polskie organy bezpieczeństwa, opracowany przez Inspektorat Szkolny w Białymstoku. W wykazie tym zamieszczono nazwiska 36 osób z powiatu białostockiego, spośród których 9 umieszczono także na liście ZNP.

Większość uwięzionych i deportowanych nauczycieli, to — według Zarządu Głównego ZNP — ludzie o demokratycznych przekonaniach (dodajmy — najlepší patrioci), którzy zostali „aresztowani za przynależność do organizacji wojskowych z okresu okupacji oraz z innych powodów bliżej nieznanych”⁵.

Jedną z czynnych uczestniczek Zjazdu Łódzkiego, Stanisław Osiecka, dyrektorka gimnazjum w Łomży, zwróciła uwagę, że „Istotą demokracji powinna być praca”. Nauczyciel ponosi „odpowiedzialność za wychowanie

³ ZG ZNP w Memoriale do Ministerstwa Sprawiedliwości z 18.09.1945 r. domagał się zwolnienia 235 aresztowanych, co do których istniały podstawy, by przypuszczać, że aresztowanie nastąpiło na skutek nieporozumień okupacyjnych. Podobny memoriał z kwietnia 1946 r. wymienia 661 nauczycieli, którzy zdaniem ZG ZNP winni być natychmiast zwolnieni. Archiwum Zarządu Głównego ZNP (dalej: Arch. ZG ZNP), 9/178.

⁴ Archiwum WRZZ w Białymstoku, Protokoły, wytyczne niekompletne z 1945 r., sygn. 1 „A”.

⁵ Memoriał ZG ZNP do Ministerstwa Oświaty, 15 VII 1945 r. Arch. ZG ZNP, 9/178.

czlowieka"⁶. Jednakże po to, aby nauczyciel mógł godziwie wywiązać się ze swego obowiązku, musi przede wszystkim mieć odpowiednie przygotowanie pedagogiczne. Nauczyciele białostoccy domagali się, aby formy kształcenia pedagogicznego były wyraźnie sprecyzowane. Postulowano, aby w przyszłości nauczyciel miał wykształcenie akademickie, a najniższym progiem wykształcenia ogólnego nauczyciela w okresie przejściowym była mała matura⁷.

W znacznie spokojniejszej atmosferze przebiegała dyskusja wokół wniosków dotyczących samej struktury i zasad finansowania przyszłej szkoły. Zarówno władze kuratorskie, kadra nauczycielska, jak i rodzice byli zgodni, że nowo projektowana reforma ustroju szkolnego powinna być oparta „o zasady bezpłatności i powszechności średniego wykształcenia, państwowości, jednolitości, zwiększania obowiązku szkolnego do lat 8, zniesienie na wsi szkół I stopnia o jednym nauczycielu...”⁸. Zdaniem środowiska białostockiego „Realizacja reformy ustroju szkolnego winna odbywać się stopniowo. W pierwszym rzędzie przebudowie ulec musi trzon podstawowy — szkoła początkowa [...]. W dalszym ciągu należy zreformować szkoły typu gimnazjalnego i licealnego z tym jednak nastawieniem, ażeby młodzież uczęszczająca do nich mogła je skończyć bez większych wstrząsów”⁹.

Przygotowanie do przeprowadzenia reformy powinno się oprzeć na dokładnej znajomości środków materialnych, sił nauczycielskich, budynków szkolnych, pomocy naukowych, podręczników i programów.

Zgłoszono także istotne zastrzeżenia do propozycji ministerialnych. I tak na przykład, na białostockich zebraniach rodziców wyrażono obawę, że „poziom nauki może ulec obniżeniu przez zamknięcie materiału realizowanego dotychczas, w ciągu 10 lat (6 lata powszechnej i 4 lata gimnazjum) w ramach szkoły 8-letniej. Skrócenie liczby lat szkolnych może spowodować nadmierne obciążenie młodzieży materiałem naukowym oraz odbić się niekorzystnie na przygotowaniu młodzieży do studiów uniwersyteckich lub na przygotowaniu do zawodu”¹⁰.

Poza tym nauczyciele białostoccy obawiając się, że z powodu trudności ekonomicznych jeszcze przez dłuższy czas jedynym wykształceniem młodzieży wiejskiej pozostanie 5-letnia szkoła początkowa (proponowana przez Ministerstwo jako pierwszy człon 8-letniej szkoły podstawowej), wysunęli projekt utworzenia „podstawowej sześcioletniej szkoły na wsi i 3-letniego gimnazjum upowszechnionego”¹¹, a co za tym idzie przedłużenia obowiązku szkolnego do 9 lat. Rodzice zwracali uwagę na potrzebę uprządkowania programów szkoły podstawowej (np. przez nadanie charakteru rolniczo-ogrodniczego szkołom

⁶ *Ibidem*, s. 4,6.

⁷ Ministerstwo Oświaty, Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18—22 czerwca 1945, Warszawa 1945, s. 19.

⁸ *Ibidem*, s. 19.

⁹ *Ibidem*, s. 19, 20.

¹⁰ *Ibidem*, s. 20.

¹¹ *Ibidem*, s. 21.

wiejskim na II szczeblu nauki). Ponadto wyrażali przekonanie, że centralnym zagadnieniem w reformie szkolnictwa powinno stać się właściwe rozwiązanie problemu szkół zawodowych i przygotowania do zawodu. Ze względu na trudności gospodarcze kraju proponowano „zwiększyć liczbę lat nauki w szkołach zawodowych typu licealnego z 3 do 4 lub 5, zamiast tworzenia oddzielnych szkół zawodowych wyższych — nieakademickich”¹². Postulowano organizowanie szkół zawodowych opartych na pierwszym szczeblu programowym szkoły 8-letniej oraz tworzenie szkół zawodowych dokształcających, zbudowanych na szkołach ośmioletnich.

Inny problem, który wymagał niezwłocznego rozwiązania i był szeroko dyskutowany na konferencji zorganizowanej przez kuratorium, dotyczył kwestii szkolnictwa mniejszości narodowych: rosyjskiej, białoruskiej i litewskiej¹³. Pominięto szkoły dla mniejszości żydowskiej, albowiem eksterminacja ludności żydowskiej przez hitlerowców spowodowała ogromne obniżenie liczby Żydów na terenie Białostoczczyzny.

Z ustaleń Szymona Datnera wynika, że spośród Żydów województwa białostockiego we wrześniu 1939 r. zginęło 2 do 3 tysięcy osób, do września 1941 — około 50 tysięcy, po likwidacji zaś „prowincji” Białostockiej — 120 do 130 tysięcy. W styczniu 1943 r. Niemcy zamordowali 24—25 tysięcy osób, a w lutym 1943 r. jeszcze około 40 tysięcy osób. Były to ofiary ostatecznej likwidacji getta. Łącznie poniosło śmierć z rąk niemieckich oprawców z górą ćwierć miliona Żydów białostockich¹⁴.

Powracając do problemu mniejszości rosyjskiej, litewskiej i białoruskiej należy zwrócić uwagę, iż mimo włączenia po wojnie powiatu grodzieńskiego i wołkowyskiego, należących do dawnego województwa białostockiego, w skład ZSRR i przesiedlenia ludności, które odbyło się po dokonaniu zmiany granic na podstawie umów z rządami Białoruskiej i Litewskiej Republiki Radzieckiej (do końca 1946 r. z Białostockiego repatriowało się 34 411 Białorusinów, Litwinów i Ukraińców) pozostało jeszcze w Białostockiem ponad 100 tysięcy Białorusinów oraz kilka tysięcy Litwinów¹⁵. O pozostaniu w Polsce często decydował fakt, że zamieszkiwali oni te ziemie od pokoleń. W 1948 r. ludność narodowości polskiej stanowiła 87% ogółu mieszkańców,

¹² *Ibidem*, s. 20.

¹³ *Ibidem*, s. 19.

¹⁴ Sz. D a t n e r, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” (dalej: ŻIH), Warszawa 10 XII 1966, nr 6, s. 28. W tym miejscu nasuwa się pytanie — jak mogło ponieść śmierć ćwierć miliona Żydów białostockich, skoro z „Małego Rocznika Statystycznego” z 1939 r. (s. 23), wynika, iż w województwie białostockim w 1931 r. było 155,4 tysięcy osób wyznania mojżeszowego. Datner wyjaśnia, że począwszy od pierwszych dni okupacji niemieckiej, liczba ta niesłychanie szybko się zmieniła. We wrześniu 1939 r. było na terenie Białostoczczyzny około 240 tysięcy Żydów, a do czerwca 1941 r. przybyło ich jeszcze około 100 tysięcy, czyli przed rozpoczęciem okupacji niemieckiej na obszarze województwa białostockiego było około 350 tysięcy ludności żydowskiej. *Ibidem*, s. 7, 8.

¹⁵ Stan z 18 lutego 1948 r. Urząd Wojewódzki Białostocki 1944—1950. Wojewódzkie Archiwum Państwowe (dalej: WAP) w Białymstoku, sygn. 605.

białoruskiej — 11,6%, rosyjskiej — 0,9%, litewskiej — 0,36%, a żydowskiej — 0,13%¹⁶. A zatem Białostoczczyzna zamieszkała była i jest w dość znacznej mierze przez mniejszość narodową białoruską. Z tego też względu miejscowe władze oświatowe były zainteresowane tym, aby sprawa szkolnictwa mniejszościowego została najszybciej rozstrzygnięta w sposób właściwy oraz ustawowo określona w nowo przygotowanym dokumencie o reformie oświaty.

Reasumując trzeba stwierdzić, że — podobnie jak na terenie całego kraju tak i w okręgu białostockim — powszechnie uznawano konieczność reformy szkolnictwa. Białostocka ekipa kuratorska uznała, iż dotychczasowy ustrój szkolny oparty na ustawie z 1932 r. wymaga zmian zmierzających do poprawy organizacji systemu szkolnego oraz do wyeliminowania niedemokratycznych jego członków. Szczególny sprzeciw budził podział szkoły powszechnej na stopnie organizacyjne i szczeble programowe, co utrudniało dzieciom wiejskim dalsze kształcenie i naruszało zasadę jednolitości szkolnictwa. Negatywnie oceniano dwuletni czas trwania nauki w liceum jako zbyt krótki dla usystematyzowania wiedzy i skryształowania poglądu na świat.

Zastrzeżenia, wnioski i postulaty wysunięte na konferencjach i posiedzeniach nauczycieli i rodziców poświęconych rozważaniom projektu reformy szkolnictwa stanowiły podstawę referatów i wystąpień na Zjeździe Łódzkim delegatów Okręgu Szkolnego Białostockiego.

W Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi (18—22 czerwca 1945 r.) uczestniczyło aż 685 osób. Reprezentowali oni nauczycieli, administrację szkolną i Związek Nauczycielstwa Polskiego. Ponadto w Zjeździe uczestniczyła liczna grupa uczonych, przedstawiciele partii politycznych, organizacji społecznych i młodzieżowych oraz duchowieństwa¹⁷. Na zjazd przybyli przedstawiciele z całej Polski; z ziemi białostockiej karty uczestnictwa otrzymały 24 osoby. W grupie delegatów białostockich byli m.in.: Konstanty Kosiński (dyr. gimn. w Białymstoku), Władysław Okuszek (wizytator z Białegostoku), Stanisława Osiecka (dyr. gimn. w Łomży), Stefan Wołoszyn (dyr. gimn. w Białymstoku)¹⁸, Szczepan Zasada (insp. szk. w Białymstoku). Ministerialna koncepcja

¹⁶ „Rocznik Statystyczny” 1947, Warszawa, tabela 5, s. 30 oraz tabela 9, s. 20.

¹⁷ Księga pamiątkowa Zjazdu zawiera spis 556 nazwisk uczestników. Spis ten obejmuje wykaz delegatów zaproszonych na obrady kongresu. Wiadomo jednak, że uczestniczyła w zjeździe grupa osób, która nie miała zaproszeń. Liczbę 685 podał St. Skrzyszewski w swym przemówieniu na zakończenie zjazdu. Ministerstwo Oświaty, Ogólnopolski Zjazd Oświatowy..., s. 248.

¹⁸ Stefan Wołoszyn „(ur. 19.08.1911 we Lwowie), pedagog; studia wyższe ukończył w 1934 w Uniwersytecie Jagiellońskim, w 1948 uzyskał stopień doktora w uniwersytecie w Toruniu; tam też 1946—1950 pracował w Katedrze Pedagogiki, następnie kierował Katedrą Pedagogiki w Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu, od 1955 pracuje w Uniwersytecie Warszawskim, od 1961 jako profesor. W latach 1953—60 prorektor Akademii Wychowania Fizycznego, a 1960—1971 rektor tej uczelni. Zajmuje się przede wszystkim metodologią nauk pedagogicznych i zagadnieniami pedagogiki ogólnej, historią myśli pedagogicznej i pedagogiki jako nauki, pedagogiką porównawczą. Główne prace: *Metodyka pierwszych lat nauczania* (red., 1960, 2 wyd. 1962), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* (1964), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej* (t. I 1965, t. II 1965, t. III 1966), *Koreczak* (1978)”. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 345.

reformy szkolnej została przedstawiona w referatach: Stanisława Skrzyszewskiego *Podstawowe zagadnienia wychowania i oświecenia publicznego w nowej Polsce*, Władysława Bieńkowskiego *Zasady reformy ustroju szkolnego*, Żanny Kormanowej *Zasady przebudowy programów szkolnych* i Mariana Falskiego *Zagadnienie sieci szkół i kadr nauczycielskich w związku z realizacją nowego ustroju*¹⁹.

Z lektury tych referatów wylania się pełny obraz projektu reformy szkolnej przedstawionego przez Ministerstwo, który można by generalnie ująć w trzech grupach problemów: zasady reformy, struktura szkolnictwa oraz treści nauczania i kierunki wychowania. Zjazd poparł propozycję Ministerstwa w kwestii organizacji ustroju szkolnictwa, odrzucając jednak podział szkoły 8-letniej na dwa szczeble programowe (5+3). Zgodzono się z tezą, iż struktura nowej szkoły powinna oprzeć się na zasadach: jednolitości, bezpłatności, powszechności i publiczności. Przez realizację zasady jednolitości rozumiano „zniesienie wszelkich progów przy przechodzeniu z niższego szczebla nauczania na wyższy, równoważność i równorzędność szkół, niezależnie od ich programowego zróżnicowania, brak tzw. ślepych uliczek, tzn. szkół które by nie uprawniały do kontynuowania nauki na szczeblu wyższym”. Urzeczywistnienie zasady powszechności oznaczało: „objęcie szkołą wszystkich dzieci przez cały okres obowiązkowego szkolnego”. Wprowadzenie w życie zasady publiczności wymagało: „wycięcia szkolnictwa prywatnego opartego na zasadzie płatności nauki na rzecz szkół państwowych, samorządowych i społecznych”. Natomiast bezpłatność nauczania rozumiano nie tylko jako brak opłat szkolnych, lecz również jako maksymalne obniżenie ponoszonych przez rodziców kosztów utrzymania dziecka w szkole. Jednym z ważniejszych środków na tej drodze miał być szeroko rozwinięty system burs, internatów i stypendiów dla uczniów szkół średnich i wyższych²⁰.

Dalsza część urzędowego projektu, poświęcona omówieniu wewnętrznej struktury szkolnictwa oraz samego przygotowania przeprowadzenia reformy wywołała dość żywą dyskusję. W toczącej się polemice udział delegatów białostockich był niemały, zgłosili oni wiele zastrzeżeń i postulatów.

Władysław Okuszek poparł wytyczne programowe zreferowane przez Ż. Kormanową: „Bo my wierzymy w jedną wielką rzecz, że o przyszłości naszego narodu decyduje w tej chwili szkoła i od tego, jaka będzie to szkoła i jaką szkołę stworzymy zależy nasza przyszłość...”²¹.

Kurator Okręgu Szkolnego dr Eugenia Krassowska wypowiedziała się za koniecznością zmian programowych, zwróciła uwagę, iż „po trzech, czterech

¹⁹ Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN) w Warszawie, akta Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi 1945, t. I, sygn. 4049 (sygn. robocza).

²⁰ Ministerstwo Oświaty, Ogólnopolski Zjazd Oświatowy..., s. 67. Por. St. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*, Wrocław 1974, s. 81; M. Pęcherski, *Szkola ogólnokształcąca w Polsce*, Wrocław 1970, s. 73, 83 i n.

²¹ AAN w Warszawie, Ministerstwo Oświaty, Departament Reformy Szkolnictwa i Wychowania, Materiały ze Zjazdu Ogólnopolskiego w Łodzi 1945, t. I, k. 166. Por. także Ministerstwo Oświaty, Ogólnopolski Zjazd Oświatowy..., s. 95.

miesiącach przezwyciężania trudności gospodarczych szkoła polska wchodzi w nowy okres, okres dostosowywania się do nowej rzeczywistości, poszukiwania nowych idealów wychowawczych, rewizji istniejących”²². Jednakże wytyczenie kierunku owej „rewizji” wywołało pewne opory. W. Okuszek zwrócił uwagę na niebezpieczeństwo kształtowania postaw oportunistycznych młodzieży przez nieracjonalny dobór materiału nauczania. „W ten sposób powtarzaliśmy błędy z 18 roku, kiedy szkoła nie była dostosowana do charakteru i właściwości indywidualnych ucznia”²³.

Stanisława Osiecka z Łomży, zabierając głos w dyskusji, zaznaczyła, iż jest wyrazicielką opinii całej społeczności łomżyńskiej, w tym także młodzieży, która uważa, że „nauki humanistyczne nie powinny być ograniczone [...] że przedmioty humanistyczne, pragną mieć w takiej ilości, jak dotychczas”²⁴. Nie znaczy to jednak, że są przeciwko projektowi stworzenia liceum zawodowego. Projekt ten został bowiem przyjęty przez łomżyńskie środowisko z powszechnym uznaniem, a nawet sugerowano — powiedziała S. Osiecka — aby uczeń kończąc liceum zawodowe miał przygotowanie, które będzie „pokrywało się ze stopniem czeladnika danego zawodu”²⁵.

Równocześnie S. Osiecka zwróciła uwagę, że w szkole typu licealnego powinny być dwa języki obce, ale wybrane przez samego ucznia, warunek ten powinien dotyczyć także nauki języka łacińskiego: „Nie ludźmy się, że łacina uczy nas tak bardzo i kształci umysł. Jest to przeżytek. Język obcy powinien być prowadzony w taki sposób, aby po ukończeniu szkoły można było posługiwać się nim zupełnie swobodnie w sprawach codziennego życia”²⁶. Dlatego konieczne jest kształcenie nauczycieli języków obcych.

Poza tym S. Osiecka opowiedziała się za utrzymaniem w szkolnych programach nauczania religii, mimo że nawet przedstawiciel Kościoła nie zajął w tej sprawie stanowiska na zjeździe, ograniczając się tylko do przemówienia powitalnego. Ale — według S. Osieckiej — sprawa religii wymagała omówienia, ponieważ stanowiła swoistego rodzaju probierz szkoły demokratycznej: „żeby reforma szkoły, która ma być szkołą demokratyczną, nie miała skończyć się niepowodzeniem [...] musi być pod opieką całego społeczeństwa, a uważam, że społeczeństwo jest za pozostawieniem religii w szkole. Dusza polska jest duszą mistyczną. I my musimy wychować człowieka pełnego idealizmu narodowego, który nikogo od rzeczywistej pracy nie odciąga, a przeciwnie dodaje siły do wytrwania w najgorszych warunkach”²⁷.

Kurator E. Krassowska sugerowała natomiast, aby w gimnazjum i liceum z nauki „geografii gospodarczej Polski (kl. IV), historii współczesnej (kl. IV)

²² Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Białostockiego. Rok 1945, nr 1, s. 6. WAP w Białymstoku, sygn. 79.

²³ Ministerstwo Oświaty, Ogólnopolski Zjazd Oświatowy..., s. 95.

²⁴ AAN w Warszawie, Ministerstwo Oświaty, Departament: Reformy Szkolnictwa i Wychowania..., k. 234—235.

²⁵ *Ibidem*, k. 234.

²⁶ *Ibidem*, k. 235.

²⁷ *Ibidem*.

oraz zagadnień życia współczesnego (kl. I i II liceum) [...] usunięto ducha sanacyjnego przenikającego program i podręczniki, jako obcego naszej rzeczywistości”²⁸.

Według E. Krassowskiej należałoby pogłębić ujęcie w podręcznikach wojny z 1914 r. przez wydobycie całego splotu sprzecznych interesów, które doprowadziły do jej wybuchu, jak i do skutków mających donieść znaczenie dla rozwoju epoki. E. Krassowska zauważyła, że w przedwojennym programie historii w centrum wszystkich zagadnień znajduje się postać Józefa Piłsudskiego. „Historia klasy IV – to właściwie apoteoza tej postaci i sanacji [...]. Pozytywnie można ocenić pracę Piłsudskiego – działacza niepodległościowego z PPS, ale nie można pokrywać milczeniem jego szkodliwej działalności w walce z demokratyczną konstytucją, faszyzowanie Polski, popieranie hitleryzmu [sic!]. Te sympatie prohitlerowskie odbiły się wyraźnie na ujęciu w programie faszyzmu włoskiego i hitleryzmu. Pod maską obiektywizmu dostrzeczemy bez trudu postawę przychylną tym nowym ustrojom [sic!]”²⁹.

Nawet krótki przegląd stanowisk środowiska białostockiego w kwestii oblicza przyszłej szkoły polskiej ujawnia istotne różnice zdań. Linia podziału przebiegała pomiędzy administracją szkolną a ZNP. Dychotomia stanowisk władz oświatowych i Związku Nauczycielstwa Polskiego ujawniła się zresztą w całej dyskusji zjazdowej. Należy jednak podkreślić, że KOS i ZNP w Białymstoku były zgodne w kwestii struktury organizacyjnej szkolnictwa. Stanowisko całego środowiska białostockiego w tej sprawie przedstawił W. Okuszek, który w pierwszej części przemówienia wysunął kilka zastrzeżeń rodziców środowiska białostockiego. Otóż największe obawy budził proponowany przez Ministerstwo podział szkoły 8-letniej na dwa cykle programowe (5+3) i „oparcie jednolitej szkoły o 5-letnią szkołę [...]”, co „w naszych warunkach – gospodarczych może doprowadzić do ograniczenia kultury warstw ludowych”. Wątpliwości te pogłębiało to, że: „właśnie ta 5-letnia szkoła ma mieć zwiększoną liczbę godzin do 138”, co w szkołach o 3 nauczycielach doprowadzi do ogromnego przeciążenia nauczycieli. Równie niepokojące jest to, że „prawdopodobnie w tej 5-letniej szkole ludowej, tam gdzie nie będzie dostatecznej ilości dzieci [...] znowu zamartwychwstałaby ta szkoła o jednym czy dwóch nauczycielach, która została skazana przez demokrację na śmierć”. Z obawami tymi wiązały się i inne: „żeby i 8-letnia średnia szkoła obowiązkowa nie doprowadziła w rezultacie do ograniczenia poziomu wykształcenia średniego” i żeby nie stała się ona tylko „zadeklarowaną” szkołą gimnazjalną.

Dlatego też W. Okuszek w imieniu środowiska białostockiego zgłosił następujące modyfikacje projektu Ministerstwa: po pierwsze, aby szczebel podstawowy był 6-letni a obowiązek szkolny przedłużony do lat 9 (6+3), po drugie, aby przedłużyć naukę licealną do lat 3 (6+3+3), tj. łącznie do 12 lat w szkole podstawowej i średniej. Uzasadniając tę propozycję W. Okuszek

²⁸ Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Białostockiego, 1945, nr 1, s. 6. WAP w Białymstoku, sygn. 79.

