

La 156176

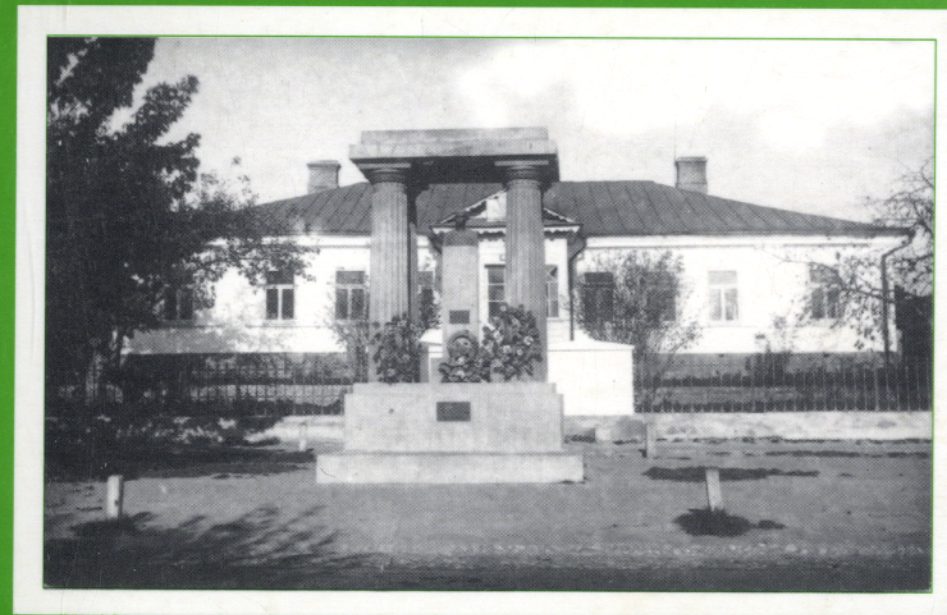
(...) Rozważania Autorki wskazują na zrozumienie istoty procesów odbywających się wewnątrz i wokół problematyki związanej z tworzeniem, ujednocnianiem i doskonaleniem systemu oświatowego Polski po odzyskaniu przez nią niepodległości. Wykazała kompetencję w łącznym ujmowaniu historycznych i pedagogicznych aspektów prezentowanej problematyki. Należy podkreślić, że podeszła twórczo i nowatorsko do wielu wątków poprzedzających reformę oświaty, jak i spraw bezpośrednio jej dotyczących. (...)

*prof. dr hab. Hanna Konopka*

(...) Gdy Autorka podejmowała badania wydawało się, że będą one dotyczyć wydarzenia historycznego o nikłym odniesieniu do czasów dzisiejszych. Gdy je kończyła było już jasne, że bada problem o dużej aktualności politycznej. Należy podkreślić, że udało się Autorce uniknąć wynikających z tego pułapek. (...)

*prof. dr hab. Andrzej Garlicki*

*Joanna Sadowska*



## Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej

**Ku szkole na miarę  
Drugiej Rzeczypospolitej**

Joanna Sadowska

# Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej

Geneza, założenia i realizacja  
reformy Jędrzejewiczowskiej



Białystok 2001

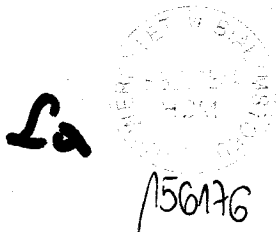
P-100/01.07.18.

Recenzenci

dr hab. Hanna Konopka, prof. Uniwersytetu w Białymstoku  
prof. dr hab. Andrzej Garlicki

Wydanie publikacji sfinansowane ze środków  
Instytutu Historii Uniwersytetu w Białymstoku  
i firmy „KOMPLEXBUD” sp. z o.o. w Białymstoku

Copyright © by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2001



ISBN 83-87884-87-1

Projekt okładki  
Władysław Pietruk

Skład komputerowy  
Stanisław Żukowski

Na okładce: szkoła powszechna w Dubnie.

Przed budynkiem pomnik Marszałka Józefa Piłsudskiego (zdjęcie archiwalne)

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku

15-301 Białystok, ul. Mazowiecka 33, tel. (085) 745 70 59

e-mail: ac-dw@noc.uwb.edu.pl

SPIS TREŚCI

WSTĘP .....	7
Rozdział I. SZKOLNICTWO POLSKIE W LATACH 1917-1932 .....	12
1. Organizacja oświaty do 1932 r. ....	12
2. Propozycje reform szkolnictwa do 1926 r. ....	20
3. Prace nad systemem oświaty po przejęciu władzy przez sanację ....	33
4. Sytuacja szkolnictwa polskiego w przededniu reformy .....	50
Rozdział II. PRACE NAD JĘDRZEJEWICZOWSKĄ REFORMĄ SZKOLNICTWA .....	57
1. Prace nad przygotowaniem ustawy o ustroju oświaty .....	57
2. Ministerialny projekt ustawy o ustroju szkolnictwa .....	62
3. Dyskusja nad projektem ustawy .....	75
Rozdział III. REFORMA ORGANIZACYJNA SZKOLNICTWA .....	92
1. Reforma szkoły powszechnej .....	92
1.1. Szkolnictwo powszechne do 1932 r. ....	92
1.2. Postanowienia ustawy o ustroju szkolnictwa dotyczące szkół powszechnych .....	95
1.3. Statut publicznych szkół powszechnych .....	97
1.4. Organizacja pracy szkół powszechnych niższych szczebli .....	105
1.5. Tryb wprowadzania postanowień ustawy .....	110
1.6. Realizacja powszechności nauczania w latach 1932-1939 .....	115
1.7. Warunki pracy publicznych szkół powszechnych .....	119
2. Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej .....	122
2.1. Dwustopniowość szkoły średniej .....	122
2.2. Zreformowane gimnazjum ogólnokształcące .....	125
2.3. Liceum ogólnokształcące .....	136
2.4. Sieć szkół średnich ogólnokształcących .....	149
2.5. Konsekwencje reformy dla nauczycieli szkół średnich .....	151
3. Nowy system kształcenia nauczycieli .....	154

4. Zreformowane szkolnictwo zawodowe .....	167
4.1. Szkoły zawodowe do 1932 r. ....	167
4.2. Szkoły zawodowe w świetle ustawy o ustroju szkolnictwa .....	171
4.3. Wdrażanie reformy szkolnictwa zawodowego .....	175
4.4. Ustawodawstwo dotyczące szkolnictwa doksztalającego .....	187
Rozdział IV. REFORMA PROGRAMOWA .....	193
1. Ocena dawnych programów .....	193
2. Prace nad przygotowaniem programów dla zreformowanej szkoły ogólnokształcącej .....	195
3. Założenia wychowawcze nowych programów .....	204
4. Programy szkoły powszechnej .....	212
5. Programy szkół powszechnych niżej zorganizowanych .....	226
6. Programy gimnazjalne .....	231
7. Programy licealne .....	247
8. Programy zakładów kształcenia nauczycieli .....	267
9. Programy szkół zawodowych .....	273
ZAKOŃCZENIE .....	283
BIBLIOGRAFIA .....	290

## WSTĘP

Do sprawy oświaty przywiązywano w Polsce ogromną wagę. W okresie zaborów przede wszystkim miała utrzymywać ducha narodowego i zadanie swe spełniła. Po odzyskaniu niepodległości przybyło jej zadań. Teraz miała wychowywać obywateli odrodzonego państwa i umacniać poczucie ich jedności, nadrobić opóźnienia w kształceniu społeczeństwa, zwłaszcza jego alfabetyzacji, rozwijać kulturę polską. Oczekiwano także, że ukształtuje nowoczesne, aktywne społeczeństwo, przygotowuje młodzież do życia w nowych warunkach i pracy w rozwijającej się gospodarce, przywróci Polsce znaczenie na niwie kulturalnej i naukowej. Wielkie oczekiwania wiążące się ze szkołą wymagały, aby była ona zorganizowana dobrze, i co ważne, jednakowo na terenie całego państwa, które miała scalać. Duże zaangażowanie, emocje i upolitycznienie sprawy szkolnictwa sprawiły jednak, iż sprawa ta pozostała otwarta aż do początku lat 30-tych. Różnice pomiędzy organizacją szkolnictwa na poszczególnych terenach odbijały dawne, zaborowe tradycje. Konstrukcja całego systemu także wywodziła się sprzed kilkudziesięciu lat. Obok ujednoczenia organizacji szkolnictwa w Rzeczypospolitej trzeba więc było ją także unowocześnić, dostosowując do aktualnych potrzeb społecznych i gospodarczych. Moment, kiedy przeprowadzenie takiej reformy okazało się możliwe wyznaczyły uwarunkowania polityczne. Dokonane zostało to po okrzepnięciu władzy sanacji, w okresie gdy tekę ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego piastował Janusz Jędrzejewicz. Ta reforma, zwana od jego nazwiska jędrzejewiczowska i oparta o ustawę o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r. jest tematem niniejszej rozprawy. Celem przeprowadzonych badań było ustalenie kontekstu społecznego i politycznego przeprowadzanych zmian, trybu prac nad przygotowaniem i wdrażaniem przepisów, wskazanie celów i istoty, opisanie ich konsekwencji oraz próba podsumowania i oceny zarówno całej koncepcji, jak i jej części składowych.

Niniejsza rozprawa przedstawia sytuację w szkolnictwie polskim w latach 1932-1939 tylko w zakresie tych zagadnień, które wiązały się bezpośrednio z przeprowadzoną reformą. Inne problemy zostały tylko zaznaczone – jak sprawa finansowania oświaty, bądź pominięte całkowicie – jak działalność organizacji młodzieżowych na terenie szkół powszechnych i średnich. W pracy zrezygnowano też ze szczegółowego porównywania reform wprowadzonych w Polsce z rozwiązaniami zastosowanymi w innych państwach, ideologii wychowawczej różnych krajów, gdyż jest to zagadnienie na tyle obszerne, że wymagałoby oddzielnego ujęcia.

Dopełnieniem reformy oświaty była ustawowa regulacja spraw szkolnictwa prywatnego, przeprowadzana równoległe. Ze względu na inny charakter działań, temat ten opracowany został oddzielnie<sup>1</sup>. Nie znalazło się też w tej pracy omówienie przeprowadzonej przez ministra Janusza Jędrzejewicza reformy szkolnictwa wyższego, która była przedsięwzięciem typowo politycznym i nie miała powiązań z systemowymi zmianami oświaty. Jest też dobrze udokumentowana i opracowana w dotychczasowej literaturze<sup>2</sup>.

Sprawy szkolnictwa w II Rzeczypospolitej budziły szerokie zainteresowanie i doczekały się przed wojną szeregu omówień. Ukazały się wówczas setki artykułów prasowych, publikacji w czasopismach fachowych, broszur i rzadziej obszerniejszych prac, niekiedy pomyślanych jako wydawnictwa źródłowe. Choć próbowały one ująć całość zagadnienia, zazwyczaj nie miały charakteru naukowego, a raczej publicystyczny. Uwzględniwszy ponadto na czas ich powstania i osobiste uczestnictwo autorów w pracy reformowanych szkół czy komórek ministerialnych, wszystkie teksty powstałe do 1939 r. potraktowane zostały w niniejszej pracy jako materiał źródłowy.

Badania historyczne prowadzone w okresie powojennym zaowocowały szeregiem opracowań dotyczących poszczególnych zagadnień, nie powstała jednak dotąd całościowa monografia reformy jędrzejewiczowskiej. W szerokim kontekście zagadnienie to omówione zostało jedynie w pracy *Historia wychowania. Wiek XX* pod redakcją Józefa Miąso, gdzie pisali o jego poszczególnych elemen-

<sup>1</sup> Zob.: J. Sadowska, *Reforma szkolnictwa prywatnego 1932 roku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2000, nr 3-4, s. 53-79.

<sup>2</sup> Zob.: I. Czuma, *Reforma akademicka z 1933 roku (historia, przemówienia, tekst ustawy)*, Warszawa 1934; *Uniwersytet Warszawski w latach 1915/16-1934/35. Kronika*, opr. T. Manteuffel, Warszawa 1936; *W obronie wolności szkół akademickich*, Kraków 1933; *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919-1969*, Poznań 1972; *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915-1939*, pod red. A. Garlickiego, Warszawa 1982; B. Jaczewski, *Polityka naukowa państwa polskiego w latach 1918-1939*, Wrocław 1978; J. Pilch, *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932-1939*, Warszawa-Kraków 1972.

tach Kalina Bartnicka, Wanda Garbowska, Stanisław Mauersberg, Karol Poznański, Feliks Araszkiwicz, Jan Kulpa. Książka ta ma jednak charakter podręcznika akademickiego, przedstawia więc zagadnienia skrótowo. Tematu pracy bezpośrednio dotyczą dwie monografie: Wandy Garbowskiej *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939* oraz Józefa Miąso *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918-1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne*. Obie często tu cytowane prace rozpatrują zagadnienia szczegółowo, ale pod nieco innym kątem niż czyni to niniejsza rozprawa, która kładzie nacisk na sam moment reformy – ustalenia ustawowe, tryb ich wprowadzania i szerszy kontekst zmian w szkolnictwie. Istnieje także opracowanie Jana Kulpy *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, ale badania przeprowadzone przez autora wymagały poszerzenia i nowej interpretacji.

Obszerną literaturę ma natomiast problem wychowania państwowego, którym zajmowali się m. in. Kalina Bartnicka, Feliks Araszkiwicz, Anna Radziwiłł, Hanna Konopka. W związku z tym tutaj teoretyczna strona tego zagadnienia została omówiona skrótowo, natomiast szerzej przedstawione zostało ujęcie tej ideologii wychowawczej w programach szkolnych.

Pozostałe elementy reformy jędrzejewiczowskiej nie zostały dotąd szczegółowo zbadane przez historyków.

Podstawowy materiał źródłowy dla tej pracy stanowią jednak akty prawne – ustawodawstwo jędrzejewiczowskie i przepisy wykonawcze. Ich teksty zaczerpnięte zostały z „Dziennika Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, „Dziennika Urzędowego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego”, druków sejmowych. Kulisy rządowych prac nad ustawami odślaniają częściowo dokumenty archiwalne zgromadzone w Archiwum Akt Nowych w Warszawie w zespołach Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz Prezydium Rady Ministrów. Informacje o nastrojach społecznych zaczerpnięte zostały z akt Ministerstwa Spraw Wewnętrznych. W większości jednak zawarte w zbiorach AAN dokumenty dotyczące reformy i jej wprowadzania były publikowane w wydawnictwach MWRiOP. Wykorzystane zostały tu także dokumenty z Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, choć nieuporządkowanie jego zasobów niezmiernie utrudnia pracę. Świadomie zrezygnowano z badań w archiwach lokalnych, przechowujących akta kuratoriów, gdyż wstępna kwerenda wykazała, iż z zasady nie ma tam ważnych dokumentów, które nie zostałyby opublikowane, zaś analiza sytuacji w poszczególnych okręgach szkolnych wykracza poza temat pracy.

Przebieg prac parlamentarnych nad redagowaniem ustaw i ich uchwaleniem odtworzony został na podstawie sprawozdań stenograficznych z posiedzeń Sejmu i Senatu, druków sejmowych, protokołów z posiedzeń komisji. Materiały

te posłużyły także jako źródło informacji o atmosferze wokół reformy oświaty, stosunku poszczególnych ugrupowań politycznych do całokształtu zagadnienia, jak i pojedynczych przepisów. Znajdujemy tu także obszernie wypowiedzi przedstawicieli ministerstwa, przedstawiające genezę i uzasadnienie przeprowadzanych zmian.

Kolejną grupę źródeł stanowią materiały statystyczne. Są one obfite, gdyż ich przygotowaniem zajmował się specjalny referat statystyczny MWRiOP, kierowany przez niesłuchanie pracowitego Mariana Falskiego. Gotowe zestawienia publikowane były w ukazujących się co roku tomach *Statystyki szkolnictwa* (będącej serią w ramach *Statystyki Polski*), *Małego rocznika statystycznego RP* oraz organie MWRiOP miesięczniku „Oświata i Wychowanie”. Marian Falski ponadto opublikował w formie książkowej szczegółowe dane z omawianego okresu dotyczące m.in. szkół średnich ogólnokształcących i kadry nauczycielskiej.

Wprowadzone po 1932 r. nowe programy nauczania omówione zostały w oparciu o publikowane przez MWRiOP wytyczne, projekty i rzadkie przed 1939 r. ostateczne wersje programów. W przypadku szkół powszechnych i średnich ogólnokształcących wykorzystana została całość programów dla szkół z językiem polskim jako wykładowym, dla szkół zawodowych posłużono się przykładami.

Szczęśliwie zachowały się zapiski czterech ministrów WRiOP okresu międzywojennego, z czego dwie prace – Stanisława Grabskiego i Kazimierza Świtalskiego wykorzystane zostały do omówienia okresu poprzedzającego reformę szkolnictwa. Podstawowe znaczenie mają oczywiście wspomnienia autora reformy Janusza Jędrzejewicza wydane pod tytułem *W służbie idei* (część dotycząca reformy szkolnictwa opublikowana została też na łamach londyńskiej „Niepodległości”). Przedstawia on swe intencje, zamierzenia, problemy, z którymi się zetknął, charakteryzuje ludzi, z którymi współpracował w ministerstwie, komentuje sposób wdrażania reformy. Znacznie mniej wnoszą wspomnienia jego brata i następcy na fotelu ministerialnym – Wacława Jędrzejewicza, dużo słabiej zaangażowanego w krótkotrwałą zresztą pracę w oświacie. Bardzo ciekawe są natomiast pamiętniki urzędnika MWRiOP Włodzimierza Gałęckiego, który pracował z kilkoma zwierzchnikami zajmując się sprawami szkół średnich.

Opinie pedagogów na temat nowych rozwiązań organizacyjnych, programów, form pracy odnajdujemy we wspomnianej już bardzo obszernej publicystyce pedagogicznej. W pracy wykorzystane zostały przede wszystkim: ministerialny miesięcznik „Oświata i Wychowanie”, nieoficjalny organ MWRiOP kwartalnik „Zrąb” oraz pisma wydawane przez organizacje nauczycielskie, m.in. „Przegląd Pedagogiczny”, „Gimnazjum i Liceum”, „Muzeum”, „Kwartalnik Pedagogiczny”, „Ruch Pedagogiczny”, „Ogniwo”, „Głos Nauczycielski”. Ana-

liza wszystkich tekstów publicystycznych wydrukowanych w czasopismach bądź w postaci odrębnych broszur (często zresztą będących przedrukami z czasopism) wydawała się niecelowa, gdyż w większości powtarzają one te same spostrzeżenia i argumenty, często też ograniczają się do omówienia wprowadzanych przepisów.

Jędrzejewiczowska reforma szkolnictwa była elementem konsekwentnych działań sanacji zmierzających do uporządkowania poszczególnych dziedzin życia społecznego i zwiększenia w nich wpływów państwa. Zorganizowana w nowy sposób szkoła miała pracować sprawnie, jak najlepiej wykorzystywać przyznane środki finansowe, zapewnić gospodarce, administracji i kulturze dopływ dobrze wykształconych pracowników, nadać nowy kształt społeczeństwu i wreszcie wychować dobrych obywateli Rzeczypospolitej. Jej szczegółowe zbadanie wydaje się ważne nie tylko ze względu na potrzebę uzupełnienia naszego stanu wiedzy odnośnie dziejów szkolnictwa w II Rzeczypospolitej i działalności sanacji. Obecnie szkoła polska nadal poszukuje rozwiązań organizacyjnych i pedagogicznych, które dopasowałyby ją do potrzeb współczesnego społeczeństwa. Znamienne jest, że przygotowywana aktualnie reforma strukturalna wprowadza rozwiązania bardzo przypominające te zastosowane w ustawie z 1932 r. Szczegółowa analiza poszczególnych elementów ówczesnego systemu, rozwiązań praktycznych i ich konsekwencji, może ułatwić dzisiejsze zadanie.

Autorka dziękuje Państwu Profesorom Andrzejowi Garlickiemu z Uniwersytetu Warszawskiego, Hannie Konopce z Uniwersytetu w Białymstoku i Józefowi Miąso z Polskiej Akademii Nauk za cenne wskazówki i pomoc okazaną przy przygotowywaniu niniejszej pracy.

ROZDZIAŁ I  
SZKOLNICTWO POLSKIE  
W LATACH 1917-1932

### 1. Organizacja oświaty do 1932 roku

Proces odradzania się szkolnictwa polskiego znacznie wyprzedził odbudowę państwa. Rewolucja w Rosji 1905 r. i strajk szkolny na ziemiach polskich skłoniły władze carskie do ustępstw, z których największe znaczenie miała zgoda na otwieranie prywatnych szkół z polskim językiem wykładowym. Ustąpienie Rosjan w toku działań I wojny światowej zaowocowało utworzeniem przez Polaków Komitetu Obywatelskiego, którego Sekcja Oświecenia przejęła szkolnictwo rządowe i nadała mu polski charakter. Akt 5 listopada 1916 r. powołujący do życia na terenie byłego zaboru rosyjskiego Królestwo Polskie oddał władzę w ręce Rady Regencyjnej i Rady Stanu, a działająca z jej upoważnienia Komisja Przejściowa przejęła zarząd nad szkolnictwem w byłej Kongresówce. Z biegiem czasu zasięg polskich władz szkolnych rozszerzał się na ziemie byłego zaboru austriackiego, pruskiego i wreszcie tereny wschodnie zaboru rosyjskiego. Rozpoczął się wówczas proces odbudowy, porządkowania, ujednociania i dostosowywania szkolnictwa do nowych warunków.

W momencie, gdy Polska odzyskiwała niepodległość, szkolnictwo na większości terenów było już od pewnego czasu w rękach polskich. Pomiędzy terenami byłych zaborów istniały ogromne różnice pod względem stanu szkolnictwa, obowiązujących przepisów, przyzwyczajonej ludności itp.

Zasadnicze wytyczne dla ustawodawstwa szkolnego w młodym państwie wyznaczyła Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 marca 1921 r., uzupełniona nowelą z 2 sierpnia 1926 r., w artykułach 117-120. Postanawiały one, że:

- wszystkie szkoły i zakłady wychowawcze, zarówno publiczne jak i prywatne, mają podlegać nadzorowi władz państwowych w zakresie określonym przez ustawy;

- w zakresie szkoły powszechnej nauka jest obowiązkowa dla wszystkich obywateli Państwa, a czas, zakres i sposób pobierania tej nauki określa ustawa;
- nauka w powszechnych szkołach państwowych i samorządowych jest bezpłatna, uczniom zaś wyjątkowo zdolnym i niezamożnym Państwo zapewni stypendia na utrzymanie w szkołach średnich i wyższych;
- nauka religii w szkołach państwowych i samorządowych dla młodzieży poniżej 18 lat jest obowiązkowa, kierownictwo i nadzór nad jej prowadzeniem należy do właściwego związku religijnego pod naczelnym nadzorem państwowych władz szkolnych;
- każdy obywatel ma prawo nauczać, założyć szkołę lub zakład wychowawczy i nimi kierować, jeżeli wypełni ustalone przez ustawę warunki w zakresie kwalifikacji nauczycieli, bezpieczeństwa powierzonych mu dzieci i lojalnego stosunku do państwa;
- badania naukowe i ogłaszanie ich wyników są wolne<sup>1</sup>.

Postanowienia konstytucji przewidywały wydanie następujących ustaw: o nadzorze wszelkich szkół i zakładów wychowawczych, o zakładaniu i utrzymywaniu szkół różnych typów, o obowiązkowym kształceniu się wszystkich obywateli państwa w zakresie szkoły powszechnej oraz o czasie, zakresie i sposobie pobierania tej nauki w szkole.

Zapisy o niektórych zasadach organizacji szkolnictwa znalazły się w ustawie z dnia 31 lipca 1924 r. dotyczącej uprawnień mniejszości narodowych. W art. 1 tej ustawy czytamy: *Ustrój szkolny jest jeden dla całego Państwa. Ustawodawstwo o szkołach wszelkiego typu należy do Sejmu i Senatu, z wyjątkiem spraw przekazanych ustawami państwowymi kompetencji samorządów.* Ustawa regulowała sprawy nauczania w szkołach państwowych na terenach wschodnich, wprowadzając jako typ podstawowy szkołę utrakwistyczną<sup>2</sup>. Poszczególne zagadnienia dotyczące

<sup>1</sup> „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” [dalej: Dz. U. RP 1921], nr 44, poz. 267; 1926, nr 78, poz. 442.

<sup>2</sup> Ustawa obowiązywała na terenie województw: lwowskiego, stanisławowskiego, tarnopolskiego, wołyńskiego, poleskiego, nowogródzkiego, wileńskiego oraz powiatów grodzieńskiego i wołkowyskiego województwa białostockiego. Czyniła zasadniczym typem szkoły, w myśl zasady godzenia i łączenia dla zgodnego współżycia ludności narodowo mieszanym ziem, a nie dzielenia jej, szkołę wspólną, dwujęzyczną. W gminach zamieszkiwanych przynajmniej w 25% przez ludność niepolską nauka odbywać się miała w dwu językach, jeśli nauki języku niepolskim zażądali rodzice przynajmniej 40 dzieci i w języku państwowym – 20. Jeśli języka niepolskiego domagało się mniej niż 40 rodziców, nauka odbywać się miała po polsku. Nauczanie wyłącznie w języku mniejszości miało być prowadzone w sytuacji, gdy zażąda tego 40 rodziców, natomiast nie znajdzie się 20 domagających się języka państwowego. We wszystkich szkołach po polsku miały być prowadzone lekcje polskiego,



organizacji szkolnictwa normowane były przez różne akty prawne, przy czym niektóre obowiązywały na terenie całego kraju, inne na poszczególnych terytoriach.

Zasadniczą sprawę obowiązku szkolnego przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych wydane przez Tymczasową Radę Stanu Królestwa Polskiego w 1917 r. ujmowały w sposób wymuszony przez aktualną sytuację: *Wszędzie tam, gdzie jest dostateczna liczba szkół dla pomieszczenia wszystkich dzieci w wieku szkolnym, nauka staje się obowiązkową. Obowiązkową naukę przeprowadza się na mocy przepisów o obowiązku szkolnym, które oznaczy oddzielna ustawa*<sup>3</sup>. Zapowiedziane przepisy wydane zostały w formie dekretu 7 lutego 1919 r., w myśl którego kształcenie w zakresie szkoły powszechnej było obowiązkowe dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym. Gmina miała obowiązek uruchomienia szkoły powszechnej tam, gdzie liczba dzieci w wieku 7-14 lat w ciągu trzech kolejnych lat wynosiła co najmniej 40. Obowiązkowa nauka miała trwać 7 lat. Na mocy dekretu obowiązek szkolny rozpoczynał się 1 września tego roku kalendarzowego, w którym dziecko kończy 7 lat i trwał do 30 czerwca roku, gdy kończy 14 lat. Ustalenia te dotyczyły jednak tylko centralnej i wschodniej części kraju. Sprawę wieku szkolnego na całym obszarze Rzeczypospolitej wyjaśniło rozporządzenie ministra WRiOP z 7 stycznia 1925 r., utrzymujące zróżnicowanie jego trwania na terenach południowych<sup>4</sup>.

Obowiązek szkolny nie oznaczał konieczności uczęszczania do szkoły publicznej, gdyż można było go zrealizować pobierając naukę w szkole prywatnej, bądź w domu. Jeśli dziecko uczęszczało do szkoły prywatnej bez praw publiczności, bądź też pobierało naukę w domu, mogło być przez inspektora szkolnego poddane egzaminowi sprawdzającemu. W wypadku jego negatywnego wyniku, dziecko z urzędu było zapisywane do szkoły publicznej. Za niedopełnie-

---

historii Polski, nauki o Polsce współczesnej. Do utworzenia szkoły średniej dwujęzycznej potrzebne było złożenie żądań przez 150 osób. Istniejące oddzielnie szkoły z polskim i nie-polskim językiem nauczania miały być w miarę możliwości łączone – „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” [dalej: Dz. Urz. MWRiOP] 1924, nr 15, poz. 153, s. 227-228.

<sup>3</sup> F. Śliwiński, *Organizacja władz szkolnych i szkolnictwa wszystkich stopni w Polsce Odrodzonej*, wyd. 2, Warszawa 1929, s. 38.

<sup>4</sup> W województwach południowych na mocy ustawy z 23 maja 1895 r. obowiązek trwał od ukończenia 6 roku życia przez 7 lat w miastach posiadających 7-klasową szkołę powszechną, a w pozostałych miejscowościach – przez 6. W województwach zachodnich początkowo zgodnie z wcześniejszą tradycją nauka była obowiązkowa od 7 do 14 roku życia, a 10 marca 1920 r. dawny 8-letni obowiązek szkolny został skrócony do 7 lat. W województwie śląskim utrzymano 8-letnie nauczanie i tu obowiązek szkolny obejmował dzieci w wieku od 6 do 14 lat – Dz. Urz. MWRiOP 1925, nr 3, poz. 30, s. 43.

nie obowiązku szkolnego groziła kara pieniężna. Dekret o obowiązku szkolnym przewidywał wprowadzenie nauki uzupełniającej, co regulowało rozporządzenie z 8 sierpnia 1919 r. Na jego mocy przy szkołach powszechnych, w których nauka trwała krócej niż 7 lat, młodzież zobowiązana była do nauki uzupełniającej po 4 godziny tygodniowo do końca roku szkolnego, w którym skończy 14 lat<sup>5</sup>.

Pełna realizacja dekretu o obowiązku szkolnym nie była jednak możliwa i to bynajmniej nie z powodu postawy rodziców, ale w wyniku braku lokali szkolnych i wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej. Sytuacja była najtrudniejsza na terenach, na których przed wojną nie istniał ten obowiązek, czyli w centralnej i wschodniej części kraju. Zaplanowano tu stopniową realizację powszechnego nauczania, przewidując że obejmie ono wszystkie dzieci w r. szk. 1929/30.

Do r. szk. 1928/29 faktycznie liczba uczniów rosła szybciej niż liczba dzieci w wieku szkolnym, podnosił się więc stopień scholaryzacji. Później zaczął trafiać do szkół wyż demograficzny z lat powojennych, a początek ostrego kryzysu gospodarczego utrudniał tworzenie nowych szkół i etatów nauczycielskich, wobec czego poziom realizacji nauczania powszechnego zaczął spadać.

Następnym po *Dekrecie o obowiązku szkolnym* aktem prawnym, który regulował sprawy oświaty w niepodległej Polsce był dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych z 13 lutego 1919 r. Wprowadzał on 5-letnie seminaria nauczycielskie, do których można było wstępować po ukończeniu 7-klasowej szkoły powszechnej. Nauka kończyła się egzaminami nauczycielskimi, które nie będąc traktowane jak matura nie umożliwiały kontynuacji nauki w uczelniach wyższych. Pomimo tego, jak pisze Wanda Garbowska, *w porównaniu z zaborczym systemem kształcenia nauczycieli szkół początkowych, zwłaszcza w Królestwie Polskim, stanowiły znaczny postęp w przygotowaniu ogólnym i zawodowym przyszłych nauczycieli*<sup>6</sup>. Na mocy rozporządzenia ministra WRiOP z 1928 r. mogły również być tworzone dwuletnie pedagogia dla absolwentów gimnazjów ogólnokształcących. Ze względu na ogromne potrzeby szkolnictwa polskiego po odzyskaniu niepodległości zatrudniano osoby nie posiadające odpowiednich kwalifikacji, dla których organizowane były w latach 1919-27 kursy dokształcające.

Zasady organizacji szkolnictwa powszechnego ustalone zostały dopiero w 1922 r., kiedy 13 lutego uchwalona została ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych<sup>7</sup>. Na jej mocy obowiązek ten ciążył na pań-

<sup>5</sup> Tamże, 1919, nr 9, poz. 4.

<sup>6</sup> W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 19.

<sup>7</sup> Dz. U. RP 1922, nr 18, poz. 143, s. 284-285.

stwie i gminach, ponadto koszty mogły być pokrywane z dobrowolnych świadczeń związków komunalnych, fundacji, zapisów i darowizn. Sieć szkolna miała być tak zaplanowana, aby wszystkie dzieci w wieku szkolnym mogły uczęszczać do szkół możliwie wysokiego stopnia organizacyjnego. Ilość klas odpowiadała liczbie zatrudnionych nauczycieli. Szczegółowy program nauczania w publicznych szkołach powszechnych, określający treść, zakres nauki i rozkład godzin w poszczególnych przedmiotach w każdym oddziale został zawarty w 11 broszurach wydanych przez MWRiOP w latach 1920-23<sup>8</sup>.

13 lutego 1922 r. uchwalono także ustawę o budowie publicznych szkół powszechnych. Obowiązek dostarczenia odpowiedniego budynku na szkołę i mieszkania dla nauczycieli nałożono na gminę. Trudna sytuacja finansowa samorządów i ogromne potrzeby zaniedbanego szkolnictwa czyniły to zadanie niezmiernie trudnym. Skarb państwa miał udzielać dotacji w wysokości 50% kosztów, na pozostałą część przyznawane miały być długoterminowe pożyczki<sup>9</sup>.

Ujednolicone zostały również przepisy dotyczące organizacji władz szkolnych. Na mocy ustawy z 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego podporządkowano Kuratoria Okręgów Szkolnych będące terenowym organem administracji państwowej w dziedzinie wychowania publicznego. Do ich kompetencji należało kierownictwo i nadzór nad wszystkimi placówkami naukowymi i naukowo-wychowawczymi z wyjątkiem szkół wyższych. Kuratorzy zatwierdzali nauczycieli i dyrektorów szkół prywatnych, występowali z wnioskami do ministra w sprawie mianowania lub odwołania dyrektorów i nauczycieli szkół państwowych. Ministerstwo wydawało decyzje o otwieraniu i zamykaniu szkół, średnich oraz przyznawaniu uprawnień szkołom prywatnym. Bezpośredni nadzór nad szkołami sprawowali wizytatorzy odpowiedzialni za ich poziom naukowy i wychowawczy. Podział kraju na okręgi szkolne nie był stały, co pewien czas wprowadzano modyfikacje. Ich liczba wahała się od 9 do 11. Poszczególne okręgi dzieliły się na obwody szkolne, którymi kierowali inspektorzy. Ich kompetencje dotyczyły jedynie szkolnictwa powszechnego, oświaty pozaszkolnej i przedszkoli, dla których byli władzą pierwszej instancji<sup>10</sup>.

Sprawy szkolnictwa wyższego uregulowała ustawa o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 r. Ustalała ona m.in. zasady funkcjonowania władz samorządowych szkół akademickich, skład grona nauczycielskiego, zasady nadawania

<sup>8</sup> W. Garbowska, op. cit., s. 19.

<sup>9</sup> Dz. U. RP 1922, nr 18, poz. 144, s. 285-286.

<sup>10</sup> Dz. U. RP 1920, nr 50, poz. 304, s. 872-873; T. Serafin, *Władze szkolne w latach 1917/18 - 1937/38*, Warszawa 1938, s. 153-156, 199.

stopni naukowych, prawa i obowiązki studentów. Dziesięciu uniwersytetom, szkołom głównym, politechnikom i akademiom przyznano prawo wolności nauki i nauczania, samorząd, osobowość prawną. Nowe uczelnie miały być powoływane na mocy ustawy, ich statut podlegał zatwierdzeniu przez ministra WRiOP sprawującego z ramienia rządu nadzór nad szkołami wyższymi<sup>11</sup>.

Przystosowywanie struktury szkolnictwa do nowych potrzeb i warunków rozpoczęło MWRiOP w 1919 r. opracowując zasadnicze wytyczne zawarte w *Programie naukowym szkoły średniej*. Zaproponowano upowszechnienie 8-klasowych gimnazjów i likwidację szkół 6, 7 czy 9-klasowych oraz progimnazjów. Na naukę krótszą nie pozwalał wciąż poszerzający się zakres wiedzy i wymagania metodyczne, na dłuższą – sytuacja ekonomiczna. Opowiedziano się też za podziałem kursu gimnazjalnego na 3-letni kurs niższy, przygotowawczy i 5-letni wyższy – systematyczny, w miejsce tradycyjnego modelu 4+4.

Wbrew pojawiającym się propozycjom ujednoczenia szkoły średniej, MWRiOP opowiadało się za utrzymaniem różnych typów, umożliwiającym przygotowanie spójnych i nieprzeładowanych, ale unikających traktowania powierzchownego programów. Każdy z profilów posiadałby *podstawę wychowawczą*, którą lepiej byłoby nazwać dydaktyczną, czyli grupę przedmiotów wyznaczających kierunek kształcenia i charakter szkoły. W miejsce dawnego gimnazjum klasycznego i realnego zaproponowano szkoły: o podstawie matematyczno-przyrodniczej, które miałyby być typem dominującym, humanistycznej (z literaturą i historią na planie pierwszym), filologicznej oraz klasycznej – typ najrzadszy. Ze względu na stosunkowo późne kształtowanie się zainteresowań młodzieży proponowano wprowadzenie tzw. *systemu rozgałęzienia*, czyli różnicowanie programów dopiero na etapie gimnazjum wyższego. Oznaczało to skupianie w jednym gimnazjum kilku wydziałów, zamiast dawnego tworzenia oddzielnych szkół dla poszczególnych kierunków kształcenia<sup>12</sup>.

*Program naukowy szkoły średniej* będący tylko zarysem ustroju i programu szkoły średniej, został z czasem rozwinięty, przygotowano szczegółowe programy, wskazówki metodyczne, materiały pomocnicze. Opracowane przez MWRiOP programy dla szkół średnich wprowadzono w 1919 r. na terenie byłego Królestwa Kongresowego, do roku 1925 rozszerzając ich zasięg na cały kraj<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Dz. U. RP 1920, nr 72, poz. 494, s. 1278-1294.

<sup>12</sup> *Program naukowy szkoły średniej*, Warszawa 1919, s. 47-54. Wytyczne te były obowiązkowe jedynie dla szkół państwowych. Szkołom prywatnym pozostawiono swobodę, ale w większości, poza szkołami eksperymentalnymi, pracowały podobnie do szkół państwowych.

<sup>13</sup> F. Śliwiński, op. cit., s. 100-102.

Aktywność społeczeństwa polskiego w dziedzinie prac oświatowych koncentrowała się na szkolnictwie ogólnokształcącym, co wynikało z dotychczasowych tradycji, stosunków społecznych i pewnych schematów. Pierwszym aktem prawnym dotyczącym szkolnictwa zawodowego była ustawa z 9 lipca 1920 r. o ludowych szkołach rolniczych. Duże znaczenie miały postanowienia konstytucji dotyczące zatrudniania nieletnich i ustawa z 1924 r. o ochronie pracy kobiet i młodocianych<sup>14</sup>. W pierwszych latach odbudowy szkolnictwa polskiego powstawało wprawdzie dosyć dużo prywatnych szkół zawodowych różnych typów, ale zazwyczaj ich żywot był krótki. Ten typ szkolnictwa wymaga bowiem wysokich nakładów finansowych, związanych np. z tworzeniem warsztatów, utrzymywały się więc tylko najsilniejsze materialnie, cieszące się powodzeniem wśród uczniów placówki. Państwo przejmowało część zagrożonych szkół prywatnych, jak i szkoły istniejące w czasie zaborów, głównie techniczne i rolnicze. Pomimo trudności ekonomicznych ta dziedzina szkolnictwa stale się rozwijała i w 1923 r. było już 850 szkół i kursów zawodowych obejmujących ponad 84 tys. młodzieży, co jednak było dalekie od zaspokojenia potrzeb.

Sieć szkół zawodowych składała się z następujących typów: techniczne<sup>15</sup>, handlowe i rzemieślniczo-przemysłowe. Oddzielną grupę stanowiły szkoły żeńskie, o różnych kierunkach kształcenia oraz seminaria nauczycielek rzemiosł i gospodarstwa<sup>16</sup>.

Po 1918 r. prawie wszystkie szkoły zawodowe podporządkowano MWRiOP. Większość szkół tego typu stanowiły placówki prywatne (w 1928 r. – 303), głównie należące do organizacji społecznych, zawodowych oraz wyznaniowych i one się najszybciej rozwijały. Znacznie mniejszy udział w zakładaniu i utrzymywaniu szkół zawodowych miał przemysł i samorządy (66). Część szkół była własnością państwa (108), ale przybywało ich znacznie mniej niż prywatnych. Państwo w niewielkim zakresie dotowało wszystkie szkoły zawodowe, korzystały też one ze specjalnego podatku nałożonego na przemysł, rzemiosło i handel<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> J. Miąso, *Kształcenie zawodowe w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991, s. 72.

<sup>15</sup> Szkoły techniczne dzieliły się na: szkoły mistrzów i nadzorców, miernicze, przemysłu artystycznego, kolejowe, pilotów i mechaników lotniczych. Szkoły typu zasadniczego przeznaczone były dla absolwentów pełnych szkół powszechnych i nauka w nich trwała 4 lata. Rzadsze były szkoły typu wyższego, do których przyjmowano uczniów po ukończeniu 6 klas gimnazjum, o trzypółletnim okresie nauki.

<sup>16</sup> Por. *Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1927; *Szkoły techniczne, szkoły mistrzów, rzemieślnicze i dokształcające zawodowe*, Warszawa 1927; F. Śliwiński, op. cit., s. 132-133.

<sup>17</sup> J. Miąso, op. cit., s. 74.

Reaktywowanie szkolnictwa polskiego nastąpiło szybciej niż odzyskanie własnej państwowości, co było dowodem ogromnego znaczenia politycznego i ideowego oświaty. Praca wychowawcza z młodzieżą stanowiła w okresie zaborów jeden z głównych obszarów działalności narodowej. W momencie odzyskania niepodległości zadanie, jakie stawiali sobie wychowawcy zostało wypełnione. Potwierdziło to przekonanie o ogromnych możliwościach i znaczeniu pracy z młodzieżą i skłoniło do poważnej refleksji nad nowymi celami wychowania. Nie ulegało niczyjej wątpliwości, iż służyć ma ono utrwaleniu niepodległości i umocnieniu młodego państwa, natomiast duże zróżnicowanie poglądów politycznych społeczeństwa wpływało na różnice w precyzowaniu ideału wychowawczego. Feliks W. Araszkiewicz dostrzega w ideologii wychowawczej pierwszych lat II Rzeczypospolitej dwa kierunki: narodowo-chrześcijański i demokratyczno-obywatelski. Pierwszy, wypracowany przez Stronnictwo Narodowo-Demokratyczne i bliski chadecji, za cel stawiał ukształtowanie obywatela głęboko religijnego, gorliwego patrioty, z poczuciem odpowiedzialności, honoru i godności narodowej. W oczach ideologów endeckich w niepodległym kraju nie istniała sprzeczność pomiędzy polityką narodową i państwową. *Polityka polska w czasie niewoli była polityką bezpieczeństwa. Dziś polityka polska jest polityką państwową narodu polskiego. [...] W czasie niewoli przeprowadzał naród swe cele przez nakazy opinii wbrew zarządzeniom władz państwowych – obecnie przeprowadza się je przez zarządzenie władz i przez nakazy współdziałającej z nimi opinii patriotycznej* – pisał Stanisław Grabski<sup>18</sup>.

Zarysy modelu demokratyczno-obywatelskiego Araszkiewicz dostrzega w programach PPS, PSL-„Piast” i „Wyzwolenie”, które łączył nacisk kładziony na znaczenie postaw obywateli dla bytu demokratycznego narodu<sup>19</sup>. Mieli być oni przygotowani do pracy, samodzielni, twórczy, gotowi do poświęcenia wszystkich sił ojczyźnie<sup>20</sup>. Nie była to jednak pełna i spójna koncepcja, poza tym ugrupowania te dzielił stosunek do religii, co uniemożliwiało zajęcie wspólnego stanowiska w kwestiach wychowawczych. Sprawa ta stała się punktem spornym m.in. w trakcie obrad „Sejmu Nauczycielskiego” w 1919 r.

Okres 1918-1926, choć nazwany okresem wychowania narodowego, ze względu na specyfikę ówczesnej sceny politycznej, nie był czasem wyraźnego

<sup>18</sup> S. Garbski, *Z zagadnień polityki narodowo-państwowej*, Warszawa 1925, s. 20.

<sup>19</sup> F. W. Araszkiewicz, *Ideaty wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 89-92.

<sup>20</sup> Zob. szerzej: H. Konopka, *Spór o oblicze ideowo-polityczne szkoły polskiej 1918-1939*, [w:] H. Konopka, H. Wójcik-Lagan, A. Stępnik, *Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918-1939*, Warszawa 1986, s. 16.

przepełnienia wychowania jedną, określoną ideologią. Jak pisze Anna Radziwiłł *ówczesne programy czy podręczniki świadczą raczej o teoriach naukowo-dydaktycznych uznawanych przez ich twórców, niż ideologii*<sup>21</sup>. Uczestnictwo we władzy nie zapewniło endecji wyraźnego wpływu na politykę oświatową. Nie przeczy temu fakt, że władze oświatowe propagowały cele i treści służące umacnianiu niepodległego bytu narodowego i państwowego, z podkreśleniem tego pierwszego. Stanowiło to odbicie nastrojów panujących wówczas w społeczeństwie polskim. Natomiast z całą pewnością taki model wychowania nie odpowiadał sytuacji narodowościowej w Rzeczypospolitej, pomijając fakt zamieszkiwania jej terenów przez mniejszości stanowiące około 1/3 ludności.

## 2. Propozycje reform oświaty do roku 1926

Całościowe projekty przebudowy struktury szkolnictwa zaczęły pojawiać się już w momencie, gdy wraz z wybuchem I wojny światowej ożyły nadzieje na restytucję państwa polskiego. W listopadzie 1914 r. powiązane ideologicznie z Narodową Demokracją Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego powołało 13-osobową Komisję Pedagogiczną, złożoną z nauczycieli szkół średnich, której zadaniem było przygotowanie projektu przyszłego ustroju szkolnictwa. Opracowana koncepcja przewidywała trzystopniową organizację szkolnictwa: obowiązkową dla wszystkich 7-letnią publiczną szkołę powszechną, 3 lub 4-letnią szkołę średnią (ogólnokształcącą lub zawodową) i akademie różnych typów. Projekt nie doczekał się realizacji, a i niektórzy jego autorzy z czasem powrócili do koncepcji tradycyjnego 8-letniego gimnazjum, ale jak pisze Stanisław Mauersberg *projekt z 1914 r. oddział silnie na rzecz koncepcji szkoły jednolitej, popieranej przez organizacje nauczycielskie, zwłaszcza galicyjski Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego oraz Zrzeszenie Nauczycielstwa polskich Szkół Początkowych, działające od 1917 r. na ziemiach byłego Królestwa Kongresowego*<sup>22</sup>.

Nad koncepcją rozwoju edukacji narodowej pracowało w latach 1915-1916 Centralne Biuro Szkolne (CBS). W 1916 r. zorganizowało ono zjazd nauczycielski, na którym doszło do powołania nowej organizacji – Zrzeszenia Nauczycielstwa Szkół Początkowych (ZNPSP). W 1917 r. przyjęło ono za swój program projekt organizacji ustroju szkolnego przygotowany przez Ksawerego Praussa. Projekt

<sup>21</sup> A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926-1939*, Warszawa 1966, (maszynopis pracy doktorskiej), s. 161.

<sup>22</sup> S. Mauersberg, *Reformy szkolne w Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 19-20.

ten miał charakter kompromisowy, gdyż dążył do pogodzenia idei szkoły jednolitej z warunkami ekonomicznymi i kadrowymi. Przewidywał istnienie 3 poziomów kształcenia ogólnego: niższy – 5-letnią szkołę powszechną, średni – 3-letnie szkoły wydziałowe i 5-letnie realne oraz wyższy – 3-letnie licea. Podobną strukturę miało mieć szkolnictwo zawodowe<sup>23</sup>.

Dyskusję na temat reformy szkolnej prowadzono także w galicyjskim Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW). Po krytycznej analizie istniejącego stanu rzeczy swe propozycje wysunęli Gerard Feliński i Roman Zawiliński. Pierwsza z koncepcji nie przewidywała radykalnych zmian, w przypadku niektórych szkół powszechnych oznaczałaby nawet krok wstecz, zakładając tylko 4-letni okres nauki. Feliński położył nacisk na szkolnictwo zawodowe, opowiadając się za jego zróżnicowaniem uwzględniającym specyfikę regionu. Zarówno kształcenie ogólne, jak i zawodowe na poziomie średnim składałoby się z dwóch etapów – gimnazjalnego i licealnego, przy czym maturą umożliwiającą wstęp na wyższe uczelnie kończyłoby się tylko liceum ogólnokształcące.

Koncepcja R. Zawilińskiego przewidywała zmiany idące dalej, zmierzając do podniesienia poziomu szkoły powszechnej. Planował, iż będzie ona 6-letnia i obowiązkowa w pełnym zakresie dla uczniów planujących szybkie zakończenie nauki bądź jej kontynuację w szkołach zawodowych. Dzieci bardziej uzdolnione po 4 klasach miały przechodzić do liceów ogólnokształcących o wyrazistym charakterze wychowawczym. Z nich droga mogłaby wieść do szkół zawodowych albo do gimnazjów ogólnokształcących i dalej do wyższych uczelni<sup>24</sup>.

Na zjeździe organizacji nauczycielskich w Piotrkowie w 1918 r. Bolesław Kielski przedstawił koncepcję, która łącząc elementy wcześniejszych propozycji, miała stanowić wspólne stanowisko TNSW i SNP. Uzyskana w ten sposób koncepcja miała charakter maksymalistyczny i sam autor powątpiewał w możliwości jej zrealizowania.

Na zasadzie selekcji oparł swą koncepcję wybitny działacz TNSW, późniejszy minister oświaty Tadeusz Łopuszański. Wychodząc z założenia, że *inna powinna być nauka dzieci, które wprost ze szkoły idą do szewca lub krawca, a inna takich, które mają przed sobą lata dalszych studiów*, zaproponował w ramach 7-letniej szkoły powszechnej dwukrotną selekcję, która w efekcie decydowałaby o ich

<sup>23</sup> S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 43-44; K. Prauss, *W sprawie realizacji powszechnego nauczania w Królestwie Polskim*, Warszawa 1917, s. 23-30.

<sup>24</sup> J. Chodakowska, *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych i jego udział w reformie szkół średnich w Polsce międzywojennej*, [w:] *Studia z dziejów edukacji*, pod red. J. Miąso, Warszawa 1994, s. 296-297.

wstępie do 6-letniej szkoły średniej. Po kilku latach do koncepcji tej nawiązali Bogdan Nawroczyński i Józef Joteyko, ale nie zyskała ona szerszej popularności. III Zjazd Delegatów Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich w sierpniu 1918 r. tak zaplanowaną selekcję uznał za *sztuczną, opartą na przeprowadzonym z góry podziale uczniów według uzdolnień*, a przez to nie trafną i niesprawiedliwą<sup>25</sup>.

W momencie odzyskania przez Polskę niepodległości, kiedy wreszcie mogła nastąpić realizacja planów przygotowywanych od lat, środowiska nauczycielskie były do tego zadania dobrze przygotowane. Obok wielkiego entuzjazmu i zapału, miały opracowane konkretne, przemyślane koncepcje nowego systemu szkolnictwa. Zgodnie z panującymi nastrojami wszystkie one miały demokratyczny charakter, przewidując podniesienie poziomu kształcenia ludu, drożność systemu szkolnictwa. Istniejące pomiędzy poszczególnymi projektami rozbieżności tłumaczyć można raczej różną oceną warunków i możliwości odrodzonego państwa, niż odmienną wizją czy partykularnymi interesami środowisk.

Na osobiste życzenie Józefa Piłsudskiego tekę ministra oświecenia w rządzie Jędrzeja Moraczewskiego objął Ksawery Prauss. *Postępowe nauczycielstwo przyjęło tę nominację z nieukrywaniem zadowoleniem. W osobie Praussa – znanego nauczyciela szkół średnich, wieloletniego działacza PPS, byłego kierownika Centralnego Biura Szkolnego, a od roku 1917 członka władz naczelnych Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych – widziało ono najpewniejszą ręką przeprowadzenia w szkolnictwie demokratycznych reform* – pisze F. W. Araszkiwicz<sup>26</sup>. Prauss pokierował osobiście komisją, która przygotowała kolejny projekt ustroju szkolnictwa, bardziej konsekwentny w realizacji idei jednolitości szkolnictwa niż ten z 1917 r. W perspektywie podstawą ustroju szkolnictwa miała stać się 7-klasowa, obowiązkowa szkoła powszechna. Na jej podbudowie miała być oparta zreformowana, 5-letnia szkoła średnia, która powstałaby po oderwaniu od tradycyjnych 8-klasowych gimnazjów 3 młodszych klas i dołączeniu ich do szkoły powszechnej. Nowe gimnazja miały być zróżnicowane pod względem programowym. Wobec konieczności utrzymania zróżnicowania organizacyjnego szkół powszechnych Prauss zakładał, że wszystkie programy będą skonstruowane tak, aby zachowana została ciągłość pomiędzy poszczególnymi szczeblami szkolnictwa, a całość systemu szkolnictwa miała cechować pełna drożność, ułatwiająca drogę szkolną dzieciom ze środowisk wiejskich. Choć Ksawery Prauss opuścił

<sup>25</sup> M. Falski, op. cit., s. 365-366.

<sup>26</sup> F. W. Araszkiwicz, op. cit., s. 17.

swe stanowisko wraz z odejściem rządu Moraczewskiego w styczniu 1919 r., to jednak jego program stał się punktem odniesienia późniejszych dyskusji oświatowych<sup>27</sup>.

W celu rozważenia i zaopiniowania propozycji MWRiOP dotyczących organizacji systemu szkolnictwa w dniach 14-17 kwietnia 1919 r. odbył się w Warszawie I Ogólnopolski Zjazd Nauczycielski. Uczestniczyło w nim 802 delegatów reprezentujących 34 tysiące nauczycieli członków organizacji wchodzących w skład powołanego w sierpniu 1918 r. Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich. Jak określił Stanisław Mauersberg, *zjazd miał być „filtrem rzeczoznawczym” w stosunku do propozycji MWRiOP i planowano, iż na ich bazie opracuje projekty ustaw, które zostaną później przedstawione Sejmowi Ustawodawczemu. Z tego względu nazwano go „Sejmem Nauczycielskim”*<sup>28</sup>.

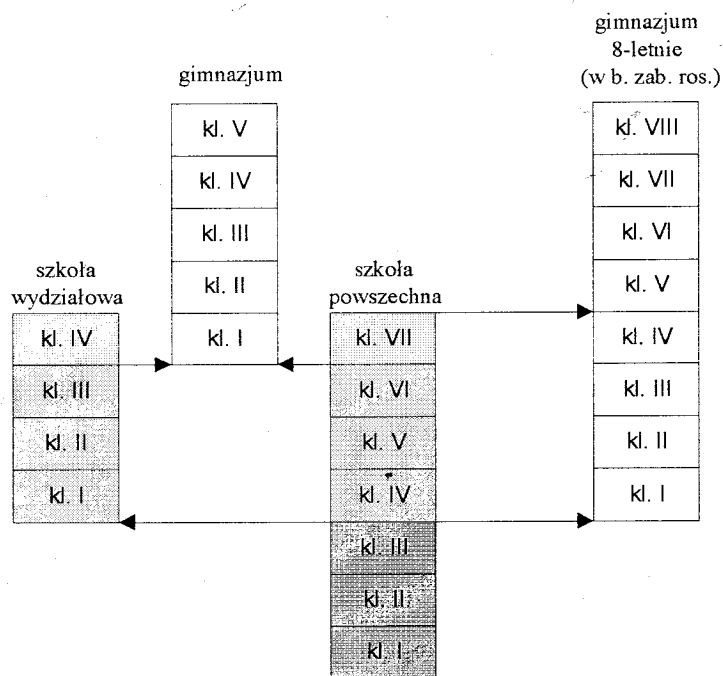
Ministerialny *Projekt ustawy o rodzajach i stopniach szkół i ich wzajemnym stosunkowaniu* oparty był na koncepcji Praussa. W okresie przejściowym obok podstawowego typu szkół powszechnych 7-letnich dopuszczał istnienie szkół 5 i 4-letnich z nauką uzupełniającą. Utrzymywał też istniejące na terenach byłych zaborów pruskiego i austriackiego 4-letnie szkoły wydziałowe, zwane także „wyższymi szkołami powszechnymi”, stanowiące ogniwo pośrednie pomiędzy szkołą elementarną a gimnazjum. Przeznaczone miały być dla uczniów mających za sobą 3 lata nauki w szkole powszechnej. Celem ich czasowego utrzymania miało być ułatwienie dostępu do gimnazjów uczniom niżej zorganizowanych szkół powszechnych. Do 5-letniego gimnazjum planowano przyjmować absolwentów VI klasy szkoły powszechnej lub III klasy szkoły wydziałowej. Ze względu na zbyt małą ilość szkół elementarnych na terenach byłego zaboru rosyjskiego projekt zakładał utrzymanie tam tradycyjnych 8-klasowych gimnazjów. Nowe programy nauczania miały obejmować mniej materiału rzeczowego, zwłaszcza z łaciny i greki, natomiast ważne miejsce zajmowałyby nauka o Polsce współczesnej. Zakładano, że będą wdrażały do samokształcenia, uczyły krytycyzmu, samodzielnego myślenia i przepojone będą treściami wychowawczymi<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> M. Falski, *Fragmety prac z zakresu dziejów oświaty*, Wrocław 1974, s. 360-362.

<sup>28</sup> S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski (17-19 kwietnia 1919 r.)*, [w:] *Studia z dziejów edukacji*, s. 239-241.

<sup>29</sup> S. Mauersberg, *Sejm*, s. 246-247; F. W. Araszkiwicz, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918-1932*, Wrocław 1972, s. 21.

Schemat organizacyjny szkolnictwa ogólnokształcącego wg ministerialnego  
Projekt ustawy o rodzajach i stopniach szkół i ich wzajemnym  
ustosunkowaniu



Podczas obrad „Sejmu Nauczycielskiego” projekt ministerialny został poddany krytyce, przy czym największy sprzeciw wzbudziła koncepcja utrzymania szkół wydziałowych. Uznano, że ich istnienie opóźniłoby tworzenie sieci 7-letnich szkół powszechnych i zgodzono się tylko na przejściowe utrzymanie ich na Śląsku Cieszyńskim. Zjazd opowiedział się za obowiązkową, bezpłatną 7-letnią szkołą powszechną z co najmniej 2 nauczycielami. Czas trwania nauki w gimnazjum nie został określony, ukształtowała się jednak dość realna koncepcja stopniowego przekształcania istniejącej szkoły średniej w gimnazjum 5-klasowe, poprzez ujednoczenie programowe 3 niższych klas gimnazjalnych i wyższych szkoły powszechniej. Ustalono podział gimnazjum na 5 typów: przyrodniczo-matematyczny, humanistyczny bez łaciny, humanistyczny z łaciną, klasycy i neofilologiczny. Wysłunięto postulat kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w 2-letnich pedagogiach opartych na podbudowie gimnazjum, a w okresie przejściowym – w 6-letnich seminariach opartych o pełną szkołę powszechną, dających uprawnienia do studiów akademickich na wydziale filozoficznym. W dziedzinie szkolnictwa zawodowego zaproponowano 3 typy szkół, podlegających

MWRiOP: zawodowe, doksztalające i specjalne kursy zawodowe. Planowano, że pełna przebudowa szkolnictwa powinna się dokonać w ciągu 20 lat.

Sprawą wokół której toczyły się zagorzałe dyskusje była kwestia charakteru wyznaniowego szkoły. Możliwe były trzy warianty: szkoła wyznaniowa, międzywyznaniowa i świecka, przy czym ten ostatni dość zgodnie odrzucano. Nauczyciele pochodzący z ziem byłych zaborów rosyjskiego i austriackiego opowiadali się na ogół za tzw. szkołą symultanną, wspólną dla dzieci różnych wyznań, natomiast delegaci z byłego zaboru pruskiego bronili szkoły wyznaniowej, oddzielnej dla różnych religii. Sporu nie udało się rozwiązać, przyjęto jedynie kompromisową rezolucję mówiącą o konieczności zapewnienia w szkołach należytego miejsca dla wychowania religijnego i narodowego oraz zagwarantowania zwierzchnościom wyznaniowym prawa do kontrolowania zgodności nauczania religii z zasadami wiary. Sprawa ta powróciła podczas obrad Sejmu, gdzie grupa posłów na czele z Julianem Smulikowskim przeforsowała koncepcję szkoły symultannej<sup>30</sup>.

W trakcie zjazdu doszło do zbliżenia pomiędzy poszczególnymi organizacjami nauczycielskimi, co zaowocowało powstaniem ogólnopolskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych oraz Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (ZPNSP), które stały się najsilniejszymi środowiskami pedagogicznymi w Polsce<sup>31</sup>.

Opracowująca Program Sekcja szkolnictwa średniego MWRiOP ustosunkowała się też do projektu wysuniętego przez Komisję Pedagogiczną Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, przewidujący obowiązkową dla wszystkich naukę w 7-letniej szkole powszechniej i 4-letnią szkołę średnią. Zarzucając tej koncepcji brak dostatecznej selekcji uczniów, zróżnicowania wykształcenia młodzieży zamierzającej opuścić szkołę i planującej kontynuację nauki oraz zbyt krótką szkołę średnią, zaproponowano pewne istotne modyfikacje. Nauka w szkole średniej miałaby trwać 5 lat, a w celu uniknięcia wydłużenia całkowitego czasu trwania nauki, dopuszczono by do gimnazjów absolwentów klasy VI szkoły powszechniej, klasę VII przeznaczając dla młodzieży nie planującej kontynuowania nauki. Obie przedstawione koncepcje posiadały element wspólny – 5-letni wyższy kurs systematyczny obejmujący młodzież w wieku 13-18 lat. Projekt związkowy, jako wymagający znacznego wzmocnienia i podniesienia poziomu szkoły powszechniej, uważano za możliwy do zrealizowania w dość dalekiej przyszłości<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> S. Mauersberg, *Reformy*, s. 5.

<sup>31</sup> Tenże, *Sejm*, s. 247-251.

<sup>32</sup> *Program naukowy*, s. 1-7.

W imieniu TNSW teoretyczne podstawy ustroju szkolnictwa opracował Bogdan Nawroczyński, wyraźnie nawiązując do koncepcji Tadeusza Łopuszańskiego z 1917 r. Za podstawowy cel szkoły powszechnej uznał przygotowanie ogółu dzieci do życia praktycznego. W związku z tym dzieci uzdolnione pod względem teoretycznym miały być dosyć wcześnie wyselekcjonowywane, uczone według specjalnego programu i kierowane do gimnazjum. Dlatego też Nawroczyński proponował, żeby szkoły powszechne prowadziły odrębne klasy dla dzieci normalnych, anormalnych i wybitnie uzdolnionych. *Nawroczyński nie traktował więc szkoły powszechnej jako jednego z zasadniczych etapów kształcenia wszystkich dzieci, ale widział w niej przede wszystkim bazę selekcyjną dla szkoły średniej. [...] Losem dzieci, które pozostały w szkole powszechnej po wyselekcjonowaniu najzdolniejszych, mało się już zajmowano. Była to więc koncepcja wybitnie antydemokratyczna* – pisze Klemens Trzebiatowski<sup>33</sup>.

Na zasadzie selekcji oparł swą propozycję organizacji systemu szkolnictwa także Lucjan Zarzecki. Według jego koncepcji znajdujący się w danej miejscowości zespół szkół powinien składać się ze szkoły początkowej (4-5-letniej), pośredniej (3-letniej) i średniej (5-letniej). O kontynuowaniu nauki decydowałyby zdolności ucznia. System ten odpowiadałby postulatowi jednolitości szkolnictwa, gdyby nie fakt, iż Zarzecki opowiadał się za wyraźnym połączeniem organizacyjnym szkoły pośredniej ze średnią i równoległym istnieniem klas wyższych szkoły powszechnej<sup>34</sup>.

Własny projekt organizacji szkolnictwa średniego forsował naczelnik Wydziału Programowego w latach 1921-22 Antoni Bolesław Dobrowolski. Proponował on utworzenie obok tradycyjnych gimnazjów 6-klasowego liceum, które byłoby *gimnazjum dla szerszego ogółu*. Głównym zadaniem tej szkoły byłoby wdrażanie do samokształcenia<sup>35</sup>.

W 1924 r. opublikował swą propozycję Jan Planecki. W broszurze *Odbudowa Polski przy pomocy szkoły* przedstawił system mający stanowić kompromis pomiędzy zasadą selekcji według uzdolnień a ideą szerokiego udostępnienia szkolnictwa średniego. Celem byłoby stworzenie dwóch typów ludzi: *Rzemieślnika-Obywatela* i *Kapłana-Urzędnika*. Według tej koncepcji tylko 5 klas 8-klasowej szkoły powszechnej byłoby obowiązkowe dla wszystkich dzieci. Potem następowałyby selekcja, na skutek której mniej zdolni kierowani byłiby dla klas VI-VIII mających

<sup>33</sup> K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-32*, Wrocław 1970, s. 207; „Przegląd Pedagogiczny” 1924, nr 1-2, s. 21-25.

<sup>34</sup> K. Trzebiatowski, op. cit., s. 206; „Przegląd Pedagogiczny” 1924, nr 1-2, s. 12-17.

<sup>35</sup> A. B. Dobrowolski, *Sprawa oświaty inteligentnej, czyli wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie*, „Kultura i Wychowanie” 1934/35, nr 2/3, s. 135.

charakter zawodowy, a bardziej uzdolnieni do 5-klasowych gimnazjów realnych. W obu typach szkół w godzinach przedpołudniowych odbywałaby się nauka przedmiotów teoretycznych, a po południu praca w warsztatach, bądź sklepikach szkolnych, kołach zainteresowań itp.<sup>36</sup> W wydanej 3 lata później broszurze *Reforma ustroju szkolnego z podaniem metod i środków* opowiedział za rezygnacją z równoległego istnienia starszych klas szkół powszechnych i gimnazjum niższego, wskazując iż połączenie dzieci w jednej szkole stworzyłoby możliwość znacznej poprawy warunków nauki – wyposażenia szkół w rzutniki, urządzenia gimnastyczne, stworzenia teatru szkolnego<sup>37</sup>.

W 1926 r. opublikował swój projekt systemu szkolnictwa Włodzimierz Wakar – znany ekonomista i pedagog. Zaproponował, aby po 5-letniej szkole powszechnej wprowadzić obowiązkową naukę w 4-letniej „szkole pracy” – szkole średniej ogólnokształcącej z nachyleniem zawodowym. Obok tych szkół funkcjonować miały seminaria nauczycielskie, średnie szkoły zawodowe, gimnazja ogólnokształcące (obejmujące dotychczasowe klasy VII i VIII), kursy maturalne dla absolwentów „szkół pracy” i szkoły akademickie. Projekt ten cechowała konsekwencja w realizacji zasady drożności, ale i brak szans na realizacją wobec wydłużenia obowiązkowej nauki finansowanej przez samorządy do 9 lat<sup>38</sup>.

Kontakt nawiązany pomiędzy MWRiOP i organizacjami nauczycielskimi na „Sejmie Nauczycielskim” wbrew oczekiwaniom nie zaowocował dalszą współpracą we wdrażaniu w życie jego uchwał. Trudna sytuacja gospodarcza i specyfika polskiej sceny politycznej przed 1926 r. uniemożliwiły realizację daleko idących, demokratycznych reform, które oznaczałyby zupełną przebudowę polskiego szkolnictwa. W tej sytuacji organizacje nauczycielskie, zwłaszcza te określające się jako „postępowe”, czyli głównie ZPNSP, na własną rękę podejmowały starania o realizację uchwał „Sejmu Nauczycielskiego”. Zagadnienia te szeroko były omawiane w prasie związkowej, stanowiły tematykę obrad zjazdów nauczycielskich i przemówień na wiecach. Domagano się przede wszystkim upowszechnienia szkół powszechnych wyżej zorganizowanych, objęcia nauką młodzieży do lat 18, zniesienia egzaminów wstępnych w ich oczach *groźących selekcją*,

<sup>36</sup> J. Planecki, *Odbudowa Polski przy pomocy szkoły*, Kraków 1924, s. 6-13; J. Miąso, *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918-1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne*, Wrocław 1988, s. 36-37.

<sup>37</sup> J. Planecki, *Reforma ustroju szkolnego z podaniem metod i środków*, Kraków 1927, s. 26.

<sup>38</sup> J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 41-42. Zob. szerzej: W. Wakar, *Zadania państwa, samorządu i społeczeństwa w sprawie organizacji oświaty elementarnej i zawodowej*, Warszawa 1926, s. 158-165.

która mogła prowadzić do nadmiernego odsuwania młodzieży od wyższych szczebli wykształcenia i nadawania temu ruchowi klasowego charakteru<sup>39</sup>.

Sytuacja w MWRiOP, które nie było w stanie wyjść poza etap rozważań, zmieniła się, gdy 25 marca 1925 r. ministrem został Stanisław Grabski. Tak tłumaczył swą nominację: *Najpilniejszym bowiem zadaniem ministerstwa tego było wówczas wprowadzenie w życie konkordatu i ustawy o dwujęzycznych szkołach państwowych na ziemiach narodowo mieszanym, a do tego byłem najodpowiedniejszym człowiekiem jako autor obu tych dzieł*. Obok problemów szkolnictwa na Kresach Grabskiego zajmowała kwestia zreformowania szkolnictwa średniego, która wyływała z jego poglądów politycznych. *Szkoła powinna kształcić takie cechy umysłu i charakteru młodzieży, jakie są narodowi szczególnie potrzebne dla spełnienia zadań, jakie mu dyktuje sytuacja w świecie cywilizowanym w danym czasie – pisał. Jeśli nadal przeważać będzie wśród nas tylko typ zdolnego dyletanta o niedostatecznym wykształceniu zawodowym – nie wytworzymy z Polski nowoczesnego mocarstwa. Musimy z gruntu zmienić hierarchię wartości intelektualnych. Musimy ustalić w powszechnej świadomości, że dobra znajomość szewstwa i stolarstwa jest bardziej szacowna od powierzchownego, dyletanckiego filozofowania. I ta zmiana hierarchii wiedzy i zawodów powinna wyrazić się w reformie całego ustroju szkolnego. Szkolnictwo zawodowe musi zająć równe miejsce z ogólnokształcącym szkolnictwem średnim*<sup>40</sup>.

Wiosną 1925 r. przemawiając w Sejmie Grabski stwierdził, iż nadszedł czas, aby przystąpić do wdrażania *zupełnie ścisłego wychowania narodowego*, które jego zdaniem miało służyć przebudowie psychiki Polaków i umacnianiu państwa polskiego. Nieoczekiwanie 28 października 1925 r. został zatwierdzony przez Radę Ministrów projekt ustawy o ustroju szkolnictwa Rzeczypospolitej Polskiej. Choć w art. 1 autorzy stwierdzili, iż organizacja szkół różnych typów opiera się na zasadzie jednolitości systemu szkolnictwa, to wielu dopatrywało się w nim tendencji zupełnie przeciwnych<sup>41</sup>. Ustawa stwierdzała, iż nauka w zakresie siedmioletniej szkoły powszechnej jest obowiązkowa, lecz przewidywała także możliwość opuszczenia tej szkoły po czterech latach i kontynuowania nauki w liceum (podzielonym na dwa trzyletnie człony: liceum niższe i wyższe). Absolwenci szkoły powszechnej najwyżej zorganizowanej mogli podjąć naukę w szkole zawodowej, seminarium nauczycielskim, bądź po sprawdzeniu kwalifikacji, w liceum wyższym. Trzecim członem szkoły średniej było dwuletnie gimnazjum ogólnokształcące (zróżnicowane pod względem

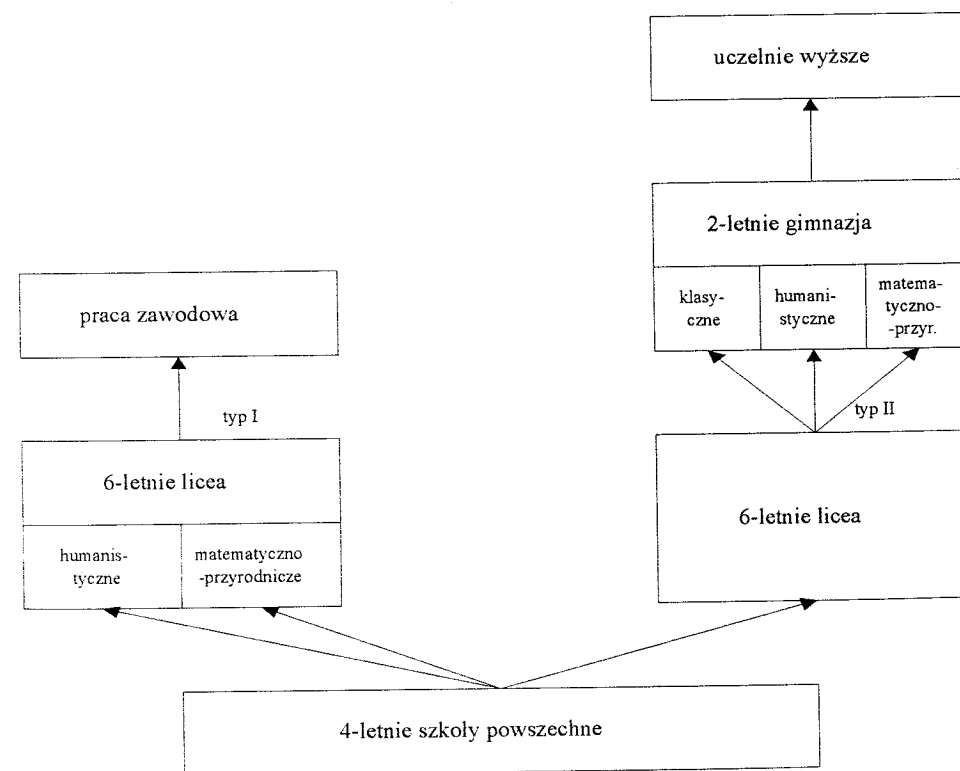
<sup>39</sup> M. Falski, op. cit., s. 378.

<sup>40</sup> S. Grabski, *Pamiętniki*. Do druku przygotował i wstępem opatrzył Witold Stankiewicz, Warszawa 1989, t. 2, s. 239, 241.

<sup>41</sup> W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 23.

programowym na trzy typy), dające prawo wstępu na wyższą uczelnię, bądź zawodowe<sup>42</sup>. Podział dotychczasowego gimnazjum na dwie szkoły w zamyśle Grabskiego miał tworzyć nową ścieżkę kształcenia dla młodzieży, która dotychczas rozpoczynała naukę w szkole średniej ogólnokształcącej, lecz nie mogąc jej ukończyć wykolejała się. Teraz absolwentom 6-klasowego gimnazjum Grabski zamierzał stworzyć możliwość dalszego kształcenia się w gimnazjach zawodowych: handlowych, mechanicznych, chemicznych, rolniczych, pedagogicznych<sup>43</sup>.

Schemat projektu ustroju szkolnictwa ogólnokształcącego  
S. Grabskiego



<sup>42</sup> AAN, MWRiOP, sygn. 2, k. 2-7.

<sup>43</sup> S. Grabski, *Pamiętniki*, s. 242.



W praktyce, poza planowaną rozbudową szkolnictwa zawodowego, ustawa ta nie przyniosłaby radykalnych zmian, a raczej usprawniłaby istniejący system szkolnictwa, uporządkowała go i ujednoliciła na terenie całego kraju. Projekt miał charakter ramowy zastrzegając możliwość wprowadzenia mocą dodatkowych ustaw, rozwiązań innego typu niż ogólnie przyjęte.

Projekt reformy Grabskiego spotkał się z protestami ze strony ugrupowań lewicowych i Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych<sup>44</sup>. 3 listopada został on przesłany do łaski marszałkowskiej. Grabski nieoficjalnie spotykał się z członkami sejmowej Komisji Oświatowej i był przekonany, że poprzez ona projekt, ale na skutek przewrotu majowego nie wszedł on pod jej obrady<sup>45</sup>. Przez Wandę Garbowską oceniony został jako *wyraźnie antydemokratyczny*, ze względu na utrzymanie dwóch torów kształcenia, czyli odrzucenie zasady jednolitości szkolnictwa<sup>46</sup>. Józef Miąso pisze, że projekt *zmierzał do utrwalenia nisko zorganizowanej szkoły powszechnej, a poprzez liczne sита selekcyjne – do umocnienia elitarnego charakteru gimnazjum ogólnokształcącego*. Twierdzi ponadto, że podważył on wiarygodność Grabskiego jako rzecznika szkoły zawodowej, która została tu oparta na gorszej szkole powszechnej i nie dawała uprawnień do studiów wyższych<sup>47</sup>.

<sup>44</sup> Na przykład Stefania Sempołowska oceniła projekt ustawy jako pogarszający istniejącą sytuację, wytykając mu m. in. zaniebdanie przedszkoli, pozostawienie szkół powszechnych niżej zorganizowanych i poważne ograniczenie ich absolwentom możliwości dalszego kształcenia się, utworzenie niższego liceum tylko pozornie równoważnego ze starszymi klasami szkoły powszechnej, wprowadzenie egzaminów wstępnych uważanych przez nią za sito do przesiewania niewygodnych kandydatów itd. – S. Sempołowska, *Rządowy projekt reformy ustroju szkolnictwa* (odbitka z „Głosu Prawdy”), Warszawa 1925.

Stanisław Vogl na łamach „Muzeum” – pisma wydawanego przez lwowski oddział TNSW, stwierdził, że *projekt reformy szkolnej [...] jest nie do przyjęcia – o ile odnosi się do ustroju szkoły średniej, której poziom dotychczasowy obniża niemożliwie, a przeto zniża poziom uczelni wyższych i kulturę naukową społeczeństwa*. – F. Vogl, *O szkołę średnią ogólnokształcącą*, „Muzeum” 1925, nr 41, s. 274.

F. W. Araszkiwicz twierdzi, że projekt Grabskiego zyskał natomiast przychylność Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych i Średnich, z którym był uzgadniany. Janina Chodakowska dowodzi jednak że i nie został przez nie zaakceptowany, wręcz przeciwnie na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” poddano go krytyce, a w odpowiedzi TNSW przygotowało inny projekt.

Zob. szerzej: W. Wojdyło, *Koncepcje reform oświatowych w myśli społeczno-politycznej obozu narodowego w Drugiej Rzeczypospolitej. Projekt reformy szkolnictwa ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Stanisława Grabskiego z 1925 roku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4.

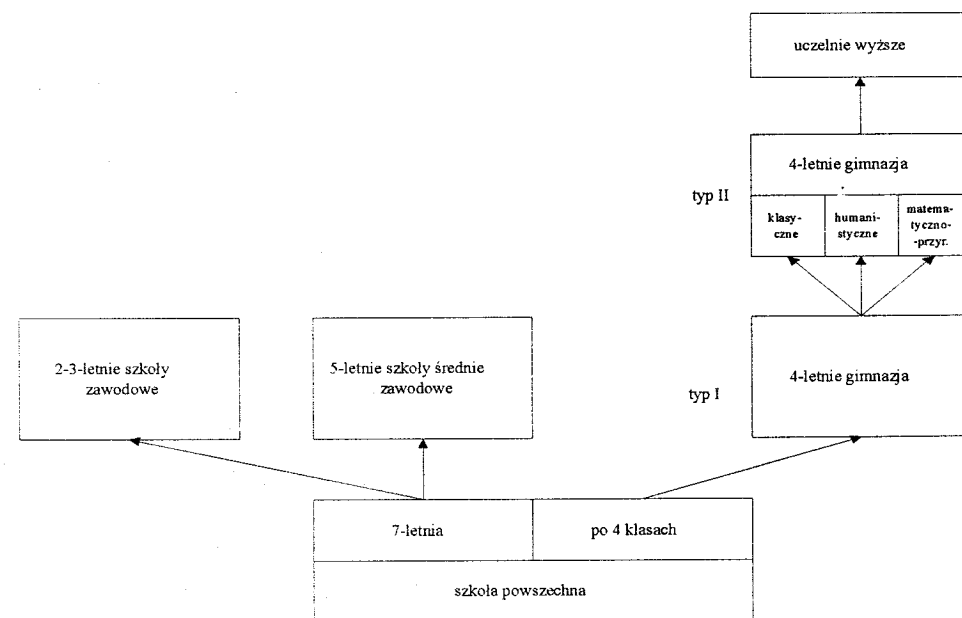
<sup>45</sup> S. Grabski, *Pamiętniki*, s. 243.