²⁹ *Ibidem*, s. 7.

powołał się na szybki rozwój wiedzy, a także na to, że „wszystkie dokonane dziś reformy idą w kierunku zwiększania liczby lat [nauki — przyp. E.K.] w pełnej szkole średniej”. W związku z tym dziwne mu się wydaje twierdzenie, że „zwiększenie liczby lat [nauki — przyp. E.K.] w szkole jest antydemokratyczne”. Mówca uważał, że „jest właśnie odwrotnie, gdyż w szkołach demokratycznych oświata powinna być upowszechniona w całej rozciągłości”. Równie mało przekonujący jest argument, że „na Zachodzie obowiązuje 12 lat nauki, a w Związku Radzieckim — 10, a więc średnia 11 lat wystarczy u nas”. Wreszcie po trzecie, zgłosił postulat, aby szkoły zawodowe typu niższego zostały wyeliminowane z nowego ustroju szkolnego, a w ich miejsce w projektowanych szkołach obowiązkowych 9-letnich, obok normalnych zajęć, uruchomić poważnie traktowane obowiązkowe prace ręczne, a także organizować na poziomie szkoły licealnej — obok szkół zawodowych o określonym charakterze — również szkoły przygotowujące do wyższych studiów zawodowych i — oddzielnie — zakłady kształcenia nauczycieli. Utworzenie takiej struktury szkolnictwa zapobiegałoby — jego zdaniem — podziałom kastowym, jakie miałyby miejsce wówczas, gdyby szkoły zawodowe typu niższego oparte były na 5—6-letniej szkole. Projekt ten był wyrazem pragnienia utworzenia szkoły na wskroś demokratycznej: „musimy przede wszystkim dążyć do tego, żeby szkoła była naprawdę demokratyczna, tj. wychowywała człowieka [...] wolnego, miłującego pracę, tworzącego nową, jasną Polskę, Polskę demokratyczną, sprawiedliwą, ludową”³⁰.

Tezy końcowe Zjazdu Łódzkiego przyjęto — według S. Skrzyszewskiego — w atmosferze „ogólnonarodowej zgody” i powszechnej aprobaty³¹. Zebrani rzekomo z zadowoleniem przyjęli wieści z Moskwy, gdzie od kilku dni toczyły się pertraktacje między przedstawicielami Rządu Tymczasowego a demokratycznymi i liberalnymi działaczami w kraju i emigracji, zakończone porozumieniem i akceptacją przez komisję trzech mocarstw Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej³².

Dokonujące się zmiany polityczne pociągnęły za sobą zmiany na kierowniczych stanowiskach w rządzie, a tym samym i w Ministerstwie Oświaty oraz w ZG ZNP.

Przypomnę, iż 28 czerwca powołano nowy rząd, którego premierem został Edward Osóbka-Morawski, a wicepremierami — Władysław Gomułka i Stanisław Mikołajczyk, b. premier rządu emigracyjnego w Londynie. Nowy gabinet liczył początkowo 20 osób, w tym było sześciu członków PPS, pięciu PPR, sześciu ludowców, dwóch członków SD i jeden bezpartyjny. Do prezydium KRN powołano jako wiceprzewodniczących Wincentego Witosa i Stanisława

³⁰ Ministerstwo Oświaty, *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy...*, s. 94, 95.

³¹ Ta rzekomo „ogólnonarodowa zgoda” z pewnością była zatruta złowrogimi odgłosami toczącego się właśnie w Moskwie procesu szesnastu przywódców Polski podziemnej.

³² Obrady konferencji moskiewskiej w sprawie stworzenia Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej toczyły się w dniach od 17 do 28 VI 1945 r.; *Dzieje Polski*, red. J. Topolski, Warszawa 1978, s. 842—843.

Grabskiego. Tekę ministra oświaty w nowym rządzie objął Czesław Wyczech, przedwojenny działacz lewego skrzydła ZNP, w czasie okupacji dyrektor Departamentu Oświaty i Kultury Delegatury Krajowej Rządu Emigracyjnego w Londynie, członek kierownictwa Stronnictwa Ludowego „Roch” i Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, po wyzwoleniu prezes ZG ZNP, a po powstaniu Polskiego Stronnictwa Ludowego (założycielem był St. Mikołajczyk) członek jego władz naczelnych³³.

A zatem główny ton w pracy Ministerstwa nadawali teraz ludowcy, którzy w odróżnieniu od przywódców PPR mieli odmienną koncepcję zarządzania szkolnictwem, a w szczególności inny pogląd na sprawę kierunku i metod przeprowadzenia zmian w oświacie. W przeciwieństwie do ekipy poprzedniej, która forsowała hasła gruntownych przemian w oświacie przy zastosowaniu metod radykalnych („najprostszych i najpewniejszych” jak mówiła Ż. Kormanowa)³⁴ i to możliwie w krótkim czasie oraz przy udziale ludzi oddanych nowej władzy, bez względu na ich kwalifikacje, ludowcy okazali się zwolennikami przemian ewolucyjnych, opartych na czynniku fachowym i silnych podstawach prawnych. Istotnym zadaniem dla nowego ministra oświaty było podniesienie stopnia organizacyjnego szkół wiejskich i zlikwidowanie trójstopniowości organizacyjnej i programowej szkół powszechnych. Wkrótce wprowadzono zasadę klas jednorocznych i jednakowy program dla wszystkich szkół „podstawowych” (po raz pierwszy użyto tej nazwy w dokumencie oficjalnym)³⁵.

Nowy minister oświaty uznał Zjazd Łódzki jako wstęp do dyskusji nad sprawą reformy szkolnej, a uchwały zjazdu zamierzał interpretować zgodnie ze związkową koncepcją ustroju szkolnego. Przede wszystkim postanowiono rozłożyć reformę na wiele lat, nie precyzując bliżej, na ile i realizować ją etapami³⁶.

Sądzę, że dziś, kiedy toczy się bezładna i chaotyczna dyskusja prasowa nad nowym kształtem szkoły polskiej, a w Ministerstwie Edukacji Narodowej powstają i upadają koncepcje reformy szkolnej opracowywane w niewielkich gronach i nie poddawane szerszej ocenie nauczycieli i rodziców, warto odwołać się do Łódzkiego Zjazdu Oświatowego sprzed pół wieku jako przykładu ogólnokrajowej wymiany zdań w kwestii obchodzącej cały naród polski.

³³ Oficjalne objęcie stanowiska przez nowego ministra odbyło się 2 VII 1945 r.; J. Jakubowski, *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944–1948*, Warszawa 1975, s. 138.

³⁴ Wystąpienie Ż. Kormanowej na radzie nauczycieli, członków PPR z dn. 13–14 V 1945 r. Podjętą za J. Jakubowski, *Polityka oświatowa...*, s. 58.

³⁵ Instrukcja z dnia 16 lipca 1946 r. w sprawie realizacji obowiązku szkolnego i organizacji szkół powszechnych w roku szkolnym 1945/46. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty”, 1945, nr 1, poz. 62.

³⁶ Wywiad z ministrem Cz. Wyciechem „Życie Warszawy” nr 191 z 13 VII 1945.

MICHAŁ STRZELECKI
Toruń

WYCHOWANIE A DEMOKRACJA W KONCEPCJACH LEGALNEJ OPOZYCJI POLITYCZNEJ W LATACH 1945—1948

U źródeł decyzji o włączeniu się w nurt legalnej działalności w Polsce, podjętej przez liderów niezależnego ruchu ludowego oraz Stronnictwa Pracy w I połowie 1945 r., mimo zdominowania życia politycznego w kraju przez komunistów i skupione wokół nich ugrupowania, leżało przekonanie, iż zgodnie z postanowieniami konferencji jaltańskiej możliwe będzie przeprowadzenie wolnych wyborów parlamentarnych, a w konsekwencji przejęcie władzy drogą pokojową. Podjęcie zorganizowanej działalności przez oba ugrupowania polityczne miało przyczynić się ponadto do stabilizacji wewnętrznej kraju oraz konsolidacji społeczeństwa wokół prezentowanych przez nie postulatów programowych.

Analiza myśli społeczno-politycznej Polskiego Stronnictwa Ludowego (powstałego formalnie w sierpniu 1945 r.) oraz SP (mimo jego, wymuszonego przez komunistów, połączenia z grupą „Zrywu Narodowego” w listopadzie 1945 r.) pozwala na stwierdzenie, iż oba stronnictwa stały na gruncie wcześniej opracowanych koncepcji i w tym kontekście stanowiły nie tylko personalną, ale także ideowo-programową kontynuację partii politycznych okresu II Rzeczypospolitej opozycyjnych wobec obozu sanacyjnego, współtworzących Centrolew i Front Morges, a w czasie wojny wspierających rządy emigracyjne gen. Władysława Sikorskiego i Stanisława Mikołajczyka. Ich koncepcje programowe zawarte w dokumentach powojennych były więc pochodną i rozwinięciem wieloletnich przemyśleń, doświadczeń ustrojowych, społecznych oraz oceny aktualnej rzeczywistości.

Pocześnie miejsce zajmowała w nich polityka oświatowo-wychowawcza, przy czym najpełniejszą jej wizję opracowali działacze PSL, co wynikało z tradycyjnego zainteresowania ruchu ludowego tą problematyką, stanowiącą istotny element programu Polski ludowej i sformułowanej w niej koncepcji

przeobrażenia świadomości społecznej¹. W dyskusji o kierunkach wychowania i rozwoju systemu oświatowego uczestniczyły również opozycyjne środowiska opiniotwórcze, wśród których dominowali publicyści skupieni wokół ukazującego się do 1948 r. katolickiego „Tygodnika Warszawskiego”, zbliżonego do chrześcijańsko-demokratycznego nurtu SP, a także grupa „Tygodnika Powszechnego”, powstałego z inicjatywy arcybiskupa krakowskiego Adama Sapiehy i wydawanego przez krakowską kurię metropolitalną. Problematykę tę podejmowali również bezpośrednio przedstawiciele Kościoła katolickiego, zwłaszcza po likwidacji niezależnych stronnictw i grup opiniotwórczych. Zagadnienie to wymaga jednak odrębnych badań.

Analiza koncepcji wychowawczych legalnych środowisk opozycyjnych w latach 1945–1948 pozwala zauważyć, iż były one ściśle powiązane z sformułowanym przez nie głównym celem politycznym i ustrojowym, jakim była budowa państwa demokratycznego². W dokumentach programowych i publicystyce akcentowano wprost, iż jego realizacja zależna jest nie tylko od utworzenia odpowiednich instytucji i mechanizmów sprawowania władzy, ale przede wszystkim od postawy, wiedzy i świadomości obywateli. W Tezach Programowych SP z 16 XII 1945 r. stwierdzano: „Stronictwo Pracy odrzuca wszelkie formy totalizmu [...] i stoi na gruncie pełnej, integralnej demokracji politycznej i społecznej, pojętej jednakże nie w sposób mechaniczny, lecz organiczny, dążącej zatem do pełnego rozwoju osobowości ludzkiej, ale w całkowitej zgodzie z potrzebami ogółu”³. W publicystyce stronnictwa podkreślano ponadto, iż demokracja w chrześcijańskim ujęciu szanuje człowieka, stwarzając mu szansę nieskrępowanego doskonalenia się⁴.

Przekonanie o istotnej roli jednostki w budowie demokratycznego ładu państwowego znalazło swój wyraz również w Programie PSL, przyjętym na kongresie stronnictwa w styczniu 1946 r.: „Ruch Ludowy w dzisiejszej demokracji chce widzieć odpowiednik naturalnej demokracji chłopskiej. Toteż usilnie dążąc do pełnego urzeczywistnienia demokracji w polityce, przebudowie społeczno-gospodarczej i kulturalnej, Ruch Ludowy przestrzega, ażeby wszelkie urzędy i instytucje w państwie były rozwinięciem demokracji od dołu, wyrastającej z samodzielnie tworzonych przez społeczeństwo zrzeczeń i związ-

¹ Program Stronnictwa Ludowego z 1935 r., w: S. Lato, W. Stankiewicz, *Programy stronnictw ludowych. Zbiór dokumentów*, Warszawa 1969, s. 317; zob.: M. Strzelecki, *Rola wychowania w myśli społeczno-politycznej ruchu ludowego w Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Polityka a wychowanie. Szkice z dziejów wychowania społecznego w Polsce*, pod red. A. Wojtasa, Toruń 1994, s. 77–111; także: S. Dąbrowski, *Koncepcje przebudowy Polski w programach i publicystyce ruchu ludowego 1939–1945*, Warszawa 1981, s. 232–275.

² Zob.: E. Zieliński, *Koncepcje modelu władzy 1939–1950*, w: *Studia z dziejów polskiej myśli politycznej*, pod red. K. Przybysza, t. I, Warszawa 1991, s. 29–54; także: K. Przybysz, *Program przeobrażeń ustrojowych w myśli politycznej Rady Jedności Narodowej oraz opozycji demokratycznej w latach 1945–1947*, w: *Elity władzy a struktura społeczna w latach 1944–1956*, pod red. P. Wójcika, Warszawa 1992, s. 122–150.

³ Z. Hemmerling, M. Nadolski, *Opozycja antykomunistyczna w Polsce 1944–1956. Wybór dokumentów*, Warszawa 1990, s. 194–195.

⁴ I. Pannenkowa, *Demokracja i człowiek*, „Odnova”, nr 7, 14 IV 1946, s. 1, 2.

ków demokratycznych. Wolność człowieka i tworzonych przez niego zrzeszeń musi być wolna od przewagi jednej klasy lub partii, powinna dawać pełną swobodę i równe szanse wszystkim warstwom ludowym”⁵.

Myśl polityczna niezależnych ludowców odrzucała więc pojęcie obiektywnego, nie uświadomionego interesu, którego realizacja miałaby być celem władzy państwowej; nie występowała w niej również koncepcja sformalizowanej lub nie sformalizowanej elity, co w konsekwencji prowadziło do odrzucenia wszelkich niedemokratycznych metod walki o władzę oraz form jej sprawowania⁶.

Wizję państwa demokratycznego rozwijano także na łamach „Tygodnika Powszechnego”. Już w kwietniu 1945 r. prezes PAU Stanisław Kutrzeba zauważył w jednym ze swoich artykułów, iż jego niezbędnymi elementami są: „...demokracja prawna, polityczna, gospodarcza, społeczno-kulturalna oraz tolerancja i kompromis”⁷. Ponad dwa miesiące później stwierdził natomiast: „Jeśli tak urządzimy nasze życie, jeśli tłumiąc przerosty indywidualizmu, złączymy się w kilka grup mających zasadnicze podstawy identyczne, a wzajemny, z demokracją łączący się szacunek, to te różnice poglądów, jakie będą występować przy współczesnym zróżniczkowaniu społeczeństwa, nie staną na zawadzie, byśmy się czuli jednością, silną, wolną od depresji, ale i od megalomanii”⁸.

Zdaniem przedstawicieli opozycyjnych środowiska opiniotwórczych, ustrój społeczno-polityczny państwa winien być zbudowany zgodnie z właściwościami natury ludzkiej i odzwierciedlać osobiste oraz społeczne dążenia człowieka. Przykładem takiego stanowiska jest opinia Stefana Wyszyńskiego sformułowana w „Tygodniku Warszawskim”: „Im społeczność jest bogatsza, wyżej rozwinięta kulturalnie, tym więcej tworzy się nowych form współżycia, coraz bliższych sobie oraz lepiej odpowiadających społecznej naturze ludzkiej”⁹.

W konsekwencji akcentowano przywiązanie do koncepcji państwa, które nie tłumi indywidualizmu swych obywateli, jak najmniej wtrąca się w ich życie prywatne i jak najczęściej zasięga ich opinii; państwa, którego formie treść nadają obywatele¹⁰.

Analiza myśli społeczno-politycznej stronnictw i środowisk opozycyjnych pozwala na stwierdzenie, iż to właśnie jednostka była postrzegana jako podstawa demokratycznego ładu państwowego. Rozumiano jednak, iż ostateczny sukces w budowaniu jego zrębów wymagał będzie prowadzenia, obok

⁵ Program i Statut Polskiego Stronnictwa Ludowego, Warszawa 1946, s. 13.

⁶ A. Wojtas, *Idea Polski ludowej w programach ruchu ludowego w okresie I i II wojny światowej*, w: *Wizje przyszłej Polski w myśli politycznej lat I i II wojny światowej*, pod red. M. Tantego, Warszawa 1990, s. 135.

⁷ S. Kutrzeba, *Cztery demokracje*, „Tygodnik Powszechny” (dalej: TP), nr 7, 15 IV 1945, s. 1.

⁸ Idem, *Choroba błędna*, TP, nr 13, 17 VI 1945, s. 1.

⁹ S. Wyszyński, *Naturalny ustrój społeczny*, „Tygodnik Warszawski” (dalej: TW), nr 4, 27 I 1946, s. 1.

¹⁰ S. Kisielewski, *Nad grobem totalizmu*, TW, nr 5, 3 II 1946, s. 4.

działań politycznych, szerokiej akcji wychowawczej, której celem miało być ukształtowanie obywatela czynnie i podmiotowo uczestniczącego w życiu społecznym.

Nie przypadkiem zatem ideałem wychowawczym sformułowanym przez PSL był człowiek samodzielny i twórczy, dla którego praca stanowi źródło szczęścia i radości, posiadający poczucie solidarności społecznej, odrzucający uległość i ślepe posłuszeństwo. Jego moralność powinna opierać się na zasadzie przydatności społecznej, a miarą wartościowania winny być użyteczność i zasługi dla społeczeństwa¹¹.

W przemówieniu wygłoszonym do młodzieży w Uniwersytecie Ludowym im. Jana Kasprowicza w Borówku 24 III 1946 r. S. Mikołajczyk, nawiązując do tradycji ruchu ludowego, stwierdził: „...Nigdy nie zbuduje się państwa w oparciu o obywatela, który ma niewolniczą duszę, nigdy nie podniesie się państwa siłą narzucając poglądy. Światłe umysły, zdolne do niezależnej analizy wypadków i hasel, zdolne do inicjatywy w działaniu, w oparciu o poszanowanie wolności i godności ludzkiej i miłości bliźniego, stanowiły dla nas ideał obywateli jako podstawy siły i potęgi państwa”¹².

Również SP, opierając się na katolickiej nauce społecznej, rozwijało koncepcję człowieka współuczestniczącego w budowaniu ładu demokratycznego; podkreślano przy tym, iż należy wystrzegać się fałszywego kultu ekonomicznej działalności jednostki oraz dążyć do przelamania hedonizmu społeczeństwa. Ideałem działaczy SP był człowiek uspołeczniony i świadomy, podporządkowujący swoje egoistyczne cele interesom narodu, demokratą szanujący wolę większości oraz godność ludzką, stale rozwijający swoją osobowość i dążący do realizacji zasad etyki chrześcijańskiej w życiu prywatnym i publicznym; duży nacisk kładziono również na rozwijanie zdolności tworzenia kultury narodowej¹³.

Podobnie kwestię tę ujmowali przedstawiciele opozycyjnych środowisk opiniotwórczych. Na łamach „Tygodnika Powszechnego” Juliusz Kleiner pisał: „Zrozumienie i uznanie człowieka-jednostki, poszanowanie dla człowieka, rozwijanie walorów osobistych musi być postulatem nowej Polski i nowego świata. [...] Szkoła nasza, kultura i literatura musi rozwijać się pod znakiem zrozumienia i kultu zbiorowości. Ale szkoła nasza, kultura i literatura musi mieć jednocześnie piętno personalistyczne”¹⁴.

Poglądy te znalazły rozwinięcie w publicystyce ks. Jana Piwowarczyka, jednego ze współtwórców katolickiej myśli społecznej w Polsce. Uważał on, iż ideał wychowawczy powinien zawierać takie wartości, jak etyczny sens życia, prymat ducha nad materią oraz uniezależnienie jednostki od warunków zewnętrznych. Człowiek nowej rzeczywistości winien żyć przez społeczeństwo

¹¹ J. Świrski, *Nasza postawa i nasze oblicze. Zagadnienia oświatowo-kulturalne*, „Chłopski Sztandar” (dalej: ChS), nr 2, 12 I 1947, s. 2—3.

¹² S. Mikołajczyk, *W służbie narodu i państwa*, wyd. II, Warszawa 1989, s. 52—53.

¹³ J. Kubin, *Ideał nowego Polaka*, „Odnova”, nr 18, 30 VI 1946, s. 1—2.

¹⁴ J. Kleiner, *Zgubiliśmy człowieka*, TP, nr 19, 29 VII 1945, s. 1.

i dla społeczeństwa, a jednocześnie przez siebie i dla siebie, a tym samym posiadać świadomość obowiązków wobec wspólnoty i państwa oraz praw w stosunku do nich¹⁵. W jednym ze swoich licznych artykułów ks. J. Piwowarczyk stwierdził: „Wychowanie człowieka jest skomplikowanym procesem, na który składa się działanie szeregu czynników wpływających świadomie i celowo, nie zaś jednorazowym, choćby najsilniejszym odruchem. Wychowanie człowieka jest także procesem długofalowym, obliczonym na długi okres czasu, nie zaś wydarzeniem chwili”; w dalszej części swego artykułu precyzował cele tego procesu: „Wychowywać trzeba człowieka jako osobę, więc świadomego swych odrębności, swej niepowtarzalności, świadomego swych praw, ale i świadomego darów i dóbr, które czerpie ze społeczeństwa, człowieka świadomego obowiązków. Personalizm polegający na twórczości indywidualnej i na służbie społecznej”¹⁶.

Podobny wzorzec jednostki twórczej, jednostki uspołecznionego personalizmu, wszechstronnie działającej w różnych sferach życia, formułowali publicyści „Tygodnika Warszawskiego”. Jerzy Braun akcentował, iż człowieka winny cechować szacunek do myśli i czynna miłość bliźniego jako dwie cnoty uniwersalne, które należy upowszechnić. Jego zdaniem, celem podejmowanych działań wychowawczych należało uczynić kształtowanie twórczego dynamizmu ludzkiego, szacunku do pracy, wartości intelektualnych, wydobywanie różnorodnych predyspozycji oraz rozwijanie pełnej osobowości jednostki żyjącej życiem zewnętrznym i wewnętrznym¹⁷.

Piszący na łamach tego samego czasopisma ks. Zygmunt Kaczyński podkreślał natomiast, iż człowiek w dobie dokonujących się przeobrażeń powinien znać również nowoczesną myśl polityczną, rozumieć istotę zachodzących zmian, nie wstydzić się i bronić swoich przekonań oraz umieć zwalczać strach; nie może także uchylać się od obowiązków, jakie nakłada na niego przynależność do narodu i społeczeństwa¹⁸.

Mimo zróżnicowania ideowego w koncepcjach wszystkich stronnictw i środowisk opozycyjnych za najlepszą podstawę kształtowania moralności nowego człowieka uznawano chrześcijaństwo i jego zasady etyczne. Jerzy Turowicz uważał wręcz, iż to właśnie odejście od chrześcijaństwa, zawierającego prawdę o istocie człowieka i społeczeństwa, kształtującego ich światopogląd i życie wewnętrzne, leżało u źródeł kryzysu współczesnego świata i zachwiania wszelkich norm moralnych¹⁹. Nie przypadkiem zatem w cytowanych już Tezach Programowych SP podkreślono potrzebę uznania prymatu ducha nad materią, jedności etyki w życiu prywatnym i publicznym, wolności Kościoła oraz wychowania religijnego²⁰.

¹⁵ R. Michalski, *Człowiek i państwo. Rozważania nad personalizmem w katolickiej myśli społecznej w Polsce (1918–1948)*, Toruń 1990, s. 87.

¹⁶ J. Piwowarczyk, *Wychowanie nowego człowieka*, TP, nr 33, 17 VIII 1946, s. 1.

¹⁷ J. Braun, *Polska a humanizm chrześcijański*, TW, nr 44, 2 XI 1947, s. 3.

¹⁸ Z. Kaczyński, *O postawę czynną*, TW, nr 29, 20 VII 1947, s. 1.

¹⁹ J. Turowicz, *Sprawa katolicyzmu*, TP, nr 11, 3 VI 1945, s. 1.