<sup>46</sup> W. Garbowska, op. cit., s. 23.

<sup>47</sup> J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 40.

Przedstawienie projektu przez Grabskiego zmobilizowało TNSW do opracowania własnych tez o ustroju szkolnictwa, częściowo opartych na wynikach rozpisanej wśród nauczycieli ankiety. Zakładały one stopniowe reformowanie szkolnictwa, którego podstawą byłaby 7-letnia, dobrze zorganizowana szkoła powszechna. Jej ukończenie umożliwiałoby wstęp do różnego typu szkół zawodowych, natomiast do dwustopniowej szkoły średniej można by przechodzić po 4 klasach szkoły powszechnej.

### Projekt ustroju szkolnego TNSW



Tezy te, poddane pod dyskusję na walnym zgromadzeniu TNSW w Krakowie w 1927 r., zyskały także akceptację środowiska akademickiego<sup>48</sup>.

Odpowiedzią na projekt Grabskiego była też koncepcja opracowana przez Mariana Falskiego. Opowiedział się on za w pełni jednolitą organizacją szkolnictwa, którego podstawą byłaby szkoła powszechna wysoko zorganizowana, między innymi powstałe przez skomasowanie szkół niżej zorganizowanych (zakładał dowożenie dzieci do szkół). Proponował likwidację szkół i klas o charakterze wielotorowym i elitarnym, np. niższych klas gimnazjalnych, szkół wydziałowych

<sup>48</sup> J. Chodakowska, op. cit., s. 304-305.

i oparcie wszystkich szkół średnich na szkołach powszechnych. Zgodnie z tendencjami panującymi w ZPNPSP i ZZNPSS Falski opowiedział się za rezygnacją z egzaminów wstępnych do szkół średnich i wyższych, proponując, aby podstawą rekrutacji były świadectwa szkolne<sup>49</sup>. Proponował też obowiązkową naukę doksztalającą dla młodzieży do 18 roku życia i wprowadzenie nauczycielskich studiów wyższych<sup>50</sup>.

Na założeniu, że system szkolny powinien być tak zbudowany, *aby dał wszystkim dzieciom, niezależnie od urodzenia i majątku, ale według zdolności i osobistych wartości, przygotowanie do służby obywatelskiej, do życia społecznego i kulturalnego, a przede wszystkim do organizowania i kierowania procesami produkcyjnymi*, oparł swą koncepcję Władysław Radwan. Podobnie jak w propozycji Mariana Falskiego podstawę szkolnictwa miała stanowić możliwie wysoko zorganizowana 7-letnia szkoła powszechna, z tym że dopuszczał on możliwość kształcenia się w szkołach prywatnych. Jednolita pod względem programowym 5-letnia szkoła średnia miała prowadzić klasy wstępne, przeznaczone dla absolwentów szkół powszechnych niżej zorganizowanych. Radwan zaplanował trzy typy szkół zawodowych: oparte o niższy szczebel szkoły powszechnej, pełną szkołę powszechną oraz kilka klas szkoły średniej. Obok nich przewidział szkoły doksztalające. Ostatni etap nauki miały stanowić szkoły wyższe, a dla pozostałej młodzieży – oświata pozaszkolna<sup>51</sup>.

Walka o ustrój szkolny nie została w omawianym okresie rozstrzygnięta. Nie miała możliwości realizowania swoich postulatów lewica społeczna, bowiem reprezentujące ją w sejmie ugrupowania polityczne nie dysponowały odpowiednią ilością głosów. Jednak i stronnictwa prawicowe, sprawujące władzę, nie były w stanie wbrew szerokiej opinii publicznej przeforsować w izbach ustawodawczych swojego projektu ustroju szkolnego. Miały zbyt małą przewagę mandatów poselskich, a ponadto nie było zupełnej jedności poglądów w sprawach oświatowych – trafnie podsumowuje K. Trzebiatowski<sup>52</sup>.

<sup>49</sup> Jest rzeczą jasną, że ten system selekcji może także budzić dużo zastrzeżeń, jednak ówczesni demokratyczni działacze oświatowi uważali, że w istniejącym klasowym i hierarchicznym systemie szkolnym oceny wystawione przez nauczycielstwo szkół powszechnych, najbardziej związane z ludem, dałoby największą gwarancję obiektywnej i sprawiedliwej oceny uzdolnień oraz poziomu intelektualnego dzieci robotniczych i chłopskich – pisze Klemens Trzebiatowski – K. Trzebiatowski, op. cit., s. 214-215.

<sup>50</sup> M. Falski, op. cit., s. 187-192.

<sup>51</sup> W. Radwan, *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1925, s. 29.

<sup>52</sup> K. Trzebiatowski, op. cit., s. 217.

### 3. Prace nad systemem oświaty po przejściu władzy przez sanację

Przewrót majowy stworzył atmosferę korzystną dla prac nad reformą oświaty. Odsunięcie od władzy Chjeno-Piasta oraz zapowiedź sanacji życia publicznego ożywiły nadzieje i ośmieliły działalność reformatorów. Inicjatywę wykazywały środowiska nauczycielskie, jak i strona rządowa, dążąca do dostosowania systemu oświaty do aktualnej sytuacji politycznej, społecznej i ekonomicznej.

W 1928 r. w podręczniku dla nauczycieli F. Śliwiński pisał: *W przeciwieństwie do minionych okresów dziejowych wszystkie niemal nowoczesne państwa po doświadczeniach wojny światowej ujmują coraz silniej ster wychowania w swoje ręce nawet tam, gdzie jak np. w Anglii, charakter prywatny szkolnictwa uswięcony był tradycją wieków. W społeczeństwach nowoczesnych dochodzą do głosu najszersze warstwy obywateli, którzy dzięki demokratycznemu ustrojowi państw biorą pośredni udział w rządach [...]. To też rząd każdy, jako emanacja woli ogółu obywateli stara się o możliwie najlepsze oświecenie tych obywateli w duchu idei kierowniczych państwa i wyzyskanie jego zdolności każdego obywatela do własnych celów. [...]. Można zatem przypuszczać bez obawy większej pomyłki, że ingerencja państw w zakresie wychowania i oświaty powszechnej będzie w przyszłości coraz silniejsza i że tym samym ustawodawstwo oświatowe będzie musiało z biegiem czasu objąć wszystkie najbardziej subtelne zagadnienia w tej dziedzinie i do nich przystosować swoją treść normatywną<sup>53</sup>.*

Badając działalność obozu sanacyjnego w dziedzinie szkolnictwa można dostrzec okresy intensyfikacji i spowolnienia prac oraz zainteresowania różnymi problemami. Anna Radziwiłł zaproponowała następującą periodyzację:

- okres 1926-1928 – niewielkiego zainteresowania sprawami wychowawczymi wobec skoncentrowania na problemie stabilizacji władzy;
- okres 1928-1933 – czas ofensywy wychowawczej sanacji – sformułowanie ideologii wychowawczej i przeprowadzenie reformy szkolnictwa;
- okres 1934-1937 – realizacji reformy i założeń teoretycznych; zahamowanie pracy teoretycznej i nieznaczące wycofanie się z wychowania państwowego;
- okres 1937-1939 – powtórna aktywizacja sanacji w sprawach wychowawczych pod hasłami wychowania wojskowego<sup>54</sup>.

W exposé wygłoszonym 19 lipca 1926 r. premier i minister WRiOP Kazimierz Bartel zapowiedział podjęcie prac nad reformą systemu oświaty. Położył wów-

<sup>53</sup> F. Śliwiński, op. cit., s. 7-8.

<sup>54</sup> A. Radziwiłł, op. cit., s. 44.

czas nacisk na drożność między szkolnictwem powszechnym a średnim<sup>55</sup>. Wedle słów Janusza Jędrzejewicza już jesienią tego roku premier Bartel proponował mu objęcie teki ministra WRiOP. *Wtedy rzecz ta nie doszła do skutku, gdyż wówczas jeszcze nie czułem się przygotowany do tej pracy. Był to czas, gdy wyjaśniałem sobie dopiero całość koncepcji organizacyjnej, a i mego doświadczenia politycznego nie mogłem uważać za wystarczające – pisał po latach*<sup>56</sup>.

W listopadzie 1926 r. Kazimierz Bartel powołał specjalną komisję ministerialną, złożoną głównie z wyższych urzędników, która miała opracować projekt nowego systemu szkolnictwa. Jej pracę kontynuowała komisja fachowców powołana w lutym 1927 r. przez nowego ministra Gustawa Dobruckiego, senatora z listy Partii Pracy. Zgłoszono do niej trzy projekty: autorstwa Janusza Jędrzejewicza, Wydziału Programowego Szkolnictwa Średniego i Departamentu Szkolnictwa Powszechnego.

Janusz Jędrzejewicz był człowiekiem z dużym doświadczeniem pedagogicznym. Studiował matematykę, fizykę, filozofię i nauki polityczne w Warszawie i Paryżu. Jeszcze przed pierwszą wojną (w latach 1909-1912) uczył matematyki w gimnazjach w Warszawie i Klarysewie, był współautorem podręcznika matematyki. Po opuszczeniu legionów w 1917 r. został dyrektorem szkoły realnej Nawrockiego w Warszawie, potem seminarium nauczycielskiego w Łowiczu. Będąc od końca 1918 do 1923 r. w służbie wojskowej szefował sekcji oświaty i kultury w oddziale III Sztabu Generalnego. W latach 1923-24 uczył w gimnazjum W. Peretjatkowiczowej w Wołominie, kierował kursami dla dorosłych, a w latach 1924-26 był dyrektorem seminarium nauczycielskiego im. S. Konarskiego w Warszawie. W 1926 r. założył miesięcznik „Wiedza i Życie”. Był twórcą i kierownikiem Uniwersytetu Korespondencyjnego, zorganizowanego przy pomocy ZNP. Jego brat Wacław pisał: *Był to szeroki pokład zagadnień oświatowych widziany „z dołu”: od szkoły i ucznia. Ale po wypadkach majowych 1926 r. przypadło mu w udziale poznanie tych spraw „od góry”, ze szczebla ministerstwa oświaty. Został bowiem urzędnikiem do specjalnych poruczeń przy premierze Bartlu jako łącznik z MWRiOP. W kwietniu 1927 r. Janusz Jędrzejewicz przeszedł do pracy w MWRiOP jako wizytator, gdzie zarazem spełniał rolę doradcy politycznego kolejnych ministrów. Krytycznie oceniał pracę ministra Dobruckiego, dostrzegając brak jakiegokolwiek stanowiska ze strony ministra w sprawach polityki oświatowej. Brat wspominał: Wtedy*

<sup>55</sup> Spr. sten. z 294 pos. Sejmu z dn. 19 lipca 1926, ł. 27; F. W. Araszkiewicz, *Geneza ustaw z roku 1932 o szkolnictwie państwowym i powszechnym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1971, z. 4, s. 555.

<sup>56</sup> J. Jędrzejewicz, *W służbie idei. Fragmenty pamiętników i pism*, Londyn 1972, s. 123.

*właśnie wyraźnie zarysowała mu się koncepcja głębokiej reformy szkolnictwa. Pamiętam, że zapewne w latach 1926-27 pisał do mnie do Tokio o swych planach. W listach, pełnych entuzjazmu, przedstawiał zasady nowej organizacji szkolnictwa i załączał schematy organizacyjne*<sup>57</sup>.

Projekt organizacji szkolnictwa wysunięty przez Janusza Jędrzejewicza w okresie pracy komisji Dobruckiego cechowała ramowość, charakterystyczne było jednak wyraźne określenie konkretnych celów działań reformatorskich oraz większe uwzględnienie pedagogicznego aspektu zagadnienia. Słabo uwypuklone były kwestie społeczne, a ideologiczne pominięte zupełnie. Projekt otwierało wyliczenie najpoważniejszych wad istniejącego systemu szkolnictwa. Według Jędrzejewicza były to: brak jednolitości szkolnictwa<sup>58</sup>, niedostosowanie metod do programu nauczania, brak wyraźnie wytyczonego celu szkoły średniej ogólnokształcącej, dysproporcje między siecią szkół ogólnokształcących i zawodowych, zbyt szeroki zakres pojęcia szkoły akademickie, brak prawidłowej selekcji kandydatów do wyższych uczelni i ich mała efektywność<sup>59</sup>.

Podobnie jak autorzy wielu poprzednich projektów, Janusz Jędrzejewicz zaproponował 7-letnią szkołę powszechną obowiązkową dla wszystkich dzieci w wieku 7-14 lat. Zupełną nowością była organizacja szkoły średniej, ostatecznie likwidująca tradycyjne 8-letnie gimnazjum. Zostało ono rozbite na dwa, a nawet właściwie na trzy elementy, gdyż trzy pierwsze klasy docelowo miały być przesunięte do szkoły powszechnej, cztery kolejne miały tworzyć liceum ogólnokształcące, a ostatnia po dodaniu nowej, miała stanowić 2-letnie gimnazjum ogólnokształcące. Takie rozwiązanie wydłużało naukę poprzedzającą studia wyższe do 13 lat. Etapem przejściowym miało być istnienie drugiego typu liceów w postaci szkół 7-letnich dla dzieci, które ukończyły tylko cztery klasy szkoły powszechnej. Absolwenci pełnej szkoły elementarnej mieli być przyjmowani do liceów zasadniczo bez egzaminów, przy czym owe zasadniczo zostało podkreślone. Wyraźnie podane zostały cele działania tych szkół. *Zadaniem liceum jest takie wychowanie i wykształcenie ogólne, które doprowadziłoby młodzież do dojrzałości intelektualnej i życiowej, tj. do orientowania się swobodnego w istotnych prądach myśli współczesnej i brania udziału w pracy współcześnie w naród zorganizowanego społeczeństwa* – pisał Jędrzejewicz. Absolwenci liceum otrzymywaliby świadectwa dojrzałości

<sup>57</sup> Tamże, s. 21-22, 111, 113.

<sup>58</sup> Pod pojęciem tym autor rozumiał brak łączności pomiędzy szkołą powszechną i średnią ogólnokształcącą.

<sup>59</sup> AAN, PRM, rkt. 22, k. 3.

bez przystępowania do specjalnego egzaminu. Natomiast uwzględniające profile (tzw. wydziały) gimnazjum miało organizować egzaminy wstępne, a celem jego działania miało być przygotowanie młodzieży do studiów wyższych. Podział szkoły średniej łagodziłby zjawisko opuszczania szkoły przez część młodzieży przed ukończeniem nauki, zapobiegałby podporządkowaniu toku nauczania wyłącznie przygotowaniu do wyższych studiów, a także powodowałby napływ średnio wykwalifikowanych pracowników np. do urzędów państwowych. Feliks Araszkiewicz sugeruje, iż *zróznicowanie funkcji obu jej funkcji sprzyjałoby zarazem rozładowaniu z wielu społecznych i pedagogicznych względów niezdrowej i niepożądanego pogoni młodzieży za świadectwami maturalnymi. W praktyce spłycała ta pogon proces wychowania oraz prowadziła do coraz większego sformalizowania i odrywania od życia procesu nauczania*<sup>60</sup>.

Projekt reorganizacji ustroju szkolnictwa przewidywał istnienie trzech typów szkół zawodowych: doksztalcających dla młodzieży pracującej, 3-4-letnich średnich na podbudowie szkoły powszechnej i wyższych dla absolwentów liceów. Zadaniem tych ostatnich miało być przygotowanie wykształconych fachowców, natomiast uczonych, profesorów szkół średnich oraz *fachowców o wyjątkowej odpowiedzialności zawodu (lekarze, prawnicy, nauczyciele, inżynierowie)* miały kształcić uniwersytety i politechniki. Absolwenci gimnazjów mieliby zagwarantowany wolny wstęp na uczelnie akademickie, natomiast inni musieliby zdawać egzaminy wstępne<sup>61</sup>.

Omówione rozwiązania miały być obowiązujące jedynie w szkołach państwowych, ewentualnie samorządowych, natomiast przypuszczalnie nie dotyczyło to szkolnictwa prywatnego, o którym Jędrzejewicz pisał, iż *nie będzie musiało być złą kopią szkolnictwa prywatnego* i otrzyma wiele swobody. Postulował jednak zniesienie tzw. kategorii szkół nadających im różne uprawnienia i subwencjonowanie szkół powszechnych przez państwo<sup>62</sup>.

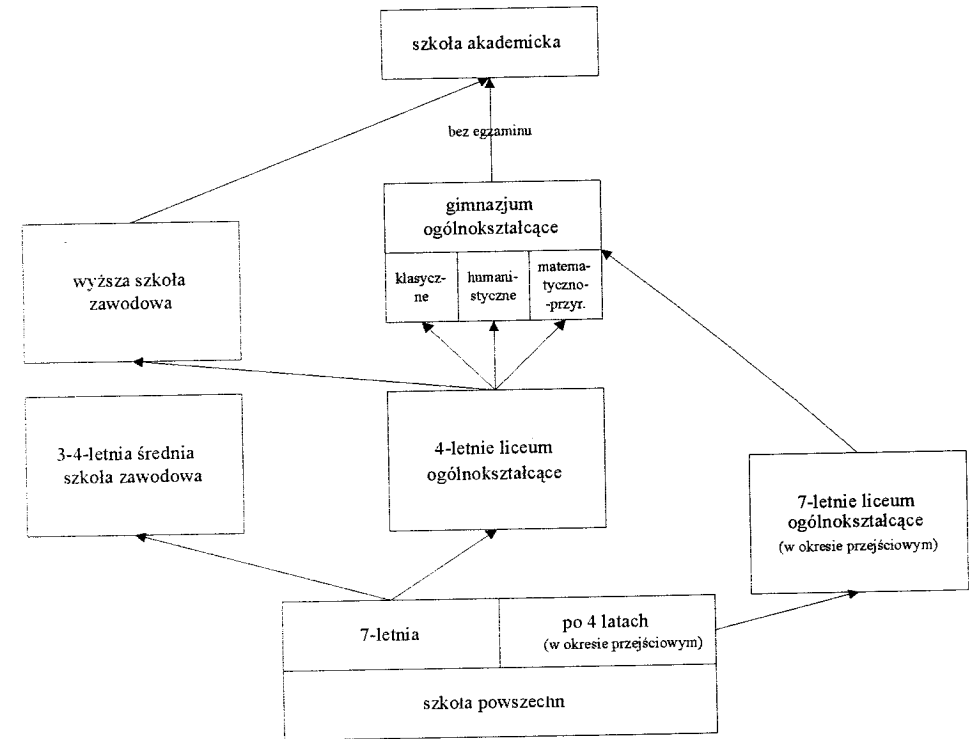
Na uwagę zasługują pojawiające się pierwszy raz sformułowania zwiastujące wychowanie państwowe. W cytowanym już tekście dotyczącym celów liceum, mowa jest o uczestnictwie w pracy *współcześnie w naród zorganizowanego społeczeństwa*. Hasło te doczekało się rozwinięcia dopiero w okresie późniejszym. Natomiast trudno zgodzić się z twierdzeniem F. Araszkiewicza o ideologii wielkomocarstwowej przejawiającej się w próbie ujęcia całego szkolnictwa w jeden system ustrojowo-wychowawczy, nawet pomijając kontrowersyjne jej określe-

<sup>60</sup> F. Araszkiewicz, *Geneza*, s. 560.

<sup>61</sup> AAN, PRM, rkt 22, k. 4-5.

<sup>62</sup> AAN, PRM, rkt 22, k. 5-6.

### Schemat organizacji szkolnictwa wg J. Jędrzejewicza



nie<sup>63</sup>. Tendencje do uporządkowania spraw szkolnictwa pojawiały się zawsze, bez związku z jakąkolwiek ideologią i uważane były za oczywiste.

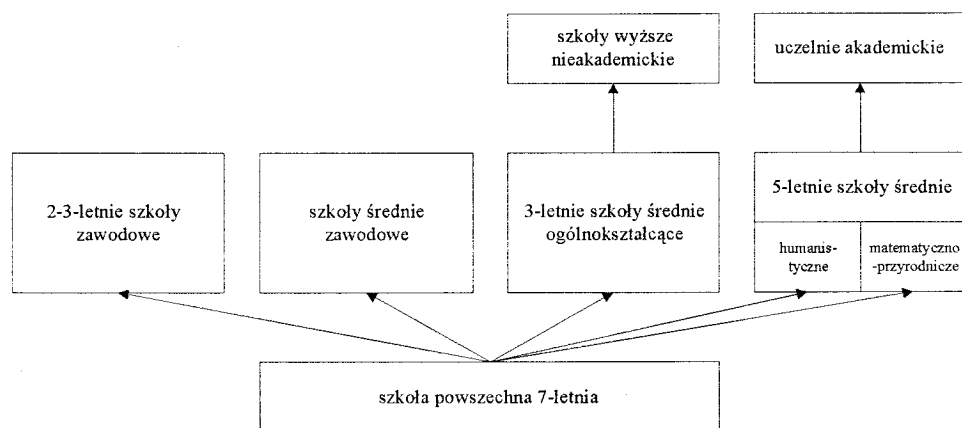
Janusz Jędrzejewicz zreferował swój projekt na posiedzeniu komisji ministerialnej, ale nie zdecydował się na jego szersze rozpropagowanie. Nie spotkał się więc z szerszym oddźwiękiem, potraktowany przez ministerstwo tak jak wiele innych koncepcji wysuwanych wówczas przez osoby prywatne czy stowarzyszenia.

Rezultatem prac komisji był projekt ustawy o ustroju szkolnictwa opublikowany wraz z obszernymi objaśnieniami w sierpniu 1927 r., w celu poddania go pod publiczną dyskusję. Projekt miał charakter ramowy. *Jaskrawa potrzeba takiej ustawy, tworzącej ogólny plan, ustanawiającej program działania na długie lata, wynika stąd, że państwo nasze odziedziczyło po zaborcach fragmenty ustawodawstwa szkolnego*

<sup>63</sup> F. Araszkiewicz, *Geneza*, s. 559.

obcego nam duchem, nie odpowiadającego współczesnym potrzebom, że jako młody organizm państwowy pozbawieni jesteśmy własnej państwowej tradycji z najbliższej przeszłości, jak w innych krajach kulturalnych, lecz musimy budować całość systemu szkolnego – pisano w objaśnieniach. Za podstawę programową i organizacyjną systemu szkolnictwa uznano 7-letnią szkołę powszechną najwyższego stopnia organizacyjnego, zakładając łatwe przechodzenie doń uczniów szkół niżej zorganizowanych. Na jej podbudowie oparto pięcioletnie licea ogólnokształcące (tworzone z klas IV-VIII dawnych gimnazjów), których program miał uwzględnić zjawisko częstego przerywania nauki w szkole średniej na dwa lata przed ukończeniem. Zaplanowano dwa typy szkół zawodowych: jeden – dla absolwentów szkół powszechnych oraz drugi – dla tych, którzy ukończyli klasę III liceum ogólnokształcącego lub inną szkołę na tym poziomie. Dla młodzieży, która wypełniła obowiązek szkolny w 7-14 roku życia i nie uczęszcza do szkoły, przewidziano naukę doksztalającą do 18 roku życia<sup>64</sup>.

#### Założenia projektu Bärtla-Dobruckiego



Trudno mówić o nowych rozwiązaniach proponowanych przez projekt ustawy, gdyż nie zawierał on niemalże żadnych szczegółów, przewidując wprowadzenie kilkunastu ustaw towarzyszących. Autorzy nie próbowali znaleźć sposobu na bolączki polskiego szkolnictwa, takie jak niedostatek szkół wyżej zorganizowanych, czy dysproporcje między miastem a wsią. Stwierdzono tylko, iż

<sup>64</sup> Ustawa o ustroju szkolnictwa. (Projekt komisji, powołanej przez ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego), Warszawa 1927, s. 3, 8-11, 29.

podstawę ustroju szkolnictwa stanowi szkoła powszechna najwyższej zorganizowana i należy ułatwiać młodzieży ze szkół niższych stopni przechodzenie do szkół wyżej zorganizowanych. Do momentu osiągnięcia przez szkolnictwo powszechne poziomu rozwoju umożliwiającego szerokim masom młodzieży ukończenie szkoły 7-klasowej i rozpoczęcie nauki w liceum, szkoły średnie miałyby prawo utrzymywania trzech pierwszych klas dawnego gimnazjum, zwanych teraz klasami wstępnymi. Rozwiązanie to oznaczało praktycznie utrzymanie status quo w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym, gdyż wiadomo było, iż rozbudowa sieci szkół powszechnych zajmie wiele lat. Poza tym ustawa miała dotyczyć wyłącznie szkół państwowych i samorządowych, nie narzucając organizacji szkołom prywatnym, a i te pierwsze mogły uzyskać zgodę ministra na działanie na innych zasadach. Autorzy projektu zaznaczyli, iż dostrzegają zjawisko częstego przedwczesnego opuszczania przez młodzież szkół średniej i dopuścili możliwość tworzenia szkół średnich ogólnokształcących 3-letnich (nie precyzując jaka miałyby być ich rola w systemie szkolnictwa) oraz zaplanowali uwzględnienie tego zjawiska przy konstruowaniu programów liceów 5-letnich. Trudno powiedzieć czy ten ostatni postulat byłby możliwy do zrealizowania. Nasuwa się wniosek, iż ustawa została skonstruowana tak, aby zadowolić ludzi krytykujących obecny stan szkolnictwa, wskazując jego niedomagania i pożądane drogi rozwoju, ale też tak, aby nie niepokoić zbyt wielu zwolenników dotychczasowych rozwiązań<sup>65</sup>.

Pełniejszą wizję systemu szkolnictwa dają objaśnienia do projektu ustawy, zawierające pewne bardziej szczegółowe rozwiązania, których można było oczekiwać w tekście zasadniczym. Wyrównywanie poziomu uczniów szkół powszechnych miejskich i wiejskich zamierzano uzyskać przez organizowanie rocznych kursów uzupełniających, co de facto wydłużałoby naukę w szkole powszechnej. Najwyraźniej zmniejszeniu rangi problemu miało służyć przytoczenie danych liczbowych wskazujących, iż już jedna trzecia dzieci uczęszcza do szkół 6 i 7-klasowych, a wydłużenie dopuszczalnej odległości szkoły od domu z 3 do 4 km, spowodowałoby ilość dzieci pobierających naukę w szkołach najniżej zorganizowanych do poziomu poniżej 1%. Zaznaczono jednak, iż przytoczone dane dotyczą Polski centralnej, nie można było więc ich uznać za reprezentatywne dla całego kraju. Uwzględniwszy, iż nawet szkoły 7-klasowe mogą mocno różnić się między sobą poziomem, projektodawcy zaznaczyli, iż *szkoły stopnia średniego mają opierać swój program nie na wykształceniu, jakie daje przeciętna dzisiejsza szkoła siedmioklasowa szkoła powszechna, lecz na wykształceniu, jakie określa program siedmioklasowej szkoły*

<sup>65</sup> Tamże, s. 5-6, 8, 11-12.

powszechnej, program zaś jest istotnie realizowany w szkołach dobrze prowadzonych. Wszystkie te zastrzeżenia powodowały, iż reforma szkoły powszechnej tylko pozornie miała przynieść wiele zmian.

Bardziej skomplikowany był problem szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. Wprowadzenie nowego typu szkoły w postaci 5-letniego liceum, odpowiadającego dawnemu gimnazjum niższemu, także przy bliższej analizie nie okazało się zasadniczą zmianą. Nie tylko, że tymczasowo zgodzono się na utrzymanie klas niższych pod nazwą przygotowawczych, ale wprost stwierdzono, iż *reforma ustroju sama przez się nie wymaga zasadniczej zmiany programu szkoły średniej, [...] a zbyt częste zmiany programowej konstrukcji szkoły są dla postępu w szkolnictwie bardzo szkodliwe*. Za to w objaśnieniach śmieiej niż w tekście ustawy zaznaczono podział nauki w liceum na dwa etapy. Program trzech pierwszych klas miałby stanowić wartościowy kompleks wiadomości, a dla ich absolwentów przewidziano specjalne szkoły zawodowe, a nawet wyższe<sup>66</sup>.

Ustawa miała wprowadzać zasadę sprawdzania kwalifikacji uczniów przy przechodzeniu do szkoły innego typu, realizowana wszędzie, gdzie jest to możliwe.

Wątpliwości co do możliwości zrealizowania reformy wobec problemów finansowych państwa projektodawcy usiłowali rozwiązać wskazując, iż *ustrój szkolnictwa sam przez się nie wywoła zwiększenia skali wydatków na szkolnictwo, wywoła tylko wielkie spotęgowanie korzyści społecznych i ekonomicznych płynących z tych wydatków*. Dowodzono, iż nie będzie potrzeby zatrudniania większej liczby nauczycieli, a np. koszt budowy izby szkolnej w dużym budynku jest znacznie niższy niż w przypadku budynku małej szkoły.

Zapowiedziano tworzenie szkół zawodowych różnych typów, od tych opartych na szkole powszechnej niższego stopnia, przez takie, które uprawniałyby do wstępu na wyższą uczelnię, do tych po maturze, a także szkół doksztalających dla młodzieży pracującej. Projekt nie określał jednak nawet jakie nazwy szkoły te miałyby nosić<sup>67</sup>.

Przez projekt ustawy nie przebija żadna ideologia<sup>68</sup>, a cele postawione przez autorów to dosyć ogólne, niekontrowersyjne sformułowania.

<sup>66</sup> Tamże, s. 31, 35-36, 40, 42, 47.

<sup>67</sup> Tamże, s. 9, 28.

<sup>68</sup> Brak wyraźnego odzwierciedlenia ideologii obozu sanacyjnego F. Araszkiewicz tłumaczy składem osobowym komisji, której większość stanowili realizatorzy polityki oświatowej Stanisława Grabskiego z Tadeuszem Łopuszańskim na czele – F. Araszkiewicz, *Geneza*, s. 559.

Projekt ramowej ustawy przychylnie został przyjęty przez kręgi lewicowe. Minister Dobrucki na zjeździe ZPNSP zaznaczył, iż nauczycielstwo związkowe miało duży wpływ na kształt projektu poprzez organizowanie zebrań i wieców, wydawania prasy i broszur popularyzujących ideę jednolitej i wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej. Środowisko te podkreślało, iż proponowane rozwiązania znoszą ślepe uliczki i udostępniają szkoły wszystkich typów i stopni całej młodzieży. Feliks Araszkiewicz pisze, iż *Postępowe nauczycielstwo wraz z lewicowymi stronnictwami politycznymi liczyło, że po przyjęciu ramowej ustawy szkolnej o względnie demokratycznej wymowie łatwiej przeforsuje postulowane przez siebie rozwiązania szczegółowe*<sup>69</sup>.

Z kolei Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, które stawiało sobie za cel przystosowanie tradycji do aktualnych potrzeb życia, wystąpiło pod hasłem obrony poziomu nauczania wobec koncepcji zlikwidowania ośmioletniego gimnazjum. Związane z TNSW pismo „Polonia” utrzymywało, że wprowadzenie w życie projektu ministerialnego oznaczałoby ruinę szkolnictwa i kultury polskiej. Najwięcej kontrowersji budził plan zniesienia egzaminów maturalnych. TNSW nawoływało do akcji mającej przeszkodzić wprowadzeniu go w życie, samo zaś wysunęło własny projekt organizacji szkolnictwa, którego podstawę również stanowiłaby 7-klasowa szkoła powszechna. Jej ukończenie umożliwiłoby kontynuowania nauki w różnego typu szkołach zawodowych. Dla młodzieży uzdolnionej przewidziano ośmioletnie gimnazjum (z podziałem na dwa etapy nauczania), oparte na programie czterech klas szkoły powszechnej<sup>70</sup>.

Projekt Bartla-Dobruckiego nie został przedstawiony jako oficjalna propozycja rządowa. Starając się uchronić efekty dotychczasowych prac nad reformą szkolnictwa, ugrupowania ludowe dwukrotnie, w latach 1929 i 1931, występowały do Sejmu z wnioskami o uchwalenie ustawy o ustroju szkolnictwa w brzmieniu podobnym do projektu Bartla-Dobruckiego. W 1931 r. dodano ustalenia dotyczące przedszkoli, zrezygnowano z zastrzeżenia, że podstawę ustroju szkolnictwa stanowi szkoła powszechna najwyższego stopnia organizacyjnego,

<sup>69</sup> F. Araszkiewicz, *Geneza*, s. 556; K. Trzebiatowski, op. cit., s. 337. Wysoko oceniła też projekt Wanda Garbowska, pisząc że: *Projekt Dobruckiego nawiązujący do uchwał Sejmu Nauczycielskiego był – mimo wielu cech kompromizmu – najbardziej konsekwentny ze wszystkich dotychczasowych projektów. Znosząc ślepe uliczki, stanowił milowy krok na drodze ku jednolitości szkolnictwa i rozszerzał znacznie możliwości dalszego kształcenia. Był on wynikiem zwycięstwa koncepcji rozgraniczenia w projekcie zasadniczych podstaw organizacji szkolnictwa i odchylen tymczasowych uwarunkowanych trudnością, a nawet i niemożliwością bezpośredniego przejścia od stanu istniejącego do stanu zamierzonego – W. Garbowska, *Szkolnictwo*, s. 36.*

<sup>70</sup> K. Trzebiatowski, op. cit., s. 339; J. Chodakowska, op. cit., s. 304-306.

odrzucono możliwość tworzenia 3-letnich szkół ogólnokształcących i zasadę selekcji oraz wyraźnie określono tryb likwidowania klas wstępnych przy szkołach średnich. Żaden z tych wniosków nie był rozpatrywany przez Sejm.

W sytuacji, gdy nie udało się przeforsować nowego ustroju szkolnictwa, minister Dobrucki zdecydował się na podjęcie działań zmierzających do usprawnienia już istniejącego. Brak jednolitości polskiego szkolnictwa polegał przede wszystkim na odrębności dwóch dróg szkolnych: wiodącej przez szkołę powszechną i gimnazjum. Teoretycznie przechodzenie z jednej do drugiej było możliwe, praktycznie jednak było to bardzo trudne ze względu na małą ilość miejsc w gimnazjum wyższym, obsadzanych niemalże w całości przez uczniów kończących klasy niższe tej szkoły. Na sprawę tę minister Dobrucki uczulał kuratorów w okólniku z 9 maja 1927 r. w sprawie ścisłości wymagań przy nauczaniu, promocjach i egzaminach, apelując by przyjmować do gimnazjum wyższego młodzież najlepszą, a nie kandydatów skądinąd posiadających pierwszeństwo, ale nie dość uzdolnionych<sup>71</sup>. Bardziej zdecydowanym działaniem w celu zniesienia tej bariery był okólnik wydany rok później, 31 maja 1928 r., nakazujący kuratorom otwieranie w gimnazjach dodatkowych oddziałów, począwszy od klasy IV. Miały być one właśnie przeznaczone dla absolwentów pełnych szkół powszechnych, którzy zdali egzamin wstępny. Egzamin miał obowiązywać także ich rówieśników uczących się w gimnazjach i ubiegających o promocję do klasy IV<sup>72</sup>. Posunięcie ministra Dobruckiego przyniosło namacalny skutek, gdyż w latach następnych odnotowywano wyraźny przyrost liczby uczniów w gimnazjach na poziomie klasy IV i kurczenie się ich klas niższych<sup>73</sup>. Nie oznaczało to oczywiście rozwiązania problemu, gdyż w ten sposób łatwiejszy dostęp do szkół średnich uzyskali jedynie absolwenci szkół powszechnych najwyżej zorganizowanych, a te stanowiły mniejszość i zlokalizowane były przede wszystkim w miastach.

Energiczne i zdecydowane działania w dziedzinie wychowawczej rozpoczęła sanacja w 1928 r., po wyborach parlamentarnych i objęciu teki ministra WRiOP przez Kazimierza Świtalskiego. Nominacja była dosyć przypadkowa i miała wyłącznie charakter polityczny – chodziło po prostu o umieszczenie Świtalskiego w rządzie. On sam, choć zaskoczony takim rozwiązaniem, potraktował je poważnie. *Miałem wtedy ambicję zrobienia czegoś, mimo że z tą dziedziną miałem do czynienia*

<sup>71</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1927, nr 12, poz. 200, s. 441.

<sup>72</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1928, nr 7, poz. 122, s. 293-294.

<sup>73</sup> W latach 1928-1932 uczniów klas IV było średnio o ok. 6,5 tys. więcej niż klas III – F. Araszkiewicz, *Szkoła średnia*, s. 175.

tylko podczas kilkuletniego belfrowania w lwowskich gimnazjach – pisał w swym *Diariuszu*<sup>74</sup>. „Wskazówek na drogę” udzielił mu Piłsudski, dając przy tym wyraz swoim poglądom na kwestie szkolnictwa. Opowiadał się za zreformowaniem programu nauczania w szkołach średnich, który uważał za bardzo przeładowany i przeciążający młodzież<sup>75</sup>. Był przeciwny tworzeniu nadmiernej ilości gimnazjów, jako że stwarza to konieczność zatrzymywania *starych sił nauczycielskich skłonnych do sekowania uczniów*. Uważał, iż należy przeprowadzić weryfikację wśród dyrektorów gimnazjów, opierając się przy tym na kuratorach, a nie dyrektorach departamentów. W szkolnictwie wyższym raził go dobór katedr i ich obsada, a zwłaszcza istnienie w jednym zakładzie naukowym dwóch katedr tego samego przedmiotu, a także nadmierne rozbudowanie administracji. Jeśli chodzi o szkolnictwo mniejszości narodowych, Piłsudski był zdania, iż przez kilka najbliższych lat należy forsować szkołę polską, utrakwizując jedynie szkoły mniejszościowe, a nie polskie<sup>76</sup>.

Ograniczenie rządów parlamentarnych stwarzało perspektywę spokojnej, długoterminowej i efektywnej pracy ministerstwa. Świtalski należący do „grupy pułkowników” prezentującej ostry kurs, przeprowadził w resorcie „czystkę”. Uważał bowiem, iż kierunek wychowania zależy od ludzi wychowujących i dlatego dla stanu oświaty w Polsce fundamentalne znaczenie ma polityka personalna. *Nie trzeba wahać się w dokonywaniu zmian personalnych, nie unosić się sentymentem w stosunku do czyichś zastug, czy długoletniej pracy* – mówił<sup>77</sup>. Włodzimierz Gałęcki – pracownik ministerstwa w latach 1929-1934 wspomina: *Niebawem powstały Biura Personalne, początkowo z dość ponurymi postaciami wojskowych na czele, których zadaniem było robienie owego „ruchu służbowego”*. W wyniku tego przesunięcia były ciągłe, zarówno w centrali, jak w kuratoriach i w szkołach. *Przenoszono ludzi z miejsca na miejsce, a często przedwcześnie pensjonowano, aby pozbyć się ze szkolnictwa elementu politycznie niepożądanego lub istotnie mało wartościowego pod względem pedagogicznym*<sup>78</sup>. Anna Radziwiłł sugeruje, iż koncentracja Świtalskiego na sprawach

<sup>74</sup> K. Świtalski, *Diariusz 1919-1935*. Do druku przygotowali: Andrzej Garlicki i Ryszard Świątek, Warszawa 1992, s. 370. Nie zachowały się zapiski Świtalskiego z okresu, gdy był ministrem WRiOP. Podane tu informacje i cytaty zaczerpnięte zostały z uzupełnień, których autor dokonał już po wojnie i które zostały przed wydawców dołączone do *Diariusza*.

<sup>75</sup> Marszałek twierdził, iż bulwersuje go *nie dający się dotąd wytrzebić sadyzm pedagogów, którzy w pełni uznają prawo ośmiogodzinnego dnia pracy dla starych, a równocześnie gwizdzą sobie na to prawo, gdy chodzi o młodzież*. – K. Świtalski, op. cit., s. 370.

<sup>76</sup> Tamże, s. 357-358.

<sup>77</sup> A. Radziwiłł, op. cit., s. 46.

<sup>78</sup> W. Gałęcki, *Jeszcze raz przez życie. Wspomnienia*, Kraków 1966, s. 271.

personalnych mogła wynikać z braków w dziedzinie ideologicznej i niekompetencji pedagogicznej ministra. Naczelnym kryterium przy doborze pracowników była lojalność wobec rządu, gdyż nie dopracowano się jeszcze bardziej teoretycznych wyznaczników<sup>79</sup>.

W drugiej połowie 1928 r. minister Świtalski wysunął plan przebudowy szkolnictwa, prowadzący do pełnej drożności i jednolitości. Proces ten miał być rozłożony na wiele lat<sup>80</sup>. Pierwszym krokiem było rozporządzenie z 2 stycznia 1929 r., które ujedynoliciło programy i plany godzin w klasach V-VII szkoły powszechnej najwyższej zorganizowanej i w klasach I-III gimnazjum ogólnokształcącego<sup>81</sup>. Ułatwiało to absolwentom szkół powszechnych kontynuowanie nauki w gimnazjum wyższym. W ten sposób uzyskano wreszcie drożność programową pomiędzy szkołą powszechną a gimnazjum wyższym, co stanowiło konkretną podstawę pod budowę szkoły jednolitej<sup>82</sup>. W latach 1929-1930 stopniowo dokonywano w tych klasach zmian w treściach nauczania, polegających głównie na redukcji materiału<sup>83</sup>. Minister zapowiadał, iż dalsze przemiany w tym kierunku, czyli likwidacja gimnazjum niższego, będą miały miejsce w momencie, gdy podniesiony zostanie poziom szkół powszechnych. Klemens Trzebiatowski twierdzi, iż taktyczne posunięcia ministra Świtalskiego osiągnęły rzeczywiście pewne doraźne cele. Nauczycielstwo związkowe zaprzestało kampanii na rzecz uzupełniania i realizowania projektu Dobruckiego, a dopingowało w swych pismach, aby dalej posuwać połowiczne reformy Świtalskiego<sup>84</sup>. Podobnego zdania jest Wanda Garbowska, która sugeruje, iż posunięcia Świtalskiego wynikały jedynie z wyrachowania i zmierzały do zjednania przychylności związków zawodowych, co w pewnym stopniu się udało<sup>85</sup>.

<sup>79</sup> A. Radziwiłł, op. cit., s. 46-47.

<sup>80</sup> Informację o tym podał „Przegląd Pedagogiczny”, nie są jednak znane jej szczegóły – „Przegląd Pedagogiczny” 1929, nr 1, s. 14-15.

<sup>81</sup> Rozporządzenie ustalało obowiązkową we wszystkich klasach gimnazjalnych i trzech najwyższych klasach szkoły powszechnej liczbę godzin na 30 tygodniowo, zwiększało wymiar zajęć z godzin cielesnych do 3 tygodniowo, wprowadzało naukę języka obcego nowożytnego do starszych klas szkoły powszechnej i wydłużało czas trwania lekcji z 45 do 50 minut – Dz. Urz. MWRiOP 1929, nr 1, poz. 1, s. 2-17; poz. 2, s. 18-19.

<sup>82</sup> F. Araszkiewicz twierdzi jednak, iż drożność w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym Świtalski traktował nie tyle jako wychodzenie naprzeciw dążeniom polskiej demokracji oświatowej, ile jako jeden ze sposobów łowienia uzdolnionych jednostek z ludu dla potrzeb sanacji. – F. Araszkiewicz, *Szkoła średnia*, s. 176-177.

<sup>83</sup> Ograniczono liczbę godzin i materiał z języka polskiego geografii, nauki o Polsce, historii, matematyki, przyrody, robót ręcznych. Zwiększono wymiar wychowania fizycznego i języków obcych.

<sup>84</sup> K. Trzebiatowski, op. cit., s. 313-314, 340-341.

<sup>85</sup> Tamże; W. Garbowska, op. cit., s. 40.

Efekty tych działań były jednak widoczne – w ciągu dwóch lat podwoiła się liczba gimnazjów 5-letnich, co oznaczało, że zwinięto w nich klasy niższe, nastawiając się na przyjęcie absolwentów szkół powszechnych<sup>86</sup>.

Zdaniem niechętnego Świtalskiemu Włodzimierza Gałęckiego, jego jedyną zastugą wobec resortu była budowa nowego gmachu przy Alei Szucha<sup>87</sup>. Sam minister przyznawał, że nie udało mu się zrealizować zamiarów. Zgodnie z sugestiami Piłsudskiego planował przestudiować podręczniki szkolne i przeprowadzić batalię o uszczuplenie programów – za każdym razem odrywano go od tej pracy<sup>88</sup>. Chciał wprowadzenia siedmioletniej szkoły powszechnej i zagęszczenia sieci szkolnej na wschód od Wisły – nie udało mu się powiększyć budżetu ministerstwa na te cele. Gdy w kwietniu 1929 r. powołany został na premiera rządu, odchodził z resortu oświaty z *poczuciem niezrealizowania swych aspiracji, z jakimś niedosytem, którego nie rekompensowała perspektywa bardziej eksponowanego stanowiska*<sup>89</sup>.

Na swego następcę Świtalski mianował dotychczasowego wiceministra Sławomira Czerwińskiego, znanego działacza oświatowego z czasów Centralnego Biura Szkolnego<sup>90</sup>. *O ile Świtalski był dygnitarzem bardzo „wielkim”, mało dostępnym i niepopularnym, o tyle znowu Czerwiński był człowiekiem pełnym taktu, niezwykle sympatycznym, ujmującym w obejściu z ludźmi, koleżeńskim. Sam doskonały pedagog, miał pełne zrozumienie dla potrzeb szkoły i reform, jakie w niej przeprowadzić należało – pi-*

<sup>86</sup> W roku szk. 1928/29 spośród 777 szkół średnich ogólnokształcących tylko 35 nie prowadziło klas niższych. W r. szk. były już 72 gimnazja 5-letnie – F. Araszkiewicz, *Szkoła średnia*, s. 177.

<sup>87</sup> W. Gałęcki, op. cit., s. 270.

<sup>88</sup> Uszczuplenia dokonanego na mocy zarządzenia z 2 stycznia 1929 roku Świtalski nie uważał za wystarczające. W okólniku je objaśniającym pisał: *Zapobiegam przez swoje rozporządzenie przecięciu młodzieży w sposób na razie nieco mechaniczny. Nie zatwierdza on oczywiście zagadnienia w zupełności, które rozwiązane istotnie może być tylko przez dostosowanie zakresu materiału nauczania do przeciętnego zasobu sił umysłowych i fizycznych młodzieży. (...) Praca taka wymaga dłuższego czasu.* – Dz. Urz. MWRiOP 1929, nr 1, poz. 2, s. 18.

<sup>89</sup> K. Świtalski, op. cit., s. 372.

<sup>90</sup> Sławomir Czerwiński urodził się 24 października 1885 r. w Sompolnie. Uczył się w gimnazjum filologicznym w Kaliszu, z którego został relegowany w 1905 r. za wysunięcie żądania nauczania w języku polskim. Naukę kontynuował w Krakowie, studiował na UJ i w Wiedniu, polonistykę, pedagogikę i filozofię. Działał w „Zarzewiu”, „Drużynach Strzeleckich”, „Zniczu”. Pracował jako nauczyciel w polskich szkołach prywatnych w Kongresówce. W latach 1915-1918 był dyrektorem gimnazjum w Ostrowcu. Od 1919 r. pracował w MWRiOP. Napisał pracę doktorską z literatury polskiej. W 1920 r. został radcą ministerialnym, w 1923 – wizatorem seminariów nauczycielskich, w 1928 – dyrektorem departamentu i podsekretarzem stanu, 14 kwietnia 1929 r. – ministrem. Zmarł 4 sierpnia 1931 r. – „Oświata i Wychowanie” 1931, nr 7, s. 602-610.



sał Gałęcki<sup>91</sup>. W okresie urzędowania Czerwińskiego MWRiOP patronował pracom nad przygotowaniem reformy szkolnictwa, przede wszystkim jednak walnie przyczynił się on, wraz z Adamem Skwarczyńskim, do sformułowania ideologii wychowawczej sanacji. Przystąpiono wówczas do interpretacji rzuconego po przewrocie majowym hasła wychowania państwowego i tworzenia wokół niego systemu wychowawczego<sup>92</sup>.

W 1929 r. rozpoczęto wydawanie nowego oficjalnego organu MWRiOP „Oświaty i Wychowania”. Jednym z celów jego działalności miało być wypracowanie nowego ideału wychowawczego. W marcu 1929 r. zaczęła konsolidować się grupa nauczycieli pod przewodnictwem Janusza Jędrzejewicza, która na początku 1930 r. wydała pierwszy numer kwartalnika „Zrąb”. Pismo to, obok „Drogi” Skwarczyńskiego, miało być głównym organem ideowym obozu rządzącego<sup>93</sup>.

Pod względem politycznym grupa „Zrębu” była dość jednolita – składała się ze zwolenników sanacji, niejednokrotnie dawnych bądź obecnych współpracowników Piłsudskiego. Większość stanowili jednak ludzie nie zajmujący się bezpośrednio polityką, ale nauczyciele skoncentrowani na swym posłannictwie zawodowym<sup>94</sup>. Jednoznaczne oblicze polityczne ugrupowania i pisma zapewniało kredyt zaufania i poparcie władzy, choć nie był to jej organ oficjalny. Dzięki temu redaktorzy mieli dużą swobodę w doborze artykułów, publikując także te dyskusyjne, co czyniło pismo atrakcyjnym nie tylko wśród zdecydowanych zwolenników sanacji i jej doktryny wychowawczej. Pismo adresowane było przede wszy-

<sup>91</sup> W. Gałęcki, op. cit., s. 270.

<sup>92</sup> W 1927 r. w „Dzienniku Urzędowym MWRiOP” opublikowano regulamin pracy wychowawczej, w którym znalazło się następujące sformułowanie: *głównym zadaniem każdej szkoły powinno być wychowanie młodego pokolenia na zdrowych fizycznie i moralnie oraz społecznie, twórczych państwowo obywateli* – A. Radziwiłł, op. cit., s. 44-45.

<sup>93</sup> O powstaniu grupy „Zrębu” jej założyciele pisali: *Wszyscy byliśmy tam kolegami – albo jeszcze z ławy szkolnej czy uniwersyteckiej, albo przynajmniej ze wspólnego warsztatu szkolnej pracy. Dobrac zaś musieliśmy się siłą rzeczy, ożywieni tym samym duchem krytyki tego, co było wokół nas, tą samą chęcią stworzenia rzeczy częściowo – nowych, całkowicie – lepszych. Wszyscy odczuwaliśmy boleśnie biurokratyczne kostnienie naszych warsztatów pracy, wszyscy pragnęliśmy wlania nowej, żywej krwi w szkolnictwo, przepojenie go duchem nawskroś społecznym, stworzenie zeń wielkiej a wolnej Rzeczypospolitej, w której władza byłaby prawdziwą emanacją ducha społecznego, twórczego ducha wolnego, równego i z wewnętrznego nakazu karnego nauczycielstwa.* – „Zrąb” 1931, nr 8, s. 66.

<sup>94</sup> W. Gałęcki, który do Zrębu nie należał, tak pisał o jego członkach: *Członkowie Zrębu – w przeważnej mierze nauczyciele szkół średnich i urzędnicy administracji szkolnej – rekrutowali się spośród: 1) istotnych zwolenników reżimu marszałka Piłsudskiego, 2) elementów oportunistycznie nastawionych, które w przynależności do Zrębu widziały odskocznię dla swej kariery, 3) osób wciąganych do grupy pod naciskiem otoczenia* – W. Gałęcki, op. cit., s. 276.

skim do działaczy oświatowych, profesorów i nauczycieli. Redagowane na wysokim poziomie naukowym artykuły dotyczyły ideologii wychowawczej, ale także tematyki ogólnopedagogicznej i dydaktycznej. Kwartalnik wychodził w Warszawie w latach 1930-1936 w nakładzie 1000 egzemplarzy i objętości około 160 stron. Obok kwartalnika Zrąb wydawał także pismo dla młodzieży „Sternik” (1929-1931), dla rodziców „Rodzina i Dziecko” (1935-1939) i broszury w ramach „Biblioteki dla Nauczyciela”, „Biblioteki dla Młodzieży” i „Biblioteki dla Rodziców”<sup>95</sup>.

Dla określenia piłsudczykowskiej doktryny wychowawczej najczęściej używano terminu *wychowanie państwowe*, ale spotyka się także *wychowanie obywatelskie* i *wychowanie obywatelsko-państwowe*, który to termin lansowała Hanna Pohoska. Prądu tego nie uważano za specyficznie polski, chętnie odwoływano się do starożytnej myśli pedagogicznej, np. Platona, Ksenofonta, Cyserona, prac pedagogów zachodnich (Johna C. Almacka, Fryderyka Wilhelma Foersterera i Georga Kerschensteinera) oraz doświadczeń zachodnioeuropejskich. W „Zrębie” istniał specjalny dział poświęcony śledzeniu zagranicznych publikacji i doświadczeń z tej dziedziny. Kalina Bartnicka wskazuje też, że ta doktryna wychowawcza nie była wyłącznie owocem prac edukacyjnych sanacji. Przypomina, że o potrzebie „obywatelskiego” nachylenia wychowania i kształcenia mówiono już na „Sejmie Nauczycielskim”, postulaty takie wysuwali działacze endecy. Jej zdaniem sanacja jedynie podchwyciła zagadnienie wychowania państwowego, a później je podchwyciła, spopularyzowała i wprowadzała w życie<sup>96</sup>.

Hasło wychowania w duchu państwowym po raz pierwszy pojawiło się w 1927 r. w regulaminie pracy wychowawczej w szkołach średnich ogólnokształcących, zawodowych oraz seminariach nauczycielskich, w postaci sformułowania: *głównym zadaniem każdej szkoły powinno być wychowanie młodego pokolenia na zdrowych fizycznie i moralnie oraz uspołecznionych, twórczych państwowo obywateli*<sup>97</sup>. Podstawy ideologii sanacji przedstawił Walery Sławek na posiedzeniu klubu BBWR 14 grudnia 1928 r. Powiedział wówczas: *Jesteśmy zespołem ludzi, których połączyła wspólna myśl pracy na rzecz wychowania społeczeństwa i wychowania w tym społeczeństwie zrozumienia dla interesu państwowego, jako interesu wspólnego dla nas wszystkich. Tym naszym nastawieniem, tą chęcią pracy na rzecz Państwa musimy natchnąć społeczeństwo [...] natchnąć pracę [...] naszym stosunkiem do Państwa, zarazić naszą gotowością służenia idei państwowej, zarazić myślą szukania porozumienia, a nie*

<sup>95</sup> K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994, s. 143-146.

<sup>96</sup> K. Bartnicka, *Wychowania państwowe – kwestia ocen*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991, s. 434.

<sup>97</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1927, nr 12, poz. 12, s. 442.

załatwiania konfliktów na drodze tych czy innych walk i rewolucji<sup>98</sup>. Za cel postawiono sobie wychowanie „państwowców”, czyli ludzi rozumiejących, iż ich podstawowym zadaniem jest bycie dobrymi obywatelami Rzeczypospolitej.

Właściwym twórcą i teoretykiem wychowania państwowego był jednak Sławomir Czerwiński. Pierwsze znaczące przemówienie w swej ministerialnej karierze, wygłoszone na Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu w lipcu 1929 r. zatytułował *O ideał wychowawczy szkoły polskiej*. Podkreślał, że wychowanie w niepodległym państwie polskim musi się różnić od tego z czasów niewoli. Sformułował podstawy nowego ideału wychowawczego, model obywatela – państwowca, opierający się na syntezie postawy bojownika i pracownika<sup>99</sup>. Podstawowe cechy tego wzorca to: „dzielność życiowa”, silna wola, potężna energia, wiara we własne siły, zdolność do czynu i pracy, dynamizm, wytrwałość, honor, zdyscyplinowanie w stosunku do zbiorowości, a przede wszystkim lojalność i ofiarność w stosunku do państwa. Wychowanie według tego modelu miało dotyczyć całego społeczeństwa, bez względu na narodowość czy religię<sup>100</sup>.

Anna Radziwiłł wysuwa tezę, iż u podstawy nowej ideologii wychowawczej leżała konieczność adaptacji myślenia polskiego społeczeństwa do faktu niepodległości. Program sanacji „przebudowy psychiki narodu”, zmiany „duszy narodu”, wychowania „nowego człowieka” czy „przebudowy patriotyzmu” to właśnie program dostosowania struktur myślenia i postaw społeczeństwa do faktu istnienia niepodległej Polski i to Polski rządzonej przez sanację – pisze<sup>101</sup>.

Wprowadzenie zagadnienia wychowania państwowego pod obrady kongresów pedagogicznych w latach 1929 i 1931, sprzyjało dopracowaniu i umocnieniu ideologii. Omawiano nowe zadania szkoły, dyskutowano o programach szkolnych, włączając w ten sposób część środowiska nauczycielskiego do prac nad wdrażaniem nowej doktryny. Tylko w 1930 r. przeszkolono w zakresie problema-

<sup>98</sup> AAN.PRM, rkt 24, sygn. 7, k. 3; F. Araszkiewicz, *Ideały wychowawcze*, s. 156.

<sup>99</sup> *Taki właśnie typ, typ bojownika i pracownika w jednej osobie – jest potrzebny naszemu Odrodzonemu Państwu, bo potrzebny jest mu typ obywatela, który by dzielną pracą powszednią, ale w potrzebie i świętym zapalem walki stwierdzał swój czynny, szczerzy patriotyzm – mówił – S. Czerwiński, O nowy ideał wychowawczy*, wyd. 2 rozszerzone, Warszawa 1934, s. 38.

<sup>100</sup> W listopadzie 1929 r. S. Czerwiński przemawiał: *Nie możemy i nie chcemy wymagać od szkół i innych instytucji wychowawczych w Polsce, aby Niemców lub Ukraińców wychowywały na Polaków, albo ewangelików i prawosławnych na katolików, ale mamy prawo i obowiązek żądać zupełnie kategorycznie, stanowczo i konsekwentnie, aby wszystkie formy i wszystkie czynniki wychowania publicznego, na obszarze naszego państwa działające, w zgodnym trudzie pracowały nad założeniem w sercach dziatwy i młodzieży mocnej podwaliny pod rozkwit i potęgę Rzeczypospolitej – S. Czerwiński, op. cit., s. 41-42.*

<sup>101</sup> A. Radziwiłł, op. cit., s. 50-51.

tyki wychowania państwowego 8 tys. nauczycieli szkół powszechnych i średnich oraz pracowników administracji oświatowej<sup>102</sup>.

W okresie urzędowania ministra Czerwińskiego kontynuowano wymianę ludzi w ministerstwie. Kurator Okręgu Szkolnego Pomorskiego Michał Pollak wspominał, iż w styczniu 1931 r. odszedł zasłużony dyrektor departamentu szkolnictwa powszechnego Władysław Żłobicki oraz 10 naczelników wydziałów oraz wizytatorów. Pollak, który objął stanowisko w marcu 1931 r., sam nie będąc zaangażowany w politykę, zwracał uwagę na polityczny kontekst swego zadania. Wspominał, że jedyne wskazówki, jakie otrzymał od wiceministra Pierackiego dotyczyły *zrobienia porządku z endekami, których jest dużo na Pomorzu w szkolnictwie, a także w samym kuratorium*. W trakcie pracy wywierano na niego naciski, aby wstąpił do BBWR, ale po stanowczej odmowie nie spotkały go żadne konsekwencje, których się spodziewał<sup>103</sup>.

Dokonywano też wymiany kadr nauczycielskich. Minister Czerwiński powiedział w Sejmie, że nauczyciel musi służyć nie tylko państwu, ale i rządzącej grupie. Pogląd ten podzielali także niektórzy działacze związkowi, chociaż ich środowisk dotyczyły owe przeniesienia, zwolnienia, przedwczesne emerytury. Liczba przeniesień służbowych nauczycieli wzrosła od 6 990 w r. szk. 1927/28 do 9 196 w r. 1930/31<sup>104</sup>.

16 lutego 1931 r. odbyła się w siedzibie Prezydium Rady Ministrów konferencja na najwyższym szczeblu w sprawie szkolnictwa powszechnego. Obok premiera Sławka i ministra WRiOP uczestniczyli w niej: wicepremier Bronisław Pieracki, minister skarbu Ignacy Matuszewski, wiceminister tego resortu Adam Koc, wiceminister spraw wewnętrznych Władysław Korsak, marszałek Sejmu Kazimierz Świtalski (on to zrelacjonował te spotkanie), marszałek Senatu Władysław Raczkiewicz oraz pracujący w MWRiOP ks. Bronisław Żongołłowicz i Janusz Jędrzejewicz. Na konferencji tej zastanawiano się, czy w związku z kryzysem gospodarczym nie należałoby skrócić obowiązku szkolnego i trwania nauki w szkole powszechnej, oszczędzając w ten sposób na etatach i izbach szkolnych. Minister Czerwiński opowiadał się za utrzymaniem 7-letniego nauczania, proponując zaoszczędzenie 2 tysięcy etatów przez ograniczenie powstawania szkół 7-klasowych<sup>105</sup>. Planował też podwyższenie opłat w szkołach. Janusz Jędrzej-

<sup>102</sup> M. Iwanicki, *O ideowo-wychowawczym oddziaływaniu sanacji na młodzież szkolną i akademicką*, Siedlce 1986, s. 34.

<sup>103</sup> M. Pollak, *Wspomnienia Kuratora Okręgu Szkolnego Pomorskiego (III 1931 – IX 1932)*, „Studia i Materiały do Dziejów Wielkopolski i Pomorza” 1961, T. VI, z. 2, s. 336, 349.

<sup>104</sup> K. Trzebiatowski, op. cit., s. 276.

<sup>105</sup> Miałyby powstawać tylko tam, gdzie jest odpowiednia liczba uczniów, np. 45.

wicz proponował ograniczenie liczby godzin nauki w tygodniu np. o trzy. Natomiast Ignacy Matuszewski miał pomysł, aby przesunąć początek obowiązku szkolnego na 8 rok życia, odraczając w ten sposób o rok przyjęcie do szkoły roczników z wyżu demograficznego<sup>106</sup>. Przyjęta została koncepcja Świtalskiego utrzymująca 7-letnie nauczanie, przy uwzględnieniu wszystkich innych pomysłów oszczędnościowych<sup>107</sup>.

#### 4. Sytuacja szkolnictwa polskiego w przededniu reformy

Pod koniec lat 30-tych czynnikiem decydującym o stanie szkolnictwa stał się światowy kryzys gospodarczy, który Polska odczuła szczególnie dotkliwie. Trudności finansowe zmuszały rząd do ograniczania wydatków na oświatę.

##### Wydatki skarbu państwa na szkolnictwo początkowe w latach 1928/29 – 1931/32

Rok szkolny	Wydatki w mln zł	Wydatki na 1 ucznia
1928/29	230,0	62,10
1929/30	248,9	63,03
1930/31	261,0	61,24
1931/32	217,0	46,79

Źródło: K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne*, s. 279.

Nie było więc mowy o rozwijaniu sieci szkolnej na szerszą skalę, przeprowadzono działania oszczędnościowe, polegające m.in. na redukcji etatów. Sytuacja taka oznaczałaby jedynie stagnację, gdyby nie fakt, że w tym okresie do szkół zaczęły trafiać dzieci z powojennego wyżu demograficznego. Liczba uczniów rosła nawet o kilkaset tysięcy rocznie i wzrost ten miał ulec zahamowaniu dopiero w 1934 r. Od 1937 r. liczba uczniów miała zacząć spadać. W związku z tym utrzymanie szkolnictwa na stałym poziomie wymagałoby znacznego podniesienia nakładów, co w okresie kryzysu nie było możliwe. Zaniechano więc niemal

<sup>106</sup> Nie oznaczałoby to skrócenia obowiązku szkolnego, gdyż młodzież także kończyłaby naukę o rok później niż dotychczas. Z problemem nadmiaru młodzieży w szkołach łatwiej byłoby się uporać po ośmiu latach, gdy rozpoczynać naukę będą roczniki mniej liczne.

<sup>107</sup> K. Świtalski, op. cit., s. 569-571.

zupelnie rozbudowy sieci szkolnej, obniżano płace nauczycielskie, ale pomimo to dla coraz większej grupy dzieci brakowało miejsca w obowiązkowej szkole powszechnej.

##### Realizacja obowiązku szkolnego w latach 1925-1932

Rok szkolny	Dzieci w wieku obowiązku szkolnego (w tys.)	Uczniowie pobierający naukę początkową* (w tys.)	Stosunek liczby uczniów do dzieci (w %)
1925/26	3 898	3 354	86,0
1926/27	3 797	3 449	90,8
1927/28	3 748	3 462	92,4
1928/29	3 706	3 572	96,4
1929/30	3 949	3 792	96,0
1930/31	4 275	4 066	95,1
1931/32	4 638	4 356	93,9

\* bez względu na wiek, obejmuje także dzieci nie będące w wieku obowiązku szkolnego.

Źródło: A. Charszewski, *Realizacja nauczania powszechnego*, [w:] *Statystyka szkolnictwa 1933/34*, Warszawa 1935, s. 79.

Z powyższego zestawienia wynika, że w r. szk. 1931/32 brakowało miejsc w szkołach dla około 300 tys. dzieci i według prognoz demograficznych sytuacja miała się dalej pogarszać. Izby szkolne były przepełnione, przeciętna liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela wzrosła do 58,3<sup>108</sup>. W celu załagodzenia tego zjawiska w niektórych obwodach szkolnych do szkół przyjmowano dopiero dzieci 8-letnie, bądź też zwalniano już 13-letnie. Środowiska opozycyjne nazwały ten stan „katastrofą szkolną”.

Działania oszczędnościowe polegały m.in. na obniżaniu stopnia organizacyjnego szkół powszechnych. Na mocy ustawy z 1922 r. uzależniony był on od ilości dzieci w wieku obowiązku szkolnego w obwodzie. Od 1926 r. uzależniano go od ilości dzieci zapisanych do szkoły oraz ilości izb i sił nauczycielskich. W okólniku Ministra WRiOP z 19 marca 1931 r. w sprawie przystosowania organizacji szkolnictwa do potrzeb wzmożonego napływu dzieci, znalazły się natomiast wskazówki, aby zmniejszać liczbę nauczycieli ograniczając liczbę godzin, łącząc oddziały, odraczać obowiązek szkolny dzieciom gorzej rozwiniętym,

<sup>108</sup> M. Falski, *Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa*, Warszawa 1936, s. 49.

skreślać uczniów nie będących w wieku szkolnym, wreszcie nie podnosić stopnia organizacyjnego tam, gdzie było to planowane.

W sytuacji niedoboru miejsc w szkołach na plan dalszy zeszła sprawa stopnia organizacyjnego szkół powszechnych. Tymczasem blisko 70% szkół w Polsce były to szkoły 1 i 2-klasowe, praktycznie nie stwarzające możliwości kontynuowania nauki na poziomie średnim. Szkół 7-klasowych (na Śląsku były też szkoły 8-klasowe) było niewiele ponad 10%. Sytuacja w miastach nie wyglądała źle, gdyż tu ponad 85% szkół były to szkoły 7-klasowe, co mocno zawyżało statystykę. Wieś była daleko w tyle, gdyż tu szkoły najwyższej zorganizowane należały do rzadkości, a tylko niecałe 14% miało więcej niż 3 klasy. Tu też najtrudniej było utworzyć nowe miejsca na potrzeby coraz liczniejszych roczników dzieci, chociaż problemy istniały także w dużych ośrodkach<sup>109</sup>.

#### Organizacja publicznych szkół powszechnych w r. szk. 1931/32

Typ szkoły	ogółem		miasta		wieś	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1-klasowe	11 362	44,6	100	4,9	11 262	48,1
2-klasowe	6 272	24,6	44	2,2	6 228	26,6
3-klasowe	2 784	10,8	36	1,8	2 748	11,7
4-klasowe	1 266	5,0	29	1,4	1 237	5,3
5-klasowe	636	2,5	45	2,2	591	2,5
6-klasowe	388	1,5	45	2,2	343	1,5
7 i więcej klasowe	2 744	10,8	1 732	85,3	1 012	4,3

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1931/32*, Warszawa 1933, s. 25.

Naukę w gimnazjach ogólnokształcących mogli rozpoczynać absolwenci kilku klas szkoły powszechnej po zdaniu egzaminu wstępnego. Uczniowie, którzy ukończyli 7-klasową szkołę powszechną uprawnieni byli do kontynuowania nauki w klasie IV gimnazjum, pod warunkiem, że były tam wolne miejsca. Zazwyczaj jednak byli oni słabiej przygotowani, niż młodzież, która od początku pobierała naukę w gimnazjum. W przypadku uczniów szkół powszechnych niżej zorganizowanych sytuacja wyglądała jeszcze gorzej. Przejście do gimna-

<sup>109</sup> K. Trzebiatowski podaje, że we wrześniu 1929 r. w Warszawie brakowało miejsc w szkole dla 10 tys. dzieci – K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne*, s. 275.

zjum, chociaż uwarunkowane zdaniem egzaminu, wymagało uzupełnienia nauki w szkole wyżej zorganizowanej, często kosztowało stratę roku lub dwóch. Niewielu uczniom, którzy rozpoczęli naukę w szkole powszechnej udawało się dojść do matury, czyli zmienić tor kształcenia, stąd mówiono niekiedy o dwóch różnych światach. Odrębność ta była wyrazista, bo w dużej mierze pokrywała się ze zróżnicowaniem społecznym środowisk, z których pochodziły dzieci. Do szkół powszechnych trafiały dzieci wiejskie, z rodzin uboższych. Kształcenie dzieci w płatnych (przynajmniej częściowo) gimnazjach, ulokowanych głównie w ośrodkach miejskich, wiązało się ze sporymi kosztami.

Częściej dzieci wiejskie chcące kontynuować naukę wybierały seminaria nauczycielskie, które oprócz średniego wykształcenia dawały przygotowanie zawodowe. Były też one częściej wyposażone w internaty. Z jednej strony były więc one bardzo potrzebne, z drugiej jednak – często podnoszono, że przygotowanie jakie dają przyszłym nauczycielom nie zapewnia dostatecznie wysokiego poziomu szkołom powszechnym.

Sytuację w szkolnictwie średnim w r. szk. 1927/28 zbadał Marian Falski przygotowując publikację *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*. Zebrane przez niego dane posłużyły do sformułowania postulatów dotyczących polityki szkolnej. Badania wykazały, że należy wyrównać różnice w gęstości sieci szkół średnich, zwiększyć odsetek dziewcząt, zwłaszcza uczęszczających do szkół państwowych, zahamować nadmierny rozwój szkolnictwa prywatnego, który miał miejsce w niektórych ośrodkach, skomasować zakłady deficytowe; tam, gdzie było mało szkół państwowych – w pierwszej kolejności zapewnić dostęp dzieciom najuboższym; przy zakładaniu szkół uwzględniać potrzeby gospodarcze i kulturalne, a nie tylko tradycje. Niepokojący był także fakt, że tylko 104 szkoły prywatne posiadały pełne uprawnienia, natomiast niepełne – 257, a 98 w ogóle nie miało praw publiczności, co świadczyło o ich niskim poziomie. Poziom szkół państwowych nie był oceniany, gdyż z założenia wszystkie one posiadały pełne uprawnienia, stanowiąc punkt odniesienia dla szkół prywatnych<sup>110</sup>.

W 1931 r. promocję do klasy wyższej uzyskało 86,3% uczniów szkół średnich ogólnokształcących, do matury dochodziła wówczas jednak niespełna połowa uczniów, którzy rozpoczęli naukę w gimnazjum<sup>111</sup>. Pozostali porzucali szkołę, nie mogąc sprostać stawianym wymaganiom.

<sup>110</sup> M. Falski, *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, Warszawa 1932, passim; *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące i postulaty jego polityki w świetle cyfr*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 36, s. 718-722.

<sup>111</sup> *Statystyka szkolnictwa 1932/33*, Warszawa 1934, s. 11

Najbardziej niedocenianą i zaniedbaną dziedziną oświaty było szkolnictwo zawodowe. Uczyło się w niej blisko trzykrotnie mniej młodzieży niż w szkołach średnich ogólnokształcących. Struktura organizacyjna szkolnictwa zawodowego nie była ustalona na drodze ustawowej. Ukształtowały się trzy typy szkół, różniące między sobą poziomem nauczania: szkoły niższe, średnie i ponadśrednie, pomiędzy którymi nie było drożności i łączności programowej. Pod względem kierunków kształcenia wyróżniano szkoły przemysłowe, handlowe, rolnicze, ogrodnicze, gospodarstwa domowego. Większość szkół stanowiły placówki niepaństwowe, należące głównie do zrzeszeń zawodowych, organizacji społecznych itp.

Dla młodzieży pracującej, ale nie posiadającej ukończonej pełnej szkoły powszechnej organizowano doksztalające szkoły zawodowe, w których nauka odbywała się głównie po południu. Do tego typu szkół uczęszczało nawet więcej młodzieży niż do typowych szkół zawodowych<sup>112</sup>.

#### Szkolnictwo w Polsce w roku szkolnym 1931/32

Typ placówki	Liczba szkół		Liczba uczniów
	publicznych	prywatnych	
Przedszkola	666	1 254	103 687
Szkoły początkowe	25 452	1 480	4 270 775
Szkoły średnie ogólnokształcące	338	410	202 846
Zakłady kształcenia nauczycieli	131	77	33 349
Szkoły i kursy zawodowe	160	594	70 232
Ludowe szkoły rolnicze	122	24	4 638
Szkoły zawodowe doksztalające	733		103 927
Szkoły wyższe	13	9	49 770

Źródło: Statystyka szkolnictwa 1933/34, Warszawa 1935, s. 12.

\* \* \*

Kryterium oceny stanu szkolnictwa powinien być poziom zaspokojenia potrzeb społecznych. W prawidłowo skonstruowanym i funkcjonującym systemie dla każdego dziecka powinno znaleźć się miejsce w szkole, która będzie od-

<sup>112</sup> Historia wychowania. Wiek XX, t. 1, s. 41-43.

powiednia pod względem poziomu nauczania i umożliwi, w zależności od indywidualnych możliwości i ambicji, dalszą naukę bądź pracę w zawodzie, na który jest zapotrzebowanie. Ważna jest tu organizacja oświaty, rozplanowanie sieci szkolnej, stan finansów publicznych, nastawienie społeczne. Wedle takiego kryterium stan szkolnictwa przed 1932 r. uznawano za niezadowolający. Obok ewidentnej sprawy niedofinansowania szkolnictwa publicznego, odbijającego się przede wszystkim na stanie szkolnictwa powszechnego i poziomie realizacji obowiązku szkolnego, będącej wówczas jakby „siłą wyższą”, poważne zastrzeżenia budziło także ogólne zorientowanie szkolnictwa. Jan Stanisław Bystron rzucił hasło „uspołecznienia szkoły”, wytykając jej rozmijanie się z potrzebami społecznymi, szczególnie wyraźne w okresie „przegrupowania”. Za najważniejszy element systemu uchodziła bowiem średnia szkoła ogólnokształcąca o dość tradycyjnym profilu i systemie pracy. Bystron pisał o niej: *oparta o program klasyczny była szkołą elity i elitę tworzyła; w miarę wzrostu aspiracji intelektualnych szerokich warstw szkołą ta, grupująca coraz to większe ilości młodzieży, wytwarzała tę elitę w coraz to większej liczbie, przyczyniając się tym samym do obniżenia jej poziomu i zarazem też i jej roli społecznej. Elita, która staje się coraz bardziej liczna, przestaje zwolna być elitą! [...] Szkoła wytwarza nadmiar kwalifikowanych absolwentów, którzy nie mogą znaleźć sytuacji odpowiadających i umiejętnościom, zwłaszcza ambicjom, rynek pracy jest nasycony [...] nadmierna podaż wychowanków szkół ogólnokształcących obniża cenę ich pracy i doprowadza do obniżenia poziomu socjalnego, gospodarczego i kulturalnego [...]*<sup>113</sup>. Z drugiej strony obserwowano coraz większy napór młodzieży na średnie szkoły ogólnokształcące, jako jedyne cieszące się prestiżem i umożliwiające studia wyższe czy pracę urzędniczą. Zamykało się w ten sposób błędne koło. Brakowało natomiast wyżej wykwalifikowanych sił dla przemysłu, ludzi łączących umiejętności praktyczne z wiedzą teoretyczną. Inny socjolog – Aleksander Hertz tłumaczył, że choć zjawisko to w dużej mierze jest konsekwencją procesu demokratyzacji społeczeństwa, obraca się przeciwko niemu: *społeczeństwo nie jest zbiorem równych sobie indywidualności [...] Wola ludu w sensie udziału wszystkich czy większości w decydującym stanowieniu o sprawach publicznych – jest fikcją. Zadaniem prawdziwie demokratycznej szkoły jest przeprowadzenie selekcji na wielką skalę, która zapewni stały dopływ „nowych sił” do nadającej ton życiu społecznemu elity*<sup>114</sup>. Rozważania te nieprzypadkowo drukowane były w prorządowym „Zrębie”, oddawały bowiem sposób myślenia ludzi, którzy kierowali wówczas oświatą i zwiastowały kierunek nadchodzących przemian.

<sup>113</sup> J. S. Bystron, *Uspołecznienie szkoły*, „Zrąb” 1931, nr 6-7, s. 16.

<sup>114</sup> A. Hertz, *Problem społeczny wychowania*, „Zrąb” 1930, nr 1, s. 46.

Dyskusja nad tym, co w praktyce powinien oznaczać popularny i właściwie nie kwestionowany przez nikogo postulat demokratyzacji szkoły, miała toczyć się długo i właściwie nie doczekała się końca. Często używane hasło walki o szkołę jednolitą nie wszystkim wydawało się trafne ze względu na słabe podkreślenie potrzeb jednostki<sup>115</sup>. Natomiast niewątpliwie dość powszechnie oczekiwano, że przeprowadzone będą zmiany, polegające na uporządkowaniu szkolnictwa, ujednoczeniu systemu, zniwelowaniu różnic terytorialnych, sprecyzowaniu przepisów itp. Szkoła powszechna była taką tylko z nazwy – nie uczęszczały do niej dzieci, którym zabrakło miejsca, ale też te, które uczyły się w klasach wstępnych gimnazjów. Tym bardziej nie była powszechną szkołą 7-klasowa, rzadka zwłaszcza na wsi. Co do oceny poziomu szkolnictwa powszechnego istniała względna zgoda, przyznawano że tak częsta 1-klasowa szkoła nie umożliwiająca kontynuowania nauki jest dalece niewystarczająca. Krytykowano też przygotowanie nauczycieli tych szkół. Z różnych powodów niepokoił także stan szkolnictwa średniego, tu oczekiwano przede wszystkim unowocześnienia szkoły. Najmniej rozbieżności było w ocenie szkolnictwa zawodowego. Ewidentnie było ono zaniedbane, oczekiwano szybkiego rozwoju szkół na dobrym poziomie, co pociągnęłoby za sobą zmianę nastawienia społeczeństwa.