²⁰ Hemmerling, Nadolski, *op. cit.*, s. 194.

Również w niezależnym ruchu ludowym, mimo antyklerykalizmu części jego działaczy, doceniano rolę chrześcijaństwa jako systemu wartości i wzorca kulturowego.

W kształtowaniu człowieka i obywatela – aktywnego i odpowiedzialnego współgospodarza państwa, odrzucającego postawę wegetacyjno-konsumpcyjną na rzecz postawy twórczej i zdobywczej, istotną rolę odgrywać miała rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze. O tym, jak rozumiano jej znaczenie, świadczy artykuł Macieja Świącickiego w „Tygodniku Powszechnym”, w którym podkreślono m.in., iż rozwija ona, zarówno wśród dzieci, jak i swych dorosłych członków, podstawowe cechy i zalety człowieka społecznego: uczy rozumieć drugiego człowieka, rozwija szczerłość w kontaktach międzyludzkich, uczy współdziałania oraz radości płynącej z wyczerpanej pracy²¹. W koncepcjach legalnych stronnictw i środowisk opozycyjnych zakładano, iż właśnie odbudowa moralna rodziny i oparcie jej fundamentów na zasadach etyki chrześcijańskiej przyczyni się do odzyskania nadszarpniętej przez wojnę kondycji moralnej społeczeństwa. Istotę owej zależności trafnie odzwierciedlił ks. J. Piwowarczyk: „Rodzina jest powszechnie uznawana za zasadniczą komórkę organizmu społecznego. Przez nią człowiek wchodzi w życie społeczne. Ona go wychowuje wpierw, zanim go państwo zdoła dostrzec. Jej moralna atmosfera decyduje o jego moralności. Wszystkie przewroty i zmiany zatrzymują się na powierzchni, jeśli nie wtargnęły w życie rodzinne. Wszystkie skazane na śmierć ideologie i pojęcia żyją, jeśli je rodzina wyznaje i utrzymuje”²².

W atmosferze domu rodzinnego winno dokonywać się pełne wyzwolenie człowieczeństwa, za istotę którego uważano „...umiłowanie i realizowanie tego, co się nazywa Prawdą, Pięknem i Dobrem”²³. Myśl tę rozwinął jeden z czołowych działaczy niezależnego ruchu ludowego Stanisław Bańczyk, podkreślając, iż głównym celem pracy wychowawczej jest walka ze złem, samolubstwem, zakłamaniem, nienawiścią i fałszem²⁴.

Dużą wagę przywiązywano również do rozwijania wśród członków rodziny szacunku do innych ludzi, poczucia sprawiedliwości oraz tolerancji, stanowiących podstawę i źródło wolności indywidualnej człowieka. W związku z powyższym w „Tygodniku Powszechnym” pisano: „Dobry chrześcijanin nie powinien niczego w czambuł potępiać [...]. Dobry chrześcijanin winien wszystkich miłować, nawet nieprzyjaciół... Dobry chrześcijanin winien wszystko rozumieć i sprawiedliwie sądzić. Winien być sprawiedliwy nawet wobec błędów, a więc oddzielać prawdę od fałszu. Ryczałtowe potępienia ludzi i idei mają w sobie coś interesownego, coś egoistycznego, osobistego; znamionują umysł niewolniczy,

²¹ M. Świącicki, *Trzeźwo o małżeństwie*, TP, nr 22, 19 VIII 1945, s. 4.

²² J. Piwowarczyk, *Wobec nowego czasu. Z publicystyki 1945–1950*, wyb. J. Kolątaj, Kraków 1985, s. 329.

²³ *Oblicze ideowe PSL*, „Piaś”, nr 27, 7 VII 1946, s. 1.

²⁴ S. Bańczyk, *Nie samym chlebem człowiek żyje*, „Gazeta Ludowa” (dalej: GL), nr 274, 6 X 1947, s. 3.

stronniczy. Chrześcijaństwo żąda obiektywizmu, sprawiedliwości”²⁵. Realizacja idei wolności człowieka, stanowiącej podstawę demokratycznego ładu społecznego, wymagała troski o jego pełny i wszechstronny rozwój intelektualny oraz kształtowania szacunku do wiedzy. Również w tej sferze rodzina spełniać miała funkcję podmiotową. W dokumentach programowych i publicystyce środowisk opozycyjnych akcentowano w związku z tym potrzebę dokształcania i samokształcenia jej dorosłych członków, dzięki czemu możliwa byłaby ich kreatywna rola w rozwijaniu predyspozycji dzieci, pobudzaniu w nich pasji poznawania oraz postawy twórczej.

Przed rodziną jako podstawowym środowiskiem wychowawczym stawiano również zadanie kształtowania, zwłaszcza wśród młodego pokolenia, szacunku do pracy fizycznej i umysłowej, zarówno własnej, jak i innych ludzi. Postulat ten wynikał z faktu, iż pracę, niezależnie od jej formy, traktowano jako największą potęgę twórczą człowieka, miarę jego użyteczności oraz wartość przyczyniającą się do wzbogacenia jego życia indywidualnego i wprowadzającą w świat życia zbiorowego. Przekonanie to znalazło swój wyraz m.in. w Programie PSL, w którym, akcentując przywiązanie i miłość rolnika do ziemi oraz zgodność jego życia z rytmem natury, podkreślono, iż wszystko zawdzięcza on swojej samodzielnej pracy oraz współdziałaniu z przyrodą; zwracano przy tym uwagę, iż wykonywanie zawodu rolnika wymaga zarówno znacznego natężenia sił fizycznych, rozważli, jak i umiejętności podjęcia osobistej decyzji, co w konsekwencji kształtuje samodzielność oraz twórcze podejście do wykonywanej pracy. W analizowanym dokumencie stwierdzano: „Z tego podłoża wyrosło głębokie umiłowanie pracy wolnej. A Ruch Ludowy na tym opiera dążenie, by praca każdego człowieka, jako praca wyzwolona od cudzego nacisku czy wyzysku, była źródłem szczęścia i radości”²⁶.

Obok zadań wynikających z potrzeby rozwijania wartości i cech indywidualnych rodzina miała więc wprowadzać swoich członków w nurt życia zbiorowego, tworzyć w nich poczucie przynależności do określonej wspólnoty lokalnej oraz rozwijać potrzebę aktywnej działalności na rzecz zbiorowości, w której mogliby oni przejawiać swoją zaradność i inicjatywę. Tym samym miała ona współtworzyć warunki i możliwości odpowiedzialnego, świadomego i podmiotowego uczestnictwa człowieka w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym, a w konsekwencji przyczynić się do budowy ustroju społecznego zgodnego z właściwościami natury ludzkiej.

W koncepcjach legalnej opozycji, a szczególnie niezależnego ruchu ludowego, akcentowano również rolę rodziny jako środowiska kultywującego tradycje, zwyczaje i obrzędy, wskazującego na głębokie korzenie kultury narodowej, kształtującego poczucie dumy z jej dorobku, a także rozwijającego umiłowanie historii ojczyznej, m.in. poprzez propagowanie kultu bohaterów narodowych. Realizacja tych zadań miała prowadzić do zrozumienia przez jej członków potrzeb narodu i państwa oraz obowiązków i praw jednostki

²⁵ J. Piwowarczyk, *Chrystus i ustroje społeczne*, TP, nr 51—52, 21—28 XII 1947, s. 2.

²⁶ Program PSL, s. 11.

wynikających z faktu przynależności do nich. Właściwe wypełnianie przez rodzinę jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej, integrującej oraz socjalizacyjnej wymagało zapewnienia jej stabilności i niezależności ekonomicznej, którą, zdaniem wszystkich środowisk opozycyjnych, mogło zapewnić jedynie poszanowanie i upowszechnienie własności prywatnej.

W ten sposób problem własności dotyczył nie tylko modelu ustroju gospodarczego państwa, ale także możliwości realizacji formułowanych przez opozycję koncepcji wychowawczych.

Jednym z podstawowych postulatów PSL było oparcie ustroju rolnego na jednorodzinnych, samodzielnych i mocnych ekonomicznie gospodarstwach, które stanowić miały gwarancję niezależności wielodzietnych i często wielopokoleniowych rodzin chłopskich. Dlatego właśnie występowano z programem „reformy reformy rolnej”, który przewidywał upelnorolnienie lub likwidację gospodarstw karłowatych w miarę przesiedlania i odpływu ludności ze wsi.

Podobnie w odniesieniu do przemysłu, nie akceptując zbyt szerokiego zakresu upaństwowienia, formułowano postulaty utrzymania własności prywatnej oraz szerokiego wprowadzenia spółdzielczych i samorządowych form własności, które zapobiegłyby „...potwornej przemocy państwa nad obywatelem”²⁷.

Z powyższymi poglądami zbieżne było stanowisko SP, które żądało stworzenia społeczeństwu możliwości współkierowania i kontroli nad życiem gospodarczym oraz uspołecznienia własności, co stanowić miało warunek wolności i godności rodziny i obywateli, a w konsekwencji źródło demokratycznego ładu państwowego.

Postulaty SP znalazły wsparcie w publicystyce ks. Jana Piwowarczyka, który w jednym ze swoich artykułów stwierdził: „Własność prywatna ma dla jednostki [a w konsekwencji dla rodziny i całego społeczeństwa — przyp. autora] znaczenie nie tylko w zakresie jej materialnych potrzeb. Pełni także kulturalne funkcje. Daje człowiekowi wolność i poczucie osobistej godności, wyzwala go z niewoli środowiska i umożliwia swobodny rozwój zdolności”²⁸.

Podobnie ujmowano relacje między własnością, rodziną i społeczeństwem na łamach „Tygodnika Warszawskiego”, zauważając, iż podważanie zasady nienaruszalności własności prywatnej ogranicza swobody społeczne i niezależność rodziny²⁹.

W ukształtowaniu człowieka odpowiadającego warunkom państwa demokratycznego rodzinę wspierać miały: system oświatowy, warsztat pracy, organizacje młodzieżowe i społeczno-kulturalne, samorządy oraz ruch spółdzielczy. Szczególnie znaczenie przywiązywano do rozbudowy systemu oświatowego, co było istotnym elementem programu tworzenia społeczeństwa obywatelskiego.

W Tezach Programowych SP akcentowano potrzebę zapewnienia powszechności oświaty oraz stworzenia możliwości awansu społecznego dla

²⁷ Z. Załęski, *Odhudowa gospodarstwa narodowego*, ChS, nr 11, 23 XII 1945, s. 10.

²⁸ J. Piwowarczyk, *Dlaczego własność prywatna?*, TP, nr 10, 27 V 1945, s. 1.

²⁹ Zob.: K. Studentowicz, *O chrześcijański styl życia*, TW, nr 36, 7 IX 1947, s. 1, 2.

wszystkich. W związku z powyższym deklarowano dążenie stronnictwa do całkowitej likwidacji analfabetyzmu, a także „wydatnej rozbudowy szkolnictwa, przede wszystkim powszechnego i zawodowego oraz do dostępności zakładów wszelkich typów i wszystkich stopni nauczania dla wszystkich bez wyjątku jednostek, bez różnicy pochodzenia”³⁰.

Bardziej szczegółowe koncepcje przemian oświatowych, a także kulturalnych, opracowało PSL. U ich źródeł leżały następujące przesłanki: a) celem działalności kulturalno-oświatowej jest osiągnięcie jedności społeczeństwa; b) system kształcenia winien być traktowany jako ważny czynnik wychowania narodowego; c) do pracy nad rozwojem oświaty należy wciągnąć ogół społeczeństwa w ramach samorządu terytorialnego.

Niezależni ludowcy podkreślali jednocześnie, iż praca szkoły, system oświatowo-wychowawczy i kulturalny nie powinny być wykorzystywane do celów walki politycznej, bowiem ich zadaniem jest budowanie osobowości twórczego człowieka.

Potwierdzeniem powyższego stanowiska było przemówienie posła PSL Michała Rękasa podczas IX sesji KRN, w którym polemizował on z wystąpieniami przedstawicieli PPR i stronnictw wokół niej skupionych, zarzucającymi kadrze nauczycielskiej oderwanie od społeczeństwa, holdowanie poglądom sanacyjnym, a także postulującymi oczyszczenie środowiska nauczycielskiego z „elementów reakcyjnych”³¹.

Koncepcje kulturalno-oświatowe PSL najpełniej rozwinięte zostały w programie stronnictwa, w którym deklarowano m.in.: „Głosimy hasło pełnej demokratyzacji kultury. Jest to dla nas nie tylko sprawa jak najszerzego upowszechnienia przez oświatę zdobyczy kulturalnych, lecz zarazem obowiązek wprowadzenia wybitnych jednostek z ludu oraz wartości kultury ludowej do procesów twórczych kultury polskiej. [...] Wśród zadań kulturalnych na pierwszym miejscu stawiamy zapewnienie jak najlepszych warunków moralnych i materialnych dla rozwoju twórczości naukowej i artystycznej oraz dobrego wychowania młodzieży”³².

Zdaniem niezależnych ludowców warunkiem budowy demokratycznego systemu oświatowo-wychowawczego było uczestnictwo w tym procesie całego społeczeństwa, aktywnie wspieranego przez instytucje i urzędy państwowe oraz samorządy. Uważając, iż oświata i kultura winny zajmować jedno z naczelných miejsc w budżecie państwa, podkreślali oni jednocześnie konieczność zharmonizowania prac nad reformą oświatową z postulowanymi przeobrażeniami ustrojowymi i społeczno-gospodarczymi.

W dokumentach programowych i publicystyce PSL akcentowano, iż budowa demokratycznego systemu wychowawczego, a tym samym przygotowanie jednostki do życia w społeczeństwie twórczym i dynamicznym wymaga

³⁰ Hemmerling, Nadolski, *op. cit.*, s. 199.

³¹ Sprawozdanie stenograficzne z posiedzeń Krajowej Rady Narodowej w dn. 29, 30, 31 grudnia 1945 r. oraz 2 i 3 stycznia 1946 r., Sesja IX, Warszawa 1946, l. 97—100.

³² Program PSL, s. 23.

upowszechnienia wychowania przedszkolnego, wprowadzenia obowiązkowej szkoły powszechnej dla dzieci do lat 15, szerokiego rozwoju ogólnodostępnego szkolnictwa zawodowego i średniego, które winno objąć całą młodzież do 18 roku życia oraz głębokiej demokratyzacji szkolnictwa wyższego. Podkreślano także doniosłe znaczenie rozwoju instytucji oświatowych i kulturalnych dla dorosłych.

Wychodząc z założenia, iż chrześcijaństwo jest najlepszą podstawą moralności w wychowaniu, o czym już wspomniałem, przedstawiciele środowisk opozycyjnych postulowali naukę religii w szkole. Jerzy Braun z „Tygodnika Warszawskiego” podkreślał jednak: „Szkoła jest instrumentem delikatnym i wszelki pryncypializm na jej terenie może mieć znacznie gorsze skutki niż pryncypializm w dziedzinie społeczno-ekonomicznej, tu działamy bowiem na dusze ludzkie i to tak wrażliwe jak dusze dziecka i młodzieży³³. Podobnie działacze niezależnego ruchu ludowego postulowali utrzymanie religii w szkole na dotychczasowym poziomie³⁴.

Środowiska i stronnictwa opozycyjne dostrzegały ponadto istotną rolę nauczyciela w procesie wychowania. Oceniając przy tym działalność kadry pedagogicznej w czasie wojny zauważano, iż jej ówczesna postawa daje gwarancję przebudowy szkoły w duchu zasad demokracji. Zdaniem publicystów prasy pęcelowskiej zawód ten, jako posiadający olbrzymią doniosłość dla kształtowania życia społeczeństwa, winien być szanowany i bezwzględnie chroniony, bowiem niezbędnymi warunkami efektywnej pracy nauczyciela są spokój, zaufanie i wzajemne poszanowanie, dzięki którym można kształtować postawę otwartości i tolerancji; w żadnym wypadku nie powinien on także podlegać naciskom i koniunktynom politycznym, ani być narażonym na obniżanie swego autorytetu.

Společnie doniosłej randze zawodu nauczycielskiego, zwłaszcza w sytuacji transformacji społeczno-ustrojowej, odpowiadać powinna sytuacja materialna. Postulat ten wynikał z przekonania, iż w chwili, gdy nauczyciel zostaje zmuszony do poszukiwania dodatkowych źródeł utrzymania, szkoła przestaje spełniać rolę czynnika wychowawczego i kulturotwórczego. Dlatego też starania o podniesienie rangi szkoły i prestiżu zawodu nauczyciela powinno podjąć całe społeczeństwo, m.in. poprzez organizacje samorządowe³⁵.

Zgodnie z koncepcjami legalnej opozycji, samorzady spełniać miały również doniosłą, wynikającą z istoty ich funkcjonowania, samodzielną rolę wychowawczą. Uważano bowiem, iż istnienie związanych z nimi wspólnot lokalnych, będących strukturami pośrednimi między rodziną a społecznością państwa, jest niezbędnym warunkiem podnoszenia jakości indywidualnego życia ludzkiego, rozwoju więzi społecznych, a w konsekwencji upodmiotowie-

³³ J. Braun, *Problem wychowania*, TW, nr 24, 15 VI 1947, s. 1.

³⁴ A. Słowakiewicz, *Koncepcje programowe Polskiego Stronnictwa Ludowego w latach 1945–1947*, wyd. Antyk, Warszawa 1989, s. 79.

³⁵ *Najcenniejszy człowiek w Polsce*, GL, nr 216, 16 VIII 1946, s. 3; *Problemy, których nie można pomijać*, GL, nr 262, 24 IX 1946, s. 3.

nia społeczeństwa. Realizacji tych celów służyć miało przestrzeganie trzech zasad: dobra wspólnego — zobowiązującej ludzi do pracy na rzecz wspólnoty lokalnej; solidarności — wyrażającej konieczność jednoczesnego uwzględnienia dobra wspólnego i jednostkowego, a także pomocniczości — określającej relacje między wspólnotami, bądź między społecznością lokalną a indywidualnym człowiekiem. Samorządy miały więc łączyć socjalizację, rozumianą jako wielostronny proces wprowadzania jednostki w świat społeczeństwa, z personalizacją, czyli działaniami umożliwiającymi pełny rozwój człowieka oraz zacieśnienie i pogłębienie więzi międzyludzkich.

Znaczenie wychowawcze pracy samorządowej docenił S. Mikołajczyk w referacie wygłoszonym na Kongresie PSL w styczniu 1946 r., zauważając, iż nie tylko wiąże on jednostkę z państwem, ale także kształtuje jej świadomość obywatelską³⁶.

Na zagadnienie to zwrócił również uwagę jeden z czołowych działaczy PSL Piotr Typiak, który w broszurze poświęconej problematyce samorządu terytorialnego stwierdził: „Samorząd terytorialny — to nie tylko podwalina państwa w ustroju demokratycznym, ale coś ważniejszego — to szkoła wychowania publicznego wolnych obywateli, która uczy ich służby publicznej i wiąże przez to trwale z państwem³⁷. Postulując wciągnięcie do pracy samorządowej w szerokim zakresie młodzieży proponował, aby w tym celu organizować odpowiednie kursy i wycieczki, na których mogłaby ona zapoznać się z osiągnięciami organizacji samorządowych. Widział również potrzebę uczestnictwa młodzieży w ich posiedzeniach, a także w realizacji konkretnych zadań przez nie inspirowanych³⁸.

Wychowawcze oddziaływanie samorządów wspomagać miały organizacje spółdzielcze, których głównym celem miało być uczenie swych członków współdziałania i bezinteresowności, przekształcanie ich we wspólnotę ideałów i myśli, a także rozszerzania horyzontów w sprawach ekonomicznych, a szerzej w kwestiach publicznych. Do ich rozwoju znaczenie przywiązywali zwłaszcza działacze PSL, odwołujący się często do myśli Stanisława Thugutta, który już przed wojną podkreślał nieocenioną rolę wychowawczą spółdzielni: „Jeżeli jego stosunek [spółdzielcy — przyp. autora] jest szczerzy, jeżeli wchodzi do niej z wiarą w celowość jej działań i wiary tej po dłuższym pobycie nie traci, niewątpliwie w psychice jego dokonują się głęboko sięgające zmiany. [...] Zaniechuje szalonego wyścigu do wielkiego bogactwa, w którym tak wielu uczestników pada stratowanych, woli raczej iść spokojniejszym marszem w zwartej gromadzie do wspólnych korzyści, choćby były znacznie skromniejsze. Budzi się w nim instynkt niefałszowanego solidaryzmu; nie stosuje go tam, gdzie chodzi o jego place, wiedząc, że są one wynikiem zmagania się dwóch sił o sprzecznych interesach, ale do takich samych jak on ludzi pracy, z którymi związał się uczciwą umową. Powoli przed oczyma jego wylania się nowy

³⁶ Mikołajczyk, *op. cit.*, s. 32.

³⁷ P. Typiak, *Samorząd terytorialny w Polsce*, Warszawa 1946, s. 7.

³⁸ *Ibidem*, s. 34—35.

i lepszy świat”³⁹. W licznych artykułach ukazujących się na łamach niezależnej prasy ludowej podkreślano więc, iż spółdzielczość wyprowadza człowieka z pozycji wyczekiwania do dobrowolnego i twórczego działania, zapewnia mu prawdziwą wolność gospodarczą i społeczną, chroni przed wyzyskiem i daje możliwość decydowania o swoich potrzebach oraz wyborze najlepszych form i środków ich zaspokojenia. Dzięki uczestnictwu w ruchu spółdzielczym jednostka zostaje wprzęgnięta do działania zespołowego, zdobywając tym samym możliwość pomnożenia efektów swej pracy, powiększając swoją wolność i niezależność ekonomiczną. Akcentowano jednak, iż realizacja celów ruchu spółdzielczego jest możliwa tylko wtedy, gdy będzie on samodzielnym ruchem społecznym⁴⁰.

Analiza koncepcji wychowawczych legalnych środowisk i stronnictw opozycyjnych w latach 1945–1948 pozwala na stwierdzenie, iż ich przedstawiciele zdawali sobie sprawę z istotnego związku między oddziaływaniami wychowawczymi na różnych poziomach a budową podstaw demokratycznego państwa. Realizacja formułowanych postulatów była jednak w omawianym okresie niemożliwa ze względu na niewielkie możliwości oddziaływania opozycji na kształt stosunków wewnętrznych w kraju zdominowanym przez komunistów i współpracujące z nimi partie polityczne.

³⁹ S. Thugutt, *Wyznania demokracji. Publicystyka z lat 1917–1939*, oprac. J. Salkowski, Warszawa 1986, s. 360–361.

⁴⁰ P. Chadałaj, *Aktualne problemy ideowe*, GIŁ, nr 126, 10 V 1947, s. 3.

MARIAN BYBLUK
Toruń

MY I ROSJA EDUKACYJNA: NIEZBĘDNY DYSKURS

1. KRÓTKI RYS HISTORYCZNY

Z kilku publicystycznych haseł, określających nasz stosunek do Rosji, niektóre z nich, jak: „Pojąć Rosję umysłem” (A. Drawicz)¹, niemal identyczne — „Zrozumieć Rosję” (H. Carrere d’Encausse)² czy „Dlaczego boję się Rosji?” (K. Orłoś)³ określają rozumowy kierunek przyswajania najnowszych dziejów tego kraju i myślenia o nim. Ten racjonalno-poznawczy aspekt dostrzegania spraw rosyjskich i stałego uczenia się niepojętej Rosji, niekiedy podszyty strachem, wyrażany na gorąco w mniej lub bardziej naukowej publicystyce, ma dziś w dziedzinie edukacji, podobnie jak miał nawet w latach panującej ortodoksji, znaczenie niebagatelne.

Dawniej krytyka burżuazyjnych poglądów w radzieckich naukach pedagogicznych orientowała nas na potępiane tam, lecz akceptowane w warunkach polskich, odmiany rozumienia globalnych i peryferyjnych problemów edukacyjnych, nadgorliwość decydentów w przyjmowaniu wzorów radzieckich kształtowała filozofię oporu wobec obcej polskiej tradycji — rosyjskiej wersji funkcjonalizmu, przyczyniała się do „zmiękczenia” zabarwionych ideologicznie programów reform oświatowych.