Oczywiście nie było też przeciwników zwiększenia nakładów finansowych na szkolnictwo, ale ta sprawa w kontekście sytuacji gospodarczej z przełomu lat 20-tych, była bardzo trudna, a wręcz beznadziejna. Wielu ludzi stawiało więc pytanie, czy warto w takim razie podejmować jakiegokolwiek działania reformatorskie, czy nie lepiej by było najpierw przeczekać kryzys, koncentrując się na walce z jego skutkami. Inni twierdzili, że w okresie trudności finansowych jest szczególnie ważne, aby pieniądze były wydawane w sposób przemyślany i celowy. Układ polityczny zdecydował, że ta druga opcja zwyciężyła.

<sup>115</sup> Pogląd taki wyrażał np. M. Zimnowicz. Zob. szerzej: M. Klepacz, *Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim*, Katowice 1937, s. 28-38.

## ROZDZIAŁ II

### PRACE NAD JĘDRZEJEWICZOWSKĄ REFORMĄ SZKOLNICTWA

#### 1. Prace nad przygotowaniem ustawy o ustroju oświaty

Minister Czerwiński zmarł niespodziewanie 4 sierpnia 1931 r. *Abstrahując od uczuć czysto osobistych, będących wyrazem mego stosunku do zmarłego, jako uczciwego i rozumnego człowieka, pierwszego ministra oświaty, który wiedział, o co mu chodzi i miał dość odwagi, by swoim myśłom dać wyraz – byłem zaniepokojony myślą o przyszłości. Zdawałem sobie bowiem sprawę, że istnieje poważna możliwość zwrócenia się do mnie z propozycją objęcia tej teki – pisał Janusz Jędrzejewicz. Twierdził, iż przeżywał konflikt wewnętrzny, z jednej strony – czując się odpowiedzialną na te miejsce osobą, z drugiej – obawiając się ciężaru pracy. Spodziewał się niechętnego stosunku opozycji do swojej kandydatury, co chyba jednak wzmacniało jego motywację do przyjęcia stanowiska gdyż pisał: *Myślę, że opozycja obu skrzydeł Izby orientowała się dobrze, że jestem człowiekiem mocnego charakteru i wyraźnych decyzji i mogę być niebezpiecznym przeciwnikiem, i to tym bardziej, że żadnych osobistych zarzutów nie można było przeciw mnie wysunąć i najskuteczniejsza broń w polskim życiu politycznym – plotka – była w stosunku do mnie bezsilna. Podobno ukrywał się poza Warszawą, aby uniknąć spotkania z premierem Prystorem i przeczekać „niebezpieczny” okres. Ile w tym prawdy, ile kokieterii, nie wiadomo. W każdym razie w trakcie pierwszej wizyty w Prezydium Rady Ministrów 12 sierpnia 1931 r. Janusz Jędrzejewicz przyjął nominację na ministra WRiOP<sup>1</sup>.**

Sposób, w jaki Jędrzejewicz relacjonuje wydarzenia tego okresu rzuca światło na jego osobowość. Włodzimierz Gałeczki, który do ministra *wewnętrznie nie miał przekonania* pisał, że był on *człowiekiem wielkich ambicji politycznych, niewspółmiernych do osobistych możliwości. Wyniosły i pyszałkowaty w takim stopniu, w jakim małego*

<sup>1</sup> J. Jędrzejewicz, op. cit., s. 123-124.

był wzrostu, lubił przemawiając nazywać swój resort „moim ministerstwem”, a urzędników „moimi urzędnikami”, którzy „z jego polecenia” wykonywali takie czy inne czynności. Styl dygnitarski w całej pełni: w mowie, w stosunku do podwładnych, w sposobie pracy<sup>2</sup>.

Obejmując tekę ministra Janusz Jędrzejewicz postanowił przede wszystkim uprościć pracę ograniczając biurokrację, przez co rozumiał redukcję ilości papierów i podwładnych, z którymi będzie musiał mieć do czynienia. Na stanowiskach wiceministrów pozostali ksiądz Bronisław Żongołłowicz i Kazimierz Pieracki, który odegrał bardzo ważną rolę w pracy nad reformą szkolnictwa. Księdzu Żongołłowiczowi podlegały departamenty szkół wyższych, wyznań religijnych i sztuki oraz archiwa państwowe, natomiast Pierackiemu – szkolnictwo powszechne, średnie i zawodowe. Niewątpliwie ten ostatni był postacią bardzo wyrazistą i zarówno przełożeni Janusz i Wacław Jędrzejewiczowie, jak i bezpośredni podwładny Włodzimierz Gałecki zamieścili w swych wspomnieniach jego barwne charakterystyki. Kazimierz Pieracki był bratem Bronisława – ministra spraw wewnętrznych. Miał trudny charakter i nie był postacią popularną, ale szanowano go za jego kompetencje, niesłychaną pracowitość i oddanie sprawie. To on wykonał gros prac związanych ze wdrożeniem reformy oświaty, przygotowaniem programów i jego wnuk dr W.M. Szczygielski sugeruje wręcz, że reformy powinny być znane właśnie pod nazwiskiem Kazimierza Pierackiego. W 1934 r. wysuwano jego kandydaturę jako następcy Janusza Jędrzejewicza w fotelu ministerialnym, ten jednak ostatecznie wskazał na swego brata<sup>3</sup>.

Feliks Araszkiwicz pisze, iż prace nad ustrojem szkolnictwa były stopniowo przenoszone z MWRIOP do Klubu Parlamentarnego BBWR, aby odsunąć *bardziej postępowych i zatroskanych o demokratyczny kierunek reformy szkolnictwa pracowników Ministerstwa WRiOP, których miejsce zajmowali stopniowo propagatorzy ideologii partii sanacyjnej i posłuszni jej kierownictwu statystyci*<sup>4</sup>. Autor nie podaje źródła, z którego zaczerpnął tę informację, natomiast nie wydaje się, aby takie działanie było uzasadnione, zważywszy na czystkę przeprowadzoną w ministerstwie przez Światłskiego i wprowadzenie przez Janusza Jędrzejewicza kilku osób, których uczestnictwo w pracach gwarantowało, że *linia zakreślona przez ministra nie będzie się w żadnym kierunku odchylała*<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> W. Gałecki, op. cit., s. 271-272.

<sup>3</sup> „Kultura” 1995, nr 4, s. 157-159; J. Jędrzejewicz, op. cit., s. 119, 126; W. Gałecki, op. cit., s. 277-279.

<sup>4</sup> F. Araszkiwicz, *Geneza*, s. 562.

<sup>5</sup> Byli to Karol Makuch – członek zarządu ZNP, Aleksander Kawałkowski – oficer, Stanisław Podwysocki i kilku innych, nie wymienionych przez Jędrzejewicz z nazwiska – J. Jędrzejewicz, op. cit., s. 127.

Jędrzejewicz przyszedł do ministerstwa z gotową wizją nowej organizacji oświaty, nad którą zastanawiał się od roku 1926. Wspomina, że w związku z sytuacją gospodarczą niejednokrotnie zadawał sobie pytanie, czy można w tej chwili podejmować prace nad reformą. Odpowiedź, której sobie udzielał, rzuca światło głównie na obraz osobowości ministra: *zrobiłem to w obawie, że nie tak łatwo, być może, znajdzie się minister, który zdobędzie się na odwagę wystąpienia przeciw zasadzie „quieta non movere” tam, gdzie rzeczywistość domaga się zmian daleko idących, choćby nawet wbrew stanowisku opozycji politycznej i charakterystycznego dla środowisk nauczycielskich konserwatyzmu*<sup>6</sup>.

W związku z podjętą decyzją Jędrzejewicz od razu przystąpił do zabiegów o zdobycie poparcia dla swych koncepcji u najważniejszych osób w państwie. Pierwszą rozmowę odbył z prezydentem Ignacym Mościckim. Jej efektem była obietnica pomocy w przeforsowaniu projektów których, jak zauważył minister, *Mościcki był gorącym zwolennikiem bez istotniejszego wnिकięcia w ich prawdziwe znaczenie*.

Kolejna rozmowa przeprowadzona została z Józefem Piłsudskim, który wykazał się dużą znajomością problematyki oświatowej. Zadawał Jędrzejewiczowi szereg pytań i przywoływał swoje wspomnienia z czasów szkolnych. W rezultacie zaakceptował projekty reform i linię polityczną reprezentowaną tu przez Jędrzejewicza.

Premier Aleksander Prystor poparł plany ministra WRiOP opierając się na zaufaniu, jakim go darzył. Znając jednak stan kasy państwowej, przewidywał trudności finansowe przy realizacji reformy<sup>7</sup>.

Rozpoczynając prace nad redagowaniem projektów ustaw Jędrzejewicz przekazał wiceministrom Pierackiemu i ks. Żongołłowiczowi swoje wytyczne:

1. *Ustrój szkolny ma być oparty na zasadzie jednolitości szkolnictwa, przeprowadzonej konsekwentnie przez całość jego budowy.*
2. *Również konsekwentnie ma być przeprowadzona zasada wielokrotnej selekcji młodzieży i kierowania jej do odpowiadających jej zdolnościom i zainteresowaniom różnych działów szkolnictwa.*
3. *Wielki nacisk ma być położony na szkolnictwo zawodowe wszelkich typów i stopni i podniesienie jego znaczenia w społeczeństwie nazbyt skłonny do uważania jedynie szkół ogólnokształcących za pełnowartościowe szkoły.*
4. *Ma być podniesione ogólne przygotowanie intelektualne kandydatów do szkół akademickich w drodze ustalania specjalnych metod i programów dających się zastosować do odpowiednio wyselekcjonowanej młodzieży.*

<sup>6</sup> Tamże, s. 138.

<sup>7</sup> J. Jędrzejewicz, op. cit., s. 131-135.

5. *Rozbudowa programowa ma być dostosowana do ram ustrojowych z tym, że ośrodkiem ku któremu grawitować mają w miarę możliwości programy poszczególnych przedmiotów nauczania – winna być Polska i jej sprawy. Program ma więc objąć język, historię i kulturę, w szczególności zaś wysiłki, jakie naród dokonał za pośrednictwem swych wielkich ludzi, ze specjalnym uwzględnieniem wysiłków zbrojnych łącznie z naszą walką o niepodległość aż do ostatnich czasów.*
6. *W związku z tą przebudową programów podkreślone muszą być momenty wychowawcze: religijny, narodowy, społeczny, a szczególnie państwowo-obywatelski, najmniej u nas kultywowany w warunkach stułetniej niewoli i zależności od obcej, nienawistnej państwowości<sup>8</sup>.*

22 sierpnia 1931 roku odbyła się u premiera Prystora konferencja poświęcona sprawom oświaty. Grono było dosyć liczne, ale większość osób nie była związana ze szkolnictwem. Nie mogli przybyć działacze oświatowi obozu sanacyjnego. Celem konferencji była kwestia potrzeby przedstawienia w prasie kwestii 7-letniego nauczania. Tym razem Janusz Jędrzejewicz wypowiadał się w innym tonie. Według zapisków Kazimierza Świtalskiego poddał on pod dyskusję problem, czy w ogóle takie nauczanie jest konieczne, czy nie można by go zastąpić 6-letnim i czy nie nadszedł czas na uchwalenie ustawy o ustroju szkolnictwa. Świtalski zanotował: *Pod wpływem tendencji oszczędnościowych, zdaje mi się, że ci, którzy zabierali głos, zbyt daleko posunęli się w sprawie zniesienia 7-letniego nauczania, względnie 7-klasowej szkoły<sup>9</sup>.* Zaskakujące jest stanowisko Jędrzejewicza w kontekście innych wypowiedzi, w których odzęgnywał się od zamiarów skrócenia nauki. Być może Świtalski przedstawił sprawę w nadmiernym uproszczeniu lub źle zrozumiał intencje ministra. Nie można jednak wykluczyć, że zgodnie z oskarżeniami lewicy, Jędrzejewicz faktycznie uważał, że z przyczyn ekonomicznych należy skrócić naukę w szkole powszechnej, ale nie miał odwagi publicznie się do tego przyznać. Wydaje się to jednak mało prawdopodobne.

Ogólne zarysy przyszłej organizacji szkolnictwa zostały przygotowane szybko i bez nadawania sprawie rozgłosu. Komisja przygotowująca projekt odbyła 70 posiedzeń. Wiceminister Pieracki twierdził, iż uczestniczyli w jej pracach przedstawiciele różnych kierunków politycznych, nie oznaczało to jednak zaproszenia reprezentacji najpoważniejszych ugrupowań. Na przykład żywo interesujący się sprawami oświaty Związek Ludowo-Narodowy twierdził, iż nie upoważ-

<sup>8</sup> Tamże, s. 140-141.

<sup>9</sup> K. Świtalski, op. cit., s. 617.

niał nikogo do reprezentowania jego punktu widzenia w sprawach oświatowych i wychowawczych<sup>10</sup>.

Na początku października 1931 r. wiceminister Pieracki na spotkaniu z przedstawicielami TNSW zapowiedział złożenie w Sejmie projektu ustawy o ustroju szkolnictwa. Po raz pierwszy Janusz Jędrzejewicz zaprezentował go 22 października grupie nauczycieli i działaczy oświatowych związanych z BBWR. Opowiedział się za 6-letnią szkołą ogólnokształcącą, opartą na VI klasie 7-letniej szkoły powszechnej. Klasę VII przeznaczał dla młodzieży nie zamierzającej kontynuować nauki. Złożył jednak zapewnienie, że nadal stoi na stanowisku 7-klasowej szkoły powszechnej. *Pod tym względem byłbym ostatnim w Polsce, który chciałby znieść siódmą klasę – mówił.* Propozycja ministra zyskała akceptację zgromadzonych<sup>11</sup>.

31 grudnia 1931 r. minister Jędrzejewicz przesłał Prezesowi Rady Ministrów tekst ustawy z uzasadnieniem wraz z zaproszeniem przedstawiciela premiera na konferencję w sprawie uzgodnienia ostatecznego jej brzmienia<sup>12</sup>. W tym czasie trwały pośpieszne konsultacje w poszczególnych resortach, zainteresowanym wyznaczano dwu-trzydniowe terminy na przesłanie opinii o projekcie<sup>13</sup>.

Konferencji, która odbyła się 5 stycznia 1932 r. przewodniczył podsekretarz stanu w MWRiOP Kazimierz Pieracki. Udział wzięli przedstawiciele PRM – Paczoski oraz ministerstw: skarbu – Goebel, rolnictwa – Jedynek, reform rolnych – Jankowski, pracy i opieki społecznej – Czapicki, sprawiedliwości – Gumiński oraz robót publicznych – Beill i Konopka. Dyskutowano na temat zastrzeżeń wniesionych przez poszczególne resorty. Przyjęte do wiadomości zostało żądanie ministerstw przemysłu i handlu, rolnictwa, reform rolnych oraz robót publicznych, aby uzgadniano z nimi programy przedmiotów zawodowych w szkołach tego typu (art. 2). Do art. 16 dodano zastrzeżenie, że z obowiązkowego doksztalcenia zwolniona jest młodzież, dla której nie zorganizowano odpowiedniej szkoły. Protokół z konferencji odnotowuje, iż *uzgodniono wnioszek przedstawiciela ministerstwa rolnictwa, aby ustawa nie dotyczyła szkół podlegających ministrowi rolnictwa, natomiast to stwierdzenie nie znalazło się w tekście*

<sup>10</sup> Sprawozdanie stenograficzne z 36 posiedzenia [dalej: Spr. sten. z 36 pos.] Senatu z dn. 11 marca 1932 r., t. 19.

<sup>11</sup> AZG ZNP, sygn. 63, tka 1, k. 58-59; *Sprawozdanie roczne Zarządu Głównego TNSW za rok 1931/32*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 9-10, s. 17; F. Araszkiewicz, *Geneza*, s. 562-563.

<sup>12</sup> AAN, PRM, sygn. 98-2, k. 4-31.

<sup>13</sup> Przykładem może być tu datowane na 4 I pismo Ministerstwa Przemysłu i Handlu do Związku Izby Przemysłowo-Handlowych RP. Odpowiedzi oczekiwano do rana 8 I. Na dokument ten powoływał się w dyskusji sejmowej nad projektem ustawy poseł Strzetelski. – Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., t. 22.



ostatecznym. W trakcie tego spotkania nie wypracowano wspólnego stanowiska w sprawach wniosków zgłoszonych przez ministerstwo skarbu: odrzucenia możliwości przedłużenia obowiązku szkolnego do lat 8 (art. 6), konsultowania z tym resortem rozporządzeń w sprawie planu sieci szkolnej (art. 14), zniesienia obowiązkowego doksztalcenia (art. 15), skrócenia nauki w liceach do 2 lat i utrzymania jednorocznych kursów nauczycielskich dla maturzystów i tymczasowo – seminariów (art. 39). Następnego dnia ministerstwo skarbu przesłało pismo podpisane w zastępstwie ministra przez W. Zawadzkiego, informujące o cofnięciu zastrzeżeń. Wpływ na tę decyzję miało udzielenie szczegółowych wyjaśnień. 7 stycznia uzgodniony projekt ustawy przesłano do Prezydium Rady Ministrów. Tu naniesione zostały pewne poprawki, częściowo później uwzględnione w tekście ostatecznym. Większość z nich miała charakter stylistyczny, niekiedy jednak zmieniały one wymowę postanowienia, jak np. w art. 15, gdzie ze zdania: *Młodzież, która wypełni obowiązek szkolny, a nie uczęszcza do żadnej szkoły, podlega w zasadzie do 18 roku życia łącznie obowiązkowemu doksztalceniu*, wykreślono zwrot *w zasadzie*. 11 stycznia Rada Ministrów podjęła uchwałę o przesłaniu projektu do Sejmu<sup>14</sup>.

## 2. Ministerialny projekt ustawy o ustroju szkolnictwa

Zasadniczy tekst ustawy poprzedzony został wstępem dotyczącym celów, jakie przyświecały jej autorom, ukazującym jej podłoże ideologiczne: *Ustawa niniejsza wprowadza takie zasady ustroju szkolnictwa, które mają Państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym – zapewnić jak najwyższe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz jak najlepsze przygotowanie do życia, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszelkich środowisk umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowego i zawodowego wykształcenia*<sup>15</sup>. To jedno, pozornie ogólnikowe zdanie, w istocie nasycone było treścią, a każdy z jego elementów został dogłębnie przemyślany. Po pierwsze dowiadujemy się z niego, że to państwo zajmowało się organizacją wychowania i kształcenia. Artykuł 117 Konstytucji mówił, że państwo nadzoruje szkolnictwo publiczne i prywatne. Ustawa szła dalej przyznając mu inicjatywę założycielską. Jako że nie było zastrzeżenia, iż nie dotyczy to szkół prywatnych, sformułowanie to mogło być zinterpretowane jako ograniczenie swobód konstytucyjnych. Wątpliwe jest jednak, by ustawodawcy mieli

<sup>14</sup> AAN, PRM, sygn. 98-2, k. 33, 37.

<sup>15</sup> Sejm RP. Okres III. Druk nr 508, s. 1.

takie intencje. Równoległe bowiem przygotowana była ustawa o szkolnictwie niepaństwowym precyzyjnie wyjaśniająca ten problem.

Dalej czytamy, że państwo zamierzało poddać wychowaniu i kształceniu całe społeczeństwo i z wszystkich uczynić wartościowych obywateli, to znaczy takich, którzy znają swe obowiązki i są aktywni. Warto zauważyć, że na pierwszym miejscu postawiono wychowanie, dopiero za nim kształcenie, co stanowiło odbicie nowoczesnych koncepcji pedagogicznych. Nie mówiło się tu o prawach obywateli, choć włączenie tego pojęcia proponowano w Komisji Oświatowej. Sformułowania te wyraźnie wskazują, iż państwo prowadziło kształcenie i wychowywanie we własnym interesie, choć dalsze mówią o korzyściach, jakie miały odnieść poszczególne jednostki. *Wymaga tego nie tylko nasze położenie geograficzne, ale również konieczność usunięcia braków wychowawczych w tej dziedzinie wywołanych długą przerwą w państwowym bytowaniu* – pisano w uzasadnieniu dołączonym do tekstu ustawy. Projekt ministerialny mówił o uzyskaniu przez wszystkich wyrobienia moralnego i umysłowego (później dodano także religijne i fizyczne), a także dobrego przygotowania do życia. Nie były to sformułowania kontrowersyjne, wątpliwości mogło rodzić jedynie wychowanie religijne, ale wobec nieokreślenia, o którą z religii chodzi, wydawało się bezpieczne. Wzmianka o przygotowaniu do życia miała zwiastować zbliżenie się szkoły do potrzeb życia współczesnego. *Nowy ustrój ułatwić ma szerokiemu ogółowi młodzieży bez względu na środowisko społeczne rozwój przyrodzonych zdolności, nowy program wychowania i kształcenia z tym ustrojem złączony kierować ma te zdolności ku pracy tak wykonywanej, aby ona była nawet na najmniejszym odcinku życia zawodowego i społecznego wartościową dla Państwa* – wyjaśniano<sup>16</sup>. Zasady selekcji dotyczyła zapowiedź, iż większe korzyści w postaci zdobycia wykształcenia ogólnego i zawodowego na najwyższym poziomie odniosą jednostki dzielniejsze, co miało chyba oznaczać – bardziej ambitne, pracowite i wytrwałe oraz zdolniejsze. Już w komisji protestowano przeciw takim zastrzeżeniom, prawdopodobnie nie ze względu na ich wymowę, z którą trudno się nie zgodzić, ale z obawy przed wykorzystywaniem tego kryterium do selekcji o innym charakterze. Oczywiście w państwie mieniącym się demokratycznym było zaznaczenie, że nie będą istniały bariery o charakterze społecznym i osiągnięcie najwyższych szczebli będzie możliwe bez względu na środowisko, z którego dana osoba pochodzi. Przedstawiciele mniejszości narodowych zasiadający w Komisji Oświatowej domagali się rozszerzenia czy sprecyzowania tego sformułowania, tak aby mówiło o wszystkich obywatelach bez różnicy narodowości i wyznania. Nie było to uzasadnione logicznie, ale wynikało z chęci upewnienia się, że zasada ta będzie dotyczyć także mniejszości. Należy tutaj zauważyć, iż

<sup>16</sup> AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 14.

w cytowanym wstępie jest mowa o państwie, o obywatelach Rzeczypospolitej, natomiast nie pada słowo naród czy Polska, co było zgodne z ideologią sanacji. Wyraźne jest też dążenie do zastąpienia dotychczasowej szkoły przede wszystkim nauczającej szkołą wychowującą.

Kwestie poruszone we wstępie miały znaleźć swe odbicie głównie w nowych programach szkolnych, które wychowywałyby w duchu wychowania państwowego. Właściwej treści ustawy, której przedmiotem była organizacja oświaty, dotyczyły zapowiedzi zasad: jednolitości i drożności systemu szkolnictwa, za którą należy uważać sformułowanie o *wszelkich środowiskach* pochodzenia młodzieży, a także selekcji i jej kryteriów.

Pierwsze trzy artykuły projektu ustawy to postanowienia ogólne. Szkoły, zakłady naukowe i wychowawcze zostały podzielone na państwowe, publiczne czyli utrzymywane wspólnie przez państwo i samorzady oraz prywatne (art. 1). Projekty Grabskiego i Dobruckiego wyróżniały szkoły samorządowe jako odrębną kategorię. Pominięcie jej przez nową ustawę budziło obawę o niedoceniającie roli samorządów. Za podstawę systemu szkolnictwa przyjęto 7-letnią szkołę powszechną najwyższej zorganizowaną (art. 2). Sformułowanie to można odczytać tak, iż owa szkoła jest najważniejszym jego elementem, czyli najczęściej występującym, stanowiącym punkt wyjścia dla dalszej nauki, a może nawet obowiązkowym dla wszystkich. Wobec aktualnego stanu oświaty powszechnie rozumiano, iż postanowienie to ma charakter postulatyczny, ale też dalsze przepisy ustawy częściowo mu przeczyły.

Szerokie uprawnienia projekt przyznawał ministrowi WRiOP, pozostawiając mu decyzje w dziedzinie organizacji poszczególnych typów szkolnictwa, czasu trwania nauki i warunków przechodzenia ze szkoły do szkoły oraz programów nauki (art. 2, pkt 2). Rozwiązanie to tłumaczono w uzasadnieniu: *Treść postanowień prawnych odnośnie poszczególnych dziedzin szkolnictwa podana być winna w formie elastycznej, aby mogła uczynić zadość zmieniającym się szybko warunkom nowoczesnego życia. Ten stopień elastyczności norm prawnych da się osiągnąć tylko drogą rozporządzeń ministra*<sup>17</sup>. Oczywiście jest też inny skutek takiej decyzji – w ten sposób władze, pewne swej stabilizacji, zapewniły sobie prawo do decydowania o szczegółach organizacji oświaty i programach szkolnych. Rozporządzenia ministra jako nie wymagające akceptacji Sejmu, były sposobem na najłatwiejsze i najszybsze wprowadzanie nowych rozwiązań. Stąd też postanowienie to należało do najszerzej krytykowanych punktów ustawy.

Postanowienia szczegółowe nowej ustawy, po raz pierwszy określającej cele i zadania wszystkich typów szkół, otwierał artykuł dotyczący przedszkoli. Dla

<sup>17</sup> Tamże.

*dzieci w wieku od 3 lat ukończonych do czasu rozpoczęcia obowiązku szkolnego organizuje się przedszkola, które mają na celu wychowanie fizyczne i psychiczne przez stworzenie odpowiednich ku temu warunków* (art. 4)<sup>18</sup>. To jedno zdanie miało duże znaczenie, gdyż w ten sposób wprowadzono oficjalnie nazwę przedszkole dla wszystkich placówek wychowania przedszkolnego, określając ich miejsce w systemie oświaty jako instytucji poprzedzających szkołę i przygotowujących do niej. Po raz pierwszy ustawa mówiła o przedszkolach, nadając im tym samym podstawę prawną najwyższej rangi. Nie sprecyzowała jednak na kim ma spoczywać obowiązek zakładania i utrzymywania przedszkoli, stając się przez to aktem czysto formalnym. Nie rzucono także oczekiwanego hasła upowszechnienia przedszkoli, czego oczekiwała lewica<sup>19</sup>. Sprawa najniższego poziomu systemu szkolnego pojawia się w projekcie ustawy raz jeszcze, w części poświęconej kształceniu nauczycieli. Kształcenie wychowawczyń przedszkoli miało odbywać się w 4-letnich seminariach i 2-letnich liceach, których program obejmowałby wykształcenie ogólne, przygotowanie społeczno-obywatelskie i pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną (art. 37 i 38)<sup>20</sup>.

Podstawowym elementem decydującym o organizacji systemu oświaty jest sprawa obowiązku szkolnego. Samo jego istnienie było kwestią nie podlegającą dyskusji, zapisaną w art. 118 konstytucji. Omawiany projekt potwierdzał istniejący stan rzeczy dla większości terenów Rzeczypospolitej, jednoznacznie określając, że obowiązek szkolny powinien trwać 7 lat (art. 6). Obok istniejącej tradycji za takim rozwiązaniem przemawiały względy natury praktycznej. Wprawdzie rozważano możliwość skrócenia go o rok, co przyniosłoby duże oszczędności budżetowe, ale jednocześnie zburzyłoby istniejącą sieć szkolną. *Skrócenie czasu trwania obowiązku szkolnego zmniejszyłoby liczbę dzieci w szkołach powszechnych, co szczególnie w środowiskach wiejskich o słabym zaludnieniu doprowadziłoby w konsekwencji do zamknięcia szkół najniżej zorganizowanych, których mamy z górą 11000, ponieważ liczba dzieci w obwodach szkolnych o promieniu 3 km drogi dziecka do szkoły spadłaby poniżej minimum, wymaganego do utworzenia publicznej szkoły powszechnej*<sup>21</sup>. Uznając, że stan szkolnictwa ma wielkie znaczenie dla kondycji państwa, należało dbać, by sprawa powszechnego nauczania w Polsce nie wyglądała gorzej niż w innych krajach europejskich, zwłaszcza sąsiadujących. *Ogromna większość państw, w tej liczbie Niemcy i Rosja mają ustawowy obowiązek szkolny dłuższy, prze-*

<sup>18</sup> Sejm RP. Okres III. Druk nr 508, s. 4.

<sup>19</sup> W. Leżańska, *Wychowanie przedszkolne w reformie jędrzejewiczowskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 154-155.

<sup>20</sup> Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s. 5.

<sup>21</sup> AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 15.

ważnie ośmio- względnie dziewięcioletni. Należałoby więc dążyć, aby i w Polsce obowiązek szkolny był dłuższy niż lat siedem – pisano w uzasadnieniu, mijając się jednak częściowo z prawdą, gdyż w Związku Radzieckim sytuacja wyglądała dużo gorzej<sup>22</sup>.

Ze względu na istniejącą na Śląsku tradycję 8-letniego obowiązku szkolnego projekt ustawy dopuszczał możliwość jego przedłużania na pewnych terenach<sup>23</sup>. Takie decyzje mogły też zapadać w odniesieniu do osób, które w ciągu 7 lat nie ukończyły szkoły powszechnej. Obowiązek szkolny mógł też być na pewnych obszarach skracany rozporządzeniem ministra do lat 6, o ile będzie to konieczne ze względu na warunki organizacji szkolnictwa powszechnego na tych terenach<sup>24</sup>, czyli trudności natury finansowej, lokalowej czy kadrowej (art. 6, pkt 2). Postanowienie to, wynikające z realnej oceny sytuacji, niosło jednak ze sobą niebezpieczeństwo osłabienia działań w kierunku poprawy warunków nauczania.

Autorzy projektu uznali, że dzieci powinny rozpocząć naukę w roku kalendarzowym, w którym kończą 7 lat (art. 7). Było to zgodne z dotychczasową praktyką i nie odbiegało od rozwiązań przyjętych w innych krajach europejskich, gdzie obowiązek szkolny rozpoczynał się w 6-8 roku życia. Przepis był jednak elastyczny i przewidywał możliwość przyspieszania bądź odraczania obowiązku szkolnego o rok, indywidualnie – ze względu na poziom rozwoju dziecka lub grupowo – dla całych terenów, w związku ze zmianą czasu trwania obowiązku szkolnego<sup>25</sup>.

Omówione powyżej przepisy miały dotyczyć wyłącznie dzieci zdrowych i prawidłowo rozwiniętych. Prawo dzieci określanych jako anormalne, czyli niewidomych, głuchych, upośledzonych umysłowo i zaniedbanych moralnie do opieki ze strony społeczeństwa miało być realizowane poprzez organizowanie szkół

<sup>22</sup> Tamże. W Niemczech od roku 1920 obowiązek szkolny obejmował dwa etapy kształcenia: 8-letni dla dzieci i młodzieży od 6 do 14 roku życia i drugi trwający do 18 roku życia. W ZSRR do roku 1930 nie istniał w ogóle obowiązek szkolny. Na podstawie uchwały KC Partii z 25 marca 1930 roku wprowadzono powszechne nauczanie obowiązkowe dla dzieci w wieku 8-10 lat. W roku następnym KC uznał za konieczne opracowanie planu upowszechniania 7-letniego nauczania, a w 1932 zapowiedziano natychmiastowe przystąpienie do utworzenia pełnej szkoły ogólnokształcącej o 10-letnim cyklu nauczania. To prawdopodobnie stało się przyczyną zdezorientowania polskich ustawodawców. – *Historia wychowania. Wiek XX*, pod red. J. Miąso, Warszawa 1980, t. 2, s. 33, 227. Zob. także: L. Grochowski, *Szkoła polska na tle europejskim 1918-1939*, [w:] *Studia z dziejów edukacji*, pod red. J. Miąso, Warszawa 1994, s. 313-339.

<sup>23</sup> Wprawdzie ustawa miała nie obowiązywać na Śląsku posiadającym własny parlament i ustawodawstwo, ale przewidywano, że zostanie tam podjęta decyzja o ujednoczeniu systemu szkolnictwa.

<sup>24</sup> Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s. 2.

<sup>25</sup> Tamże.

względnie oddziałów specjalnych, w których odpowiednio przygotowani nauczyciele przy pomocy właściwych metod potrafią doprowadzić do tego, że dziecko anormalne nie będzie ciężarem dla społeczeństwa, ale jego użytecznym członkiem. Przy braku odpowiedniej szkoły dzieci te miałyby być zwalniane z obowiązku szkolnego (art. 8, 13)<sup>26</sup>.

Jakkolwiek nauka w zakresie szkoły powszechnej jest obowiązkowa, to jednak nie ma przymusu pobierania tej nauki w publicznej szkole powszechnej. Wobec tego projekt ustawy przewiduje wypełnienie obowiązku szkolnego przez pobieranie nauki w publicznych szkołach powszechnych, w innych szkołach lub w domu. Władze szkolne muszą czuwać nad wykonaniem obowiązku szkolnego i opracować osobne przepisy w tej mierze, aby w dwu ostatnich wypadkach nie dopuścić do uchylania się od istotnego wypełniania obowiązku szkolnego – tłumaczyli projektodawcy brzmienie art. 9 ustawy<sup>27</sup>. Szkoły prywatne, wymykające się spod kontroli państwa, przez jednych uważane za elitarne, przez innych za gorsze od państwowych, były bardzo istotnym elementem sieci szkolnej i ich uwzględnienie w projekcie ustawy było oczywiste. Autorzy nie próbowali w tym miejscu precyzować zasad ich działania, ponieważ równolegle prowadzono prace nad odrębną ustawą poświęconą temu zagadnieniu. Dopuszczenie nauki domowej, przez niektórych spostrzegane jako niedemokratyczne, zapewne ze względu na dawny zwyczaj takiego kształcenia dzieci szlacheckich, stanowiło pewne ustępstwo ze strony władz, wyrzekających się w ten sposób bezpośredniego wpływu na wychowanie części młodzieży. Nie miało jednak większego znaczenia ze względu na znikomy odsetek dzieci uczących się w ten sposób.

Szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego – definiowano cele szkoły będącej postawą systemu oświaty w duchu wychowania państwowego<sup>28</sup>. Przyszłe programy miały być skonstruowane według nowych zasad i składać się z trzech szczebli: pierwszego – obejmującego elementarny zakres wykształcenia ogólnego, drugiego – pogłębiającego i rozszerzającego pierwszy i trzeciego – dającego przygotowanie społeczno-obywatelskie i gospodarcze (art. 11). Struktura taka była potrzebna ze względu na zamiar ustawowego uporządkowania sprawy typów organizacyjnych szkół powszechnych.

Siedmioklasowa szkoła powszechna najwyżej zorganizowana, która miała być podstawą systemu oświaty, to szkoła zatrudniająca przynajmniej siedmiu nauczycieli i gromadząca tylu uczniów, aby każdy rocznik uczył się oddziel-

<sup>26</sup> Tamże; AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 16.

<sup>27</sup> AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 16.

<sup>28</sup> Sejm RP. Okres III. Druk nr 508, s. 2.

nie. Tam, gdzie ilość dzieci była niewystarczająca czy brakowało nauczycieli, tworzono szkoły niższych stopni organizacyjnych – o sześciu, pięciu, aż do jednego nauczyciela, czyli jednoklasówek. Istniało więc praktycznie siedem typów organizacyjnych szkół powszechnych, których zasady funkcjonowania nie były wyraźnie określone. Omawiany projekt ustawy o ustroju szkolnictwa dążył do uregulowania tej kwestii. Przyjęcie szkoły najwyżej zorganizowanej za podstawę świadczyło o dążeniu do spopularyzowania tego typu szkół, ale w okresie kryzysu gospodarczego nie można było planować szybkiej realizacji tego hasła. Projekt proponuje więc wprowadzenie trzech stopni organizacyjnych szkoły powszechnej, uzależnionych od ilości uczniów. Szkoła stopnia III to szkoła najwyżej zorganizowana, realizująca wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie. Szkoła II stopnia miała realizować pierwszy i drugi szczebel programowy oraz elementy trzeciego. Szkoła I stopnia – najniżej zorganizowana, szczebel pierwszy z elementami drugiego i trzeciego (art. 12). Więcej szczegółów tego skomplikowanego systemu projekt ustawy nie podawał. Odnośnie tzw. sieci szkolnej czyli rozmieszczenia szkół w terenie, mającego przy tym systemie pierwszoplanowe znaczenie, powiedziano jedynie, że: *Publiczne szkolnictwo powszechne będzie tak zorganizowane, ażeby obywatele mieli możliwość kształcenia dzieci w szkołach możliwie najwyższego stopnia* (art. 14)<sup>29</sup>. W uzasadnieniu zaznaczono, że sieć szkolna powinna być dostosowywana do zmieniających się potrzeb życiowych, czyli jak wiele innych spraw, regulowana rozporządzeniami ministra WRiOP<sup>30</sup>.

Podobnie jak wszystkie poprzednie projekty reformy szkolnictwa, omawiana ustawa przewidywała obowiązkowe doksztalcenie młodzieży do 18 roku życia, która wypełniwszy obowiązek szkolny nie uczęszcza do żadnej szkoły (art. 15). Uznano, że jest to wiek, w którym młodzież jest najbardziej podatna na wpływy moralne czy prądy ideowe, stąd nastawione miało być przede wszystkim na wychowanie młodzieży w duchu obywatelskim<sup>31</sup>. Przy aktualnej sytuacji gospodarczej i dotąd słabo rozwiniętej sieci szkół doksztalcających, pełna realizacja tego obowiązku była niemożliwa. Stąd już w projekcie ustawy znalazły się pewne zastrzeżenia. Z obowiązkowego doksztalcenia miało zwalniać ukończenie dwu-

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 16.

<sup>31</sup> *Celem obowiązkowego doksztalcenia jest ugruntowanie i rozszerzenie wychowania i wykształcenia indywidualnego, społecznego i gospodarczego młodzieży w ścisłym dostosowaniu do wymagań i warunków życia gospodarczego, w jakich ta młodzież żyje na wsi i w mieście. Doksztalcenie musi dać uświadomienie młodzieży o jej obecnej pracy i przyszłej roli jako pracowników w życiu gospodarczym Państwa, o jej obecnych i przyszłych obowiązkach względem społeczeństwa, narodu i Państwa i wynikających stąd prawach – pisano w uzasadnieniu. – tamże, k. 17.*

letniej szkoły uznanej przez ministra za wystarczającą, a przede wszystkim – brak odpowiedniej szkoły bądź kursu (art. 16)<sup>32</sup>.

Największą innowacją proponowaną przez projekt ustawy o ustroju szkolnictwa była gruntowna przebudowa szkolnictwa średniego. Zrezygnowano z dotychczasowego modelu 8-klasowego gimnazjum ogólnokształcącego, przy czym zostało to dokonane jednoznacznie i ostatecznie, bez utrzymywania form pośrednich czy przejściowych, jak proponowano we wcześniej zgłaszanych propozycjach, z projektem Jędrzejewicza z roku 1926 włącznie. Ograniczono czas nauki w szkole średniej do sześciu lat, czterech w gimnazjum i dwóch w liceum (art. 19). Projekt likwidował klasy przygotowawcze przy gimnazjach, udostępniając naukę w szkole średniej tylko absolwentom szkół powszechnych. Jednak wbrew oczekiwaniom, nie wymagano tutaj ukończenia pełnych siedmiu klas, lecz w przypadku szkoły powszechnej najwyżej zorganizowanej tylko sześciu (art. 21). Chodziło przede wszystkim o to, aby pełne wykształcenie ogólnokształcące nie trwało dłużej niż 12 lat, jak to było w większości państw europejskich i dotychczas w Polsce. Wydłużenie nauki wiązałoby się ze znacznymi kosztami, a tym samym czyniło przeprowadzenie reformy mniej realnym. Rozwiązanie takie nie było zupełnie nowym pomysłem, pojawiło się już w *Programie naukowym szkoły średniej z 1919 r.*, kiedy to proponowano 7-letnią naukę w szkole powszechnej dla dzieci kończących edukację i 6-letnią dla zamierzających kontynuować naukę w 5-letnim gimnazjum<sup>33</sup>.

Sprawie szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w uzasadnieniu poświęcono dużo miejsca, co świadczy o tym, że prawdopodobnie tutaj spodziewano się najpoważniejszych wątpliwości i kontrowersji. Nową strukturę szkoły średniej tłumaczono następująco: [...] *winna ona być tak skonstruowana, aby już sam jej ustrój umożliwiał dość wczesne rozpoznanie właściwych zdolności jej uczniów oraz właściwe pokierowanie nimi.* [...] *Okres pierwszy 6-letni szkoły średniej ogólnokształcącej powinien stanowić pewną całość, z programem odpowiadającym zarówno rozwojowi duchowemu młodzieży, jak też jej potrzebom oraz potrzebom społecznym. Winien on zapewnić młodzieży przechodzącej bądź do liceum bądź do właściwych szkół zawodowych lub na kursy zawodowe, bądź wstępującej w życie – potrzebne przygotowanie ogólne. Okres drugi powinien być właściwym przygotowaniem do studiów wyższych.* Ustawa zakładała, że gimnazjum i liceum będą istniały obok siebie, dopuszczała jednak także możliwość tworzenia tych szkół samodzielnie (art. 20). Co ciekawe, w uzasadnieniu zdanie wykluczające możliwość istnienia liceów bez gimnazjów, zostało

<sup>32</sup> Sejm RP. Okres III. Druk nr 508, s. 2-3.

<sup>33</sup> *Program naukowy*, s. 4-5.

czyją ręką wykreślone<sup>34</sup>. Te ustalenia były bardzo ważne, gdyż w praktyce określały charakter nowotworzonego liceum. Jeśli bowiem miało być ich mniej niż gimnazjów, znaczyło to, że faktycznie będą szkołami elitarnymi. W przeciwnym razie stanowiłyby prostą kontynuację gimnazjum, nie różniąc się zasadniczo od dawnego gimnazjum wyższego.

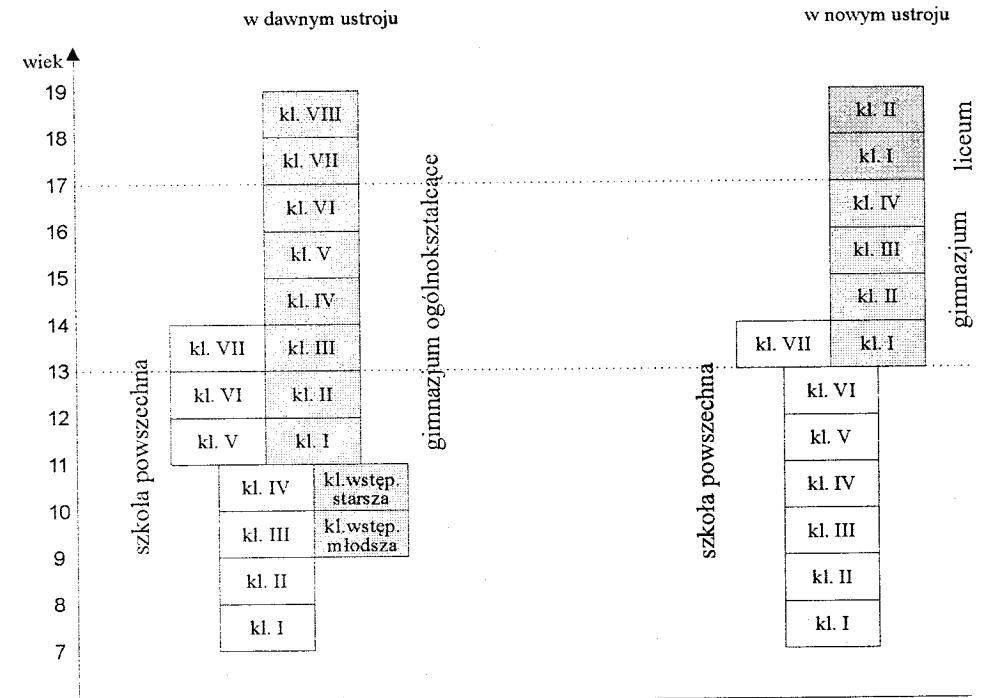
W odróżnieniu od dawnych 8-letnich gimnazjów, nowe miały być *w zasadzie jednolite*, to znaczy bez zróżnicowania na wydziały, a ich program miał obejmować naukę łaciny (art. 21). Rezygnację z profilów na tym poziomie tłumaczono brakiem wyraźnie sprecyzowanych zainteresowań u większości młodzieży w tym wieku. Projekt dopuszczał jednak możliwość tworzenia gimnazjów bez łaciny, jak wyjaśniano w uzasadnieniu – licząc się z faktem, że  *pewna część młodzieży dość wcześnie okazuje zdolności matematyczno-przyrodnicze, oraz z faktem, że znaczna część młodzieży opuszczając gimnazjum kieruje się do szkół zawodowych, dla których nauki ściśle stanowią właściwą podstawę*. Opierając się na badaniach psychologicznych przyjęto, iż nastawienie teoretyczno-naukowe i faktyczne zainteresowania pojawiają się w 16-17 roku życia, to znaczy w momencie rozpoczęcie nauki w liceum. Dlatego też szkoła ta powinna uwzględniać zróżnicowanie na poszczególne wydziały, w projekcie ustawy jeszcze nie wymienione (art. 22)<sup>35</sup>.

Projekt ustawy zmierza do zmiany dotychczasowego nastawienia psychicznego społeczeństwa, zapewniając szkolnictwu zawodowemu należyte miejsce, wyznaczając mu wyraźnie stanowisko równorzędne z innymi działami szkolnictwa – deklarowano w uzasadnieniu, zapowiadając zasadniczą reformę szkolnictwa zawodowego. Jego celem miało być uzyskanie przygotowania zawodowego, potrzebnego wykształcenia ogólnego i wychowania społeczno-obywatelskiego (art. 24). Pod pojęciem szkolnictwa zawodowego w projekcie ustawy mieściły się kursy zawodowe oraz szkoły: doksztalające, przysposobienia zawodowego i zasadnicze – typu niższego, gimnazjalnego i licealnego (art. 25). Szkoły zasadnicze typu niższego, o wybitnie praktycznym charakterze, miały być oparte na pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej, a nauka w nich miała trwać 2-3 lata (art. 27, 28). Szkoły stopnia gimnazjalnego, dające obok przygotowania praktycznego, teoretyczne podstawy zawodu i wykształcenie ogólne, miały być oparte na drugim lub trzecim szczeblu programowym szkoły powszechnej, a nauka w nich miała trwać

<sup>34</sup> AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 18-19, 28-31; Sejm RP. Okres III. Druk nr 508, s. 3, art. 20.

<sup>35</sup> Podstawę podziału liceum na wydziały stanowią będą odpowiednio dobrane grupy przedmiotów, celem umożliwienia w pewnej mierze specjalizacji kształcenia naukowego. Nie byłoby wskazane określać w ustawie ilości tych wydziałów. Pod tym względem życie może nasunąć nie dające się ściśle przewidzieć potrzeby – pisano w uzasadnieniu. – Sejm RP. Okres III. Druk nr 508, s. 3; AAN, PRM – akta grupowe, sygn. 98-2, k. 19.

## Reforma organizacyjna szkolnictwa ogólnokształcącego



2-4 lata (art. 29). O podniesieniu rangi szkolnictwa zawodowego najwyraźniej świadczyło zaplanowanie szkół stopnia licealnego, dla absolwentów gimnazjów ogólnokształcących (art. 31). Miały one uprawniać do podejmowania studiów wyższych. Absolwentom szkół zawodowych różnych stopni pragnących kontynuować naukę w szkołach wyższych stopni, ustawa obiecywała w miarę możliwości organizowanie specjalnych kursów (art. 30). Do uzasadnienia do ustawy dodano czterostronicowy załącznik przedstawiający szczegóły projektowanego ustroju wszystkich typów szkolnictwa zawodowego<sup>36</sup>.

W osobny rozdział ujęto sprawę kształcenia nauczycieli, na którą położono duży nacisk ze względu na znaczenie przywiązywane do wychowania. *Każdy nauczyciel bez względu na to, w jakiej szkole pracuje, musi być wychowawcą, kształtującym duszę młodego pokolenia, przyszłych obywateli Państwa. Sam więc musi być w pełni rozwiniętą osobowością o wielostronnej kulturze, posiadać wystarczający zasób wiedzy i sprawności z dziedzin, obejmujących określone przedmioty lub przedmiot nauki szkolnej, musi wiedzieć dobrze, jak ma uczyć i wychowywać, umieć wnikać w du-*

<sup>36</sup> Sejm RP. Okres III. Druk nr 508, s. 3-4; AAN, PRM – akta grupowe, sygn. 98-2, k. 21.

szę swoich wychowanków i współżyć ze środowiskiem, w którym pracuje, musi mieć wykształcenie i wyrobienie społeczno-obywatelskie, niezbędne do właściwej akcji wychowawczej i skutecznego oddziaływania na otoczenie, musi wreszcie być uzdatniony do stałego i ciągłego rozwoju, samokształcenia i doskonalenia się – pisali projektodawcy w uzasadnieniu. Najważniejsze ustalenia dotyczyły najliczniejszej grupy nauczycieli szkół powszechnych. Projekt ustawy przewidywał likwidację seminariów nauczycielskich, otwierając szkoły kształcące nauczycieli przed młodzieżą, która ukończyła przynajmniej gimnazjum ogólnokształcące. Miały być to przede wszystkim 3-letnie licea pedagogiczne i 2-letnie pedagogia dla absolwentów liceów ogólnokształcących (art. 40). Zadaniem pedagogów miało być wykształcenie nauczycieli z lepszym przygotowaniem merytorycznym, *zaprawionych do głębszego ujęcia zagadnień natury pedagogicznej i postulatów społeczno-obywatelskich oraz gospodarczych*, potrzebnych przede wszystkim w szkołach najwyższego stopnia organizacyjnego. Ze względu na duże zainteresowanie zawodem nauczyciela wśród młodzieży wiejskiej, projekt ustawy przewidywał zakładanie przy większości z tych szkół internatów (art. 43)<sup>37</sup>.

Nauczyciele szkół średnich ogólnokształcących i pedagogicznych w myśl projektu powinni być absolwentami wyższych uczelni, a także uzyskać przygotowanie pedagogiczne na specjalnych, przynajmniej rocznych kursach, organizowanych przez uczelnie lub inne instytucje oraz odbyć praktykę w szkole (art. 45). Ustawa nie określała bliżej, które uczelnie i wydziały mogą kształcić przyszłych nauczycieli, ani jaki powinien być tok studiów.

Na wykształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach zawodowych miało się składać kilka elementów: wykształcenie i praktyka zawodowe, przygotowanie społeczno-obywatelskie, wykształcenie i praktyka pedagogiczne. Zależnie od typu szkoły zawodowej, jej nauczyciele powinni ukończyć liceum zawodowe, bądź odpowiednią wyższą uczelnię. Obowiązywało ich także przygotowanie pedagogiczne na kursach. Nauczyciele przedmiotów pomocniczych w szkołach stopnia gimnazjalnego i licealnego mieli być kształceni analogicznie do nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, co miało gwarantować podobny poziom naukowy tych szkół. Nauczyciele tych przedmiotów w szkołach zawodowych niższych stopni powinni mieć takie samo przygotowanie jak nauczyciele szkół powszechnych. Projekt regulował też sprawę przygotowania nauczycieli zawodu i instruktorów (art. 46-49).

Kwestie dotyczące szkół wyższych zostały potraktowana bardzo ogólnikowo, jako że zawsze regulowała je osobna ustawa i planowano teraz stworzenie nowej, dostosowanej do proponowanego ustroju szkolnictwa. W omawianym

<sup>37</sup> Sejm RP. Okres III. Druk nr 508, s. 4-5; AAN, PRM – akta grupowe, sygn. 98-2, k. 23-24.

projekcie zaznaczono jedynie podział szkół wyższych na akademickie i nie-akademickie (art. 51) oraz określono ogólne zasady przyjmowania studentów (art. 52). W związku z nową organizacją szkolnictwa średniego określono, iż prawo wstępu na wyższe uczelnie mają absolwenci wszystkich liceów, zarówno ogólnokształcących, jak i pedagogicznych oraz zawodowych, którzy *wykażą się świadectwem kwalifikującym do studiów w szkołach wyższych, jak też osoby, które uzyskały takie świadectwa na podstawie egzaminu*. Te nieco niejasne ustalenia dotyczące świadectw wynikały z otwartej wciąż sprawy egzaminów maturalnych, której autorzy projektu nie podejmowali się rozstrzygnąć<sup>38</sup>. Choć sformułowania zawarte w projekcie ustawy mogły wskazywać na pełne równouprawnienie absolwentów wszystkich typów liceów w dostępie do wyższych uczelni, w istocie tak jednak nie było. W uzasadnieniu wyjaśniono, iż minister WRiOP określi, do których uczelni przygotowują poszczególne szkoły i wydziały. Oznaczało to, że absolwenci liceów zawodowych i pedagogicznych będą mogli podejmować studia jedynie na kierunkach zgodnych z profilem ukończonej szkoły. W sytuacji gdyby uczeń zmienił zainteresowania i pragnął studiować na wydziale, do którego nie przygotowała go jego szkoła średnia, musiałby zdać egzamin uzupełniający. Dla osób, które nie ukończyły liceum, a chciałyby studiować, przewidziano organizowanie egzaminów dla eksternów<sup>39</sup>.

Realizację reformy szkolnictwa zaplanowano na 6 lat (art. 54). W okresie tym seminaria nauczycielskie i inne likwidowane szkoły miały zaprzestać przyjmowania nowych uczniów, a młodzież, która wcześniej rozpoczęła naukę, miała ją ukończyć w zaplanowanym czasie (art. 55). Ustawa nie dotyczyła szkół artystycznych, wojskowych, rolniczych, zawodowo-sanitarnych podlegających MSW (art. 58). Wykonanie ustawy powierzone zostało ministrowi WRiOP, który niezależnie od uprawnień nadanych w poszczególnych artykułach, uzyskał prawo wydawania w drodze rozporządzeń przepisów wykonawczych, uzgadniających i przejściowych, potrzebnych do wprowadzenia w życie nowego ustroju szkolnictwa (art. 59)<sup>40</sup>.

Do uzasadnienia dołączony został oddzielny dokument *Strona finansowa projektu ustawy o ustroju szkolnictwa*, dowodzący iż nowy ustrój jest systemem oszczędniejszym od dotychczas istniejącego. Fakt, iż uwagi te nie zostały ujęte w zasadniczym tekście uzasadnienia może wskazywać, że nie były przeznaczone dla wszystkich. Na pewno dokument ten otrzymali uczestnicy konferencji uzgadniającej z 5 stycznia. Wątpliwe, czy powędrował dalej z projektem ustawy.

<sup>38</sup> Sejm RP. Okres III. Druk nr 508, s. 5-6.

<sup>39</sup> AAN, PRM – akta grupowe, sygn. 98-2, k. 27.

<sup>40</sup> Sejm RP. Okres III. Druk nr 508, s. 7.

O oszczędności nowego systemu miało świadczyć uprawnienie ministra WRiOP do skracania obowiązku szkolnego i czasu trwania nauki w szkole powszechnej o rok, choć sformułowania w tekście ustawy i uzasadnienie wskazywały, że byłoby to dokonywane wyjątkowo, w razie bezwzględnej konieczności. Ekonomiczne znaczenie miało też pominięcie w projekcie ustawy sprawy uzależnienia stopnia organizacyjnego szkoły od liczby dzieci. Miało to na celu *bardziej celowe i ekonomiczne wykorzystanie etatów nauczycielskich*, co można było zrozumieć jedynie jako zwiększenie liczby dzieci przypadających na jednego nauczyciela. Dalej wskazywano na skrócenie o dwa lata czasu nauki w szkole średniej ogólnokształcącej i zakładach kształcenia nauczycieli. Wprawdzie całkowity czas potrzebny do uzyskania wykształcenia ogólnego pozostawał bez zmiany, a nauka przyszłych nauczycieli szkół powszechnych została nawet wydłużona, ale oparto się tu prawdopodobnie na założeniu, że nauka w szkole powszechnej jest tańsza niż w szkole średniej, a w szkole ogólnokształcącej niż w kształcącej nauczycieli. Wskazywano także na możliwość stopniowej likwidacji wyższych kursów nauczycielskich w miarę organizowania pedagogów. Oszczędnościom budżetowym miał też sprzyjać odpływ młodzieży ze szkół ogólnokształcących do szkolnictwa zawodowego, w niewielkim stopniu finansowanego przez państwo<sup>41</sup>. Rozumując jednak w ten sam sposób trzeba by stwierdzić, iż wydłużenie nauki w szkole powszechnej kosztem średniej niekorzystnie odbije się na finansach państwa, gdyż większość spośród tych ostatnich, odciążonych, stanowiły szkoły prywatne. Nie wiadomo też, czy uwagi te oparte zostały na szczegółowych wyliczeniach, uwzględniających na przykład nie wspomniane w ustawie, ale istniejące taksy administracyjne w państwowych szkołach średnich, czy też sformułowano je na podstawie pobieżnych obserwacji. Nie sposób także stwierdzić, a co miałyby duże znaczenie, czy cele oszczędnościowe przyświecały projektodawcom ustawy, czy też ograniczenie kosztów to „efekt uboczny” usprawnienia i unowocześnienia systemu szkolnictwa.

Od wcześniej wysuwanych projektów wyżej omówiony różnił się szczegółowością rozwiązań. Chociaż także wiele spraw pozostawiał otwartych, odsyłając do innych przyszłych ustaw czy rozporządzeń ministra, próbował objąć całość szkolnictwa, regulując większość zasadniczych kwestii. Poprzedni projekt Jędrzejewicza nie aspirował do takiej roli, przedstawiając jedynie ogólną koncepcję. Jeśli chodzi o proponowaną strukturę systemu szkolnictwa poza rzucającą się w oczy,

<sup>41</sup> Uznano, że temu zjawisku obok podnoszącej prestiż nowej organizacji szkolnictwa zawodowego, sprzyjać będzie podział szkoły średniej na gimnazjum i liceum, skłaniający część młodzieży do podjęcia po czterech latach szkoły ogólnokształcącej nauki w liceum zawodowym – AAN, PRM – akta grupowe, sygn. 98-2, k. 32.

lecz pozbawioną znaczenia zamianą nazw gimnazjum i liceum, zasadniczą różnicę stanowiła długość trwania nauki potrzebnej do uzyskania pełnego wykształcenia ogólnego. W dawnej koncepcji, zakładającej obowiązkowe dla wszystkich ukończenie 7-letniej szkoły powszechnej, było to 13 lat, w projekcie ministerialnym z 1931 r., poprzez utworzenie z klasy VII „czapki” obowiązującej jedynie młodzież nie zamierzającą kontynuować nauki, uzyskano skrócenie tego okresu do lat 12. Ostatni projekt szedł dalej w swej konsekwencji, postanawiając natychmiastową likwidację gimnazjów starego typu, podczas gdy Jędrzejewicz w 1926 r. dopuszczał tymczasowe funkcjonowanie 7-letnich liceów dla dzieci, które nie uczęszczały do szkoły powszechnej. Podstawową różnicą pomiędzy omawianym projektem a propozycją Bartla-Dobruckiego, zakładającym także 12-letni cykl nauki, było jego rozplanowanie. Projekt z 1927 r. zakładał system 7+5 (czyli 7-letnia szkoła powszechna i 5-letnia średnia), natomiast w 1931 r. przyjęto typ 6+(4+2), „przesuwając” jeden rok nauki ze szkoły powszechnej do gimnazjum i oddzielając od niego wieńczące wykształcenie ogólne liceum. Do częściowego autorstwa nowego systemu poczuwał się Stanisław Grabski, który uważał, iż Janusz Jędrzejewicz oparł projekt ministerialny na jego koncepcji z 1925 r. i czuł się nawet urażony, że nikt o tym nie wspomniał. Faktycznie, proponował on wówczas rozbić szkołę średniej na dwa etapy nauki, utrzymywał jednak możliwość funkcjonowania 8-letniego szkolnictwa średniego<sup>42</sup>.

Żaden z wysuwanych wcześniej projektów nie próbował uregulować sprawy zróżnicowania organizacyjnego szkolnictwa powszechnego, zaznaczały one jedynie, że podbudowę dla szkoły średniej stanowi szkoła powszechna najwyżej zorganizowana. Stąd też błędne wrażenie wyniesione przez niektórych, że zakładały one unifikację szkolnictwa elementarnego, a projektodawcy z 1931 r. byli jej niechętni, albo wręcz wprowadzali te zróżnicowanie.

### 3. Dyskusja nad projektem ustawy

Jako pierwszy projekt ustawy o ustroju szkolnictwa opublikował dzięki uprzejmości MWRiOP „Przegląd Pedagogiczny” w numerze z 23 stycznia 1932 r. Wkrótce uczyniły to inne zainteresowane sprawami oświaty pisma, a pozostałe zamieszczały streszczenia czy omówienia. Rozpoczęła się szeroko relacjonowana przez prasę dyskusja na temat przygotowywanej reformy. Opisywano obecną sytuację w szkolnictwie, przypominano dotychczasowe projekty reorganizacji

<sup>42</sup> S. Grabski, op. cit., s. 243.

i przede wszystkim, na podstawie „przecieków”, starano się przybliżyć czytelnikom kształt rodzącej się ustawy. Większość tytułów krytycznie oceniała aktualny stan oświaty, ale też, poza wyraźnie prorządowymi, nieufnie odnosiła się do nowego projektu. Minister Jędrzejewicz dwukrotnie udzielał wywiadu agencji „Iskra”, opowiadając o najważniejszych ustaleniach i jednocześnie przedstawiając własną interpretację niejasnych punktów. Próbował na przykład zdementować krążące pogłoski na temat skrócenia nauki w szkole powszechnej, wyjaśniał sens przebudowy szkoły średniej, tłumaczył nową konstrukcję szkolnictwa zawodowego<sup>43</sup>. Prasę opozycyjną przede wszystkim bulwersował pośpiech i tajemniczość prac nad ustawą i interesował ekonomiczny kontekst reformy. *Dziś, w okresie niebywałego kryzysu gospodarczego, kiedy setki tysięcy ludzi przymiera głodem, staje się rzekomo konieczną rzeczą przeprowadzić reformy na tych odcinkach, które w bezpośredni sposób z życiem gospodarczym nie mają nic wspólnego, a w każdym już razie nie uratują grozy położenia* – pisał „Głos Poranny”. Przytaczano przykłady Anglii i Niemiec, gdzie w dobie kryzysu gospodarczego wydłużono naukę w celu ograniczenia bezrobocia. W działaniach polskiego rządu dopatrywano się próby ratowania finansów państwa za cenę ograniczenia dostępu młodzieży do szkół, *tworzenia falangi analfabetów*<sup>44</sup>. *Projekt uderza w najbardziej zasadnicze sprawy: obniża poziom nauczania powszechnego i oddaje sprawy szkolne w zupełności w ręce władz* – ostrzegał „Robotnik”<sup>45</sup>. Nowa ustawa miałaby też przynieść doraźne korzyści polityczne obozowi rządzącemu. Domyślano się, iż podniesienie prestiżu dotychczas nastawionych opozycyjnie nauczycieli szkół powszechnych, poprzez powierzenie im klas odpowiadających młodszemu gimnazjalnym, przyciągnęłoby i związało ich z sanacją. Reorganizacja szkoły średniej umożliwiłaby przeprowadzenie czystek politycznych wśród ich nauczycieli – spekulował „Kurier Lwowski”<sup>46</sup>. Same tytuły mówią za siebie: *Zamach na oświatę*, *„Dobrodziejstwa” nowej ustawy szkolnej*, *Uderzające momenty w nowej ustawie szkolnej*, *Niezgodność projektu nowego ustroju szkolnego z konstytucją*, *Chadecka karykatura ustawy o ustroju szkolnictwa*, *Nowy zamach na wykształcenie Polaków* itp. Niektóre z gazet przeprowadziły ankiety dotyczące projektu ustawy. „Kurier Warszawski” poprosił o opinię prof. Oswalda Balzera, prof. Stanisława Grabskiego, prof. Bogdana Nawroczyńskiego, Zofii Iwaszkiewiczowej z Magistratu Warszawy, Józefa Stemlera – Dyrektora Polskiej Macierzy Szkolnej i przedstawiciela Zrzeszenia Rodzicielskiego w Polsce. Część podzielała obawy związane z gwałtowną przebudową szkoły średniej i powierze-

<sup>43</sup> „Gazeta Polska” nr 22 z dn. 22 I 1932; „Dzień Polski” nr 29 z dn. 29 I 1932.

<sup>44</sup> „Głos Poranny” z dn. 27 I 1932 r.

<sup>45</sup> „Robotnik” nr 40 z dn. 5 II 1932 r.

<sup>46</sup> „Kurier Lwowski” nr 45 z dn. 14 II 1932 r.

niem szerokich kompetencji ministrowi WRiOP. Stanisław Grabski oczywiście poparł projekt podziału szkoły średniej na dwa człony zgodny z jego planami z 1925 r., natomiast skrytykował skrócenie nauki w tej szkole o dwa lata. *Nikt nie umiał mi wytłumaczyć korzyści, jakie osiągnąć ma młodzież gimnazjalna z tego, że o dwa lata dłużej uczyć ją będą nauczyciele z seminaryjnym tylko wykształceniem, a o dwa lata krócej nauczyciele z wykształceniem uniwersyteckim* – pisał. Raptowne przeorganizowanie szkolnictwa nazwał szalonym i proponował przetestowanie nowego systemu w kilku ośrodkach akademickich. Profesor Nawroczyński wysoko ocenił projekt jako odpowiadający polskiej rzeczywistości i dążący do demokratyzacji szkoły. Jego obawy budziło pozbawienie klasy VII szkoły powszechnej kontynuacji, poziom nauki w skróconej szkole średniej i jednotorowość szkolnictwa, to znaczy ujednoczenie wszystkich szkół średnich, także prywatnych<sup>47</sup>.

Szczegółowej analizie tekst ustawy poddały pisma pedagogiczne. „Przegląd Pedagogiczny” z 30 stycznia wskazywał, że ogromnym atutem projektodawców była możliwość oparcia się na efektach wieloletnich prac prowadzonych nad ustrojem szkolnictwa, a także fakt, iż działając z upoważnienia rządu, mieli wielkie szanse na zrealizowanie projektu. Redaktorzy zgłaszali swe wątpliwości co do szans dostania się do gimnazjów młodzieży z niżej zorganizowanych szkół wiejskich, selekcji przy naborze do gimnazjów, programu liceum ogólnokształcącego, a także wielu kwestii przez ustawę nie rozwiązanych. Chwalili otwarcie uczelni wyższych przed absolwentami wszystkich szkół stopnia licealnego<sup>48</sup>. W następnych numerach pismo to zamieszczało wypowiedzi wielu pedagogów, np. prof. Bogdana Nawroczyńskiego, Emanuela Łozińskiego.

„Zrąb” projektu ustawy przyjął entuzjastycznie. W artykule *Epoka wielkiej reformy* autorzy porównywali aktualną reformę do dzieła Komisji Edukacji Narodowej. Zresztą już wcześniejsze publikacje, z okresu przed ogłoszeniem projektu ustawy, służyły przygotowaniu środowiska nauczycielskiego do przemian, podkreślały ich konieczność. W 1931 r. „Zrąb” opublikował artykuł profesora Jan Bystronia *Uspołecznienie szkoły*, zwiastujący kierunek reform. W okresie tym na łamach pisma zastanawiano się też, w jakie sposób włączyć elementy wychowania państwowego do nowych programów szkolnych<sup>49</sup>.

Już 18 stycznia 1932 r. projekt ustawy stał się tematem obrad plenarnego zebrania Zarządu Głównego ZNP. Pomimo krytyki niektórych rozwiązań

<sup>47</sup> „Kurier Warszawski” nr 47 z dn. 16 II 1932 r.

<sup>48</sup> *Wobec zmiany ustroju*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 3, s. 63-67.

<sup>49</sup> *Epoka wielkiej reformy*, „Zrąb” 1932, nr 9, s. 3-4, J.S., *Uspołecznienie szkoły*, „Zrąb” 1931, nr 6-7, s. 11-40. Zob: J. Sadowska, *Stosunek Zrębu do reformy oświaty w latach 1931-1932*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 207-222.



(m.in. prawa ministra do skracania obowiązku szkolnego, trzystopniowej organizacji szkolnictwa powszechnego, tzw. „czapki”) podjęto uchwałę stwierdzającą, że *Związek postanawia zająć wobec rządowego projektu ustawy o ustroju szkolnictwa stanowisko pozytywne i rzeczowe. Zaważyło o tym przekonanie, iż ustawa wprowadzi w życie zasadę jednolitości szkolnictwa, utrzyma 7-letni obowiązek szkolny, umożliwi nauczycielom dostęp do uniwersytetów. Doceniono także fakt, że w stworzony zostaje w ten sposób pierwszy polski system szkolny*<sup>50</sup>.

Pierwsze czytanie projektu ustawy odbyło się w Sejmie 22 stycznia 1932 r. Nie nastąpiła po nim szersza dyskusja, opinię Klubu Narodowego przedstawił jedynie Jan Kornecki, proponując między innymi utrzymanie 8-klasowego gimnazjum, przy jednoczesnym nadaniu szkołom powszechnym wyżej zorganizowanym uprawnień dwóch najniższych klas gimnazjalnych. Po odpowiedzi ministra Jędrzejewicza projekt został odesłany do Komisji Oświatowej<sup>51</sup>. Pracowała ona nad nim do 17 lutego 1932 r.<sup>52</sup> Jak szczegółowo wyliczyła przewodnicząca Maria Jaworska, Komisja poświęciła projektowi ustawy 13 posiedzeń trwających razem 65 godzin. Większość czasu zajęły wystąpienia posłów z opozycji<sup>53</sup>. W wielu sprawach przedstawiciele niechętnych sobie ugrupowań przyjęli wspólny front przeciw propozycjom rządowym<sup>54</sup>. Na wniosek posła Klubu

<sup>50</sup> M. Falski, *Fragmentsy prac*, s. 394-395. Postawę ZNP w tej sprawie, której najbardziej wyrazistym przejawem były podziękowania skierowane do min. Jędrzejewicza po uchwaleniu ustawy, Falski określił po latach jako *dość żalotny epilog wieloletniej walki Związku o demokratyczny charakter szkolnictwa w Polsce*.

<sup>51</sup> Spr. sten. z 45 pos. Sejmu z dn. 22 stycznia 1932 r., t. 37-47.

<sup>52</sup> Relacje z obrad komisji zamieszczała prasa. Zob.: „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 4, s. 88-98; nr 5, s. 120-123; nr 6, s. 135-150; nr 7, s. 164-166. Komisji przewodniczyła Maria Jaworska z BBWR. W obradach uczestniczyli: Gabriela Balicka (BBWR), Sergiusz Chrucki (Klub Ukraiński), ks. Jan Czuj (BBWR), Stefan Dąbrowski (Klub Narodowy), Tadeusz Gdula (BBWR), Jan Kornecki (KN), Tadeusz Lech (KN), Antoni Langer (Klub Ludowy), Kazimiera Marczyńska (BBWR), Zygmunt Piotrowski (PPS), Stefan Pomianowski (BBWR), Bolesław Pochmarski (BBWR), Milena Rudnicka (Klub Ukraiński), Julian Smulikowski (BBWR), Emil Sommerstein (Klub Żydowski), Adam Stefaniuk (BBWR), ks. Szczepan Szydelski (Klub Chrześcijańsko-Społeczny), Michał Szyszko (BBWR), Michał Wawrzynowski (BBWR), Dymitr Welykanowicz (Klub Ukraiński).

<sup>53</sup> W dyskusji ogólnej udział wzięło 9 posłów z BBWR, mówiących przez 2 godziny i tyłu samo z opozycji, zajmując 8 godzin. W dyskusji szczegółowej z 55 godzin 18 zajęli referent i minister, 31 – opozycja i 6 – BBWR. – Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., t. 115.

<sup>54</sup> Maria Jaworska opowiadała: *To, co mnie uderzyło na komisji, to te cuda, o których się filozofom nie śniło, ta rozczulająca zgoda między p. Strońskim i p. Chruckim. Może Panowie nawet nie wiecie, że kiedy p. Stroński skończył swoje długie, bardzo dobre w formie przemówienie, to poseł Chrucki, który miał zabrać głos, powiedział: „Ja już nie mam nic do dodania do tego, co powiedział p. Stroński, p. Stroński wszystko to powiedział”* – Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., t. 121.

Narodowego Jana Korneckiego podjęto uchwałę o zaproszeniu na jedno z posiedzeń przedstawicieli organizacji nauczycielskich. Odbyło się ono w dniach 28-29 stycznia, przybył minister Janusz Jędrzejewicz oraz delegaci wszystkich szczebli szkolnictwa, od przedszkoli po uczelni wyższe. Byli przygotowani do dyskusji, chociaż na przykład TNSW otrzymało zaproszenie wraz z tekstem projektu, dotychczas nie publikowanym poza Sejmem, zaledwie dzień wcześniej<sup>55</sup>. Według słów kronikarza ZNP reprezentanci wszystkich związków *bez wyjątku zajęli wobec projektu stanowisko pozytywne i rzeczowe*<sup>56</sup>. Z relacji członka TNSW Stefana Kwiatkowskiego wynika jednak, że usatysfakcjonowani projektem ustawy byli jedynie przedstawiciele ZNP i Stowarzyszenia Szkół Zawodowych, choć także mieli pewne zastrzeżenia. Pozostali mówcy, reprezentujący Chrześcijańsko-Narodowe Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Powszechnych, TNSW, ZNPSP, Stowarzyszenie Wychowawczyń Przedszkoli, Uniwersytet Warszawski, przedstawiali poważne zarzuty. Występowano przeciw szerokim uprawnieniom ministra, zwłaszcza możliwości skracania obowiązku szkolnego, broniono seminariów nauczycielskich i 8-letniej szkoły średniej, chociaż pojawiła się także propozycja skrócenia jej jeszcze o rok<sup>57</sup>. Rozbieżność relacji spowodowana jest zapewne chęcią ukazania swego stanowiska w odpowiednim świetle. Działacze ZNP prawdopodobnie starali się złagodzić zaskoczenie wywołane ugodową postawą związku, stwarzając wrażenie że jest projekt jest szeroko akceptowany. TNSW eksponowało zaś elementy krytyki w swoich wypowiedziach, chcąc być postrzegane jako zdecydowanie broniące swego stanowiska. Uczestnicy spotkania odnieśli wrażenie, że wysłuchanie ich potraktowano jako formalność, a wygłoszone opinie nie miały wpływu na stanowisko Komisji. W związku z tym Zarząd Główny TNSW 2 lutego uchwalił rezolucję odzwierciedlającą jego stanowisko wobec ustawy. Zrezygnowano ze stwierdzenia, iż projekt odpowiada dążeniom Towarzystwa, ale doceniono, iż *akcentuje silnie tendencje do związania szkoły z życiem, podkreśla potrzebę oparcia wykształcenia inteligencji polskiej na kulturze łacińskiej, a w celowych na ogół postanowieniach dotyczących się szkolnictwa zawodowego, objawia słuszną dążność do stworzenia należytego wykształconego stanu średniego*. Opowiedziano się za równoległym istnieniem 6- i 8-letnich szkół średnich oraz swobodą ustrojową i programową szkół prywatnych. Wyrażono zaniepokojenie sytuacją młodzieży wiejskiej, a także

<sup>55</sup> AAN, TNSW, sygn. 52, k. 62.

<sup>56</sup> AZNP, sygn. 63, tka 1, k. 77.

<sup>57</sup> S.K., *Projekt ustroju szkolnictwa na Komisji Oświatowej Sejmu w dn. 28 i 29 stycznia 1932 r.*, [Warszawa 1932], s. 1-7.

spodziewanymi trudnościami programowymi i finansowymi<sup>58</sup>. Rezolucję na temat projektu ustawy wydało też 8 lutego Towarzystwo Edukacji Narodowej. W 8 punktach wskazano na dodatnie strony ustawy (np. organizacja szkolnictwa zawodowego, kształcenia nauczycieli, zasada selekcji), natomiast krytykę ujęto w 6 punktach, wskazując na niezgodność ustawy z konstytucją, brak zaznaczenia wychowania fizycznego jako celu, upośledzenie młodzieży wiejskiej, gwałtowną likwidację 8-letniej szkoły średniej<sup>59</sup>.

Jedyną zmianą wprowadzoną do projektu przez Komisję Oświatową było dodanie, na wniosek ks. Jana Czujka z katolicko-ludowej grupy BBWR, do celów wychowawczych wyrobienia religijnego. Komisja do tekstu ustawy dołączyła dwie rezolucje: wzywającą rząd, aby powoływał do prac nad programami obok nauczycieli także pracowników instytucji naukowych, kulturalnych, oświatowych i działaczy organizacji zawodowych oraz wnoszącą o przekazanie w kompetencje MWRiOP wszystkich szkół, z wyjątkiem podlegających ministerstwu spraw wojskowych i wewnętrznych. Do tego dołączono 3 rezolucje i 32 wnioski mniejszości. Posłowie Sommerstein i Wętykanowicz domagali się szerszego uwzględnienia praw mniejszości, ks. Szydelski – położenia nacisku na wychowanie religijne. Część poprawek zmierzała do utrzymania 8-klasowej szkoły średniej, na przykład w postaci 6-letniego gimnazjum opartego na szkole powszechnej I stopnia i 2-letniego liceum<sup>60</sup>. Domagano się też ograniczenia uprawnień szefa resortu, w wielu miejscach wnioskując o zaznaczenie, że rozwiązania szczegółowe wprowadzi osobna ustawa, a nie – rozporządzenie ministra<sup>61</sup>.

9 lutego marszałkowie Sejmu i Senatu otrzymali dwa memoriały Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pierwszy z nich, datowany na 6 lutego, dotyczył przedłożenia rządowego w sprawie szkół akademickich. Profesorowie przypominali, że minister złożył obietnicę, iż projekt ustawy o szkolnictwie wyższym nie zostanie wniesiony bez porozumienia z ich władzami. Tymczasem dyskutowana ustawa o ustroju szkolnictwa zawiera punkty bezpośrednio odnoszące się do szkół akademickich, a dotyczą go także proponowane zmiany w szkolnictwie średnim, gdyż powiększą ilościowo i pogorszą jakościowo materiał młodzieży, jaki otrzymają szkoły akademickie<sup>62</sup>. Drugi zaś z memoriałów, z datą 7 lutego, dotyczył

<sup>58</sup> AAN, TNSW, sygn. 72, k. 165-176.

<sup>59</sup> *Towarzystwo Edukacji Narodowej o projekcie ustawy o ustroju szkolnictwa*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 5, s. 124-125.

<sup>60</sup> Poprawki postów Lecha, Sommersteina, ks. Szydelskiego.

<sup>61</sup> Sejm RP. Okres III. Druk nr 508, s. 7-11.

<sup>62</sup> „Gazeta Warszawska” nr 44 z dn. 11 lutego 1932 r.

reformy szkoły średniej. Profesorowie, kierując się poczuciem odpowiedzialności i troską o dobro publicznego wychowania zauważali, iż projekt zapowiada *wprowadzenie nowych nieznanych i niewypróbowanych form uczenia. A to wszystko ma się stać bez dojrzałej dyskusji, oświeclającej doniosłość i skutki dokonanych reform. Co więcej: co do szeregu zmian zamierzonych niepodobna na podstawie projektu wyrobić sobie zdania, jak one będą wyglądać w rzeczywistości [...]* Pozostawienia najważniejszych spraw rozporządzeniom przyszłych ministrów, często zmieniających się i skłonnych z natury rzeczy do ulegania różnym tendencjom i wpływom wprowadza do szkolnictwa stan niepewności i chwiejności, który nie może wyjść mu na dobre. Skrytykowana została nowa konstrukcja szkoły średniej i to zarówno ze względu na „oddanie” dwóch lat szkole powszechnej, przez co uznano je za stracone, ale także z powodu wprowadzenia podziału na gimnazjum i liceum. Wskazywano, że cztery lata jest to okres za krótki na wypełnienie zadań, które stawia się przed gimnazjum, kwestionując samą koncepcję tej szkoły. *Myśl stworzenia typu szkoły średniej dla tej młodzieży, która nie pójdzie do szkół akademickich jest zdrowa i celowa, ale złączenie w jednej szkole rzeszy młodzieży, która ma na niej skończyć ogólne wykształcenie z tymi, którzy dalej będą studiować, odbije się szkodliwie na jednych i drugich. Pierwszych obciążą niepotrzebną łaciną, drugim da za mało.* W oczach profesorów liceum miało być szkołą nie dającą przygotowania ogólnego, ale wyłącznie fakultatywne, co uważali za duży błąd<sup>63</sup>.