Polska retrospektywa poznawcza, dotycząca problematyki oświatowej, charakteryzowała się — oczywiście z pewnymi niechlubnymi wyjątkami — krytyczną racjonalnością, selektywnym wyborem tzw. osiągnięć pedagogiki radzieckiej i tylko koniecznym odstępowaniem pola poglądom obcym naszej tożsamości. Istnieje wiele przykładów potwierdzających oryginalność polskiego dyskursu edukacyjnego w latach minionych, jego niezależność w warunkach niesamodzielnej polityki oświatowej. Jest to przede wszystkim nie skażona ideologią marksistowsko-leninowską twórczość polskich „sławnych pedago-

¹ *Pojąć Rosję umysłem*. Z A. Drawiczem rozmawia W. Bereś, „Tygodnik Powszechny”, 22 V 1994.

² *Zrozumieć Rosję*. Z Carrere d’Encausse rozmawia A. Szostkiewicz, „Tygodnik Powszechny”, 22 I 1995.

³ K. Orłoś, *Dlaczego boję się Rosji?*, „Tygodnik Powszechny”, 2 VII 1995.

gów”: Mariana Falskiego, Aleksandra Kamińskiego, Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sośnickiego i in., o których W. Okoń pisał, że „dobre imię i sławę osiągnęli [...] poprzez niezależność moralną, zmuszającą do samoobrony przed naciskami ze strony władzy czy jakiejś ideologii”⁴. Podobną postawę reprezentował Zbigniew Zaborowski, pedagog i psycholog, odważny i jedyny zresztą krytyk zbyt bujnego krzewienia w polskiej edukacji pierwszych dekad PRL-u kolektywistycznej pedagogiki A. Makarenki⁵.

W trudnej sytuacji znaleźli się ci pedagodzy, którzy działając w dobrej wierze naukowej prezentowali pedagogiczny dorobek ZSRR i Rosji. Jeśli uwzględnić nierównoprawność w stosunkach między badaczami radzieckimi i polskimi, utrudniony lub wręcz niemożliwy dostęp do prawdziwych realiów radzieckiej działalności oświatowej, nie mówiąc już o archiwach, nierzetelnie i tendencyjnie podawaną statystykę oraz podwójne bariery (redaktorskie i cenzorskie) w naświetlaniu niekorzystnych zjawisk rzeczywistości edukacyjnej, to można zrozumieć, jakich dokonywali oni wysiłków, by sprostać zadaniu obiektywności w przyswojeniu i prezentowaniu spraw rosyjskich.

Co zaś tyczy pozostałych pedagogów, to bądź omijając rafa kontrowersji i tematy tabu doszukiwali się w radzieckich realiach oświatowych pozytywnych, przydatnych u nas rozwiązań, bądź unikali „jedynie słusznych” interpretacji tam, gdzie można było oddać głos obcym autorom⁶ czy wreszcie, celowo ignorując, stosowali psychiczną obronę przed „skażeniem sowieckością” — życiem etycznie skompromitowanym i duchowo zubożonym.

Na szczęście ten okres „braterskiej współpracy i pomocy” mamy już za sobą. Teraz — jak pisała A. Magdziak-Miszewska jeszcze przed upadkiem radzieckiego imperium — chodzi o „niekierowanie się uprzedzeniami, przelamywanie barier, wspólne usuwanie białych plam i pokonywanie stereotypów we wzajemnym myśleniu...”⁷. Dziś słowa te mają głębszy sens, gdyż zarówno Polska, jak i Rosja przeszły mniej lub bardziej pomyślny etap transformacji ustrojowej, zmian w kierunku demokracji i budowania społeczeństwa obywatelskiego.

2. DYSKURS OSWOBODZONY

Niemal czterdzieści lat edukacyjnego paternalizmu polska oświata i pedagogika były skazane na narzucone przyjmowanie obcej hierarchii wartości i wzorów moralnych. Nie też dziwnego, że w latach Solidarności i wybijania się Polski na niepodległość zainteresowanie w kraju radziecką problematyką

⁴ W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 1993, s. 13.

⁵ Por. Z. Zaborowski, *Podstawy wychowania zespołowego*, Warszawa 1967; i d e m, *Przeciwko uproszczeniom w wychowaniu zespołowym*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 6.

⁶ Przykładem takiego postępowania jest akademicki podręcznik *Historia wychowania. Wiek XX*, pod red. J. Miąso, t. 1 i 2, Warszawa 1980.

⁷ A. Magdziak-Miszewska, *Polacy patrzą na Wschód*, „Więź” 1990, nr 7—8, s. 57.

oświatową znacznie zmalało. Zniknęła ona w zasadzie z lamów czasopism pedagogicznych, poważnie ograniczono przekłady z języka rosyjskiego, niewielka była liczba publikowanych prac badaczy polskich poświęconych tej problematyce.

Pod tym względem sytuacja w ZSRR nie uległa zmianie w latach pieriestrojki. Stało się tak dlatego, że w dawnym stylu apologetycznym nikt nie odważył się już pisać o komunistycznej edukacji — jawność życia społecznego w ZSRR wykazała, że oświata radziecka chyli się ku upadkowi. Z dużą rezerwą przyjmowane były informacje o radykalnych próbach oddolnego demokratyzowania i humanizowania szkoły radzieckiej i przebudowy zdogmatyzowanej pedagogiki radzieckiej. Gdzieś w wirze sensacji politycznych o ustrojowej erozji zagubiła się alternatywa wobec oficjalnej pedagogiki — „pedagogika współpracy” czy niespotykany w scentralizowanym systemie oświaty masowy niezależny ruch nowatorstwa pedagogicznego⁸.

Warto przypomnieć, że był to okres, kiedy w Polsce decydował się, po części niezależny od Gorbaczowowskich reform, „okrągłostołowy” kształt polskiej szkoły uspołecznionej i uspołeczniającej, która miała stać się „bardziej polska [przyp. — M. B.] i zarazem bardziej ludzka niż jest”⁹.

Tak więc, nie wykorzystując *de facto* antykomunistycznej wymowy przeobrażeń okresu pieriestrojki oraz ich siły i zasięgu do zdynamizowania prac nad reformowaniem oświaty polskiej, elita edukacyjna w naszym kraju zaprzepaściła kilka lat w dążeniach do uzdrawiania szkoły polskiej. Tylko nieliczni badacze widzieli konieczność diagnozowania zmian pieriestrojkowych dla przyspieszenia przemian w polskiej edukacji, tworzenia opozycji do zastanych struktur, zwalczania dogmatycznego myślenia i działania. Zbigniew Kwieciński, autor wyboru radzieckich projektów radykalnej przebudowy szkoły i oświaty *O zasadniczą odnowę edukacji*, którego trudno posądzić o sympatie prokomunistyczne, pisał w 1989 r. we wstępie do zbioru dokumentów reformy: „Radziecka filozofia społeczna i edukacyjna, radziecka praktyka miała i ma poważny wpływ na myślenie i działanie w różnych obszarach świata, także — przez szczególne sąsiedztwo — na polską praktykę, w tym też edukacyjną”¹⁰.

Analiza porównawcza dynamicznej sytuacji w oświacie radzieckiej okresu pieriestrojki oraz zastoju w polskiej edukacji po stanie wojennym, zwrócenie uwagi na skalę odwagi radzieckich reformatorów spowodowały postawienie przez Z. Kwiecińskiego ważnego wówczas, ale też i dziś, pytania: „Czy u nas nie mamy do czynienia z czymś przeciwnym: ostrożnością projektu i barierą

⁸ Por. M. Bybluk, *Pedagogika współpracy — koncepcja demokratyzującej się oświaty radzieckiej*, „Ruch Pedagogiczny” 1991, nr 3—4; i d e m, *Bojownicy przebudowy*, „Głos Nauczycielski” 1987, nr 37.

⁹ J. Rudziewicz, *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*, Warszawa 1989, s. 4.

¹⁰ Z. Kwieciński, *Radykalny projekt demokratyzacji szkoły radzieckiej. Wstęp do wyboru dokumentów Zespołu „Szkoła”, „Społeczeństwo-Wieś-Młodzież”, Zeszyt Ośrodka Analiz Społecznych ZMW, Poznań 1989, nr 11, s. 15.*

wyobraźni w niedocenywaniu edukacji przez centrum decyzyjne?"¹¹. Tak wówczas przedstawiał się praktyczny edukacyjny wymiar rozumienia zmieniającej się Rosji. Natomiast w dziedzinie dyfuzji teorii pedagogicznej sytuacja przybrała charakter wprost przełomowy. Szybsza zmiana ustroju w Polsce, upadek cenzury umożliwiły po raz pierwszy od czasu wojny krytyczne odniesienie się do założeń skompromitowanej doktryny pedagogiki radzieckiej. To spowodowało, że wielu polskich badaczy zorientowanych na Moskwę straciło swą naukową wiarygodność, a ich prace — opublikowane i przygotowane — zamieniły się w bezwartościową makulaturę. Rozpoczął się nowy okres w stosunkach polsko-rosyjskich, polegający m.in. na „odswoietyzowywaniu” powojennej polskiej myśli pedagogicznej¹². Niestety, proces ten trwa już parę lat i nadal nie przebiega dynamicznie.

3. W STRONĘ ROSYJSKICH DOŚWIADCZEŃ TRANSFORMACYJNYCH

Po roku 1989, wobec nieaktualnej oferty teoretycznej oraz rozrachunków z zreformowaną ideologicznie przeszłością, w kraju nastąpił zdecydowany zwrot ku zachodnim koncepcjom edukacyjnym, które dotąd nie miały u nas oficjalnego przyzwolenia na ich upowszechnianie. Chodziło o „odtworzenie nie istniejących, zniszczonych dyskursów [...] poszukiwania i eksperymenty w różnych kierunkach jako konieczny etap odrodzenia się pedagogiki i edukacji liberalnej, antyautorytarnej”¹³. Dzięki serii tłumaczonych prac zachodnich socjologów i filozofów edukacji, prezentujących całe spektrum poglądów na temat edukacji na Zachodzie¹⁴ oraz oryginalnym pracom sporej grupy polskich badaczy¹⁵ polska myśl edukacyjna okresu transformacji od tzw. realnego socjalizmu do demokracji podjęła próbę rozliczenia się z instrumentalną pedagogiką socjalistyczną jako wariantem pedagogiki radzieckiej, a także wzbogaciła się z inspiracji zachodnich o polifoniczną wersję pedagogiki pogranicza¹⁶, o różne „szkoły” myślenia o edukacji¹⁷, dokonała pierwszych przysiarów do obowiązujących na Zachodzie standardów¹⁸.

¹¹ *Ibidem*, s. 16.

¹² Por. np. M. Bybluk, *Inny Makarenko. Krytyczna analiza działalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*, Toruń 1990; *idem*, *Rzecz o upadłych bojach radzieckiego panteonu pedagogicznego*, „Kultura i Edukacja” 1995 nr 2.

¹³ Z. Kwieciński, *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, w: *Nieobecne dyskursy*, pod red. Z. Kwiecińskiego, cz. 1, Toruń 1991, s. 9.

¹⁴ Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 1—4, Toruń 1991—1994.

¹⁵ Są to prace m.in. T. Hejnickiej-Bezwińskiej, A. Folkierskiej, K. Konarzewskiego, Z. Kwiecińskiego, Z. Melosika, E. Potulickiej, J. Półturzyckiego, T. Szkudlarka, R. Schulza, B. Śliwerskiego, L. Witkowskiego.

¹⁶ Por. Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.

¹⁷ J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995.

¹⁸ Por. R. Gerlach, E. Podolska-Filipowicz (red.), *Szkola i nauczyciel a integracja Europy*, Bydgoszcz 1993.

Zmudne budowanie edukacji po socjalizmie w warunkach dekolonizacji i wyzwań ponowoczesnych, skuteczne wyprowadzenie polskiej oświaty i wychowania z kryzysu wymaga jednak nie tylko poznania teorii i najnowszych doświadczeń pochodzenia zachodniego. Nowoformacyjna edukacja polska wymaga przede wszystkim wewnętrznych bodźców wzmocnieniowych¹⁹, ale też — co nie mniej ważne — migracyjnego przybliżenia modelowych rozwiązań na Wschodzie.

To tam, a nie na Zachodzie, powstał przecież największy poligon transformacyjny, tam dokonuje się historycznego wyprostowania drogi cywilizacyjnego rozwoju, wychodzenia młodych pokoleń ze ślepej uliczki komunistycznego zablądzenia, tam w najjaskrawszych postaciach następuje cierpki powrót do zhańbionych tradycji narodowych i bolesne rozliczenie z ludobójczej przeszłości. Tam w skali mocarstwowej jak z rogu obfitości korzysta się w transformacyjnym przyspieszeniu z teoretycznego dorobku i finansowego wsparcia Zachodu i — co najważniejsze — tam ostatecznie zadecyduje się, jak uczy najnowsza historia, czy u schyłku XX w. zwycięstwo na kuli ziemskiej odniesie demokratyczny ład społeczny.

Dziś transformacja w dziedzinie edukacji w Rosji nabiera szczególnego znaczenia. Jest ona uwarunkowana zasadniczymi zmianami politycznymi, społecznymi i ekonomicznymi, które zachodzą w tym kraju. Rosja przechodzi od reżymu totalitarnego do społeczeństwa obywatelskiego, od sztucznego modelu centralnie zarządzanej ekonomiki do gospodarki rynkowej, od duchowego gulagu i powszechnej „urawniłowki” ludzi do uznania każdej jednostki, jej samowartości, priorytetu Człowieka i wartości ogólnoludzkich.

Właśnie w tym zawiera się zarówno głębia i skala dokonującej się transformacji oświaty, jak i ogromne trudności, jakie pojawiły się na jej drodze. Występują one nie tylko w dziedzinie ekonomicznej, jak często się sądzi, ale i w sferze mentalności byłego społeczeństwa radzieckiego.

W kontekście historycznym reforma oświaty lat dziewięćdziesiątych jest już czwartą reformą²⁰, która w zasadniczy sposób zmienia oblicze szkoły, jej cele i wartości, treści kształcenia, cały ustrój wewnętrzny systemu oświatowego. Tworzy ona nowy model edukacji, nowy paradygmat edukacji, w wyniku którego powstaje inny typ osobowości i „typ” narodu.

Dwie przesłanki leżą u podstaw najnowszej reformy oświaty w Rosji. Pierwsza to przekonanie, że nowego społeczeństwa nie da się zbudować na fundamentach starej szkoły. Drugą zaś to fakt, że edukacja nie jest tylko wiodącym czynnikiem rozwoju człowieka i potencjałów ludzkich, lecz również decyduje o rozwoju społeczeństwa, umożliwia przeprowadzanie radykalnych reform we wszystkich dziedzinach życia.

Tym celom służy zmiana w demokratyzującym się kraju politycznej strategii w dziedzinie edukacji i zmiana samego typu polityki oświatowej,

¹⁹ Por. Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: *Spory o edukację*, Warszawa 1993, s. 10.

²⁰ Poprzednie reformy przeprowadzono w latach 1804, 1864 i 1918.

odejście od stałego przyrównywania oświaty do wymogów życia i skierowanie jej na wyprzedzający rozwój. Tak rozumiany rozwój, otwierający nowe horyzonty dla rozwoju społecznego, traktowany jest jako prawidłowość. Zachowanie jej gwarantuje dynamiczna polityka oświatowa, charakteryzująca się realizmem, niewleczeniem się w ogonie decyzji państwowych i drugorzędnego traktowania.

Wsparciem dla tej strategii jest wykorzystywany dorobek krajów rozwiniętych, skąd przyjmuje się przechodzenie do stopniowego innowacyjnego typu reformowania systemu oświatowego, wyposażania reformy w mechanizmy stałej odnowy systemu, wprowadzania innowacji jako systematycznego i celowego działania, widzenia w nich wiodącego czynnika rozwoju.

Oprócz tych warunków przestrzegane są jeszcze inne, które zapewniają żywotność i perspektywiczność rosyjskiej transformacji. Jest to systemowość, samokorekta i samoregulacja w czasie i reformowanej przestrzeni, tworzenie mechanizmu i środowiska dla dyfuzji innowacji, oddolne konstruowanie reformy i z uwzględnieniem potrzeb „dołów” oraz etapowość w reformowaniu oświaty i bilansowanie celów i możliwości reformy.

Ideologię i podstawy etyczne rosyjskiej transformacji w dziedzinie edukacji stanowią łączące się i wzajemnie przenikające podstawowe zasady o dwóch fundamentalnych pojęciach i słowach kluczowych — demokracja i humanizm. Są to²¹:

1) Demokratyzacja oświaty, zakładająca:

- likwidację istniejącego państwowego monopolu na kształcenie i zastąpienie go społeczno-państwowym systemem oświaty, w którym jednostka, społeczeństwo i państwo są równoprawnymi partnerami,
- decentralizację zarządzania oświatą jako alternatywy „kierowniczej” roli i dyktatu „centrum” we wszystkim co dotyczy spraw oświaty,
- municypalizację oświaty, czyli udział samorządu terytorialnego w zarządzaniu oświatą poprzez jego odpowiednie organy,
- samodzielność placówek dydaktycznych w wyborze strategii własnego rozwoju, celów treści i metod pracy, ich prawa oraz samodzielność finansowa i ekonomiczna,

— likwidację zależności w stosunkach pedagogicznych, zamianę systemu podporządkowania na system współpracy: dorosłych i dzieci, nauczycieli i administracji oświatowej, społeczeństwa i państwa.

2) Polistrukturalność i wielowariantowość edukacji przewidujące „odpaństwowienie” systemu oświaty, występowanie różnorodnych form własności na oświatę i placówki oświatowe, wybór różnych dróg i form zdobywania wykształcenia. Występowanie obok państwowego systemu oświaty systemu niepaństwowego, prywatnych i społecznych placówek szkolnych, różnych form kształcenia domowego.

²¹ Por. W. S. Szubinskij, *Problemy razwitija sowjetskoj pedagogičeskoj teorij, w: Osnownyje napravlenija powyszenija effiektiwosti piedagogičeskoj nauki*, Moskwa 1990, s. 17—20; *Rieforma obrazowanija w Rossiji i gosudarstwennaja politika w sferie obrazowanija*, „Wiesticnik obrazowanija” 1992, nr 10, s. 11—16.

3) Regionalizacja kształcenia, czyli odejście od jednolitej przestrzeni oświatowej połączonej jednolitymi programami nauczania, podręcznikami, poleceniami i wskazówkami. Nadanie regionom praw i obowiązków wyboru własnej strategii edukacyjnej, tworzenia własnego programu rozwoju oświaty z uwzględnieniem warunków regionalnych, społeczno-ekonomicznych, kulturalnych, demograficznych i innych.

4) Narodowe samookreślenie szkoły. Opierając się na tradycjach narodo-histerycznych, wzbogacona doświadczeniem ogólnoludzkim edukacja i szkoła stają się instrumentem rozwoju narodowego, harmonizacji stosunków narodowościowych.

5) Otwartość kształcenia to przezwyciężenie jego ideologizacji, polityzacji, zwrot ku całościowemu, niepodzielnemu światu, problemom globalnym, to nadanie priorytetu wartościom ogólnoludzkim przed klasowymi i grupowymi.

6) Humanitaryzacja oświaty skierowana jest na powrót do świata kultury, świata człowieka, na humanizację wiedzy, na kształtowanie humanistycznego i systemowego myślenia. Podnosi ona status dyscyplin humanistycznych przy ich radykalnej odnowie. Jest jednym z głównych źródeł nowej ideologii społecznej zdolnej zmienić mentalność społeczeństwa. Nie mniej ważnym aspektem jest przełamanie niszczyielskiego stosunku do przyrody i niewiedzy ekologicznej.

7) Humanizacja oświaty to usunięcie podstawowej wady starej szkoły — jej bezosobowości; zwrot szkoły ku dziecku, poszanowanie jego osobowości, godności, zaufanie doń, akceptowanie jego celów osobistych, zainteresowań i aspiracji; tworzenie sprzyjających warunków do przejawiania i rozwoju zdolności i talentów dzieci, do ich samookreślenia, do pełnowartościowego życia na każdym z etapów rozwoju.

Podstawowym sensem procesu pedagogicznego jest rozwój ucznia. Od stopnia tego rozwoju zależy stopień jakości pracy nauczyciela, szkoły, całego systemu oświatowego.

8) Zróżnicowanie i mobilność kształcenia polega na stworzeniu różnych możliwości realizacji indywidualnych trajektorii kształceniowych, służących rozwojowi zainteresowań i zdolności uczniów. Za sprawą zróżnicowania kształcenia powstaje rynek niezbędnych towarów i usług oświatowych, mobilnie reagujący na potrzeby w zakresie kształcenia różnych grup ludności. Podstawę tego zróżnicowania stanowią państwowe standardy edukacyjne, gwarantujące różnorodność, dostępność i jakość usług oświatowych. Poprzednia ujednociająca szkoła zastępowana jest szkołą zróżnicowaną, wielopostaciową, polifoniczną.

9) Rozwijający, działaniowy charakter edukacji zakłada rezygnację z mechanicznego przyswajania materiału nauczania, z tradycyjnego informacyjno-wyjaśniającego podejścia, zorientowanego na przekazywanie gotowej wiedzy. Chodzi o zdobywanie wiedzy, która sprzyja rozwojowi dziecka, jego zdolnościom i jest zdobywana samodzielnie. Człowiek o takiej wiedzy jest zdolny do rozwoju, do wartościowego działania, do zmiany pracy.

10) Ustawiczność kształcenia gwarantuje z jednej strony kontynuację różnych stopni kształcenia, z drugiej zaś — wielostronny ruch w przestrzeni edukacyjnej; linearne i stopniowe wchodzenie na różne szczeble edukacji; opanowanie ich z przerwą w czasie; możliwość nie tylko kontynuacji, ale i zmiany typu kształcenia, pozwalająca na przechodzenie z jednej dziedziny działalności do drugiej itd. Zakłada się, że kształcenie powinno odbywać się w ciągu całego życia człowieka. Dlatego jednym z głównych zadań szkoły jest pobudzanie samodzielnego myślenia ucznia, nauczenie go uczenia się, pomoc w zrozumieniu życiowej konieczności stałego odnawiania wiedzy.

Zasady te określają zarówno ideały i cele reformy, jak i zmieniający się zespół środków służących wprowadzaniu tych celów w życie. W ten sposób cel, zmieniając się w środek, staje się determinującą zasadą realizacji celu.

Zasady reformy powstały w latach pieriestrojki (1987—1988)²², a następnie zostały rozwinięte w odniesieniu do współczesnych realiów rosyjskich (1991—1992). Były i są realizowane z dużymi trudnościami, przy poważnych napięciach politycznych, społecznych i ekonomicznych, w dwóch programach państwowych, które uzyskały aprobatę społeczności nauczycielskiej²³. W trakcie ich realizacji pojawiały się różne bariery stwarzane zarówno przez niechętnie demokratycznym zmianom siły tradycyjne, jak struktury partyjne, oficjalna pedagogika, stara nomenklatura, jak i przez nowo pojawiające się na arenie politycznej — generację, broniącą szkoły jako swego militarno-kadrowego zaplecza, „szara strefa” w oświacie, pragnąca wzbogacić się na handlu majątkiem szkolnym, oraz postkomunistyczni wpływowi parlamentarzyści, bojkotujący ustawowe rozstrzygnięcia.

Daleka jest więc i ciernista droga rosyjskiej edukacji od demokratyzacji do demokracji, od humanizacji do humanizmu. Niemniej reforma trwa i zdecydowanie zbliża się do tej granicy, za którą nie będzie już powrotu do niechlubnej przeszłości.

²² *Na puti k nowej szkole: opyt pieriestrojki narodnogo obrazowanija w Estonskoj SSR*, Moskwa 1988; N. P. Litwinowa, *Obrazowanije w usłowijach intensifikacyi ekonomiki*, Moskwa 1989; A. W. Pietrowskij i in., *Zadacz i naprawlenija pieriestrojki piedadagogičeskoj nauki*, „Woprosy psichologii” 1989, nr 2, s. 14—19.

²³ Zasady reformy powstałe w latach pieriestrojki zostały zaaprobowane w 1988 r. przez Wszechzwiązkowy Zjazd Pracowników Oświaty — por. *Materiały VII sjezda Piedadagogičeskoj obščestwa RSFSR*, Moskwa 1988. Wprowadzenie tych zasad w życie nastąpiło już po upadku ZSRR na podstawie „Programu stabilizacji i rozwoju oświaty rosyjskiej w okresie przejściowym” zatwierdzonego przez Wszechrosyjską Radę Pracowników Oświaty — por. *Rossijskoje obrazowanije w pieriechodnyj pieriod: programma stabilizacyi i razwitiija*, Moskwa 1991. Drugi ministerialny program: „Program reformowania i rozwoju systemu oświaty Federacji Rosyjskiej w warunkach pogłębienia reform społeczno-ekonomicznych” opracowany został po przyjęciu Ustawy o oświacie (23 V 1991 r.) w 1992 r. — por. *Programma rieformirowanija i razwitiija sistemy obrazowanija Rossijskoj Fiedieracji w usłowijach uglublenija socyalno-ekonomiczeskich reform*, „Wiestnik obrazowanija” 1992, nr 10.

BOGDAN SUCHODOLSKI JAKO HISTORYK
MYŚLI PEDAGOGICZNEJ (PROJEKT BADAWCZY)

W rozległej twórczości humanistycznej Bogdana Suchodolskiego (1903—1992) wiele miejsca zajmuje historia myśli pedagogicznej. Jego wkład w tę dziedzinę wiedzy jest niepomiaralny. Refleksją badawczą obejmuje przede wszystkim czasy nowożytne i współczesność, łącząc ściśle myśl pedagogiczną z rozwojem nowożytnej i współczesnej myśli filozoficznej i nauki w ogóle, w szczególności humanistyki, czyli nauk o kulturze. Był on bowiem jednym z tych uczonych, którzy dokonywali współczesnego przełomu w epistemologicznych i metodologicznych podstawach nauk o kulturze. Dał temu m.in. wyraz już we wczesnym studium na temat *Przebudowy podstaw nauk humanistycznych* (1928) i niejednokrotnie później, kiedy pisał o *Uspołecznieniu kultury* 1937 i 1947) czy kiedy badał dzieje nauki polskiej (zob. *Studia z dziejów polskiej myśli filozoficznej i naukowej*, 1958) lub gdy permanentnie zastanawiał się nad zagadnieniami wychowania w cywilizacji współczesnej (*Świat człowieka a wychowanie*, 1967; *Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej*, 1974) czy trzy różne książki o *Wychowaniu dla przyszłości*, 1947, 1959 i 1968).

Stanowisko Bogdana Suchodolskiego jako historyka pedagogiki jest szczególnie. Wyłożył je klarownie m.in. w rozprawie *O nowy typ historii wychowania*, opublikowanej w czwartym numerze 1948 r. czasopisma „Nowa Szkoła”. Wypowiada się za nasyceniem studiów pedagogicznych (nauczycielskich) pierwiastkiem historycznym — wbrew tym wszystkim, którzy ten element w wykształceniu lekceważą lub nawet odrzucają, ale z tego punktu widzenia uzasadnia potrzebę uprawiania nowego typu historii wychowania, a mianowicie — jak go nazywa — ma to być „pedagogiczna” historia wychowania. Tradycyjną koncepcję historii wychowania określa jako „kronikarską”, ukierunkowaną przede wszystkim na „chronologiczny opis faktów z dążeniem do jak najpełniejszego wyczerpania szczegółów lokalnych” (według uznanej zasady: „jak to właściwie było”). Takie ujmowanie myślicieli i instytucji edukacyjnych może zaciekawiać „biografią i anegdotą narracyjną”, jak kroniki historyczne, lecz dla studiów i wykształcenia pedagogicznego (kultury pedagogicz-

nej) jest stosunkowo mało przydatne. Pedagog pragnie nie tylko „wiedzieć”, ale pragnie i musi nade wszystko „rozumieć” dzieje myśli i instytucji wychowawczych. Potrzebna mu jest „historia wyjaśniająca socjologicznie (kulturowo, filozoficznie) i wartościująca merytorycznie (postęp oświatowy)”. Tylko taka historia wychowania pogłębi świadomość wychowawczą i będzie kształtować kulturę pedagogiczną nauczyciela i wychowawcy. Taką koncepcję historii wychowania nazywa B. Suchodolski „pedagogiczną historią wychowania”. I jest to dyscyplina inna niż historia kronikarska, jest bowiem historią typologizującą, wartościującą, orientującą, powiązaną z podobnie pojętą historią myśli społecznej i filozoficznej oraz z historią kultury i myśli naukowej.

Swoje zainteresowania historyczno-pedagogiczne kierował B. Suchodolski głównie ku myślicielom i prądom pedagogicznym. I zgodnie ze swym stanowiskiem szukał w nich nie tylko kronikarskiej „panoramy osób i stanowisk”, lecz „wielkich linii dziejowego narastania prawd pedagogicznych”, dramaturgii sporów i walk między zacofaniem i postępem, co pozwala mu widzieć i oceniać przeszłość w sposób nowy, dynamiczny i funkcjonalny z punktu widzenia lepszego rozumienia teraźniejszości. W tym aspekcie pedagogiczna historia wychowania nie może zadowolnić się tylko osiągnięciami kronikarskiej historii, lecz musi samodzielnie sięgać do źródeł i na nowo je odczytywać, stawiając nowe pytania i stosując nowe metody ich interpretacji.

Przypomnijmy nowatorskie studium o *Polskiej myśli pedagogicznej w okresie Renesansu* (1953) na tle filozoficznej i społecznej problematyki badań nad nauką polską okresu Odrodzenia. Zarysowane tam nurty myśli edukacyjnej: szlacheckiego obozu postępu (Frycz Modrzewski i myśl różnowierców) oraz elementów wstecznych w tym obozie („życie ziemiański” i „życie dworski” jako naczelną hasła wychowawcze, a intelektualne i oportunistyczne), nurtu mieszczańskiego i plebejskiej „mizerności szkolnej” — stawały się świeżą podstawą nowej syntezy epoki. Rewelacyjną też jest rozprawa B. Suchodolskiego o *Rozwoju (powszechnej) myśli o wychowaniu fizycznym w dobie Odrodzenia* (1959). Podobnie liczne studia o Janie Amosie Komeńskim (kapitał wstępny do wydawanych w Bibliotece Klasyków Pedagogiki dzieł Komeńskiego) po raz pierwszy w polskiej (i nie tylko polskiej) komeńologii ukazywały naukową wielkość twórcy *Wielkiej dydaktyki* i *Pampaedii* jako myśliciela i pedagoga, który dawał początek wielkiemu nowożytnemu postępowi teorii pedagogicznej. Z kolei w studiach o *Nauce polskiej w epoce Oświecenia* (1953) i o *Stanisławie Konarskim*, i o *Stanisławie Staszycu jako uczonym*, i w innych dotyczących tej epoki, znajdujemy naukową i filozoficzną podbudowę polskiej oświeceniowej myśli pedagogicznej. Dzieło *Polskie tradycje demokratyczne* (1946), przedstawiające „ideę demokracji” od St. Staszycza do St. Witkiewicza, dobrze wprowadza w demokratyzm polskiej filozofii wychowania od romantyzmu do odzyskania przez Polskę niepodległości.

Odkrywcze w skali europejskiej jest naświetlenie przez Bogdana Suchodolskiego pedagogicznych aspektów ideologii i nauki Karola Marksa (zob. *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, 1957 i inne studia).

To samo da się powiedzieć o rozprawach i studiach dotyczących dwudziestowiecznej myśli pedagogicznej. Wystarczy przypomnieć zbiór studiów *O pedagogikę na miarę naszych czasów* (1958) oraz liczne wstępy do tłumaczeń dzieł takich myślicieli, jak John Dewey 1963 (pragmatyzm i progresywizm), Bertrand Russell 1958 („negatywna teoria wychowania”), Claude Levi-Strauss 1970 (strukturalizm i jego znaczenie), Ernest Cassirer 1971 (o kulturze symbolicznej i człowieku), Carl Gustaw Jung 1970 (psychologia głębi a wychowanie), Ivan Illich 1976 (problemy deskolaryzacji społeczeństwa) itd. Szczególnie dzieło *O pedagogikę na miarę naszych czasów* daje reorientację w takich dwudziestowiecznych kierunkach i prądach pedagogicznych, jak m.in. pedagogika naturalistyczna, teoria kultury i pedagogika psychoanalityczna, „pedagogika ideałów i pedagogika życia”, pedagogika egzystencjalizmu czy pedagogika socjalistyczna.

Studiom tym towarzyszyły wielkie analizy i syntezy — z jednej strony — narastania w dziejach świadomości filozoficznej człowieka (zob. *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka* 1963, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka* 1967, *Labirynty współczesności: niewola i wolność człowieka* 1972 czy *Kim jest człowiek* 1974), a z drugiej strony — narastania świadomości narodowej w dziejach kultury polskiej (zob. *Dzieje kultury polskiej* 2 wyd. 1986 czy antologię *Polska i Polacy* 1981).

Jakkolwiek w zainteresowaniach badawczych B. Suchodolskiego dominowała historia myśli pedagogicznej w powiązaniu z dziejami kultury i myśli filozoficznej, to jednak kierował on swoją uwagę również ku dziejom oświaty. Traktował je podobnie: nie „kronikarsko”, lecz „pedagogicznie”, w duchu, o jakim była mowa na wstępie. Warto przywołać tu zwłaszcza dwa dzieła: z 1972 r. *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski (1773–1973)* i *Edukacja narodu 1918–1968* (1970).

Erudycyjne dzieło o Komisji Edukacji Narodowej, która podjęła wielką próbę odrodzenia narodu poprzez oświatę i wychowanie, ukazuje ją na tle dziejów całości naszego narodowego życia, akcentując w tym tle może szczególnie myśl naukową i obywatelską. Poznajemy dzięki KEN m.in. integracyjną i modernizacyjną rolę oświaty w czasach zaborów oraz jej udział w odbudowie Polski niepodległej.

Dzieło *Edukacja narodu* rozpoczyna autor do słów Adama Mickiewicza: „Oświata narodowa wynika z wielkich wypadków w narodzie i szerzy się sama przez się podaniem żywym”. Słowa te stały się mottem dla ukazywania wzajemnych powiązań zmiennych losów narodu i losów jego edukacji, przepołowionych w latach 1918–1968 latami tragicznej wojny 1939–1944 i ówczesnej bohatercko-przezwyciężanej „edukacji ku śmierci”.

Tak pojmowana i uprawiana „pedagogiczna historia wychowania” zrastała się w twórczości naukowej Bogdana Suchodolskiego z jego nieustannymi systematycznymi badaniami nad wychowaniem i wiarą w jego doniosłą rolę w świecie współczesnej zmiennej cywilizacji. Daje temu wyraz m.in. tytuł jego ostatniej za życia książki *Wychowanie mimo wszystko* (1990).

Na zakończenie powiedzmy, że to nastawienie historyczne i ów zarysowany tu specyficznie pojęty historyzm na usługach terażniejszości i przyszłości są integralną częścią humanizmu wyznawanego przez B. Suchodolskiego. Humanizm ten bowiem, karmiony historią, wzrok miał zwrócony bynajmniej nie ku przeszłości, lecz nade wszystko ku uniwersalnemu humanistycznemu „wychowaniu dla przyszłości”. Taka powinna być „strategia życia” jednostkowego i narodowego. „W jakąkolwiek (bowiem) stronę skierujemy naszą uwagę — pisał Bogdan Suchodolski we wstępie do antologii tekstów *Humanizm i edukacja humanistyczna* (przygotowanej wspólnie z Ireną Wojnar, 1988) — zobaczymy zawsze świat humanistyczny jako jedyną i prawdziwą ojczyznę człowieka [...] Humanizm jako pewien pogląd na świat i pewna postawa człowieka miał oczywiście swą dziejową genealogię, ale przekraczał zawsze historyczne granice epok, które go rozwijały, stając się trwałym i powszechnym dobrem ludzkiego świata, wyniesionym ponad zmienność i ograniczoność czasów, chociaż zakorzenionym w ich konfliktach i nadziejach. Tak pojmowany humanizm jest próbą odpowiedzi na pytanie o sens ludzkiego życia, próbą określenia zadań ludzkiego działania w tym świecie, w którym żyjemy: jest miarą ludzkiej odpowiedzialności za czyny podjęte lub zaniechane w stosunkach między ludźmi i w społeczeństwie, jest więc głosem sumienia czuwającego nad ludzką wspólnotą”.

W takim też duchu humanistyczna była uprawiana przez Bogdana Suchodolskiego pedagogika i historia wychowania.

*

Zamiast przytaczać tu — na co nie ma miejsca — rozległe piśmiennictwo dotyczące historyczno-pedagogicznego dorobku Bogdana Suchodolskiego, zainteresowanego Czytelnika możemy odesłać do *Bibliografii prac Bogdana Suchodolskiego*, Warszawa 1994, która dobrze rzeczowo orientuje i dostarcza odpowiedniej informacji. Zagadnicznik czeka na badacza *.

STEFAN WOŁOŻYŃ
Warszawa

* Ostatnio — już po złożeniu do druku niniejszej wypowiedzi — ukazała się publikacja zbiorowa pt. *Profesor Bogdan Suchodolski. Jego filozofia, myśl pedagogiczna i działalność*, Warszawa 1996, PTP, wyd. Edytor s.c. Toruń, ss. 168. Znajdują się w niej dwa artykuły poświęcone podjętej tu problematyce, a mianowicie: J. H e l l w i g, *Profesor Bogdan Suchodolski jako historyk wychowania* (s. 136—140) oraz T. G u m u l a, S. M a j e w s k i, *Dzieje oświaty i wychowania oraz problematyka reform współczesnych systemów edukacyjnych w pracach Profesora Suchodolskiego* (s. 141—150).

MARIAN WALCZAK

Warszawa

SZKOLNICTWO AUSTRIACKIE PRZED ANSCHLUSSEM
(PRZED 1938 R.) ZARYS

Zanim nadszedł dzień Anschlussu (aneksji, wcielenia, przyłączenia), przez niektórych Austriaków oczekiwany, dla innych feralny, już od początku lat trzydziestych zachodziły w Austrii istotne przemiany o dużym znaczeniu dla przyszłych losów kraju i postaw jego obywateli. W dziedzinie rządzenia krajem ewoluowały one od demokracji do dyktatury faszystowskiej, w ideologii od idei chrześcijańsko-społecznej do narodowosocjalistycznej, w państwowości od suwerennego, niepodległego bytu do jego utraty po Anschlussie¹.

Politycznym przemianom tego okresu towarzyszył groźny kryzys ekonomiczny, którego następstwem była stale pogarszająca się sytuacja gospodarcza, w tym upadek wielu zakładów produkcyjnych, banków (np. wiedeński Creditanstalt) i innych instytucji, a co za tym idzie wzrost bezrobocia i nastrojów rewolucyjnych wśród robotników.

Rząd austriacki szukał pomocy poza krajem, wśród mocarstw zachodnich, w Lidze Narodów, w unii celnej z Niemcami. Liga Narodów odniosła się pozytywnie do katastrofalnej sytuacji gospodarczej Austrii, udzielając jej kredytu, którego wysokość nie mogła wystarczyć na rozwiązanie rozlicznych problemów finansowych. U podstaw tej decyzji dostrzec można było elementy polityczne: po pierwsze — uniemożliwienie Niemcom zawarcia z Austrią unii celnej, o co zabiegały państwa zachodnie działające przez Ligę Narodów, po

¹ Zarys problematyki społeczno-politycznej jest obszerniej potraktowany m.in. w następujących publikacjach: J. K o z e Ń s k i, *Austria 1918–1968. Dzieje społeczne i polityczne*, Poznań 1970; H. B a t o w s k i, *Austria i Sudety 1919–1938. Zabór Austrii i przygotowanie aneksji na Czechosłowację*, Poznań 1968; A. B o r a t y Ń s k i, *Obrona suwerenności małych państw w praktyce stosunków międzynarodowych 1931–1945*, Warszawa 1959; E. Z ö l l n e r, *Geschichte Österreichs. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Wien 1979; H. W e r e s z y c k i, *Historia Austrii*, Wrocław 1986.

drugie — obawa przed dalszym wzrostem aktywności i wpływów ruchu faszystowskiego w Austrii, i po trzecie — zobowiązanie rządu austriackiego do zachowania i umacniania suwerenności swego państwa.

Mimo tych zabiegów rządu i pomocy z zewnątrz, wskaźnik bezrobotnych robotników osiągnął 20% (w Polsce według spisu z 1931 r. wskaźnik ten wynosił 21,5%), spadła dramatycznie produkcja przemysłowa, załamała się gospodarka rolna, wzrastała inflacja, krzewiło się ogólne niezadowolenie społeczne, doszło nawet do próby zamachu stanu w Styrii, przygotowanego przez Heimwehr². Stan ten, to nie tylko wewnętrzna sprawa Austrii, to wpływ kryzysu ogólnoeuropejskiego, nawet światowego, będącego jeszcze w stadium nasilania.

W 1932 r., w okresie dużych napięć politycznych i gospodarczych, władzę w Austrii przejął nowy kanclerz, dotychczasowy minister rolnictwa, członek kierownictwa Partii Chrześcijańsko-Społecznej Engelbert Dollfuss³. Z jego nazwiskiem związane było ubezwłasnowolnienie parlamentu, a więc unicestwienie systemu demokratycznego, rozwiązanie niektórych partii politycznych i klasowych związków zawodowych, zastosowanie metod terrorystyczno-represyjnych, czyli w sumie wprowadzenie rządów dyktatorskich. Dollfuss dostrzegał wzrastającą wewnątrz kraju aktywność elementów narodowosocjalistycznych dążących do połączenia Austrii z Niemcami, a z zewnątrz wzmógł nacisk hitlerowskich Niemiec, czemu przeciwstawiał się stanowczo. Paraliżował działalność hitlerowców austriackich gorliwie wspomaganych przez III Rzeszę, szukał porozumienia z Włochami, a w szczególności z Benito Mussolinim, upatrując w tamtejszym rządzie faszystowskim przeciwwagę wobec Niemiec. Mimo licznych zabiegów i przeciwdziałań w latach 1933–1934 trwała ostra walka o władzę. Wzrastała liczba nacjonalistów hitlerowskich, zwolenników zbliżenia z III Rzeszą i organizowanych przez nich publicznych wystąpień przeciwko Dollfussowi. Kanclerz, przeciwstawiając się tej dywersyjnej działalności, zdecydował o usunięciu z kraju przywódcy faszystów austriackich Theo Habichta i jego bliskich popleczników, zakazał też działalności partii narodowosocjalistycznej i jej oddziałów zbrojnych. Dla

² Heimwehr — Obrona Kraju — formacja zbrojna organizacji prawicowych, składała się z silnie uzbrojonych oddziałów ochotników i oficerów zawodowych, dobrze zorganizowana, skuteczna, wywierała duży wpływ na politykę Austrii. Opozycyjna socjaldemokracja posiadała również silne oddziały zbrojne, mianowicie socjalistyczny Związek Ochronny — Republikanischer Schutzbund — występujący we wszystkich krajach związkowych, podzielony na kompanie, bataliony i regimenty (według traktatu pokojowego armia mogła liczyć 30 tys. żołnierzy, Schutzbund liczył ok. 80 tys.).

³ Engelbert Dollfuss, ur. 4 X 1892 r., polityk, czołowy działacz Partii Chrześcijańsko-Społecznej, z ramienia której pełnił funkcję ministra rolnictwa (1931 r.), następnie (od 1932 r.) kanclerza i ministra spraw zagranicznych. Przeciwwstawiał się planom A. Hitlera w sprawie przyłączenia (Anschlussu) Austrii do Niemiec. W kraju złamał demokratyczny system wyborczy, wprowadził rządy dyktatorskie wzorując się na faszystowskich Włoszech, stosował represje, tłumił krwawo powstania robotnicze, delegalizował partię, wprowadził faszystowską konstytucję. 25 VII 1934 r. został zamordowany w siedzibie urzędu kanclerskiego podczas nieudanego puczu narodowych socjalistów.

umocnienia swojej dyktatorskiej władzy narzucił narodowi w maju 1934 r. nową konstytucję, określaną przez historyków jako faszystowską. Jeszcze wcześniej, bo w połowie 1933 r. Dollfuss powołał organizację pod nazwą Front Ojczyźniany, który miał skupić wszystkich obywateli austriackich zgadzających się z polityką rządu i poczuwających się do współodpowiedzialności za kraj, zwłaszcza za jego odrębność. W pierwszej kolejności na listę członków tej organizacji, na czele której stanął sam kanclerz jako wódz narodu, zostali obowiązkowo wpisani wszyscy urzędnicy państwowi i osoby z urzędami związane. Front Ojczyźniany, jako organizacja ponadpartyjna, miał zastąpić wszystkie partie polityczne występujące dotychczas w parlamencie, w deklaracji akcentował ratowanie niepodległego państwa austriackiego, odwoływał się do patriotyzmu i tysiącletniej tradycji narodowej.

Porównanie tych wydarzeń politycznych z ówczesną Polską nasuwa podobieństwo pewnych cech między odmiennymi skądinąd krajami i narodami. Wprawdzie parę lat wcześniej (4 III 1928 r.) powstał w Polsce, z inicjatywy zwolenników Józefa Piłsudskiego, Bezpartyjny Blok Współpracy z Rządem (BBWR), który już z samej nazwy sugeruje analogię do austriackiego Frontu Ojczyźnianego. BBWR przeprowadził w sejmie (26 I 1934 r.) przyjęcie nowej konstytucji, którą, po uzupełnieniach i poprawkach senatu, podpisał prezydent 23 IV 1935 r. (stąd nazwa: konstytucja kwietniowa). W istocie rzeczy ta ustawa konstytucyjna dawała podstawy do ograniczenia demokracji w Polsce, czego wyrazem było zasadnicze ograniczenie kompetencji sejmu i senatu przez nadanie prezydentowi najwyższej i niepodzielnej władzy w państwie, w tym prawa do wydawania dekretów z mocą ustawy.

Tymczasem w Austrii walka o władzę przybrała charakter zbrojny, hitlerowcy w lipcu 1934 r. podjęli próbę puczu. Wprawdzie była to generalnie nieudana próba, to jednak znacznej grupie uzbrojonych spiskowców udało się 25 lipca wkroczyć do urzędu kanclerskiego i tam w trakcie opanowywania budynku zabić kanclerza Dollfussa. Zamach w Wiedniu zachęcił do działania hitlerowców w innych miastach i na prowincji, jednakże zdecydowana reakcja czynników rządowych doprowadziła do opanowania sytuacji.