Komisja Oświatowa Sejmu nie zgodziła się nawet na wnioskowane przez przedstawicieli Klubu Narodowego odczytanie memoriału<sup>64</sup>. Minister Jędrzejewicz odpowiedział nań 11 lutego na posiedzeniu Komisji Skarbowo-Budżetowej. Skrytykował sam fakt wniesienia memoriału i jego formę, podważające autorytet szkół wyższych. *Nie chcę przez to powiedzieć, że profesorowie nie mają prawa zwracania się do Sejmu lub Senatu w charakterze prywatnych obywateli, gdyż prawo to przysługuje im niewątpliwie. Chcę tylko kategorycznie zwrócić uwagę, że senat Uniwersytetu, nie zapytany przez nikogo, nie jest w żadnym razie powołany do opiniowania na forum externum projektów ustaw wbrew stanowisku ministra, któremu podlega.* Uczestnicy odbywającego się wówczas w Warszawie zjazdu rektorów, dotknięci sposobem potraktowania senatu UJ przez Komisję Oświatową i ministra, odpowiedzieli na łamach prasy stwierdzeniem, że *Szkoły akademickie są z natury rzeczy powołane do wypowiedzania opinii o organizacji szkolnictwa w ogóle, a mają obowiązek zabierać głos w sprawach dotyczących ustroju szkół akademickich*<sup>65</sup>.

<sup>63</sup> „Gazeta Warszawska” nr 45 z dn. 12 lutego 1932 r.

<sup>64</sup> „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 6, s. 144.

<sup>65</sup> „Gazeta Warszawska” nr 46 z dn. 13 lutego 1932 r.

Jeszcze w okresie pracy Komisji Oświatowej doszło w Sejmie do wstępnej dyskusji na temat projektu ustawy znanego posłom z druków sejmowych. Miało to miejsce 5 lutego w trakcie debaty na temat budżetu MWRiOP na rok 1932/33, choć w preliminarzu nie były uwzględnione, przynajmniej oficjalnie, ewentualne koszty bądź oszczędności związane ze zmianami w organizacji szkolnictwa. Preliminarz przewidywał redukcję wydatków na oświatę, co budziło sprzeciw posłów opozycji. Z kwestii ustrojowych dostrzeżona została budząca wiele emocji sprawa nowej konstrukcji szkoły średniej. Nie było zaskoczeniem, iż prawica zdecydowanie opowiedziała się za utrzymaniem tradycyjnego 8-letniego gimnazjum. Podważając wysuwane przeciw niemu zarzuty poseł Stanisław Stroński wskazywał, że ten typ szkoły sprawdzał się przez długie lata i insynuował, iż autorzy projektu nie mają dla niej zrozumienia, bo sami jej nie ukończyli<sup>66</sup>. Projekt rządowy wyjaśniali i bronili Maria Jaworska i Michał Szyszko. Dyskusja dotyczyła także kwestii wychowania państwowego.

Drugie czytanie projektu ustawy o ustroju szkolnictwa, po zakończeniu prac komisji, nastąpiło 24 lutego 1932 r. W imieniu Komisji Oświatowej referował go poseł Julian Smulikowski. Jako że treść projektu znana już była posłom z druków sejmowych i doniesień prasowych, ograniczył się do wskazania najistotniejszych punktów i skomentowania uwag pojawiających się w prasie. Zarzut zbyt pośpiesznego przygotowania i przedłożenia ustawy odparł przypominając tok prac nad reformą szkolnictwa od 1901 r. i podkreślając ich ciągłość. O kontrowersyjnym upoważnieniu ministra do skracania obowiązku szkolnego o rok powiedział, iż jest *momentem dosyć niemłym w ustawie*, jednak należy się liczyć z realną sytuacją, która powoduje nawet pojawienie się *w prasie rozmaitych kierunków koncepcji skrócenia obowiązkowej nauki poniżej sześciu lat, przed czym ustawa zabezpiecza*. W sprawie stopni organizacyjnych szkół powszechnych podkreślał, iż proponowane rozwiązania stanowią usprawnienie, uproszczenie i poprawę istniejącej sytuacji. Wbrew zapisom ustawowym wyraźnie powiedział, że *cała organizacja szkolnictwa nawiązuje przeważnie do programu szczebla drugiego, gdy chodzi o stopień organizacyjny, do stopnia organizacyjnego drugiego, odpowiadającego, odpowiadającego 6-klasowej szkole powszechnej.[...] Oczywiście, że ta konstrukcja zmienia dotychczasowy stan rzeczy. Dotychczas najwyższym typem organizacyjnym jest 7-klasowa szkoła. Ustawa akcentuje ten typ.[...] 7-letnia szkoła powszechna zyskała już sobie prawo obywatelstwa, a dowodem tego stanu liczba tych szkół, która przekracza 2600 szkół na terenie Rzeczypospolitej Polskiej*. Aby dowieść, że projekt ustawy ułatwia dostęp do oświaty młodzieży wiejskiej, Smulikowski przytoczył dane statystyczne wskazujące, iż w nowym systemie organizacyjnym liczba młodzieży uprawnionej

<sup>66</sup> Spr. sten. z 49 pos. Sejmu z dn. 5 lutego 1932 r., t. 21-33.

do podejmowania nauki w szkole średniej ulegnie podwojeniu<sup>67</sup>. Wskazywał, że wydłużona w nowym ustroju nauka w szkole powszechnej jest tańsza niż w szkole średniej, ze względu na wiążące się z tą drugą wysokie koszty utrzymania dziecka mieszkającego poza domem i taksy administracyjne. O wprowadzeniu powszechnego obowiązku ukończenia sześciu klas szkoły powszechnej mówił, iż przyczyni się do *podniesienia poziomu kultury, do zbliżenia warstw społecznych, usunie pewnego rodzaju stanowisko i przywileje szkolne*. Podkreślał dostosowanie szkoły do lokalnych warunków, nie zgadzając się jednak, iż na wsi stworzy to szkołę kastową. *Niech każda okolica korzysta ze swoich warunków, cech i właściwości kulturalnych i tradycyjnych, zawartych w pieśni i zwyczajach, a z tych wszystkich mozaik jak witraż niech powstanie harmonijnie zestrojony obraz, który da obraz wizerunku całej Rzeczypospolitej*. Obawy o obniżenie poziomu szkolnictwa na skutek „oddania” dwóch klas szkole powszechnej, próbował rozwiązać przypominając o nowym, lepszym systemie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Na zaniepokojenie związane z szerokimi uprawnieniami ministra odpowiadał przytaczając zapewnienie MWRiOP, iż będzie ono dążyło do podnoszenia typów organizacyjnych szkół. Przyznał jednak, że o sytuacji szkolnictwa decydować będzie przede wszystkim sytuacja gospodarcza<sup>68</sup>.

Dyskusja w Sejmie nad projektem ustawy miała miejsce 26 lutego 1932 r. Wzięło w niej udział 18 posłów<sup>69</sup> oraz minister Janusz Jędrzejewicz. Najaktywniejsi w tej debacie posłowie Klubu Narodowego krytykowali przede wszystkim ideologię wychowania państwowego wyraźnie zaznaczoną w ustawie<sup>70</sup>. Zwracali

<sup>67</sup> Smulikowski swe wyliczenia oparł na założeniu, że dotychczasowe szkoły powszechne 3-klasowe i wyżej zorganizowane, w których uczyło się w roku szkolnym 1929/30 1.325.000 młodzieży wiejskiej, staną się szkołami II stopnia, uprawniającymi do kontynuowania nauki w szkole średniej. Przy dotychczasowej organizacji możliwość taką miało 635.000 młodzieży uczącej się w szkołach 7, 6, 5-klasowych.

<sup>68</sup> Spr. sten. z 60 pos. Sejmu z dn. 24 lutego 1932 r., t. 90-96.

<sup>69</sup> Byli to: Jan Kornecki (Klub Narodowy), Mękarski (BBWR), Stanisław Strzetelski (Klub Narodowy), Milena Rudnicka (Klub Ukraiński), Emil Sommerstein (Koło Żydowskie), ks. Szczepan Szydelski (Klub Chrześcijańsko-Społeczny), Rosenberg Chill (Komunistyczna Frakcja Poselska), prof. Stefan Zygmunt Dąbrowski (Klub Narodowy), Bolesław Pochmarski (BBWR), Izaak Grünbaum (Koło Żydowskie), Gabriela Balicka (BBWR), ks. Jan Czuj (BBWR), Kazimiera Marczyńska (BBWR), Sergiusz Chrucki (Klub Ukraiński), Stanisław Stroński (Klub Narodowy), Maria Jaworska (BBWR), Tadeusz Bielecki (Klub Narodowy), Tadeusz Lech (Klub Narodowy).

<sup>70</sup> *Wszystko w państwie, wszystko dla państwa, wszystko dla państwa – to hasło faszyzmu jest także i u nas w Polsce popularnym zawołaniem obozu sanacyjnego.[...] U nas w Polsce ta idea „czystego” państwa, mechanizmu państwowego w oderwaniu od narodu opiera się jedynie na motywach formalnych, płytkich, zewnętrznych.[...] Jeżeli Panowie z jednej strony odbarwiacie Państwo z wpływów narodu, rodziny i religii, a z drugiej strony szukacie jakiejś wypadkowej z tych wszystkich prądów dziejowych, które obecnie występują w świecie, i które streszczają się*

uwagę na pośpiech, z jakim przygotowano i próbuje się przeforsować koncepcję, która w istocie ma charakter eksperymentalny<sup>71</sup>. Dostrzegając oszczędności, jakie przyniesie budżetowi wprowadzenie nowej organizacji szkolnictwa, zarzucali rządowi, że nie przedstawił sprawy otwarcie. *Przyjąwszy, że redukcja budżetu oświatowego jest w chwili obecnej konieczna zapytujemy, czy nie należało tej sprawy postawić jasno i szczerze wobec przedstawicielstwa narodu po to, ażeby wspólnie z nim obmyślić właściwe sposoby wyjścia z sytuacji i podzielić się także odpowiedzialnością* – mówił poseł Kornecki. Uznając, że nowa organizacja szkolnictwa średniego będzie korzystna dla młodzieży z miast, przestrzegano, że sytuacja młodzieży wiejskiej zmieni się na niekorzyść. Kornecki polemizował z wywodami Smulikowskiego twierdząc, że dostęp do szkoły średniej będzie trudniejszy niż dotychczas. Przyczyną wyciągnięcia zupełnie innych wniosków z tych samych danych liczbowych było przyjęcie innych założeń, co wynikało z braku szczegółowych ustaleń w ustawie. O ile Smulikowski przeprowadzając swoje wyliczenia zakładał, że status szkół powszechnych II stopnia otrzymają dotychczasowe szkoły o 3-6 klasach, to Kornecki, opierając się na słowach wiceministra Pierackiego przyjął, że będą to szkoły przynajmniej 4-klasowe<sup>72</sup>. Poza tym przewidywał, że minister użyje swych uprawnień w celu odesłania do domu najstarszego rocznika spośród uczniów szkół powszechnych, co spowoduje zmniejszenie liczby uczniów w szkołach i spadek ich stopni organizacyjnych. To doprowadziło go do wniosku, że około 70% dzieci wiejskich odciętych będzie szkół średnich<sup>73</sup>.

Przedstawiciele prawicy wystąpili w obronie 8-letniego gimnazjum, proponując próbne uruchomienie szkół 6-letnich tam, gdzie istnieje rozbudowana sieć szkół powszechnych wysoko zorganizowanych. Krytykowano także wprowadzenie dwutorowości w kształceniu nauczycieli szkół powszechnych, uważając że niepotrzebnie stworzy to ich dwie kategorie, a o przynależności znowu zadecyduje przede wszystkim miejsce zamieszkania. Wątpliwości budziła zapowiedź rozbudowy oświaty pozaszkolnej, interpretowana jako działania etatystyczne, próba wtargnięcia państwa w kolejną dziedzinę życia. Jak cała opozycja,

*w tym, żeby stworzyć omnipotencję państwa, żeby skrępować jednostkę do ostatnich granic, to Panowie nie uwzględniają może, że postępują w sposób bardzo ryzykowny i niebezpieczny* – mówił poseł Strzetelski. – Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., t. 24-26.

<sup>71</sup> Stanisław Stroński zaproponował nawet poprawkę do art. 3 zezwalającego ministrowi w celach doświadczalnych szkół opartych na innych niż określone w ustawie, zasadach organizacyjnych. Poprawka powodowałaby odwrócenie sytuacji i wprowadzenie nowej organizacji w szkołach eksperymentalnych.

<sup>72</sup> Por.: P. Wiceminister WRiOP K. Pieracki o nowym ustroju szkolnym, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 5, s. 119.

<sup>73</sup> Spr. Sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., t. 7-9.

przedstawiciele Klubu Narodowego krytykowali projekt ustawy za pozostawienie wielu spraw w gestii ministra WRiOP, a przez to pozostawienie szkolnictwa w stanie niepewności. Choć nie mówiono o tym wprost, obawiano się, że chodzi o to, aby kontrowersyjne zmiany można było wprowadzać z pominięciem Sejmu. Stanisław Stroński nazwał ustawę *skokiem w ciemność* i nawoływał, aby nie burzyć póki co starej, sprawdzonej struktury. Dyskutowano także o ustaleniach dotyczących szkół wyższych, interpretując możliwość tworzenia studiów obrony technicznej i kursów pedagogicznych poza uczelniami jako próbę odciążenia studentów od wpływu profesorów.

Posłowie BBWR koncentrowali się przede wszystkim na kwestiach wychowawczych, mówiąc o związku między reformą organizacji szkolnictwa a przebudową ustroju państwa. Ks. Jan Czuj bronił atakowanego przez prawicę sformułowania o wyrobieniu religijnym i moralnym jako celach wychowania<sup>74</sup>. Przede wszystkim jednak, niejednokrotnie w wielkich słowach, podkreślano znaczenie ustawy, przełomowej w życiu kraju, chętnie porównywanej do dzieła Komisji Edukacji Narodowej. *Ustawa tworzy nowy typ inteligencji, typ niezwykły, typ inteligenta od pługa, od kowadła, od kopyta czy hebla, bo uczy kochać warsztat pracy i zrywa z półinteligencją* – mówiła posłanka Jaworska<sup>75</sup>.

W dyskusji wzięli też udział przedstawiciele mniejszości narodowych, w imieniu Ukraińców występowała posłanka Milena Rudnicka, w imieniu Żydów posłowie Emil Sommerstein i Izaak Grünbaum. Wszyscy krytycznie ustosunkowali się do projektu, obawiając się przede wszystkim nowej ideologii wychowawczej. Z ich punktu widzenia wychowanie państwowe było tożsame z wychowaniem narodowym. *W stosunku do społeczeństwa ukraińskiego ta doktryna połączona ze skrajnym etatyzmem i zupełnym wyeliminowaniem czynnika społecznego nie oznacza nic innego, jak usiłowanie odebrania nam wszelkiego wpływu na wychowanie nowych pokoleń i wtłoczenia młodzieży ukraińskiej w ramy obcego systemu wychowawczego w celu wydarcia z duszy tej młodzieży ideałów narodowych* – przemawiała Rudnicka<sup>76</sup>. Wskazywano, iż ustawa pomija sprawę szkół mniejszościowych. Reformę ustroju spostrzegano jako skrajną unifikację, ignorującą fakt zamieszkiwania na terenach Rzeczypospolitej mniejszości narodowych. Obawiano się, że reorganizacja szkoły średniej będzie oznaczała uszczuplenie dotychczasowego stanu posiadania mniejszości. Spodziewano się, iż zasada selekcji może zostać wykorzystana przeciwko młodzieży niepolskiej – kolejna szkoła to kolejne sito, a sito może

<sup>74</sup> Posłowie KN byli zdania, że nie należy rozdzielać wyrobienia religijnego i moralnego, a wystarczyłoby wymienić tylko te pierwsze, jako pojęcie szersze.

<sup>75</sup> Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., t. 117.

<sup>76</sup> Tamże, t. 33.

być tak gęste, że przez nie nie przejdzie nasza młodzież żydowska, jak mówił poseł Sommerstein<sup>77</sup>. W postanowieniach dotyczących szkół wyższych dopatrzono się ustawowego wprowadzenia numerus clausus<sup>78</sup>. System, który zostałby wprowadzony przez nową ustawę, ze względu na dążenie do objęcia wpływem wychowawczym całej młodzieży, urobienie na jedną modłę, jak mówił poseł Grünbaum, skojarzony został wręcz ze szkolnictwem carskim. Stąd konkluzja tego posła: *Jeżeli powstanie szkoła oparta na tej ustawie i zarządzeniach Ministra [...], to powstanie w szkolnictwie państwowym przymus niestychany, ale na ten przymus odpowiedź młodzieży będzie jedna; bunt przeciwko przymusowi, albowiem młodzież przeciwko każdemu przymusowi buntuje się, chociażby dlatego, że jest młodzieżą. I ta ustawa w wykonaniu może tylko doprowadzić do buntu młodzieży*<sup>79</sup>.

Ostatnie słowo należało do ministra Jędrzejewicza. Próbował odpowiedzieć na niektóre z zarzutów zaznaczając, iż jego zdaniem dotyczą one jedynie szczegółów rozwiązań, przede wszystkim z dziedziny szkolnictwa średniego, natomiast ustawa jako całość nie jest kwestionowana. Podkreślał też, że cała krytyka zmierza do utrzymania stanu istniejącego, nie wysuwając konkretnego, pozytywnego programu alternatywnego. Minister wyraził przekonanie, że ustawa zostanie uchwalona i będzie to chwila historyczna.

Do projektu ustawy posłowie zgłosili około 70 poprawek. Wszystkie przepadły w głosowaniach, bądź zostały wycofane. Odrzucono też zgłoszone rezolucje, poza rezolucjami Komisji Oświatowej. W drugim i trzecim czytaniu, przy nieobecności posłów PPS, Stronnictwa Ludowego, NPR i Chrześcijańskiej Demokracji, ustawa o ustroju szkolnictwa została przez Sejm 26 lutego 1932 r. większością głosów przyjęta. Po zamknięciu tej sprawy posłowie przystąpili do pracy nad rządowym projektem ustawy o szkołach niepaństwowych.

11 marca 1932 r. projekt ustawy o ustroju szkolnictwa wszedł pod obrady Senatu. Referent Bronisław Rydzewski zdał relację z prac senackiej Komisji Oświaty i Kultury, którą kierował Stanisław Zakrzewski, historyk ze Lwowa, członek BBWR. Reprezentanci ugrupowań opozycyjnych zgłaszali szereg poprawek do ustawy, ale ponieważ znajdowali się oni w mniejszości, a także, jak zaznaczył senator sprawozdawca, dzięki satysfakcjonującym wyjaśnieniom strony rządowej,

<sup>77</sup> Tamże, t. 45.

<sup>78</sup> Posłanka Rudnicka wymieniła art. 51 ustęp 3 postulując się prawdopodobnie pierwotną wersją projektu, przygotowaną przez ministerstwo. W tekście przedłożonym Sejmowi przez Komisję Oświatową odpowiada to art. 52 pkt 4: *O ile zajdzie potrzeba ściślejszego doboru kandydatów do szkół wyższych spośród osób posiadających warunki wymienione w ustępie pierwszym, Minister WRiOP po zasięgnięciu opinii Rad Wydziałowych szkół akademickich określa sposób postępowania.*

<sup>79</sup> Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., t. 90.

wszystkie zostały odrzucone. Projekt został przez Komisję przyjęty w brzmieniu uchwalonym przez Sejm. Ponadto zaproponowała ona izbie przyjęcie czterech rezolucji:

1. *Senat wzywa Ministra WRiOP by dobrze urządzone i prowadzone gimnazja ośmioletnich typów, dzisiaj obowiązujących, były reorganizowane – w duchu niniejszej ustawy – stopniowo.*
2. *Senat wzywa Ministra WRiOP, by po ukończeniu okresu przejściowego, przewidzianego w niniejszej ustawie, wniósł do ciał ustawodawczych sprawozdanie z wykonania niniejszej ustawy.*
3. *Senat wzywa Ministra WRiOP, by po zasięgnięciu opinii szkół akademickich przedłożył projekt nowej ustawy o szkołach akademickich. Projekt ten winien się oprzeć na podstawach, które stwarza niniejsza ustawa o ustroju szkolnictwa.*
4. *Senat wzywa Ministra WRiOP, by powołał do życia w charakterze doradczym Radę Kultury Umysłowej dla spraw wychowania, oświaty, nauki i sztuki. Radzie tej Minister WRiOP będzie przedkładał do zaopiniowania projekty zasadniczych ustaw, a w miarę możliwości i projekty zasadniczych rozporządzeń*<sup>80</sup>.

Za najpoważniejszą można uznać pierwszą z rezolucji, jako że praktycznie zmierzała ona do zmiany ustawy w bardzo ważnym punkcie dotyczącym trybu realizacji. Idea reformy, jak rozumiał ją Janusz Jędrzejewicz, opierała się na założeniu, że zmiany zostaną dokonane wszędzie jednocześnie i możliwie szybko. Przejściowy charakter najbliższych sześciu lat miał jedynie polegać na stworzeniu uczniom możliwości ukończenia rozpoczętej już edukacji w szkołach dawnych typów. Propozycja senatorów łagodniejszego potraktowania dobrych gimnazjów oznaczałaby, że pierwsze trudne próby reformy dotyczyłyby szkół słabych, co z góry mogło skazać przedsięwzięcie na niepowodzenie.

Rezolucje druga i trzecia dotyczyły dość oczywistych i powszechnie oczekiwanych konsekwencji uchwalenia ustawy. Natomiast czwartą propozycję można odczytać jako reperkusję wydarzeń sprzed kilku miesięcy, kiedy Ministerstwo przygotowało projekt reformy bez rzetelnych konsultacji z politykami i nauczycielami. Powołanie Rady Kultury Umysłowej miałoby na przyszłość przeciwdziałać takim sytuacjom, a także umożliwić kontrolę, albo przynajmniej szeroką informację o procesie wdrażania reformy.

Dziesięciu senatorów, którzy zabrali głos w dyskusji potwierdziło stanowisko swych klubów zaprezentowane w Sejmie. Przytaczana tam argumentacja poszerzona została o nowe wątki. Senator BBWR Wojciech Roztworowski tłumaczył zasadność kontrowersyjnego postanowienia o wprowadzeniu do programu

<sup>80</sup> Spr. sten. z 36 pos. Senatu z dn. 11 marca 1932 r., t. 12-13.

studiów wyższych nauki obywatelstwa i szkolenia w zakresie obrony technicznej kraju (art.53): *Jesteśmy w pełni świadomi tych niebezpieczeństw i tych załamania, które wywołuje w młodym pokoleniu wiatr ze wschodu. Ale nie zamykamy oczu i na te wpływy, które sączą się – może nieraz nieświadomie – od spoganionych Niemiec Ludendorfa i Hitlera. Mieliliśmy już niestety niedawno pewne pod tym względem ostrzeżenia. I to musiało zaostriżyć naszą czujność. Stąd do wychowania obywatelskiego młodych pokoleń większą niż kiedykolwiek przywiązujemy wagę.* Wypowiedź ta prawdopodobnie odnosiła się do ekscesów antysemickich na uczelniach, którym praca wychowawcza za studentami, zdaniem senatora, mogła zapobiegać. Był to jeden z wielu głosów przedstawicieli BBWR otwarcie nawiązujących do kwestii politycznych<sup>81</sup>.

Na uwagę zasługuje wypowiedź Władysława Sieńki, która oddawała dylemat członka BBWR i zarazem ZNP. *Ja, jako człowiek wielkiej organizacji nauczycielskiej, musiałbym ze względów organizacyjnych sprzeciwić się tej ustawie. Mówimy, że zawsze chleb człowieka do czegoś pcha i dopiero poza chlebem człowiek widzi ideał.* Wskazuje to, iż mówca był pewny pogorszenia sytuacji materialnej nauczycieli czy też ograniczenia zatrudnienia po wprowadzeniu nowej organizacji szkolnictwa. Nawoływał jednak do przełamania typowego myślenia i pokierowania się interesem państwa<sup>82</sup>.

Za motto wystąpienia przedstawiciela ZLN, członka Komisji Oświaty i Kultury, Stefana Sołtyka posłużył cytat z Hugona Kołłątaja: *We wszystkich projektach jakiegokolwiek reformy mamy sobie za prawo, aby podnosząc nową budowę, dawnych nie obalać.* Wysunął szereg argumentów przeciwko skracaniu nauki w gimnazjum, zwłaszcza o dwie najmłodsze klasy, zwracając uwagę na efekt uboczny tej operacji, jakim będzie niemożliwość zatrudniania w szkole 4-letniej (bez oddziałów równoległych) nauczycieli na pełnych etatach. W tej sytuacji powstanie konieczność zatrudniania na czasowych kontraktach, bądź prowadzenia przez jedną osobę zajęć z kilku przedmiotów, wykraczających poza jej specjalność. Oba rozwiązania odbiłyby się szkodliwie na jakości pracy nauczycieli. Jako jeden z niewielu Stefan Sołtyk skrytykował projekt organizacji szkolnictwa zawodowego, opowiadając się za pozostawieniem go, organizacjom społecznym i osobom prywatnym, *bo tylko wtedy będzie ono dopasowane do potrzeb miejscowych i wolne od szablonu.* Ostro wystąpił też przeciw ideologii wychowania państwowego, wskazując iż koncepcja przeciwstawiania państwa narodowi jest poniżej poziomu kulturalnego przeciętnego Polaka<sup>83</sup>.

<sup>81</sup> Tamże, t. 16.

<sup>82</sup> Tamże, t. 43.

<sup>83</sup> Tamże, t. 19-27.

Z lewej strony izby wypowiadali się przedstawiciel PPS Stefan Kopciński i Helena Kisielewska z UNDO. Oboje zarzucali ustawodawcom nieuczciwość, bałamutną redakcję tekstu, ukrywającą prawdziwą jego wymowę, mając na myśli przede wszystkim obniżenie poziomu organizacyjnego szkoły powszechnej. *Trzeba stwierdzić, że mimo usiłowania ustrojenia nowej ustawy w piórka demokratyczne, demokratyczną ona nie jest, a raczej przeczy ogólnie dziś w świecie przyjętym demokratycznym zasadom – twierdziła Kisielewska.* Nie zdołała jednak w pełni dowieść swej tezy, gdyż marszałek po kilku ostrzeżeniach odebrał jej głos, twierdząc iż nie trzyma się ona tematu. Decyzja ta była krzywdząca i wynikała raczej z ostrego tonu i radykalizmu poglądów senator UNDO<sup>84</sup>.

Wątpliwości senatorów próbował rozwiać minister Jędrzejwicz, który zabrał głos na koniec debaty. W jego wypowiedzi pojawiły się elementy rzucające nowe światło na niektóre przepisy. Na zarzut nierealności postanowień dotyczących przedszkoli odpowiedział: *Jeżeli wspominaliśmy o tych przedszkolach w ustawie, to oczywiście nie dlatego, ażebyśmy mogli pozwolić sobie na luksus utrzymywania tych przedszkoli przez Państwo, bo tej możliwości nie widzę, ale żeby wyraźnie zadokumentować, że do tej rzeczy ustawa obejmująca całość ustroju szkolnego przywiązuje wielką wagę.* Zaskakująca jest natomiast wypowiedź ministra w sprawie zapewnienia nauczycielom gimnazjalnym zatrudnienia w pełnym wymiarze godzin. Obok tworzenia klas równoległych zaproponował umiejscowienie liceów w gmachach gimnazjów. Precyzyjniej, chodziło o połączenie ciał pedagogicznych obu szkół, ale tego Jędrzejwicz chyba świadomie w takich słowach nie ujął. Rozwiązanie to pozostaje w sprzeczności z wcześniejszymi ustaleniami i ogólną wizją liceum jako szkoły dla elity intelektualnej, z nauczycielami posiadającymi stopnie naukowe. Co ważne, gdy zostało ono jednak później wprowadzone w życie przez ministra Świątosławskiego, Jędrzejwicz bardzo to krytykował. Trudno zatem wyjaśnić tę wypowiedź ministra na forum Senatu. Wątpliwe żeby mówił bez głębszego zastanowienia nad znaczeniem tych słów. Albo więc zdecydował się na świadome przekłamanie w celu uspokojenia senatorów, albo też pod wpływem głosów krytycznych zaczął się ugiąć i liczyć z możliwością, być może czasowych, kompromisów.

Na wolę załagodzenia, bądź zatuszowania sporu wskazuje też sposób, w jaki ustosunkował się do rezolucji zaproponowanych przez komisję. Oświadczył bowiem, że w imieniu rządu akceptuje je wszystkie, za najważniejsze i do przyjęcia bez zastrzeżeń uznając dwie ostatnie, dotyczące ustawy o szkolnictwie wyższym

<sup>84</sup> Tamże, t. 46-47. Poza wymienionymi udział w dyskusji wzięli: Leon Marchlewski z „Piasta”, August Utta – przedstawiciel mniejszości niemieckiej, Maksymilian Thullie z ChD oraz Kazimiera Gunertówna i Stanisław Zakrzewski z BBWR.

i powołania Rady Kultury Umysłowej. Dotychczasowym brakiem takiego ciała tłumaczył niezasięgnięcie opinii środowisk akademickich: *Miałem nie tylko obawę, ale i pewność, że opiniowanie przez ciała akademickie dać może rezultaty bardzo ciasne i bardzo jednostronne. Nie miałem natomiast instytucji, która by w całości tę rzecz mogła zaopiniować, opierając się na mniej jednostronnym odcinku swej normalnej pracy*<sup>85</sup>. Co do postulatu złożenia przez MWRiOP sprawozdania z wykonania reformy zapewnił, iż to nastąpi, chociaż przewidywał, że nie on będzie już tego dokonywał. W najtrudniejszej sprawie – stopniowego wprowadzania reformy szkoły średniej, stwierdził, że ustawa to przewiduje, dając sześć lat na jej realizację. Jak już wyżej stwierdzono, rezolucja dotyczyła czego innego, z czego minister nie mógł nie zdawać sobie sprawy<sup>86</sup>.

Senatorowie zgłosili 27 poprawek do ustawy, większość autorstwa Stefana Sołtyka z ZLN. Dotyczyły one m.in. czasowego dopuszczenia gimnazjów 6-letnich, szkół samorządowych, wychowania religijno-moralnego, samorządów uczniowskich. Wszystkie poprawki upadły. Podobny los spotkał rezolucję senatora Utty wzywającą rząd do przygotowania ustawy o szkolnictwie mniejszościowym.

Na posiedzeniu 11 marca ustawa o ustroju szkolnictwa została przez Senat przyjęta większością głosów i z tą datą została opublikowana w „Dzienniku Ustaw RP” nr 38 z 7 maja 1932 r. Pod tekstem ustawy podpisy złożyli: prezydent Ignacy Mościcki, premier Aleksander Prystor, Minister WRiOP Janusz Jędrzejewicz, Minister Spraw Wewnętrznych Bronisław Pieracki, Kierownik Ministerstwa Spraw Wojskowych Kazimierz Fabrycy i Minister Rolnictwa Seweryn Ludkiewicz. Miała wejść w życie 1 lipca 1932 r.

\* \* \*

<sup>85</sup> Swoją obietnicę powołania ciała doradczego minister spełnił już 25 października 1932 r. Utworzona na mocy rozporządzenia Państwowa Rada Oświecenia Publicznego była organem opiniodawczym. W jej wybierany na 3 lata skład wchodzić mieli wyżsi urzędnicy centralnej i lokalnej administracji oświatowej, przedstawiciele poszczególnych typów szkół, organizacji nauczycielskich, towarzystw naukowych, parlamentarnych komisji oświatowych oraz eksperci. Dzięki takiemu szerokiemu składowi opinie rady mogłyby być traktowane jako stanowisko całego środowiska szkolnego, gdyby nie fakt, iż szczegółowego doboru dokonywać miał sam minister, który także przewodniczył radzie. Można było więc przewidzieć, że znajdą się w niej głównie zwolennicy koncepcji ministerialnych, co znacznie umniejszało znaczenie tego ciała. W praktyce rzadkie posiedzenia rady były przede wszystkim okazją do przedstawiania szczegółowych raportów z aktualnego stanu szkolnictwa i stopnia realizacji reformy oraz prezentowania dalszych planów ministerstwa – Dz. Urz. MWRiOP 1932, nr 6, poz. 71, s. 273-275.

<sup>86</sup> Spr. sten. z 36 pos. Senatu z dn. 11 marca 1932 r., ł. 66-70.

Inicjatorem i twórcą koncepcji reformy szkolnictwa był Janusz Jędrzejewicz. On też rozpoczął proces jej wdrażania. Od 11 maja 1933 r. do 13 maja 1934 r. łączył stanowisko ministra WRiOP z funkcją premiera rządu. Gdy 22 lutego 1934 r. opuścił resort oświaty, powierzył dzieło kontynuowania prac nad realizacją ustaw szkolnych swemu bratu Waławowi, prawdopodobnie blokując awans wiceministra Kazimierza Pierackiego, niezmiernie zasłużonego dla reformy. Decyzja ta była zaskoczeniem, gdyż Waław nie miał odpowiedniego przygotowania ani doświadczenia w pracy szkolnej. Taka obsada stanowiska ministerialnego stanowiła jednak gwarancję konsekwentnego wdrażania ustaw. Pewien obserwator skomentował to: *Reforma szkolna jest ukochanym dzieckiem pana premiera. Komuż oddaje się pod opiekę dziecko, jeśli nie bratu?*<sup>87</sup>

Waław Jędrzejewicz nie zawiódł zaufania, jakim go obdarzono – kierował się wskazówkami Janusza i innych działaczy Zrębu, w pracę wkładał dużo wysiłku. Nie będąc jednak dostatecznie kompetentnym, ograniczył się do realizacji wcześniejszych postanowień i jak pisze Włodzimierz Gałęcki, *jako minister [...] nie wniósł nic, co by mogło utrwalić jego pamięć w dziejach polskiej oświaty międzywojennego dwudziestolecia*<sup>88</sup>.

Po śmierci Józefa Piłsudskiego obaj Jędrzejewiczowie odsunięci zostali od czynnego życia politycznego. 5 grudnia 1935 r. ostatnim ministrem WRiOP II Rzeczypospolitej został Wojciech Świętosławski, profesor chemii, bliski współpracownik prezydenta Mościckiego. Jego poglądy na sprawy oświaty różniły się znacznie od koncepcji Janusza Jędrzejewicza, stąd też kierunek przeprowadzanych przez niego zmian niejednokrotnie odbiegał od intencji ustawodawców.

<sup>87</sup> J. Jędrzejewicz, op. cit., s. 119-120; „Kultura” 1995, nr 4, s. 158.

<sup>88</sup> W. Gałęcki, op. cit., s. 277.

### ROZDZIAŁ III

## REFORMA ORGANIZACYJNA SZKOLNICTWA

### 1. Reforma szkoły powszechnej

#### 1.1. Szkolnictwo powszechne do 1932 r.

Pojęcie „szkoła powszechna” oznacza szkołę umożliwiającą ogółowi obywateli zdobycie minimum potrzebnego wykształcenia. Można je także rozumieć jako szkołę służącą wszystkim warstwom społecznym, sadzającą w jednej ławce dziecko robotnika i właściciela fabryki. Ocena polskiej szkoły powszechnej tym pierwszym znaczeniu wypadła pozytywnie, gdyż odsetek dzieci uczęszczających pobierających naukę elementarną na przełomie lat 20-tych przekraczał 90%. Natomiast oczywiste było, że szkoła powszechna w Rzeczypospolitej nie niwelowała różnic społecznych, gdyż (zwłaszcza od V klasy wzwyż) była szkołą dla młodzieży mniej zamożnej i słabszej. Na terenach dawnego zaboru rosyjskiego zachowała ona charakter szkoły ludowej. Wskazywano, że sytuacja taka źle wpływa na tę szkołę: *Brakto jej koniecznej domieszki elementu dziecięcego o większej kulturze domowej. Brakto jej nadto odpowiednio ustosunkowanego, zasobnego materialnie i kulturalnie zespołu rodzicielskiego, mogącego rozwijać wydatną działalność opiekuńczą nad potrzebami szkoły, skutecznie przyczyniać się do ich zaspakajania, wpływać na czynniki samorządowe, mające finansować jej potrzeby* – pisał S. Klebanowski, nazywając aktualny stan powszechnością nominalną<sup>1</sup>.

Według zasad organizacji szkolnictwa powszechnego ustalonych w 1922 r. istniało w Polsce 7 stopni szkół powszechnych. Stopień organizacyjny szkoły zależał od ilości dzieci w obwodzie przy założeniu, że droga dziecka do szkoły nie powinna być dalsza niż 3 km. Jeśli w ciągu 3 kolejnych lat liczba uczniów

nie przekroczyła 60, szkoła otrzymywała najniższy stopień jednoklasówki. Dla 61-100 uczniów tworzono szkołę dwuklasową, dla 101-150 – trzyklasową, dla 151-200 – czteroklasową, dla 201-205 – pięcioklasową, dla 251-300 – sześcioklasową i wreszcie dla – najwyżej zorganizowaną, siedmioklasową. Ilość klas odpowiadała liczbie zatrudnionych nauczycieli<sup>2</sup>. W 1926 r. wydany został okólnik zmieniający nieco te zasady ze względu na ograniczone środki budżetowe. Stopień organizacyjny szkoły uzależniony miał być teraz nie od ilości wszystkich dzieci w wieku szkolnym mieszkających na terenie danego obwodu szkolnego, ale tylko tych, które figurowały na spisie uczniów w dniu 1 grudnia. Zalecono ponadto likwidację niżej zorganizowanych szkół miejskich i tworzenie dla ich uczniów klas równoległych w większych placówkach. Rozwiązania te miały prowadzić do oszczędności, ale w praktyce niewiele zmieniło, gdyż szkoły i tak były przeciążone i zmiana sposobu wyliczania nie wpłynęła na ich reorganizację<sup>3</sup>.

Najwyżej zorganizowane były szkoły 7-klasowe (na Śląsku 8-klasowe), czyli takie, które zatrudniały przynajmniej 7 nauczycieli i w których wszystkie roczniki dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu uczyły się oddzielnie. Tworzono je w obwodach liczących powyżej 300 uczniów. Takich szkół było w r. szk. 1931/32 w całym kraju 2 744, co stanowiło 10,8% ogółu szkół powszechnych. Ponieważ były to szkoły duże, uczęszczało do nich prawie półtora miliona, czyli 36% ogółu uczniów szkół powszechnych. Zlokalizowane były w większych skupiskach ludności, czyli głównie miastach, gdzie stanowiły ponad 85% placówek. Na wsi tak duże obwody należały do rzadkości i tylko nieco ponad 4% tamtejszych szkół zatrudniało 7 nauczycieli.

W pozostałych typach szkół trzeba było tworzyć tzw. komplety, co oznaczało, że poszczególne roczniki dzieci były łączone i uczyły się pod kierunkiem wspólnego nauczyciela. W szkołach 6-klasowych, tworzonych dla 251-300 uczniów razem pracowały oddziały VI i VII. Ten typ szkół był najrzadszy, istniało ich w r. szk. 1931/32 w całym kraju zaledwie 388, czyli 1,5%. Zapewne przy wysiłku zorganizowania takiej szkoły zatrudnienie jeszcze jednego nauczyciela i uzyskanie w ten sposób szkoły najwyższego stopnia nie było już trudne, a ustawa zezwalała na otwieranie szkół wyżej zorganizowanych, niż wskazywała na to ilość dzieci, jeśli istniały takie możliwości. Niewiele było także szkół 5-klasowych (636 czyli 2,5%), w których razem uczyły się klasy V, VI i VII. Organizowano je w obwodach liczących 201-250 uczniów. Około 5% szkół (1266) stanowiły placówki 4-klasowe, liczące 151-200 uczniów, w których łączono klasy III z IV oraz

<sup>1</sup> S. Klebanowski, *Przebudowa szkoły powszechnej*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 2-3, s. 99.