Nowym kanclerzem został Kurt Schuschnigg¹, również z Partii Chrześcijańsko Społecznej. W pierwszej kolejności wypowiedział on traktat pokojowy z 1919 r., który m.in. ograniczał liczebność armii do 30 tys. i w ślad za tym wprowadził obowiązkową powszechną służbę wojskową. U podstaw tej decyzji tkwiła zapewne świadomość bliskiego zagrożenia kraju z zewnątrz. Szeroko

¹ Kurt von Schuschnigg, ur. 14 XII 1897 r., polityk, jeden z przywódców Partii Chrześcijańsko Społecznej. Od 1927 r. był członkiem parlamentu, w latach 1932–1933 ministrem sprawiedliwości i oświaty. Po zamordowaniu E. Dollfussa objął urząd kanclerza, kontynuując dotychczasową politykę wewnętrzną; rządy dyktatorskie, sprzeciw Anschlussowi. Działal już pod presją ze strony A. Hitlera; podpisał niekorzystny dla Austrii układ z Niemcami (1936 r.), wprowadził do rządu narodowego socjalistę A. Seyss-Inquarta jako ministra spraw wewnętrznych, któremu 11 marca 1938 r. oddał urząd kanclerski. W 1941 r. został uwięziony i osadzony w obozie koncentracyjnym. Przeżył wojnę, wyemigrował do Stanów Zjednoczonych Ameryki, gdzie od 1948 r. był profesorem uniwersyteckim.

kolportowane przez agentury hitlerowskie hasła o wspólnocie wielkoniemieckiej nie pozostawały całkowicie obojętne ludności republiki, tym bardziej że dostrzegano ona gospodarcze i polityczne sukcesy Niemiec hitlerowskich wobec nie ustępującego kryzysu i ucisku dyktatorskiego w Austrii. Schuschnigg musiał zdawać sobie sprawę z tego, że są to istotne przyczyny niepokoju społecznych i politycznych zagrażających niepodległości, której chciał bronić za wszelką cenę, nawet kosztem ustępstw na rzecz socjalistów spośród zdelegalizowanych partii socjaldemokratycznej i komunistycznej. Na arenie międzynarodowej poszedł śladem Dollfussa, licząc również na pomoc faszystowskich Włoch w walce o zabezpieczenie niezawisłości kraju, zwłaszcza wobec zakusów zaborczych III Rzeszy Niemieckiej.

Z przekazów historycznych wiemy, że wiązanie się Austrii z Włochami, Dollfussa i Schuschnigga z Mussolinim nie przyniosło spodziewanych rezultatów. Duce prowadził agresywną wojnę w Abisynii, uczestniczył w działaniach popierających faszystowską dyktaturę generała Bahamonde Franco w Hiszpanii, co z jednej strony doprowadziło do niekorzystnych dla Włoch zmian w układach z Francją i Anglią, a z drugiej do zbliżenia z III Rzeszą Niemiecką. Zbliżenie między Mussolinim a Hitlerem stało się groźne dla Republiki Austriackiej i jej suwerenności. W tej sytuacji politycznej, mała, bezradna Austria zdecydowała się na przyjęcie narzuconego przez Niemców (po rozmowach Schuschnigg-Papen) układu między obu państwami. Układ ten, podpisany 11 lipca 1936 r., w wersji podanej do publicznej wiadomości brzmiał nieźle: Rzesza potwierdzała uznanie suwerenności Austrii, oba państwa zobowiązywały się do wzajemnego niemieszania się w sprawy wewnętrzne drugiego. Natomiast w dalszej części układu i w tajnym załączniku III Rzesza wymuszała politykę proniemiecką w Austrii, m.in. pełną tolerancję dla narodowego socjalizmu i osób związanych z tą ideologią, prawo noszenia swastyki przez nazistów, kolportaż czasopism i dzienników hitlerowskich, amnestię dla hitlerowców skazanych wyrokami sądów austriackich. Miała też ustać propaganda antynazistowska i działalność zbrojnych bojówek zwalczających organizacje i inne układy prohitlerowskie. Zakładano też udział w rządzie austriackim tzw. opozycji, co w tym przypadku oznaczało narodowych socjalistów.

Część społeczeństwa austriackiego przyjęła porozumienie z Niemcami jako sukces, jednakże faktyczne zwycięstwo odniosła III Rzesza, znacznie rozszerzając zakres i swobodę swego oddziaływania na terenie Austrii, zwłaszcza w dziedzinie wyzwalania proniemieckich tendencji i sympatii. Powstała sytuacja, w której Austriacy utracili możliwość przeciwdziałania szerzącej się w kraju wroziej ideologii i panowaniu się popleczników hitleryzmu.

Niekorzystny dla Austrii układ z Niemcami otwierał w rzeczywistości drogę III Rzeszy do działań zdecydowanych, już prawie jawnych na rzecz umocnienia swoich pozycji w Austrii, uzależnienia i podporządkowania jej, a w przyszłości aneksji. Osiągnięciu tych zamierzeń sprzyjała spora grupa nacjonalistów niemieckich i austriackich narodowych socjalistów, których aktywność, po

zawarcia układu, znacznie wzrosła. Coraz bardziej widoczne było zagrożenie dla niepodległości kraju, zwłaszcza wobec całkowitego *désintéressement* państw zachodnich.

Austriacki działacz prohitlerowski Arthur Seyss-Inquart⁵, współdziałając ściśle z posłem Rzeszy w Austrii Franzem von Papenem, przygotowywał założenia prawno-polityczne przyszłego Anschlussu. Oni i inni działacze proniemieccy reprezentowali pogląd o ewolucyjnym kierunku zaboru Austrii. Chodziło o coraz rozleglejsze wpływy w społeczeństwie, o opanowanie personalne wysokich stanowisk w państwie, o coraz silniejsze związki z prominentami III Rzeszy, która zresztą, mimo układów, miała już gotowy plan zajęcia Austrii. Adolf Hitler doceniał skuteczność działania austriackich zwolenników Anschlussu, przede wszystkim Seyssa-Inquarta, dla którego w uznaniu pracy i zasług wymógł na zastraszonego prezydencie Wilhelmie Miklasie⁶ funkcję ministra spraw wewnętrznych (od 16 II 1938 r.), a następnie (od 11 marca) nominację na kanclerza nowego rządu austriackiego na miejsce Schuschnigga.

Seyss-Inquart już jako minister spraw wewnętrznych zalegalizował wszystkie organizacje narodowsocjalistyczne i prohitlerowskie, a jako kanclerz podpisał 13 marca 1938 r. akt Anschlussu, wiedząc, że wojska niemieckie przekroczyły już granicę państwa austriackiego.

Adolf Hitler witany w Linzu 12 marca przez nowego kanclerza, proklamował przyłączenie (Anschluss) Austrii do Niemiec 15 marca 1938 r. Prezydent Miklas ustąpił z urzędu. Austria, która stała się krajem związkowym III Rzeszy, jako suwerenne państwo przestała istnieć, i to bez żadnej interwencji, a raczej przy dyskretnej aprobacie mocarstw zachodnich i całkowitym milczeniu Ligi Narodów.

Aczkolwiek problemy o charakterze ogólnopolitycznym i gospodarczym zawsze miały wpływ na życie naukowe i oświatowe, na ich rozwój lub regres, to jednak w przypadku Austrii ta dziedzina społeczna funkcjonowała normalnie.

Tematem niniejszego artykułu jest szkolnictwo austriackie, ale nie analiza i ocena systemu szkolnego, ani też podsumowanie dorobku naukowego i pedagogicznego szkolnictwa, lecz przedstawienie ogólnych ram struktural-

⁵ Arthur Seyss-Inquart, ur. 22 VII 1892 r., adwokat, polityk narodowsocjalistyczny, działacz hitlerowski, członek NSDAP, SS Gruppenführer. Od 1936 r. był radcą stanu w urzędzie kanclerskim, przygotowywał Anschluss wspólnie z ambasadorem Niemiec von Papenem. Od lutego 1938 r. był ministrem spraw wewnętrznych, a od 11 marca tegoż roku kanclerzem Austrii. Po Anschlussie został namiestnikiem w Austrii, miesiąc później ministrem bez teki w rządzie III Rzeszy i znowu miesiąc później zastępcą generalnego gubernatora II, Franka w Krakowie, od V 1940 r. do 1945 r. pełnił obowiązki komisarza Rzeszy w okupowanej Holandii, gdzie zasłużył sobie na miano zbrodniarza wojennego. Skazany przez Międzynarodowy Trybunał Wojskowy w Norymberdze na karę śmierci, zginął 16 X 1946 r.

⁶ Wilhelm Miklas, ur. 15 X 1872 r., polityk chrześcijańskiej demokracji, od 1918 r. był członkiem parlamentu austriackiego, w latach 1928—1938 prezydentem republiki. W okresie jego prezydentury narastał w Austrii ostry kryzys gospodarczy i polityczny (rządy dyktatorskie Dollfussa i Schuschnigga), wpływy uzyskali narodowi socjaliści, doprowadzono do Anschlussu. Miklas ustąpił z rządu w marcu 1938 r. Zmarł 20 III 1956 r.

no-programowych i stanu liczbowego szkolnictwa austriackiego sprzed 1938 r., czyli przed Anshlussem.

1. *Szkoły wyższe (Hochschulen)*. W roku akademickim 1936/1937 w Austrii funkcjonowały cztery uniwersytety, mianowicie w Wiedniu, Grazu, Innsbrucku i w Salzburgu. Trzy pierwsze uniwersytety prowadziły jednakowe kierunki studiów: teologię, prawo i naukę o państwie, medycynę i filozofię, natomiast ostatni tylko teologię. Dwie wyższe szkoły techniczne, w Wiedniu i w Grazu-Leoben kształciły studentów głównie w dziedzinie inżynierii budowlanej, architektury, maszynoznawstwa, chemii technicznej i górnictwa. Wyższa Szkoła Uprawy Ziemi (Rolnicza) w Wiedniu (Hochschule für Bodenkultur Wien) prowadziła trzy studia: rolnicze, leśne i techniki upraw. Pozostałe szkoły wyższe: weterynaryjna (Tierärztliche Hochschule), handlu zagranicznego (Hochschule für Welthandel), konsularna (Konsularakademie), sztuki plastycznej (Akademie der bildenden Kunst) i sztuki rytowniczej (Medailleurkunst) były zlokalizowane tylko w Wiedniu.

Z ogólnej liczby studentów — 18 678 — w Wiedniu studiowały 13 884 osoby, tj. 74,3%, w pozostałych miejscowościach (Graz, Innsbruck, Salzburg) 4794, czyli 25,7%. Kobiety w liczbie 3477 stanowiły 18,6% ogółu studiujących w r. akad. 1936/1937 (patrz. tab. 1 i 2)⁷.

Ogólna liczba studentów w Austrii w porównaniu z liczbą ludności była wysoka i stawiała ten kraj w czołówce europejskiej, ponad Niemcami, Włochami i Wielką Brytanią. Wskaźnik studentów na 1000 mieszkańców wynosił wówczas w Austrii 2,75, natomiast w Polsce — 1,39, czyli był prawie o połowę niższy⁸. Korzystniejsz kształtował się w Polsce udział kobiet wśród ogółu studentów, wynosił bowiem 28,3%⁹, podczas gdy w Austrii — 18,6%.

Największym ośrodkiem naukowym w Austrii była jej stolica — Wiedeń, gdzie funkcjonowało, obok uniwersytetu, 7 uczelni wyższych. Na Uniwersytecie Wiedeńskim studiowały 10 153 osoby (np. na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie — 5480), w pozostałych szkołach wyższych Wiednia 3731 osób. Poza Wiedniem był jeszcze Graz z 2137 studentami i Innsbruck z 1737 oraz Salzburg, gdzie 277 osób studiowało tylko teologię (tab. 1 i 2).

W roku akademickim 1936/1937 najliczniej obsadzona była medycyna (26,9% ogółu studentów) oraz filozofia (25,6%), która obejmowała nauki matematyczno-przyrodnicze i humanistyczne, potem prawo (16,8%) i teologia (7,3%). Na studiach pozauniwersyteckich: maszynoznawstwo (5,3%), handel zagraniczny (4,1%), inżynieria budowlana (3,1%), następnie architektura, weterynaria, chemia techniczna i sztuki plastyczne.

⁷ Wiener Stadtbibliothek, Statistisches Jahrbuch für Österreich 1938, sygn. B.67958, s. 251—255. Na podstawie tego źródła opracowane zostały tabele statystyczne dotyczące szkolnictwa wyższego sprzed Anshlusu.

⁸ *Mały rocznik statystyczny 1939*, GUS RP, Warszawa 1938, s. 16: ludność ogółem w Austrii — 6,8 mln, w Polsce — 34,5 mln.

⁹ M. Walczak, *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji 1939—1945*, s. 307 i 309.

Obok studentów krajowych kwalifikacje w austriackich uniwersytetach i innych szkołach wyższych zdobywali również obywatele innych krajów. W omawianym okresie stanowili oni 12,8% ogółu studentów (2400 osób), a wśród nich było: 444 Niemców, 359 Polaków, 321 Czechosłowaków, 249 Węgrów, 165 Jugosłowian, 134 Rumunów, 105 Szwajcarów, 100 Bułgarów i inni¹⁰. Udział obcokrajowców wśród studentów austriackich był znaczny, zwłaszcza gdy stan ten porównamy z polskimi uczelniami, na których w tymże okresie studiowało 538 osób (1,1%): z USA (117), Czechosłowacji (56), Bułgarii (54), z Niemiec i Austrii (47), ponadto z krajów nadbałtyckich, z Rumunii i Wolnego Miasta Gdańska¹¹. Większość obcokrajowców studiowała w Wiedniu, a największe ich zainteresowanie wzbudzały fakultety uniwersyteckie. Spośród 359 Polaków — 250 studiowało na wszystkich czterech uniwersytetach, 74 w Wyższej Szkole Handlu Zagranicznego w Wiedniu, 26 w obu wyższych szkołach technicznych, i po kilku w pozostałych wyższych szkołach zawodowych.

Jak w każdym kraju, tak i w Austrii o poziomie i wynikach pracy dydaktycznej i naukowej szkół wyższych decydowała przede wszystkim kadra nauczająca. W roku akad. 1936/1937 wśród 2230 nauczycieli akademickich było 500 profesorów (zwyczajnych, nadzwyczajnych, honorowych), 978 honorowych i prywatnych docentów, 560 adiunktów, asystentów, konstruktorów i pomocniczych sił naukowych, 192 lektorów — dość równomiernie rozmieszczonych między uczelniami i miejscowościami (tab. 3). W Austrii na jednego profesora przypadało średnio 37 studentów (w Polsce — 45), natomiast na jednego nauczyciela akademickiego (profesorowie, docenci, adiunkci, asystenci, lektorzy) przypadało ponad 8 studentów (w Polsce — ok. 11). Choćby z tego porównania wynika, że uczelnie austriackie miały pod względem ilościowym korzystniejszą obsadę personalną.

Efektem końcowym pracy dydaktycznej uczelni są dyplomanci, ich liczba i jakość. Liczby absolwentów odnotowują coroczne statystyki, natomiast ich jakość sprawdza się dopiero po włączeniu ich do pracy zawodowej lub działalności społeczno-politycznej. W roku akad. 1935/1936 dyplomy otrzymało 2320 absolwentów, z tego 1963 doktorskie, 57 magisteria z farmacji, 50 dyplomy w zakresie weterynarii oraz 250 osób ukończyło studia jako dyplomowani kupcy (tab. 4)¹². Porównując ogólne liczby studentów i dyplomantów (18 678:2320) dochodzimy do ustalenia, że w Austrii w 1936 r. jeden dyplom przypadał na 8 studentów. Bardzo podobnie problem ten kształtował się w Polsce, gdzie w tym okresie na 48 018 studentów wydano 6347 dyplomów, czyli wskaźnik ten wynosił 7,6.

Nie wnikając w wewnętrzne sprawy uczelni, w programy studiów i organizację procesu dydaktycznego i naukowego, korporacje uczonych i studentów, tylko na podstawie przedstawionego wyżej obrazu geograficznego i statys-

¹⁰ Statistisches Jahrbuch..., 1938, s. 251 i 252.

¹¹ Statystyka szkolnictwa 1937/38, GUS RP, Statystyka Polski, seria C, s. 84.

¹² Patrz przypis 10, s. 255.

tycznego austriackiego szkolnictwa wyższego można dostrzec proporcjonalność w jego rozwoju i wynikach pracy, stabilizację i coroczny postęp. Czy przyłączenie Austrii do III Rzeszy Niemieckiej coś zmieniło na tym polu, postaramy się przedstawić w kolejnych opracowaniach.

Tabela 1

SZKOŁY WYŻSZE W SEMESTRZE ZIMOWYM ROKU AKADEMICKIEGO
1936/1937 WEDŁUG UCZELNI, MIAST I LICZBY STUDENTÓW

Szkoły wyższe, miejscowości	Studenci i wolni słuchacze				
	Ogółem	w tym wolni słuchacze		z tego kobiety	
		liczba	%	liczba	%
Uniwersytety (Universitäten)	14 304	902	6,3	3138	21,9
Wiedeń	10 153	593	5,8	2531	24,9
Graz	2 137	176	8,2	403	18,9
Innsbruck	1 737	71	4,1	200	11,5
Salzburg	277	62	22,3	4	1,4
Wyższe Szkoły Techniczne (Technische Hochschulen)	2 511	163	6,5	67	2,7
Wiedeń	1 871	107	5,7	57	3,0
Graz-Leoben	640	56	8,7	10	1,6
Ponadto w Wiedniu:					
Wyższa szkoła uprawy ziemi (rolnicza) (Hochschule für Bodenkultur)	360	7	1,9	26	7,2
Wyższa szkoła weterynaryjna (Tierärztliche Hochschule)	339	—	—	7	1,6
Wyższa szkoła handlu zagranicznego (Hochschule für Welthandel)	771	51	6,6	119	15,4
Akademia konsularna (Konsularakademie)	130	14	10,8	50	38,5
Akademia sztuk plastycznych (Akademie der bildenden Kunst)	258	45	17,4	70	27,1
Akademia sztuki rytowniczej (Akademie für Medaillekunst)	2	2	—	—	—
Razem	18 675	1184	6,3	3477	18,6

Tabela 2

SZKOLY WYŻSZE W SEMESTRZE ZIMOWYM ROKU AKADEMICKIEGO 1936/1937
WEDŁUG KIERUNKÓW STUDIÓW I LICZBY STUDENTÓW

Kierunek studiów	Studenci i wolni słuchacze			
	Ogółem	w tym kobiety		% ogólnej liczby studentów
		liczba	%	
Ogółem	18 675	3 477	18,6	100,0
z tego:				
Wiedeń	13 881	819	5,9	74,3
inne miejscowości	4 794	365	7,6	25,7
1. Teologia	1 359	14	1,0	7,3
2. Prawo i nauki o państwie	3 134	265	8,5	16,8
3. Medycyna	5 026	962	19,1	26,9
4. Filozofia	4 785	1 897	39,6	25,6
Razem fakultety uniwersyteckie	14 304	3 138	21,9	76,6
5. Inżynieria budowlana	573	11	1,9	3,1
6. Architektura	343	31	9,0	1,8
7. Maszynoznawstwo	992	2	0,2	5,3
8. Chemia techniczna	274	8	2,9	1,5
9. Matematyka i fizyka stosowana	229	15	6,6	1,2
10. Górnictwo	100	—	—	0,5
Razem fakultety techniczne	2 511	67	2,7	13,5
11. Rolnictwo	204	26	12,7	1,1
12. Leśnictwo	96	—	—	0,5
13. Technika upraw	60	—	—	0,3
Razem fakultety rolniczo-leśne	360	26	7,2	1,9
14. Weterynaria	339	7	1,8	1,8
15. Handel zagraniczny	771	119	15,4	4,1
16. Służba konsularna	130	50	38,5	0,7
17. Sztuki plastyczne	258	70	27,1	1,4
18. Sztuki rytownicze	2	—	—	—
Razem inne fakultety	1 500	246	16,4	8,0

Tabela 3

NAUCZYCIELE AKADEMICY W ROKU AKADEMICKIM 1936/1937 WEDŁUG
MIAST I KIERUNKÓW STUDIÓW

Miejscowość, kierunek studiów	Nauczyciele akademicy				
	Ogółem	Profesorowie zwyczajni, nadzwyczajni, honorowi	Honorowi, prywatni docenci	Adjunkci, asystenci, konstruk- torzy, siły pomocnicze	Lektorzy lub nauczyciele
Uniwersytety:					
Wiedeń	947	157	533	182	75
teologia katolicka	22	9	10	1	2
teologia ewangelicka	7	6	—	—	1
prawo i nauki o państwie	96	22	64	9	1
medycyna	439	39	288	112	—
filozofia	383	81	171	60	71
Graz	304	84	107	84	29
teologia	16	9	7	—	—
prawo i nauka o państwie	23	13	8	1	1
medycyna	137	27	39	69	2
filozofia	128	35	53	14	26
Innsbruck	223	74	82	45	22
teologia	29	13	14	1	1
prawo i nauka o państwie	21	9	10	—	2
medycyna	84	20	28	36	—
filozofia	89	32	30	8	19
Salzburg: teologia	21	9	10	—	2
Nauki techniczne:	482	94	172	193	23
Wiedeń	329	57	120	137	15
Graz-Leoben	153	37	52	56	8
Wiedzi:					
uprawa ziemi	87	21	44	22	—
weterynaria	56	15	17	24	—
handel zagraniczny	61	18	13	6	24
służba konsularna	17	14	—	—	3
sztuki plastyczne	30	13	—	3	14
sztuki rytownicze	2	1	—	1	—
Razem	2230	500	978	560	192

Tabela 4
DYPLOMY WYDANE PRZEZ SZKOŁY WYŻSZE W ROKU AKADEMICKIM
1935/1936 WEDŁUG KIERUNKÓW STUDIÓW

Miejscowość, kierunek studiów	Doktoraty		Magisteria		Dyplomowani	
	Ogółem	w tym kobiety	farmacji		weterynarze	kupcy
			ogółem	w tym kobiety		
Uniwersytety						
Wiedeń						
teologia katolicka	17	—				
teologia ewangelicka	3	—				
prawo i nauka o państwie	421	46				
medycyna i farmacja	398	74	34	22		
filozofia	408	176				
Graz						
teologia	5	—				
prawo i nauka o państwie	127	7				
medycyna i farmacja	92	13	10	6		
filozofia	66	22				
Innsbruck						
teologia	14	—				
prawo i nauka o państwie	76	1				
medycyna i farmacja	74	10	13	3		
filozofia	54	13				
Salzburg: teologia	1	—				
Nauki techniczne						
Wiedeń	61	*				
Graz-Leoben	5	*				
Wiedeń:						
uprawa ziemi	11	*				
weterynaria	41	*			50	
handel zagraniczny	78	*				250
górnictwo	11	—				
Razem	1963	362	57	31	50	250

* brak danych

2. *Szkoły średnie (Mittelschulen)*. W Austrii występowało kilka typów szkół średnich (Sekundarschulen): gimnazja, gimnazja realne, szkoły realne oraz licea dla kobiet (Frauenoberschulen). W roku szkolnym 1936/1937 tego rodzaju szkół było 168 oraz 2 szkoły średnie dla robotników (Arbeitermittelschulen) i 1 szkoła doksztalająca (Aufbauschule). Aż 76 szkół średnich (44%) funkcjonowało w Wiedniu, gdzie naukę pobierało 32,7 tys. uczniów, czyli 50,7%. Natomiast w pozostałych 8 województwach szkół średnich było 95 (od 28 w Niederösterreich do 3 w Burgenland), w których uczyło się 31,8 tys. uczniów, tj. 49,3% (tab. 5 i 6)¹³. Połowa szkół średnich miała status państwowy,

¹³ Verordnungsblatt für Dienstbereich des Ministerium für innere und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung IV; Erziehung, Kulturs und Volksbildung, 1938, nr (egzem.) 11, s. 71—74; cyt. w d.c. Verordnungsblatt...; Statistisches Jahrbuch..., 1938, s. 256.

uczyło się w nich 2/3 młodzieży, pozostałe były prywatne albo należały do kościoła i organizacji kościelnych lub świeckich.

Ogólna liczba uczniów szkół średnich w r. szk. 1936/1937 przekroczyła 64,5 tys., w tym około 20 tys. (30%) dziewcząt, z czego ponad 30 tys. uczyło się w 81 gimnazjach realnych oraz około 20 tys. w 54 gimnazjach i ok. 13 tys. w 27 szkołach realnych. We wszystkich tych szkołach zatrudniano ogółem 4852 nauczycieli.

W roczniku statystycznym (Statistische Jahrbuch) z 1938 r. znajdują się jeszcze dane o absolwentach oraz o uczniach — obcokrajowcach. Otóż w r. szk. 1935/1936 szkoły średnie, po ośmioletniej nauce (kl. 5—12) i egzaminie dojrzałości, ukończyło 4778 osób, nabywając prawo ubiegania się o przyjęcie do szkół wyższych. W tymże roku szk. we wszystkich typach szkół średnich uczyło się 3922 obcokrajowców, natomiast dwa lata później (r. szk. 1937/1938) ich liczba spadła do 3699 osób (5,9% ogółu uczniów), wśród nich było m.in. 1238 Czechosłowaków, 718 Niemców, 532 Polaków i 210 Węgrów¹⁴.

Tabela 5

SZKOŁY ŚREDNIE (MITTELSCHULEN) W ROKU SZKOLNYM 1936/1937
WEDŁUG WOJEWÓDZTW I LICZBY UCZNIÓW

Obszar — województwa	Szkoły	Uczniowie		Obcokrajowcy w r. szk. 1935/1936
		Ogółem	w tym dziewczęta	
Wien	76	32 746	11 865	2 506
Niederösterreich (Austria Dolna)	28	9 071	2 023	361
Oberösterreich (Austria Górna)	19	6 167	1 911	178
Salzburg	7	1 820	515	111
Steiermark (Styria)	20	6 650	1 774	245
Kärnten (Karyntia)	5	2 706	715	119
Tirol (Tyrol)	7	2 823	643	125
Voralberg	6	1 840	165	263
Burgenland	3	735	140	14
Razem	171	64 558	19 751	3 922

Porównywanie austriackiego szkolnictwa średniego z polskim, zwłaszcza pod względem ilościowym, jest utrudnione, gdyż w Polsce w ówczesnym okresie główny człon średnich szkół ogólnokształcących stanowiły 4-letnie gimnazja i 2-letnie licea (777 szkół i 221 tys. uczniów) na podbudowie 6 lub

¹⁴ Verordnungsblatt...; 1938, nr 11, s. 74. W tym źródle na s. 76—103 znajduje się bardzo szczegółowa statystyka poszczególnych szkół średnich według nazw, miejscowości, klas i uczniów za r. szk. 1937/1938.

7 klasy szkoły powszechnej. Wprawdzie w r. szk. 1937/1938 zakończyły pracę ostatnie klasy (ósme) 8-letnich ogólnokształcących szkół średnich (podobne do austriackich), to jednak do gimnazjów i liceów nowego typu przyjmowano młodzież kilka lat wcześniej. Polskie 4-letnie gimnazja były jednolite, w liceach natomiast występowały cztery kierunki kształcenia: klasyczny, humanistyczny, przyrodniczy i matematyczno-fizyczny¹⁵. Podobnie jak w Austrii polskie szkolnictwo średnie było w połowie (54%) prywatne, a liczba uczniów w tych szkołach stanowiła 40% ogółu.

Tabela 6

SZKOLY ŚREDNIE (MITTELSCHULEN) W ROKU SZKOLNYM 1936/1937
WEDŁUG TYPÓW SZKÓŁ

Rodzaj szkoły	Szkoły	Uczniowie		Absolwenci Nauczyciele	
		Ogółem	w tym dziewczęta	w roku szkoln. 1935/1936	
Gimnazjum	54	19 852	1 937	1 614	1 401
Gimnazjum realne	81	30 583	14 277	2 264	2 325
Szkoła realna	27	12 891	2 613	834	952
Liceum dla kobiet	6	924	924	52	131
Szkoła średnia dla robotników	3	308	—	14	43
Razem	171	64 558	19 751	4 778	4 852

3. *Szkoły zawodowe (Berufsschulen)*. W materiałach statystycznych dotyczących okresu sprzed 1938 r. wyeksponowano dwa rodzaje szkół handlowo-kupieckich (Handelsakademien i Kaufmännische Wirtschaftsschulen), natomiast pominięto, z wyjątkiem miasta Wiednia, szkoły techniczne, medyczne, rolnicze i inne. Dane statystyczne dotyczące szkół typu handlowego zawiera tab. 7¹⁶.

Struktura tych szkół nie uległa zmianie od 1934 r. Spośród 7 4-letnich akademii handlowych 3 zlokalizowano w Wiedniu. Były one rozwojowe (w 1932 r. — 1845 uczniów, a w 1938 r. — 3234) i utrzymywane przez stowarzyszenia kupieckie (w Wiedniu) oraz przez państwo i samorząd miejski. Dwuletnie kupieckie szkoły gospodarcze występowały we wszystkich województwach, było ich 53, a z tego 5 utrzymywało państwo, 15 samorządy miejskie, 19 zakony i kongregacja, 14 stowarzyszenia i osoby prywatne. W akademiach handlowych dziewczęta stanowiły jedną trzecią wszystkich uczniów, zaś w szkołach handlowych aż dwie trzecie, w obu szkołach uczyło się 467 obcokrajowców ((4,9%), w tym 31 Polaków¹⁷. W Polsce od 1935 r. wprowadzony został nowy ustrój szkół handlowych. Utworzono wówczas 4-letnie gimnazja kupieckie i 2 -3-letnie licea handlowe i administracyjne, do których w r. szk. 1937/1938 uczęszczało ponad 30 tys. uczniów w wieku 13—20 lat¹⁸.

¹⁵ M. W a l e z a k, *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego pod okupacją hitlerowską 1939–1945*, s. 16 i 17.

¹⁶ Statistisches Jahrbuch..., 1938, s. 258; Verordnungsblatt..., 1938, nr 11, s. 104—125.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Szerzej na ten temat: M. W a l e z a k, *Szkolnictwo zawodowe w okresie okupacji hitlerowskiej*, Warszawa 1993, s. 14—39.

Tabela 7
 SZKOLY ZAWODOWE I ZAKŁADY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI (HANDELSAKADEMIEN, KAUFMÄNNISCHE
 WIRTSCHAFTSCHULEN, BILDUNGSANSTALTEN FÜR LEHRER) W ROKU SZK. 1936/1937

Województwa	Zakłady			Uczniowie					
	akademie handlowe	szkoły kupieckie	zakłady kształcenia nauczycieli	akademie handlowe		szkoły kupieckie		zakłady kształcenia nauczycieli	
				Ogółem	w tym dziewczęta	Ogółem	w tym dziewczęta	Ogółem	w tym dziewczęta
Wien	3	14	15	1078	360	2457	1869	1398	822
Niederösterreich	—	15	12	—	—	1308	790	552	286
Oberösterreich	1	8	9	390	64	719	429	741	409
Salzburg	—	1	4	—	—	329	188	355	242
Steiermark	1	3	7	603	249	529	325	619	459
Kärnten	1	1	2	318	118	261	157	274	154
Tirol	1	4	8	339	84	513	332	479	357
Voralberg	—	5	1	—	—	580	198	137	—
Burgenland	—	2	3	—	—	160	77	215	71
Razem	7	53	61	2728	875	6856	4365	4770	2800

Z braku danych ogólnoaustriackich z lat 1936/1937 skorzystamy ze statystyki Wiednia, który jako miasto stołeczne skupiał większość różnych typów szkół. Wiadomo jednak, że w kształceniu zawodowym wchodziły w rachubę potrzeby lokalne, które musiały być zaspokojone przez sieć szkół zawodowych. W Wiedniu, oprócz omawianych wyżej Handelsakademie i Kaufmännische Wirtschaftsschulen, kształcenie zawodowe organizowano jeszcze na poziomach średnim, rzemieślniczym i kursowym w następujących kierunkach: przemysłu (rzemiosła) artystycznego; techniczno-przemysłowym; opieki społecznej; opieki nad chorymi (pielęgniarek); opieki nad niemowlętami i małymi dziećmi; położnictwa (akuszerki); rolnictwa i ogrodnictwa; kucharstwa (gotowania) i gospodarstwa domowego.

Najliczniej reprezentowane były szkoły techniczne (20), które zorganizowano na poziomie średnim (2,8 tys. uczniów), rzemieślniczym (2,6 tys.) i w ramach kursów specjalnych (ok. 3 tys. uczniów). Powodzeniem wśród dziewcząt cieszyły się szkoły kucharskie i gospodarstwa domowego (12), do których uczęszczało 1,6 tys. uczennic oraz ponad 2 tys. na kursy specjalne w tych dziedzinach. Do dobrze prosperujących zaliczyć jeszcze należy dwie szkoły przemysłu artystycznego, gdyż kształciły one na poziomie średnim i rzemieślniczym po ok. 300 uczniów. Ogółem na poziomie średniej szkoły zawodowej uczyło się w Wiedniu 5245 uczniów, szkoły rzemieślniczej 6816 i na kursach 6034. Oprócz tego w statystyce wiedeńskiej znajdujemy jeszcze dane o zakładach prywatnych, które zajmowały się kształceniem w dziedzinie muzyki, języków obcych, zawodów kobiecych, przysposobiania do matury, handlu itd. W jednej z tabel statystycznych jest informacja o nauczaniu 14 języków obcych, lecz polskiego brak.

Należy jeszcze wspomnieć o akademiach muzycznych (5), w których gry na instrumentach, śpiewu, tańca i teorii muzycznej uczyło się w r. szk. 1936/1937 ponad 3 tys. osób¹⁹.

W polskim szkolnictwie zawodowym trwała od 1935 r. reorganizacja. Utworzono pierwsze klasy 4-letnich gimnazjów o kilku kierunkach kształcenia (np. mechanicznym, elektrycznym, handlowym, kupieckim, krawieckim), 2-3-letnie licea zawodowe, których absolwenci otrzymywali świadectwo dojrzałości i prawo wstępu do szkół wyższych oraz szkoły zawodowe niższego stopnia dla uczniów różnych specjalności rzemieślniczych. W szkołach zawodowych w Polsce w r. szk. 1937/1938 pobierało naukę ponad 106 tys. uczniów, w tym 72 tys. na poziomie gimnazjalnym i licealnym. Najwięcej uczniów kształciło się dla przemysłu i rzemiosła (48 tys.) oraz dla handlu i administracji (44 tys.). Obok szkół o nauce całodzienniej funkcjonowały jeszcze liczne szkoły dla uczniów pracujących w różnych zawodach, tzw. dokształcające, dla ponad 110 tys. osób oraz szkoły przysposobienia rolniczego i gospodyń wiejskich dla ok. 7 tys. osób²⁰. Z powyższego wynika, że struktura szkolnictwa zawodowego

¹⁹ Wiener Stadtbibliothek, Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien, 1936—1939, sygn. B. 4.635, s. 172—175.

²⁰ Patrz przypis 18.

w Polsce była bardziej przejrzysta, uwzględniała w większej mierze szkoły średnie (maturalne) i dla pracujących. Również liczba szkół i kształcącej się młodzieży była prawdopodobnie większa w stosunku do ludności.

4. *Kształcenie nauczycieli*. W zakładach kształcenia (Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen, Kindergartnerinnen und Handarbeitslehrerinnen), których w roku szk. 1936/1937 było ogółem 61, przygotowywano nauczycieli do szkół obowiązkowych, wychowawczynię przedszkoli i nauczycielki robót ręcznych.

Kandydaci na nauczycieli, w liczbie 4770 osób, zdobywali kwalifikacje w 61 zakładach rozmieszczonych we wszystkich województwach, z tego wychowawczynię przedszkoli (383 osoby) i nauczycielki robót ręcznych (125) w 27 zakładach kształcenia. We wszystkich zakładach było zatrudnionych 404 nauczycieli stałych (hauptberuflich) i 210 nauczycieli dochodzących (nebenberuflich) — tabl. 7²¹. Kształcenie nauczycieli trwało w zasadzie cztery lata, jednakże dla wielu osób, które nie ukończyły jeszcze 15 lat, urządzano rok nauki przygotowawczej, co w praktyce dla większości kandydatów oznaczało 5-letnie kształcenie. W okresie od 1 XI 1935 do 31 X 1936 kwalifikacje nauczycielskie zdobyło ok. 1,5 tys. osób, w tym 1 tys. do szkół powszechnych.

W tym okresie w Polsce przeprowadzono reformę systemu kształcenia nauczycieli. W 1937 r. uległy likwidacji zasłużone w tej dziedzinie seminaria nauczycielskie, a na ich miejsce utworzono licea pedagogiczne (3-letnie dla absolwentów 4-letnich gimnazjów), obok których pracowały jeszcze pedagogia i seminaria dla wychowawczyń przedszkoli. Łącznie 74 szkoły z 4768 uczniami i tylko z 754 absolwentami²².

5. *Szkoły powszechne (Volksschulen)*. W Austrii w r. szk. 1936/1937 wypełnianie 8-letniego obowiązku szkolnego zapewniały trzy rodzaje szkół: Volksschulen, Hauptschulen (szkoły główne) oraz zorganizowane dla dzieci ułomnych Sonderschulen (szkoły specjalne). Szkoły powszechne obejmowały wszystkich uczniów w wieku obowiązku szkolnego tylko do klasy czwartej włącznie, gdyż po jej ukończeniu uczniowie mogli ubiegać się, po zdaniu egzaminu wstępnego, o przyjęcie do szkoły średniej (Mittelschule) lub przenieść się do Hauptschule²³. Proces ten, związany ze strukturą szkolnictwa, przebiegał na zasadzie pełnej dobrowolności.

Volksschulen, które określano jako międzywyznaniowe szkoły obowiązkowe (interkonfessionelle Pflichtschulen), prowadziły naukę w klasach 1—8 dla 666,6 tys. uczniów (patrz tab. 8)²⁴ czyli 81,0% wszystkich uczniów szkół obowiązkowych; przy czym dziewczęta stanowiły połowę (49,9%) uczniów

²¹ Statistisches Jahrbuch..., 1938, s. 259.

²² Patrz przypis 15.

²³ Nazwa Hauptschule (w tłumaczeniu na język polski „szkoła główna”) przyjęta w ustawodawstwie austriackim i stosowana w praktyce nie była niczym szczególnym uzasadniona, gdyż szkoła ta była w istocie ciągiem dalszym szkoły powszechnej, klasy 5—8.

²⁴ Statistisches Jahrbuch..., 1938, s. 260—264; Verordnungsblatt..., 1938, nr 17, s. 169, 179, 187.

Tabela 8

SZKOLNICTWO POWSZECHNE W AUSTRII W ROKU SZK. 1936/1937

Województwa	Volkschulen		Hauptschulen		Sonderschulen		Nauczyciele
	szkoły	uczniowie	szkoły	uczniowie	szkoły	uczniowie	
Wien	394	73 517	210	56 239	28	3 409	5 960
Niederösterreich	1 365	160 626	182	36 688	2	636	6 389
Oberösterreich	600	107 350	74	16 641	10	695	4 140
Salzburg	199	29 019	23	4 801	2	172	5 370
Steiermark	628	122 680	69	18 456	8	523	4 331
Kärnten	383	59 931	27	7 557	7	250	2 125
Tirol	455	104 856	30	5 736	3	118	2 018
Vorarlberg	202	21 021	11	1 913	2	178	862
Burgenland	365	47 554	15	2 213	—	—	1 322
Razem	4 591	666 632	641	150 244	68	5 981	28 377
z tego:							
Konkordatschulen	128	13 002	95	11 096	3	212	
Konfessionelle Schulen des Burgenlandes	342	45 260	5	504	—	—	
Konfessionelle Privatschulen	77	8 320	15	1 765	12	698	
Interkonfessionelle Privatschulen	30	2 078	9	1 409	14	680	

szkół powszechnych. Problemem tych szkół był stopień ich organizacji, przeważały bowiem szkoły niżej zorganizowane: jedno, dwu i trzyklasowe, większe występowały głównie w miastach i stanowiły tylko 1/3 wszystkich²⁵. Istotne znaczenie miała tu liczba nauczycieli, np. w szkołach jednoklasowych (wiejskich) uczył przez pierwsze cztery lata najczęściej jeden nauczyciel. Tylko doskonały pedagog mógł zapewnić uczniom jednoklasówek możliwość awansu do szkół średnich lub głównych. Sprawa ta występowała z dużą siłą również w Polsce, podlegała ostrej krytyce środowisk oświatowych i społecznych. W 7-klasowych szkołach powszechnych z ogólnej liczby 4852 tys. uczniów aż 48% dzieci wiejskich uczyło się w szkołach I stopnia, o jednym lub dwóch nauczycielach i tylko 26% w szkołach III stopnia o 5–6 i więcej nauczycielach, zlokalizowanych głównie w miastach²⁶.

Hauptschulen zostały utworzone dla uczniów, którzy ukończyli czwartą klasę szkoły powszechnej i w zasadzie, po 4 latach nauki (5–8 klasa), zamierzali wejść do życia praktycznego lub kształcić się dalej w szkołach zawodowych. Istniała również pewna możliwość przejścia do szkoły średniej (Mittelschule), jednakże pod warunkiem, że program nauczania był rozszerzony do poziomu I stopnia (klasy 5–8) szkoły średniej, m.in. o języki obce. Do szkół głównych przyjmowano bez egzaminu, lecz i bez stopni niedostatecznych, funkcjonowały one we wszystkich województwach w liczbie ogólnej 641 ze 150 tys. uczniów (18,3%), a wśród nich było 76,2 tys. dziewcząt (tab. 8). Tego rodzaju szkół w polskim systemie oświatowym tuż przed wojną nie było.

Szkoły specjalne, tak jak i w Polsce, były organizowane w miarę potrzeb. Chodziło tu o dzieci ułomne (niedorozwinięte, moralnie zaniedbane, ociemniałe, głuchonieme i inne), dla których powstawały odrębne szkoły lub klasy. W Austrii, w r. szk. 1936/1937 (tab. 8), takich szkół było 68 dla blisko 6 tys. dzieci (0,7%), w tym 3,6 tys. chłopców. W Polsce w tym okresie funkcjonowało 98 szkół specjalnych dla 11 tys. uczniów (0,3%)²⁷. Szkolnictwo specjalne w obu krajach zapewniało proporcjonalnie niewielkiej liczbie dzieci wypełnianie obowiązku szkolnego w zakresie szkoły powszechnej.

Spośród wszystkich szkół realizujących obowiązek szkolny zdecydowaną większość stanowiły publiczne szkoły powszechne zarządzane i finansowane przez państwo i samorząd terytorialny (4570 szkół — 86,2%), z pozostałych szkół w statystyce wyodrębniono: szkoły publiczne utworzone na podstawie konkordatu zawartego z Watykanem w 1934 r. (Konkordatsschulen) prowadzone przez kościoły katolickie, zakony i kongregacje (226 — 4,3%) oraz prywatne szkoły międzywyznaniowe i wyznaniowe (Interkonfessionalle und Konfessionalle Privatschulen), które mogły być katolickie, ewangelickie i żydowski (157 — 3%). Na podstawie odrębnych regionalnych przepisów funk-

²⁵ H. Engelbrecht, *Die Eingriffe des Dritten Reiches in das österreichische Schulwesen*, w: *Erziehung und Schulung im Dritten Reich*, pod red. M. Heinemann (Sonderdruck), Stuttgart 1980, s. 113.

²⁶ M. Walczak, *Działalność oświatowa...*, s. 15–16.

²⁷ *Mały rocznik statystyczny 1938*, GUS RP, s. 307.

cjonowały publiczne Konfessionale Schulen des Burgenlandes. Prowadziły je, w liczbie 347, organizacje religijne, zakony i kongregacje kościoła katolickiego (tab. 8). W Polsce, w r. szk. 1934/1935 szkoły powszechne utrzymywane przez państwo i samorząd terytorialny stanowiły 95%, pozostałe 5% to szkoły instytucji i organizacji kościelnych (258 szkół), w tym gmin wyznaniowych ewangelickich (124) i żydowskich (51) oraz szkoły organizacji społecznych (638) i osób prywatnych (474). W ramach organizacji społecznych dużą rolę oświatową spełniały m.in.: Polska Macierz Szkolna (prowadziła 52 szkoły), Niemiecki Związek Szkolny (36), Ridna Szkoła i Ukraińska Zachoronka (30), stowarzyszenie oświatowe żydowskie „Tarbut” (122), stowarzyszenie litewskie „Rytas” (33 szkoły)²⁸.

6. *Przedszkola (Kindergarten)*. W okresie poprzedzającym II wojnę światową wychowanie przedszkolne było na ogół słabo rozwinięte. W Austrii 37% dzieci w stosunku do liczby pierwszoklasistów szkoły powszechnej korzystało z przedszkoli, w Polsce zaś tylko 11%. Przedszkola występowały we wszystkich województwach w ogólnej liczbie 749 z 38 tys. dzieci, z czego 1/3 w Wiedniu²⁹. Opieka nad dziećmi, zarówno w Austrii, jak i w Polsce, wykraczała poza przedszkola, funkcjonowały jeszcze ochronki, schroniska, domy dziecka, które spełniały ważną funkcję społeczno-opiekuńczą, zwłaszcza w skrajnych przypadkach życia dzieci.

Powyższy zarys organizacyjny i liczbowy szkolnictwa austriackiego z r. szk. 1936/1937 stanowi stan wyjściowy do nowego okresu historycznego (1938–1945), jakim była aneksja (okupacja) hitlerowska w Austrii.

Już od pierwszych dni Anschlussu przystąpiono energicznie do reorganizacji wszystkich działów szkolnictwa, której głównym celem było zrównanie (Gleichschaltung) jego struktury organizacyjnej i programowej z obowiązującą w III Rzeszy. To wielkie zadanie miała wykonać nowa narodowosocjalistyczna kadra kierownicza.

²⁸ *Ibidem*, s. 309.

²⁹ Patrz przypis 25, s. 264 oraz s. 187—189.

GEORG HANSEN (HRSG.), SCHULPOLITIK ALS
VOLKSTUMSPOLITIK. QUELEN ZUR SCHULPOLITIK DER
BESATZER IN POLEN 1939—1945.

Waxmann Verlag, Münster/New York 1994, ss. 597

Autor omawianego dzieła urodził się w 1944 r. w Kaliszu, dokąd jego ojciec został przeniesiony jako urzędnik niemiecki, Hans Johem Gamm — autor przedmowy — pisze, że G. Hansen przyszedł na świat jako „dziecko okupacyjne” (*Besatzungskind*) przynależne do „narodu panów” (*Herrenvolks*). Zainteresowania naukowo-badawcze profesora G. Hansena są pochodnymi odbytych studiów w zakresie socjologii, historii, nauk politycznych oraz geografii, które odbył na uniwersytetach w Tübingen, Bochum i Tours (Francja). W latach 1978—1989 był profesorem Uniwersytetu w Münster, a obecnie jest profesorem Uniwersytetu Zaocznego w Hagen. Prowadzi badania interdyscyplinarne w zakresie kultury, nauk pedagogicznych tak w Niemczech, jak i za granicą, polityki szkolnej, a wśród innych problemów także kwestii kształcenia mniejszości imigracyjnych w Republice Federalnej Niemiec.

Autor przedmowy stwierdził, że G. Hansen oparł się na wynikach wieloletnich studiów w polskich archiwach, w których zdeponowane są podstawowe dokumenty dotyczące faszystowskich środków wychowania w okupowanej Polsce. Zgromadzone materiały źródłowe pozwoliły skompletować zarówno najważniejsze dokumenty obrazujące cele, jak i przedsiębrane formy i środki zastosowane wobec pierwszej ofiary faszystów niemieckich. H. J. Gamm zauważa, że w badaniach naukowych, podobnie jak w życiu prywatnym, niechętnie przekracza się granicę dręczących zdarzeń przypominających przeszłość. Kiedy pamięć mówi: „ja to zrobiłem”, wtedy nieprzejednana duma każe mówić: „ja tego nie mogłem zrobić”, ale ostatecznie pamięć powraca. Historia niemiecka jest jakby porównaniem samoobrony indywidualnej z wymijającym manewrem zbiorowości.

W latach pięćdziesiątych temat faszystowskiej przeszłości był niemal całkowicie przytłumiony, a udawano się to tym łatwiej, że cały wysiłek umysłowy i fizyczny skierowany był najogólniej mówiąc na odbudowę. Zabrakło sił, czasu (i dodajmy woli) na badanie prawdziwych przyczyn powstałych rumowisk — gór gruzów środkowoeuropejskich. „Wprawdzie długo przed 1945 r. każdy wiedział, że miały miejsce potworne przestępstwa, bezprzykładne ludobójstwo”. W okresie powojennym przykre wspomnienia zaginęły w niejasnościach zimnej wojny. Amerykanom zależało na ponownym uzbrojeniu Niemiec jako zderzaka przeciw bolszewizmowi, a Niemcy pozwolili sobie wyciągnąć wniosek, że okropności niedawnej przeszłości mają pograć się w zapomnieniu.

W latach sześćdziesiątych na arenę dziejową wkroczyło pierwsze pokolenie niemieckie, które nie było indoktrynowane przez faszyzm. Było ono dojrzałe intelektualnie, a pytania o przeszłość zmuszały do pierwszych studiów źródeł o faszyzmie. Takie hasła jak „kształtowanie człowieka”, „hodowla typów” (*Typenzucht*), „naród — narodowość”, „czystość rasowa”, „dziedzictwo, źródło

życia" (*Lebensborn*) budziły sprzeciw. Hasła — pojęcia jak: „Żydzi”, „Cyganie”, „gorsze rasy słowiańskie”, „podludzie”, „niemczenie przez zniewolenie pracą”, „tępienie — zagłada przez pracę”, „traktowanie specjalne” (*Sonderbehandlung*) i inne musiały budzić w młodych umysłach refleksje, a od wszystkich czynników wychowania wymagały szczególnego zaangażowania, natomiast od naukowców wnikliwych badań.

Trudności pojawiły się, kiedy zaczęto analizować stosunki zewnętrzne, a przede wszystkim w odniesieniu do Polski, która była jedynym krajem okupowanym przez pięć i pół roku poddanym eksperymentom zbrodniczej ideologii w tym pseudopedagogicznym doświadczeniu. U podstaw traktowania obcej narodowości na obszarze 1/3 okupowanej Polski legły komponenty polityki prusko-niemieckiej, skwapliwie wykorzystane przez faszyzm niemiecki po wywołaniu II wojny światowej. G. Hansen udowodnił, wbrew twierdzeniom wielu badaczy niemieckich o braku dokumentów regulujących politykę szkolną okupanta, że wyłącznie zasoby polskich archiwów pozwalają zrekonstruować faszystowską politykę szkolną i przeprowadzić jej gruntowne badanie. Opublikowany zbiór dokumentów dla Kraju Warty i Generalnego Gubernatorstwa pozwala przeprowadzić badania pedagogiczne i dydaktyczne, przeanalizować faszystowskie obwieszczenia i zarządzenia dydaktyczne, które odnosiły się do procesów nauczania. Zgromadzone źródła nakazują zastanowić się, czym może stać się pedagogika. Wniosek, który wypływa z analizy źródeł, może wyrazić się w twierdzeniu, że przede wszystkim przy pomocy środków pedagogicznych można krzewić nienawiść do innych ludzi i przekazać nowym generacjom morderczy charakter oraz, że polityka szkolna jest zawsze także środkiem w interesie panowania.

Badania G. Hansena dowiodły, że Niemcy miały w czasie II wojny światowej pod swoim, przemocą narzuconym panowaniem miliony obywateli, na których wywierali wpływ. Polska i Polacy poddani byli wszystkim zbrodniczym doświadczeniom hitlerowskiego totalitaryzmu w tym: wypędzeniu małych i dużych grup jako mas dyspozycyjnych eksploatowanych codziennie jako siła robocza; różnym formom biologicznego wyniszczenia (tzw. „ostatecznego rozwiązania”); ograniczonego i zróżnicowanego kształcenia (szkolenia) stosownie do przeznaczenia w planach strategicznych i in. To niemiecka biurokracja szkolna wpływała na świadomość społeczną i współdecydowała o faszystowskich rozwiązaniach, np. w jakim zakresie dorastająca generacja (podzielona na grupy identyfikacyjne) obcego pochodzenia może mieć nadzieję na życiowo ważne perspektywy lub być ich pozbawiona w ogóle.

Udostępniony zbiór źródeł stanowi wybór dokumentów przede wszystkim z polskich archiwów, w których istnienie powątpiewano w przekonaniu, że zostały one zniszczone przez wycofujących się hitlerowców. W Archiwum Państwowym w Poznaniu znajduje się ponad 3 tysiące dokumentów namiestnika Warthegau i regencji poznańskiej dotyczących kształcenia i wychowania. Autor zbioru trafnie zauważa, że dotychczasowe polskie badania koncentrowały się przede wszystkim na polskim oświatowym ruchu oporu, natomiast nie zajmowano się w nich stroną polityczno-pedagogiczną. Tylko nieliczni badacze historii polityki okupacyjnej wykorzystali dokumenty regulujące kształcenie w okupowanej Polsce.

W trzynastu tomach *Documenta Occupationis* wydanych przez Instytut Zachodni w Poznaniu w latach 1945—1990 oraz w zbiorze Wolfganga Schumanna *Europa pod swastyką* (Europa unterm Hakenkreuz) znajdują się nieliczne źródła traktujące o polityce oświatowej okupanta. Dalsze fragmenty z tego zakresu zawarte są w *Dzienniku Hansa Franka*. Wyraźnie więcej miejsca problematyce pedagogicznej narodowego socjalizmu poświęcił J. Gamm w zbiorze wydanym w 1964 r. Jednak wszystkie dotychczasowe wydawnictwa źródeł nie bazowały na systematycznym wykorzystaniu zasobów polskich archiwów, a dotyczących polityki szkolnej okupanta. Zauważmy, że G. Hansen, omawiając dotychczasowe publikacje źródeł, pominął dwa tomy polskich i niemieckich źródeł z okresu okupacji hitlerowskiej pod redakcją Cz. Madajczyka pt. *Zamojszczyzna. Sonderlaboratorium SS*, Wyd. 1977 r. przez Ludową Spółdzielnię Wydawniczą o objętości 1090 stron. Również publikacja tylko w części dotycząca grabieży dzieci Zamojszczyzna wiąże się z problemem polityki szkolnej i narodowej. Jeden z autorów niemieckich (Wolfgang Keim) stwierdził w 1990 r., że „...niemiecka polityka wychowania w okupowanej Polsce 25 lat po ukazaniu się wydawnictwa źródłowego J. Gamm i po ponad 50 latach po napaści na Polskę nie tylko nie została zbadana, ale przez większość federalnych opracowań historii wychowania

w czasach narodowego socjalizmu nie została w ogóle przyjęta do wiadomości". Trzeba stwierdzić, że problematyce tej również w byłej NRD nie poświęcono uwagi, a nawet rezultaty polskich badań na temat konspiracji oświatowej nie były w wystarczającym stopniu przyjmowane do wiadomości.

Jedną z przyczyn opóźnień badawczych na temat polityki oświatowej okupanta i jej skutków był ograniczony do 1989 r. dostęp do źródeł zarówno w Polsce, jak i w byłej NRD.

Nie wdając się w bardziej szczegółowe uwagi można jednoznacznie stwierdzić, że celowe było opublikowanie zbioru G. Hansena pierwszego i dotychczas jedyne obejmującego tylko problematykę szkolną na okupowanych przez faszystowskie Niemcy ziemiach Polski.

Dokumenty zamieszczone w omawianym zbiorze pochodzą z następujących archiwów: Archiwum Federalnego w Koblencji i jego filii w Poczdamie; Niemieckiej Książnicy w Lipsku; Archiwum Akt Nowych w Warszawie; Archiwach Państwowych w Kielcach, Krakowie, Łodzi, Poznaniu, Radomiu i Warszawie; Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie; Instytucie Zachodnim w Poznaniu; Bibliotece Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a także w Archiwum Głównej Komisji Badania Zbrodni przeciw Narodowi Polskiem — Instytut Pamięci Narodowej w Warszawie.

G. Hansen uwzględnił w układzie publikowanych źródeł zróżnicowanie, jakie stosował okupant w swej polityce w takich jednostkach polityczno-administracyjnych jak Kraj Warty i Generalne Gubernatorstwo. Praktykowana w okupowanej Polsce polityka szkoleniowa (*Beschulungspolitik*) i językowa (*Sprachpolitik*) odnosiła się jednoznacznie do ustalonych przez władze odpowiednich grup ludności i obliczona była na przyrost niemieczyny, jej etnicznej oraz kulturalnej identyfikacji. Osiągnięcie określonego rezultatu zależało od tzw. grupy poparcia (*Gruppe Förderung*), a to mogło oznaczać folkloryzację, dyskryminację a także zagładę. Ostatnie dotyczyło Żydów, których przeznaczono z ich kulturą na wymazanie z historii i współczesności. Grupa *Volksdeutsche*, na którą składały się cztery podgrupy, miała być pozyskana dla niemieczyny w celu pełnej „niemieckiej identyfikacji kulturalnej” i w tym celu zmuszona była do uczestnictwa w różnych kursach językowych i zorganizowanych imprezach informacyjnych.

Polacy zaliczeni zostali przez narodowych socjalistów do mniej wartościowej kultury i mieli się z nią identyfikować po usunięciu inteligencji z określonych dziedzin, np. przez zamknięcie wyższych zakładów naukowych, polskich teatrów i innych urzędów kulturalnych. Inne grupy, np. Górale, przewidziani byli do dalszej ekspansyjnej polityki wschodniej. Swą identyfikację jako grupa pozytywnie nastawiona do niemieczyny mieli znaleźć w folkloryzacji wyrażającej się m.in. w popieraniu języka (mowy, gwary góralskiej) i tradycji.

Osiągnięcie identyfikacji kulturalnej rozumianej jako identyfikacja grupowa nie było — jak pokazał przykład Polski — programem pozytywnym, lecz strategią przemocy i ucisku. Analogiczne praktyki germanizacyjne wobec mniejszości polskiej w cesarsko-królewskich Prusach były stosowane w polityce szkolnej.

Autor zbioru przyjął rzeczowy układ dokumentów poprzedzony syntetycznym wprowadzeniem objaśniającym wybór źródeł. Zamieścił zarówno dokumenty regulujące stosunki szkolne w odniesieniu do szkół dla uczniów niemieckich, jak i dla dzieci polskich, żydowskich, rosyjskich i ukraińskich. W ten sposób badacz łatwo dostrzeże zróżnicowanie w polityce szkolnej wobec poszczególnych grup narodowych na tle Niemców. Poza oryginalnymi dokumentami urzędowymi (niemal bez skrótów) G. Hansen pomieścił w zbiorze także relacje — wspomnienia nauczycieli niemieckich, którzy pracowali w szkołach w Kraju Warty lub w Generalnym Gubernatorstwie.

Dla badacza historii najnowszej oświaty i wychowania, polityki szkolnej oraz miejsca i roli nauki i praktyki pedagogicznej okupanta niemieckiego na ziemiach polskich praca G. Hansena pozwala zlikwidować niejedną „białą plamę”. Książka jest pierwszym tak obszernym zbiorem dokumentów faszystowskiego okupanta, dla którego polityka szkolna i językowa w tzw. Kraju Warty (*Wartheland*) i Generalnego Gubernatorstwa (*Generalgouvernement*) była integralną częścią polityki narodowościowej realizowanej w podbitym kraju. Polityka szkolna zwana też polityką szkoleniową była w praktyce także środkiem do uzyskania wyznaczonych celów strategicznych.

Książka poza przedmową i wstępem zawiera kilka głównych działów; dotyczą one problemów w zależności od jednostki administracyjnej, politycznej i kogo one dotyczyły (Polaków lub

Niemców). Z głównych działów wymienić należy: zajęcie kraju; polityka narodowa i szkolna; polityka językowa okupanta (z wieloma podrozdziałami); nauczyciele i nadzór szkolny (od rekrutacji, poprzez dokształcanie do spraw bytu i wynagrodzeń). W książce zamieszczone są indeksy: nazwisk działaczy partii narodowosocjalistycznej i osób pełniących funkcje ponadregionalne oraz nazw miejscowości, który pozwala zidentyfikować je, gdy w dokumentach wymienione są do pięciu razy inaczej. Wykaz literatury (z polskich autorów tylko praca Cz. Madajczyka opublikowana w 1988 r. w Kolonii, a ze źródeł tytuły 13 tomów *Documenta Occupationis*) pozwala czytelnikowi zorientować się w zakresie problematyki, która została opracowana przez badaczy niemieckich. Dzieło może stanowić dla polskiego historyka oświaty i wychowania myśli pedagogicznej oraz jej relacji z polityką czy nawet strategią polityczną cenny materiał badawczy.

BOLESŁAW GRZEŚ
Warszawa

Twierdza przy Czerniakowskiej. Książka wspomnień o Prywatnym Gimnazjum i Liceum Sióstr Najświętszej Rodziny z Nazaretu. Na podstawie zbiorów archiwalnych Szkoły, publikacji wydanych, relacji byłych wychowanek, zebrała i opracowała **Teresa Sulowska-Bojarska**, Warszawa 1994, ss. 324.

Ukazało się na rynku wydawniczym kilka monografii przedstawiających dzieje poszczególnych szkół. Niektóre z nich, tak jak dawno już wydana (1974, Kraków) *Szkoła na Wiejskiej* miały charakter wspomnień, inne zaś, jak monografia ukazująca dzieje gimnazjum i liceum w Łomży pretendują do pozycji badawczo-wspomnieniowych, wykazując w oświetlaniu faktów i interpretacji charakter naukowy. Omawiana publikacja jest książką wspomnieniową, aczkolwiek opartą na źródłach archiwalnych zachowanych przez szkołę. Szkoła Sióstr Nazaretanek powstała w Polsce okresu międzywojennego (1920) i funkcjonuje nieprzerwanie aż po dzień dzisiejszy, kształcąc kolejne pokolenia dziewcząt. Początkowo mieszcząca się przy ul. Litewskiej od 1926 r. egzystowała i egzystuje przy ul. Czerniakowskiej. Dzisiejsi mieszkańcy Warszawy spiesząc do podwarszawskiego Powsina mijają potężny gmach szkoły wybudowany i wykonczony w 1926 r. Druga wojna światowa nie przerwała działalności placówki i chociaż niemiecki okupant zamknął wszystkie zakłady kształcenia, Siostram Nazaretankom udało się otworzyć początkowo kursy dokształcające a następnie zawodową szkołę krawiecką, pod przykrywką której w dalszym ciągu kontynuowano nauczanie, tak jak w licznych innych szkołach warszawskich, w sposób tajny. Na terenie gmachu funkcjonował również tajny Uniwersytet Poznański, a maturzystki rokrocznie w czasach II wojny światowej przystępowały do egzaminu dojrzałości. W czasie powstania warszawskiego w szkole mieścił się lazaret wojskowy. Po wyzwoleniu nie otrzymała ona praw szkoły państwowej mimo warunków, jakie niewątpliwie spełniała. Jej prywatny charakter oraz katolicki kierunek nauki nie pozwalały władzy ludowej na umożliwienie nadania szkole praw. Dopiero w 1951 r. na tydzień przed rozpoczęciem matur prawa takie udało się uzyskać. Ciepłe słowa otaczają w tej książce postacie nauczycieli, sióstr zakonnych, kolejnych dyrektorek placówki. Wspomnienia odzwierciedlają panującą nastrój, daleki od stereotypu szkoły zakonnej, ale jednocześnie powodujący u uczennic poczucie wartości zdobywanej wiedzy, właściwej postawy życiowej, szacunku dla człowieka. Poza wątkiem wspomnieniowym publikacja zawiera historię gimnazjum, biografie dyrektorek szkoły, i wykładawców, uwierzytelnione materiałami archiwalnymi. Szczególnie charakterystyczne są wspomnienia odtwarzające atmosferę i klimat szkoły, przywracające sylwetki nieżyjących już nauczycieli i koleżanek. Ich uzupełnieniem jest dokumentacja fotograficzna, listy kolejnych roczników maturalnych oraz szczegółowy spis wykładawców.

Stan i perspektywy historii wychowania, pod red. Wiesława Jamrożka, Poznań 1995, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna w Koszalinie

„Na bazie historii wychowania opierają się całe studia pedagogiczne. Nie można być dobrym pedagogiem nie znając dorobku poprzednich pokoleń” (s. 142).

Tak odpowiedział na ankietę, dotyczącą roli historii wychowania w studiach pedagogicznych, jeden ze studentów Uniwersytetu Szczecińskiego, przypominając tym samym luminarzom nauki o funkcji, jaką od wielu lat pełnił ten przedmiot w kształceniu nauczycieli. Jak się dzisiaj okazuje, o zaletach tej dyscypliny wiedzy starają się zapominać ci, których porywają nowoczesne tendencje w pedagogice. Artykułujący swe zainteresowania poprzez upowszechnianie postmodernizmu, antypedagogiki i innych modnych teorii zdają się nie pamiętać, że kulturę, erudycję i podstawę do dzisiejszych wystąpień zdobyli również dzięki nauce historii wychowania.

Stan i perspektywy historii wychowania to materialny dowód spotkania przedstawicieli tej dyscypliny wiedzy w październiku 1994 r. w Obrzycku. Konferencja naukowa, zorganizowana przez Zakład Historii Wychowania UAM i Sekcję Historii Wychowania PTP, zgromadziła wielu naukowców i badaczy dziejów wychowania. Efektem tego spotkania jest omawiana publikacja, składająca się z czterech różnych, a zarazem ściśle powiązanych ze sobą części. Centralnym problemem dyskusji stały się tendencje i kierunki badawcze występujące zarówno obecnie, jak i wcześniej w tej dziedzinie wiedzy. Zastanuwiano się nie tylko nad kierunkami badań szkoły przedwojennego historyka wychowania Stanisława Kota (Władysława Szulakiewicz), ale zaprezentowano również aktualną tematykę podejmowaną przez poznański ośrodek naukowy (Jan Hellwig). Współczesnych peregrynacji naukowych dotyczył referat, wygłoszony przez prof. Czesława Majorka, w którym autor ukazał warsztat badawczy historyka wychowania dziejów najnowszych. Trzecia część publikacji obejmuje zagadnienia, dotyczące dydaktyki historii wychowania. Interesujący jest fakt, że obok problemów *stricte* dydaktycznych znalazło się miejsce do przedstawienia aktualnych opinii studentów, dotyczących realizacji zajęć z tego przedmiotu. Pracę zamyka szkic Jolanty Szablickiej-Żak z Uniwersytetu Wrocławskiego, która kieruje do wszystkich ciągle aktualne pytanie, czy historycy oświaty są dziś potrzebni społeczeństwu i państwu?

HANNA MARKIEWICZ
Warszawa

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie — KAROL POZNAŃSKI	115
--------------------------------------	-----

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

KAROL POZNAŃSKI: Demokratyczne aspekty w rodzimych planach przebudowy oświaty i wychowania w Królestwie Polskim w początkach II połowy XIX wieku	117
WIESŁAW JAMROŻEK: Demokracja i wychowanie — w świetle ideologii oświatowej galicyjskiej socjalnej demokracji	137
TERESA GUMUŁA: Kwestia kształcenia kobiet w obradach galicyjskich kongresów pedagogicznych	147
RYSZARD JADCZAK: Kazimierz Twardowski o narodowych i uniwersalnych celach wychowania	161
WITOLD WOJDYŁO: Funkcja mitu w koncepcjach wychowania narodowego	175
STANISŁAW MAJEWSKI: Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa na zjazdach pedagogicznych w Polsce 1918—1961 (wskazania dla współczesności)	185
JÓZEF KRASUSKI: Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej Jerzego Ostrowskiego	201
ELWIRA KRYŃSKA: Wizja demokratyzacji szkolnictwa w „wolnej Polsce” — koncepcja Okręgu Szkolnego Białostockiego na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi (18—22 czerwca 1945 r.)	215
MICHAŁ STRZELECKI: Wychowanie a demokracja w koncepcjach legalnej opozycji politycznej w latach 1945—1948	227
MARIAN BYBLUK: My i Rosja edukacyjna: niezbędny dyskurs	239

SYLWETKI

Bogdan Suchodolski jako historyk myśli pedagogicznej (projekt badawczy) — STEFAN WOŁOŻYŃ	247
--	-----

MATERIAŁY

MARIAN WALCZAK: Szkolnictwo austriackie przed Anshlussem (przed 1938 r.). Zarys	251
---	-----

RECENZJE

Georg Hansen (Hrsg.), Schulpolitik als Volkstumspolitik. Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939—1945 — BOLESŁAW GRZEŚ	271
--	-----

NOTY

Twierdza przy Czerniakowskiej. Książka wspomnień o Prywatnym Gimnazjum i Liceum Sióstr Najświętszej Rodziny z Nazaretu. Stan i perspektywy historii wychowania — HANNA MARKIEWICZ	275
---	-----

Warunki prenumeraty

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmowane są na okresy:
 - miesięczne: dzienniki,
 - kwartalne: dzienniki i czasopisma; tygodniki, dwutygodniki, miesięczniki i kwartalniki,
 - półroczne: roczniki i czasopisma o częstotliwości nieokreślonej.
2. Cena prenumeraty krajowej na I kwartał 1997 r. wynosi 5,00 zł (50 000 st. zł).
3. Wpłaty na prenumeratę przyjmują:
 - a) jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora. Dostawa egzemplarzy następuje w uzgodniony sposób;
 - b) od osób lub instytucji zamieszkałych lub mających siedzibę w miejscowościach, w których nie ma jednostek kolportażowych „RUCH”, istnieje możliwość prenumeraty „pod opaską”, gdy cena 1 egz. w prenumeracie wynosi 2 zł (20 000) lub więcej. Wpłaty należy wносить na konto: PBK S.A. XIII Oddział Warszawa, nr 370044-165551-2700-1-01 lub w kasach Oddziału Krajowej Dystrybucji Prasy przy ul. Towarowej 29, czynnych codziennie od poniedziałku do piątku w godz. 8⁰⁰—14⁰⁰. Dostawa w takim przypadku odbywa się pocztą zwykłą w ramach opłaconej prenumeraty.
4. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest o 100% wyższa od krajowej. Wpłaty przyjmuje „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy na konto w kasach Oddziału. Dostawa odbywa się pocztą zwykłą w ramach opłaconej prenumeraty, z wyjątkiem zlecenia dostawy pocztą lotniczą, której koszt w pełni pokrywa zamawiający.
5. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną ze zleceniem dostawy za granicę od osób zamieszkałych w kraju:

do 5 XII	— na I kwartał roku następnego,
do 5 III	— na II kwartał roku bieżącego,
do 5 VI	— na III kwartał roku bieżącego,
do 5 IX	— na IV kwartał roku bieżącego.
6. Zlecenia na prenumeratę dewizową, przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą, realizowane są od dowolnego numeru w danym roku kalendarzowym. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00-958 Warszawa, ul. Towarowa 28, tel. 620-10-39, 620-10-19, 620-12-71 w. 2442, 2366.

Cena 9,00 zł
90 000 st. zł

PRZEGLĄD HISTORYCZNO-OŚWIATOWY
KWARTALNIK POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO

(w latach 1947—1991 wydawany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego)
poświęcony dziejom oświaty i wychowania

Przeгляд Historyczno-Oświatowy zamieszcza:

1. Rozprawy z historii oświaty i wychowania
2. Rozprawy i materiały poświęcone dziejom organizacji nauczycielskich oraz oświacie polonijnej
3. Materiały do dziejów szkół i innych placówek naukowych
4. Sylwetki wybitnych pedagogów, nauczycieli i pracowników oświatowych
5. Recenzje i noty wydawnictw z zakresu historii oświaty i szkolnictwa
6. Opracowania bibliograficzne

Adres Redakcji: 00-389 Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8
tel. 26-10-11 w. 249

Indeks: 328308