<sup>2</sup> Dz. U. RP 1922, nr 18, poz. 143, s. 284-285.

<sup>3</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1926, nr 13, poz. 176, s. 371-376.



V z VI i VII. Szkoły 3-klasowe, stanowiące rzadkość w miastach (1,8%), na wsi stanowiły prawie 12%. W sumie w kraju było ich 2 784. Tworzono je dla 101-150 dzieci, a zorganizowane były w ten sposób, że klasa I pracowała razem z II, III z IV, V i VI z VII. Gdy w obwodzie szkolnym mieszkało od 61 do 100 dzieci w wieku szkolnym, zatrudniano dwóch nauczycieli, a nauka odbywała się w pięciu oddziałach, bo IV i V były dwuletnie i pracowały razem, tak jak oddziały I-III. W ten sposób w ciągu 7 lat nauki realizowano program 5 klas. Dwuklasówki stanowiły blisko jedną czwartą wszystkich szkół powszechnych w Polsce (było ich 6 272), przy czym niemal wszystkie (oprócz 44) mieściły się na wsi. Uczęszczało do nich 19% uczniów szkół powszechnych.

W najniższej zorganizowanej szkole 1-klasowej, tworzonej dla 40-60 uczniów pracował jeden nauczyciel uczący wszystkich razem. Oddział III był dwuletni, IV – trzyletni, więc w ciągu 7 lat realizowano program 4 klas szkoły najwyższej zorganizowanej. Takich szkół było aż 11 362, czyli 44,6%, a uczęszczało do nich niecałe 800 tys., czyli 19% dzieci, przy czym były to prawie wyłącznie dzieci wiejskie. Funkcjonujące w miastach 100 szkół 1-klasowych, podobnie jak 44 szkoły 2-klasowe, nie były to zazwyczaj placówki prawdziwie samodzielne, ale klasy wstępne przygotowujące do nauki w prywatnych gimnazjach<sup>4</sup>.

Od 1931 r. ze względów oszczędnościowych możliwe było tzw. nietypowe łączenie oddziałów w komplety, co doprowadziło do dalszego skomplikowania sytuacji i oczywiście pogorszenia warunków pracy. *Tylko część społeczeństwa była w stanie zorientować się w znaczeniu szeregu „stopni organizacyjnych” szkoły powszechnej. Co znaczył istotnie ten szereg: szkoła 1, 2, 3 itd. aż wreszcie 7-klasowa? Jakiej treści programowej odpowiadały te nazwy? Jakie te szkoły dawały uprawnienia? Jakie przygotowanie życiowe? Wszystko to były wszakże dla ogółu (rodzicielskiego przede wszystkim) pytania ważne, a odpowiedź na nie była tak skomplikowana, iż wymagała wniknięcia w szczegóły, dostępne raczej dla fachowców, niż laików – pisał S. Klebanowski dowodząc braku faktycznej powszechności szkoły<sup>5</sup>.*

Średnio w r. szk. 1931/32 na jednego nauczyciela w szkole powszechnej przypadało 51,4 ucznia, co było zgodne z ówczesnymi normami. W izbie szkolnej uczyło się przeciętnie 60 uczniów, co oznacza, że ok. 75% nauczycieli, czyli także klas, miało salę lekcyjną na własny użytek. Przy niewielkiej ilości godzin nauki zwłaszcza w niższych klasach, praca na zmiany nie była zbyt uciążliwą, więc warunki pracy można uznać za dość dobre<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Statystyka szkolnictwa 1931/32, s. 25; W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne*, s. 19.

<sup>5</sup> S. Klebanowski, *Przebudowa szkoły powszechnej*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 2-3, s. 100.

<sup>6</sup> M. Falski, *Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa*, Warszawa 1936, s. 49, 79.

Trudna do oceny jest jakość nauczania w szkołach powszechnych. Pewne światło na tę sprawę może rzucić zbadanie jego wyników, czyli przede wszystkim kwestii uzyskiwania promocji przez uczniów. W r. szk. 1931/32 na ogólną liczbę 3 904 tys. uczniów na początku roku pod koniec pozostało 3 818 tys.<sup>7</sup>, z tego ukończyło szkołę 4,7%, promowano do następnej klasy 67,7%, pozostawiono na drugi i trzeci rok w oddziałach 2-3-letnich 6,7% (co nie miało związku z brakiem postępów, a jedynie organizacją szkoły) i wreszcie nie promowano 21%. W tej ostatniej, niepokojąco dużej grupie mieści się 4,9% uczniów nie klasyfikowanych, głównie w wyniku niskiej frekwencji, która spowodowana była zazwyczaj problemami finansowymi rodziców, w tym brakiem odpowiedniej odzieży i obuwia. Potwierdzają to dane wskazujące, że odsetek uczniów nie klasyfikowanych był najniższy w okręgu poznańskim, najwyższy we lwowskim. Przypuszczać też należy, że znaczenie miała tu też postawa rodziców i brak tradycji posyłania dzieci do szkoły na terenach wschodnich<sup>8</sup>.

Z danych tych wynika, że niecałe 75% uczniów było w stanie sprostać wymaganiom i osiągało zadowalające wyniki. Wanda Garbowska zauważa, że *charakterystyczną cechą szkolnictwa powszechnego w Polsce, poziomu jego organizacji było to, że młodzież opuszczała szkołę ze znacznie gorszymi rezultatami, niżby to wynikała z lat w niej spędzonych<sup>9</sup>*. Wobec niezbyt wygórowanych wymagań stawianych przez programy szkoły powszechnej, rezultat taki można uznać za dowód niskiego poziomu szkół, spowodowanego wadliwą organizacją, słabym przygotowaniem nauczycieli oraz postawą uczniów i rodziców.

## 1.2. Postanowienia ustawy o ustroju szkolnictwa dotyczące szkół powszechnych

Zadaniem reformy z 1932 r. nie była przebudowa struktury szkoły powszechnej, która przy najwyższym stopniu organizacyjnym miała pozostać 7-klasowa, ale zmiana jej znaczenia i charakteru. Wymagała tego nowa organizacja szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i zawodowego oraz dążenie do ujednoczenia systemu oświaty. Odtąd konstytucyjna zasada obowiązkowości nauki w zakresie

<sup>7</sup> Zmniejszenie liczby uczniów o 2,2% spowodowane było porzucaniem nauki i prawdopodobnie też „zgubieniem” pewnej liczby uczniów przez statystykę np. w momencie likwidacji czy reorganizacji szkół.

<sup>8</sup> *Realizacja powszechnego nauczania w r. szk. 1932/33*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 2-3, s. 149-150.

<sup>9</sup> W. Garbowska, op. cit., s. 157.

szkoły powszechnej zyskała nową, bardziej dosłowną interpretację. Przynajmniej pierwsze 6 lat z 7 przewidzianych obowiązkiem wszyscy uczniowie, także ci, którzy mieli kontynuować naukę w gimnazjum, mieli spędzić w murach szkoły powszechnej, inne szkoły pozbawiono bowiem prawa do prowadzenia nauki elementarnej. Oznaczało to wprowadzenie faktycznej powszechności szkoły podstawowej, czyli duży krok w kierunku ujednoczenia systemu oświaty. Znacznie wzrastała rola szkoły powszechnej, ale także stawiane jej wymagania. Likwidacja dwóch pierwszych klas gimnazjum i klas elementarnych (przygotowawczych) pociągała za sobą konieczność utworzenia miejsc w szkołach powszechnych dla ponad 60 tys. dzieci<sup>10</sup>. Powinny być to placówki wysoko zorganizowane, gdyż musiały bardziej niż dotąd dbać o przygotowanie swych uczniów do edukacji na wyższych szczeblach. Nowego charakteru nabrała klasa VII, jakby dodatkowa, utworzona dla uczniów, którzy mieli na tym zakończyć swą naukę, stąd też dość ironicznie zwana „czapką”.

Sprawa uproszczenia stopni organizacyjnych szkoły powszechnej traktowana była jako drugoplanowa. Ograniczenie ich liczby do trzech i powiązanie tego systemu z trzyszczeblową konstrukcją programów, umożliwiało prowadzenie w szkołach niżej zorganizowanych dobrze rozplanowanej pracy. Ważne przy tym było, jak według nowego systemu określony zostanie stopień istniejących już szkół. Zabieg ten musiał bowiem dla ich części oznaczać rzeczywiste podniesienie poziomu albo jego obniżenie, za czym przemawiały względy oszczędnościowe. Ustawa tych kwestii nie wyjaśniała, postanawiając jedynie, że *publiczne szkolnictwo powszechne będzie tak zorganizowane, ażeby obywatele mieli możliwość kształcenia dzieci w szkołach możliwie najwyższego stopnia*. Zasady tworzenia sieci szkolnej miało określić rozporządzenie ministra<sup>11</sup>.

Wanda Garbowska analizując zagadnienie nowych stopni organizacyjnych stawia pytanie, co było celem: *organizacyjne uporządkowanie stanu tego szkolnictwa, aby w każdym momencie lepiej był widoczny jego obraz i poziom, czy też petryfikacja tego stanu na dłuższy czas?* Nie udziela odpowiedzi wprost, wydaje się jednak, że skłania się ku drugiej wersji, za najistotniejsze uważając względy oszczędnościowe i dopatrując się wymowy politycznej i społecznej utrzymania wielopostaciowości organizacyjnej szkoły powszechnej<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> W r. szk. 1931/32 w klasach elementarnych uczyło się 9 395 dzieci, w kl. I – 26 832 i w kl. II – 25 735, czyli razem 61 962, a kolejne roczniki miały być liczniejsze – *Statystyka szkolnictwa 1931/32*, s. 40.

<sup>11</sup> Dz.U.RP 1932, nr 38, poz. 389, art. 14, s. 641.

<sup>12</sup> W. Garbowska, op. cit., s. 145-147.

Należy jednak zastanowić się, czy pogląd taki, stanowiący oczywiście zarzut w stosunku do władz, ma sens. Formułując go wychodzi się z założenia, że możliwe było, choćby w odleglejszej perspektywie, zrównanie wszystkich szkół powszechnych, a rozwiązania ustawowe temu przeszkadzały. Wydaje się jednak, że w latach 30-tych nikt w Polsce nie wierzył w szkoły 7-klasowe na wsi. Ówczesna struktura zaludnienia, stan komunikacji, uniemożliwiały tworzenie na wielu terenach dużych szkół. Na zakładanie najwyższej zorganizowanych szkół dla garstki dzieci nie stać było żadnego państwa. Nie należy więc z *petryfikacji stanu rzeczy* czynić zarzutu, a uznać ją za konieczność. Nie wiadomo też, nawet przy traktowaniu deklaracji ustawodawców za czcze obietnice, dlaczego uporządkowanie sprawy miałoby uniemożliwiać, bądź opóźniać proces podnoszenia poziomu organizacyjnego szkół. Najtrudniej polemizować z zarzutami natury politycznej, jednak fakt, że zmiany dokonane w szkołach niższych stopni najwyraźniej zmierzały ku podniesieniu efektywności pracy, czyli zbliżeniu ich poziomu do szkół większych, wskazywałby że także one nie są uprawnione. Janusz Jędrzejewicz, który szkoły najniżej zorganizowane nazywał złem *chwilowo nie do uniknięcia*, pisał: *Ten więc podział [szkół powszechnych na stopnie] przyczynił się niewątpliwie do spopularyzowania idei wysoko zorganizowanego szkolnictwa zarówno wśród czynników miarodajnych, a w pierwszym rzędzie w izbach ustawodawczych, jak i wśród mas chłopskich, które szybko zaczynały rozumieć, że nie to jest najważniejsze, aby w każdej wsi była szkoła, choćby nią miała być słauiutka jednoklasówka, ale aby dzieci mogły uczęszczać do dobrej, wysoko zorganizowanej szkoły o większej ilości izb szkolnych i nauczycieli*<sup>13</sup>. Niewątpliwie w pewnej mierze jest to myślenie życzeniowe byłego ministra, nie przeprowadzono przecież badań nad świadomością mas chłopskich w tej kwestii. Można chyba jednak uznać te słowa za przejaw intencji, które przyświecały reformatorom.

### 1.3. Statut publicznych szkół powszechnych

Szczegółowe zasady organizacji określił dopiero *Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich* ogłoszony rozporządzeniem z 21 listopada 1933 r.<sup>14</sup> Omawiał zadania, sposób organizacji szkół poszczególnych stopni, czas nauki, prawa i obowiązki nauczycieli, kierowników i uczniów oraz ogólne zasady pracy dydaktycznej i wychowawczej. Określając cele szkoły powszech-

<sup>13</sup> J. Jędrzejewicz, *W służbie idei*, s. 160.

<sup>14</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194, s. 575-591.

nej, zgodnie z duchem ustawy, obok podstaw wychowania i wykształcenia ogólnego, ujęto *przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego*. Obok oddziaływania na własnych uczniów, szkoła powinna też wywierać wpływ na środowisko, przyczyniając się do rozwoju jego kultury i oświaty. Statut potwierdzał zasadę obowiązku szkolnego i bezpłatne nauczanie na poziomie szkoły powszechnej w placówkach publicznych. Szkoły te z reguły miały być koedukacyjne, choć dopuszczono wyjątki od tej zasady. Wprowadzono nazwę klasy dla grupy uczniów uczących się w danym roku według tego samego programu (dawniej był to oddział, zaś słowo klasa oznaczało grupę uczącą się pod kierunkiem jednego nauczyciela, stąd ilość nauczycieli w szkole oznaczała ilość klas) i oddziału – tworzonego w przypadku konieczności podziału zbyt licznej klasy. Szkoła maksymalnie mogła składać się z 14 oddziałów<sup>15</sup>.

Statut rozstrzygał o nowym podziale szkół według poziomu organizacyjnego. Szkoła najniższej zorganizowana – I stopnia, realizować miała, zgodnie z postanowieniami ustawy, pierwszy szczebel programowy i podstawowe składniki drugiego. Miała liczyć do 120 uczniów, czyli stawała się odpowiednikiem dawnych szkół 1- i 2-klasowych (o 1 i 2 nauczycielach), a częściowo także 3-klasowych. Teraz zerwano z bezpośrednim przełożeniem ilości klas na ilość osób nauczających i nowa szkoła I stopnia miała posiadać 4 klasy, zatrudniając przy tym 1 lub 2 (jeśli liczyła ponad 60 uczniów) nauczycieli. Oznaczało to, że na niektórych lekcjach tak jak dawniej dzieci będą uczyć się w tzw. kompletach, czyli w jednej izbie znajdują się uczniowie z różnych klas. Zaplanowano, że klasy I i II będą miały kurs jednoroczny, klasa III – dwuletni, a klasa IV – trzyletni, co odpowiadało organizacji dawnych szkół o 1 nauczycielu (przeznaczonych dla 40-60 uczniów). W wielu przypadkach oznaczało to więc obniżenie poziomu szkoły. Liczba godzin nauki (bez religii) miała wynosić w tych szkołach 30 bądź 58 (przy dwóch nauczycielach).

Szkoła powszechna II stopnia miała realizować pierwszy, drugi i najważniejsze elementy trzeciego szczebla programowego. Tworzona miała być w obwodzie liczącym od 121 do 210 uczniów, czyli w miejsce dawnych szkół 4 oraz częściowo 3 i 5-klasowych. Zatrudniać miała 3 lub 4 (przy więcej niż 161 uczniach) nauczycieli<sup>16</sup>. Dla klas I-V przewidziano kurs jednoroczny, dla VI – dwuletni. Oznaczało to, że uczniowie pragnący kontynuować naukę w gimnazjum będą

<sup>15</sup> Tamże, s. 574-575.

<sup>16</sup> Choć statut o tym nie wspominał dopuszczano też istnienie nielicznych szkół II stopnia zatrudniających tylko 2 nauczycieli. – A. Litwin, *Budowa programów w szkołach powszechnych niższych stopni*, [w:] *III Kongres Pedagogiczny ZNP*, Warszawa 1934, s. 122.

mogli ją podjąć o rok później niż absolwenci szkół najwyżej zorganizowanych. Pod względem ilości klas typ ten odpowiadał dawnej szkole 6-klasowej, ale fakt, że uczyć tu miało maksymalnie 4 nauczycieli utrudnia to porównanie. Ze względu na ilość godzin nauczycielskich (96 przy trzech, 114 przy czterech nauczycielach), część klas niektórych przedmiotów musiała uczyć się jednocześnie, w jednej izbie, choć według własnego programu.

Najwyżej zorganizowana szkoła III stopnia realizowała wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie. Funkcjonować miała w obwodzie liczącym powyżej 210 uczniów, co odpowiadało dawnym szkołom 6, 7 i częściowo 5-klasowym. Wszystkie siedem klas miało tu kurs jednoroczny. Przewidziano zatrudnienie 5 nauczycieli dla 211-260 uczniów (wówczas liczba godzin nauczycielskich wynosiła 154), 6 nauczycieli dla 261-310 uczniów (170 godzin) i 7 bądź więcej nauczycieli przy większej liczbie uczniów (ponad 184 godziny nauczycielskie tygodniowo)<sup>17</sup>.

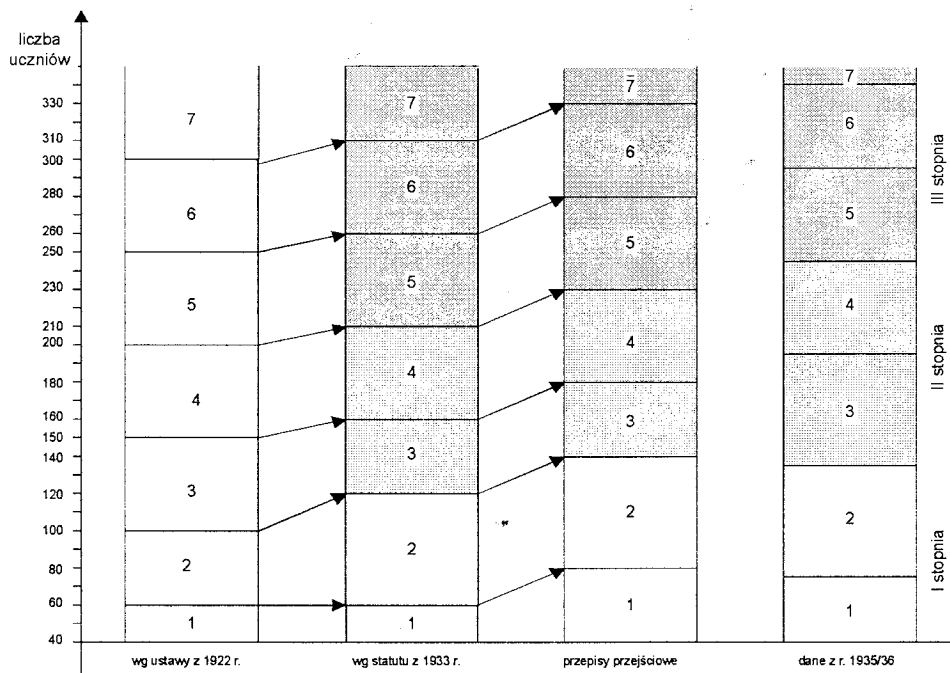
Pomiędzy liczbą nauczycieli potrzebnych w starym i nowym systemie istniała niewielka różnica, jednakże nie zwiastowała ona ograniczenia zatrudnienia i zwolnień. Mniej ostre normy były bliższe rzeczywistości, gdyż te dawne były bardzo często przekraczane. Prognozy demograficzne wskazywały na zwiększanie się liczby uczniów i tym samym potrzebnych nauczycieli przez najbliższych kilka lat. Ministerstwo orientowało się jednak, że oszczędności, które mogły wprowadzić nowe ustalenia są dalece niewystarczające, wciąż nie będzie pieniędzy w budżecie na ich pełną realizację i chcąc urealnić normy, należałoby je bardziej obniżyć. Z tego też względu w końcowej części statutu umieszczono postanowienia przejściowe, które dopuszczały *w okresie wyjątkowo trudnych warunków finansowych* zwiększenie liczby uczniów o 20 w każdym typie organizacyjnym szkoły powszechnej.

Potrzebę wprowadzenia takich przepisów przejściowych potwierdziła praktyka. Pomimo obniżenia norm liczba nauczycieli zatrudnionych w powszechnych szkołach publicznych nieznacznie wzrastała, w okresie od 1 lipca 1933 do 30 lipca 1934 r. przybyło 212 nauczycieli, w następnym roku – 246. W tym czasie liczba uczniów wzrastała o ok. 25 tys. rocznie. W r. szk. 1935/36 w szkole o 1 nauczycielu uczyło się średnio 74 dzieci, o 2 nauczycielach – 134, o 3 nauczycielach – 194, o 4 nauczycielach – 248, o 5 nauczycielach – 295, o 6 nauczycielach – 341. Oznacza to, że w wielu wypadkach przekraczane były nawet normy przejściowe<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194, s. 575-576.

<sup>18</sup> *Statystyka szkolnictwa 1935/36*, s. 11, 15, 25.

## Liczba nauczycieli w szkołach różnych stopni



Wyrażna reorganizacja miała nastąpić w szkołach, które dawniej zatrudniając dwu nauczycieli realizowały program pięciu klas, a po reformie jako szkoły I stopnia miały mieć tylko cztery klasy. Podobna sytuacja była w dawnych szkołach o 4 nauczycielach, które kiedyś realizowały program siedmiu klas, a teraz jako placówki II stopnia miały mieć ich tylko sześć. Wanda Garbowska wyliczyła, że w r. szk. 1933/34 25,9% szkół o trzech i 49,9% o dwu nauczycielach prowadziło klasę VII. Natomiast rok później było to odpowiednio 0,4% i 4,8%. Autorka ta ocenia, iż reorganizacja taka oznaczała degradację szkół<sup>19</sup>, wówczas jednak władze szkolne widziały tę sprawę inaczej. Wskazywano, że likwidacja ostatnich oddziałów doprowadzi do uporządkowania i uproszczenia sytuacji, a przede wszystkim wprowadzi bardziej racjonalną organizację pracy, umożliwiającą rezygnację z łączenia w komplety 6 czy 7 roczników. Nowe zasady, oparte na podstawach psychologicznych i dydaktycznych, ograniczały konieczność tworzenia kompletów i umożliwiały podniesienie efektywności pracy i poziomu szkół<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> W. Garbowska, op. cit., s. 66.

<sup>20</sup> S. Dańcewicz, op. cit., s. 296-297.

Przepisy statutu określały obowiązki kierownika szkoły, nakładając na niego odpowiedzialność za *wyzyskanie wszystkich dostępnych mu środków, prowadzących do realizacji powszechności nauczania w rejonie powierzonej mu szkoły, za organizację szkoły, za wychowawczy jej stan i rozwój, poziom nauki, prawidłowy bieg życia szkolnego, za wykonanie przepisów i poleceń władz szkolnych, za czynności kancelaryjne oraz za stan administracyjno-gospodarczy szkoły*<sup>21</sup>. Nałożono na niego wymóg znajomości rejonu pod względem społecznym, gospodarczym, narodowościowym i kulturowym.

Spośród zadań nauczycieli na plan pierwszy wysunięte zostało wychowanie młodzieży. Każdy tzw. nauczyciel własny miał sprawować funkcję opiekuna klasowego, do którego obowiązków należało m.in. utrzymywanie kontaktu z rodzicami. W zakresie nauczania nauczyciel odpowiedzialny był za dobór metod, realizację obowiązującego programu, wyniki nauczania. W szkołach II i III stopnia istnieć miała Rada Pedagogiczna, której zadaniem było m.in. opiniowanie o uczniach i szkole, dbałość o poziom wychowania i nauczania, planowanie pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Cały obszerny rozdział statutu poświęcony był sprawom programu i organizacji nauczania. Charakter nauczania określono jako wybitnie praktyczny, uwzględniający warunki lokalne. Do jego celów obok opanowania materiału zaliczono rozwijanie uzdolnień, wdrażanie do samodzielnej i systematycznej pracy oraz praktycznego stosowania zdobytych wiadomości i umiejętności. Za podstawę nauczania przyjęto pracę w szkole, pracy domowej przypisując znaczenie pomocnicze. Określono, że może pojawić się ona nie wcześniej niż w drugim półroczu kl. I i to w niewielkim zakresie, który z czasem ma być rozszerzany, nie przekraczając jednak w starszych klasach półtorej godziny dziennie. Zamieszczone zostały także ogólne wskazówki co do metod nauczania, z zaznaczeniem jednak, że żadna z nich nie może być uznana za metodę obowiązującą przy nauczaniu danego przedmiotu<sup>22</sup>.

*Program szkoły powszechnej winien zapewnić wykształcenie ogólne niezbędne dla każdego przyszłego obywatela oraz poznanie Polski w zakresie dostępnym dla wieku i rozwoju młodzieży, uświadomić najważniejsze przejawy kultury Polski z uwzględnieniem, w miarę możliwości pierwiastków kultury obcej, a przez to pogłębić stosunek młodzieży do Państwa Polskiego* – zapisano w statucie. Określone tu zostało ogólnie, na czym ma polegać podział programu na trzy szczeble. Realizację szczebla pierwszego, obejmującego elementarne wykształcenie ogólne, przewidziano w szkołach wszystkich stopni w ciągu pierwszych czterech lat nauki, przy czym w szkołach I stopnia miała

<sup>21</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194, s. 578.

<sup>22</sup> Tamże 1933, nr 14, poz. 194, s. 581-582.

trwać jeszcze przez pozostałe trzy lata. Szczebel drugi, stanowiący rozszerzenie i pogłębienie pierwszego, realizowany miał być w szkole III stopnia w ciągu piątego i szóstego roku nauki, w szkołach II stopnia – od piątego do siódmego roku, podobnie jak w szkołach I stopnia, z tym że tu zaplanowano jedynie pewne jego elementy. Trzeci szczebel programowy miał za zadanie *przysposobić młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym*. W pełni realizowany miał być jedynie w szkołach najwyższej zorganizowanych, gdzie przeznaczono na to kl. VII, natomiast w szkołach I i II stopnia zaplanowano realizację pewnych jego elementów w okresie pracy nad szczeblem II<sup>23</sup>.

Przedmiotami obowiązkowymi w szkole powszechnej były: religia, język polski, historia, geografia, nauka o przyrodzie, arytmetyka z geometrią, rysunek, zajęcia praktyczne, śpiew i ćwiczenia cieleśne. Sprawę przedmiotów dodatkowych statut powierzał odrębnym przepisom.

Przewidziano, że grono uczniów pobierających naukę razem nie może przekraczać 50 osób, przy czym mogą tworzyć oni klasę, komplet (kilka klas), zespół (uczniowie z różnych klas) i grupę (uczniów z jednej klasy). Statut omawiał zasady nauczania w szkołach niżej zorganizowanych, które stanowiły punkt wyjścia dla przygotowania szczegółowych planów.

Część przepisów dotyczyła pracy wychowawczej. Cele określono zgodnie z postanowieniami ustawy o ustroju szkolnictwa, powtarzając zawarte w niej sformułowania. Samodzielnie stworzony przez szkołę w oparciu o te ogólne wytyczne program wychowania miał być realizowany przez bezpośredni wpływ na uczniów w szkole i poza nią, proces nauczania, *dopomaganie uczniom do samowychowywania się*, organizowanie życia zbiorowego, utrzymywanie kontaktów z domem<sup>24</sup>. Komentujący statut na łamach „Oświaty i Wychowania” S. Klebanowski podkreślał, że nie ma w nim programu wychowania, ani nawet odesłania do żadnej publikacji tego typu. Jego zdaniem jakakolwiek standaryzacja w sprawach wychowania jest niemożliwa, a zwłaszcza godziłaby w ducha ustawy i dążenie do wychowania twórczego obywatela. Podsumowywał: *Statut daje wyraz przeświadczeniu, że nie pisane w najlepszej nawet woli i z najlepszym rozumieniem programy czy zalecenia, lecz ich rozumne wykonanie stanowić będą o istotnej wartości szkoły. Prawdziwa skuteczność dokonywanej reformy szkolnictwa pozostaje w rękach nauczycielstwa*<sup>25</sup>. Wnioski Klebanowskiego odnośnie statutu wydają się uprawnione, jednakże nie dają się one rozciągnąć na całokształt aspektów funkcjonowania

<sup>23</sup> Tamże, s. 580-581.

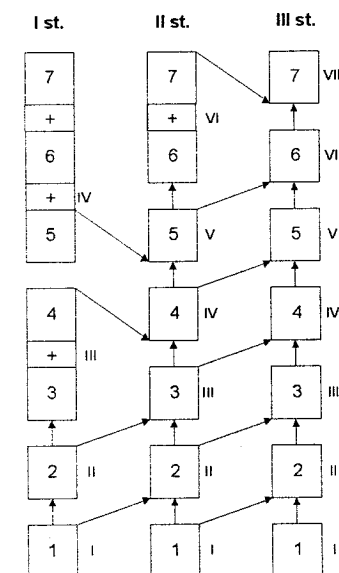
<sup>24</sup> Tamże, nr 14, poz. 194, s. 584.

<sup>25</sup> S. Klebanowski, *Statut publicznych szkół powszechnych*, „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 1-2, s. 8-9, 14.

szkolnictwa. Dość szeroka swoboda w wyborze kierunku, a zwłaszcza metod wychowania i nauczania, na którą wskazuje, była jednak ograniczana przez szczegółowe programy nauczania i towarzyszące im wskazówki metodyczne, których zresztą nauczyciele oczekiwali. Nie wolno też zapominać o dużej roli nadzoru pedagogicznego, która teraz została wzmocniona chociażby przez wzmocnienie kontroli nad szkolnictwem prywatnym.

W sytuacji, gdy przygotowanie w zakresie pełnych VII klas miała dawać tylko szkoła III stopnia, a do kontynuowania nauki w szkole średniej uprawniałoby ukończenie przynajmniej szkoły II stopnia, sprawą bardzo ważną stawały się zasady przechodzenia uczniów ze szkół niżej do wyżej zorganizowanych, umożliwiające uzupełnienie wykształcenia.

### Zasady zmiany szkoły



Strzałki oznaczają możliwość przechodzenia z klasy do klasy bez egzaminu, cyfry arabskie – roczniki, cyfry rzymskie – klasy.

Źródło: A. Litwin, *Budowa programów w szkołach powszechnych niższych stopni*, [w:] *III Kongres Pedagogiczny ZNP*, Warszawa 1934, s. 118.

Sytuacja taka oznaczała, że podczas gdy uczeń szkoły III stopnia będzie mógł kontynuować naukę w szkole średniej po 6 latach nauki w powszechnej, uczeń szkoły II stopnia (a także rozpoczynający ją w szkole I stopnia i kończący w szkole III) będą potrzebować 7 lat, zaś w przypadku nauki w szkole I stopnia uzupełnionej w szkole II stopnia będzie to przynajmniej 8 lat. W związku z tym

pojawiły się postulaty, aby dodatkowo umożliwić przechodzenie ze szkoły I stopnia do kl. IV szkół wyżej zorganizowanych bez straty roku, czyli po pierwszym roku w kl. III (co mogłoby być uzależnione od zdania egzaminu), a także pozwolić zdolniejszym uczniom ze szkół II stopnia rozpoczęcie nauki w szkole średniej już po pierwszym roku w kl. VI<sup>26</sup>.

Statut ustalał także zasady przechodzenia do szkół niższych stopni, znacznie mniej istotne, gdyż takie sytuacje zdarzały się właściwie tylko w przypadku zmiany miejsca zamieszkania ucznia.

Określone zostały też zasady oceniania uczniów szkoły powszechnej. Pierwszą wskazówką było poznanie warunków domowych ucznia, jego stanu zdrowia, uzdolnień, zainteresowań, pozycji w klasie, co miało służyć zrozumieniu przyczyn ewentualnych niepowodzeń. Uczniowie mieli być oceniani pod koniec każdego z czterech okresów, przy czym ocena dotyczyłaby czasu od początku roku szkolnego, aby uwzględnić postępy ucznia. Świadectwa miały być wystawiane po pierwszym półroczu i na koniec roku szkolnego.

Zasady te nie dotyczyły uczniów klas I, dla których nie przewidziano wystawiania ocen wyrażonych w stopniach, ani wydawania świadectw. W zasadzie wszyscy mieli przechodzić do kl. II, z wyjątkiem przypadków, gdy uczeń wskutek zbyt słabego rozwoju i przygotowania w żaden sposób nie będzie mógł sprostać wymaganiom programu klasy II. Promocję do klas wyższych warunkowało uzyskanie pozytywnych ocen z wszystkich przedmiotów, chociaż specjalne przepisy miały określić wyjątki od tej zasady<sup>27</sup>. Trzeba zaznaczyć, że powyższe rozwiązania wyraźnie wskazują na wpływ nowych prądów, takich jak pedagogika naturalistyczno-liberalna, o czym świadczy uwzględnianie rozwoju fizycznego i zainteresowań dzieci, czy rezygnacja z ocen w kl. I.

<sup>26</sup> A. Litwin, op. cit., s. 118.

<sup>27</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194, s. 589. S. Klebanowski komentował te postanowienia: *Nikomu, kto stykał się z życiem szkoły, a w szczególności z losami najmłodszych, pierwszorocznych malców, nie trzeba wyjaśniać, jak daleko idący przewrót wywołało to postanowienie statutu w stosunkach dotychczasowych. Dla tych, komu mogłoby ono wydawać się zbyt śmiałym i „bezprzekładnym” wspomnę, że potworna (przeszło 20%) dotychczasowa drugoroczność w tej klasie jest niestychnym nieporozumieniem i omyłką, niespodziewanie wyrosła i wybujała na gruncie Polski niepodległej, ani nie mającą na ogół uzasadnienia wobec dobrych na ogół uzdolnień polskich dzieci, ani nie praktykowaną na ziemiach polskich przed odzyskaniem niepodległości.[...] Toteż wprowadzona przez statut procedura [...]wydaje się zdrowym unormowaniem, chroniącym z jednej strony najmłodsze dzieci od zbyt rygorystycznych i nieprzystosowanych do ich wieku wymagań w zakresie poszczególnych „przedmiotów nauczania”, które w rzeczywistości na tym poziomie dają się rozróżnić raczej nominalnie, niż w praktyce nauczania, z drugiej zaś strony – zabezpieczającym interesy szkoły przed automatycznym posuwaniem dzieci w zbyt daleko idące poziomy nauczania, gdzie potrzebny jest już dobór i osiągnięcie określonych wyników – S. Klebanowski, op. cit., s. 12-13.*

Statut nie przewidywał egzaminów końcowych w szkole powszechnej, świadectwo jej ukończenia wydawano w oparciu o wyniki uzyskane w ostatniej klasie. Uczniowie, którzy uczynili zadość obowiązkowi szkolnemu (uczyli się przez 7 lat), a nie ukończyli szkoły mogli uzyskać świadectwo jego wypełnienia, określające poziom odebranej nauki. Ukończenie szkoły powszechnej II i III stopnia (kl. VI) umożliwiało kontynuowanie nauki w gimnazjach, seminariach dla wychowawczyń przedszkoli, szkołach zawodowych stopnia gimnazjalnego oraz szkołach zawodowych doksztalających opartych na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej. Po ukończeniu kl. IV (w szkołach I stopnia – pierwszego roku kl. IV) można było kontynuować naukę w szkołach zawodowych niższego stopnia oraz szkołach zawodowych doksztalających opartych na pierwszym szczeblu programowym<sup>28</sup>.

Wanda Garbowska zauważyła, że statut wyraźnie podkreślał jedność wychowania i kształcenia we wszystkich szkołach powszechnych. *O jednolitym wychowaniu i kształceniu możemy mówić wtedy, gdy szkoła spełnia następujące warunki: realizuje ten sam program nauczania w jednakowym lub bardzo zbliżonym wymiarze godzin dla ucznia, a organizacja i sieć szkolnictwa zapewniają wszystkim uczniom przechodzenie z klasy niższej do wyższej, aż do ukończenia pełnej szkoły powszechnej*<sup>29</sup>.

#### 1.4. Organizacja pracy szkół powszechnych niższych szczebli

Wprowadzenie 7-letniej nauki w szkołach zatrudniających 6 i mniej nauczycieli pociągało za sobą konieczność łączenia niektórych roczników dzieci. Podstawowym zabiegiem, zastosowanym teraz na szerszą skalę niż dawniej, było wprowadzenie klas o kilkuletnim okresie nauki: w szkołach II stopnia – 2-letniej kl. VI i w szkołach I stopnia – 2-letniej kl. III i 3-letniej kl. IV. Powodowało to dużą trudność organizacyjną – trzeba było program ułożyć tak, aby bez przeszkód razem mogły się uczyć dzieci będące pierwszy, jak i drugi czy trzeci rok w danej klasie. Konstrukcja taka ciągle wymagałaby zatrudnienia w szkole II stopnia 6, a w szkole I stopnia 4 nauczycieli. Wiadomo jednak, że ze względu na liczbę uczniów, w szkołach w tych pierwszych miało pracować 3 lub 4, zaś w drugich – 1 lub 2 nauczycieli. W tej sytuacji pojawiała się konieczność utrzymania tzw. kompletów, czyli sytuacji, gdy pod kierunkiem jednego nauczyciela, w jed-

<sup>28</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194, s. 590.

<sup>29</sup> W. Garbowska, op. cit., s. 65.

nym pomieszczeniu uczą się jednocześnie dzieci z różnych klas. Dotyczyło to głównie szkół I stopnia o 1 nauczycielu. Chcąc uczynić tę niedogodność jak najmniej odczuwalną i szkodliwą dla procesu nauczania, MWRiOP opracowało szczegółowe wskazówki dotyczące organizacji pracy w takich szkołach. Nowe rozwiązania, dostosowane do przepisów ustawy o ustroju szkolnictwa, przedstawiono w opublikowanej w 1934 r. broszurze *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoły powszechne I i II stopnia. Szkoły powszechne III stopnia o 5 i 6 nauczycielach*. Nie ograniczono się do wskazania, które klasy mogą uczyć się razem, ale uwzględniono konkretne przedmioty i typ nauki. Przygotowane plany pracy, niekiedy w kilku wariantach, były bardzo skomplikowane i mocno różniły się między sobą ilością godzin przeznaczoną na poszczególne przedmioty. I tak np. na język polski w ciągu całej nauki przewidziano od 37 do 46 godzin (w wymiarze tygodniowym), przy czym ta najniższa liczba zaplanowana była w szkole o 2 nauczycielach (nauka głośna), a najwyższa – o 1 nauczycielu (w tym były 24 godziny nauki cichej). Najwięcej godzin nauki miało być oczywiście w szkołach najwyżej zorganizowanych – 183, najmniej w szkołach I stopnia – 125.

#### Plan szkoły I stopnia o 1 nauczycielu

Przedmioty	Klasy				Liczba godzin ucznia*
	I	II	III (rok 3, 4)	IV (rok 5, 6, 7)	
Religia	2		1+1	1+1	14
Język polski	4+3	3+4	3+4	3+3	46
Historia	–	–	–	1+1	6
Geografia i nauka o przyrodzie	–	–	2+1	2+1	15
Arytmetyka z geometrią	2+2	2+2	2+2	2+1	25
Rysunek i zajęcia praktyczne	1		1 chłopcy i 1 dziewczęta		12
Śpiew i ćwiczenia cieleśne	1		1		7
Liczba godzin ucznia	15	15	19	19	125
Liczba godzin nauczycieli	15		19		34

\* liczba godzin w kl. III liczona jest podwójnie, w kl. IV – potrójnie

Tam, gdzie liczba godzin podana jest jako suma, pierwszy składnik oznacza godziny nauki cichej, drugi – głośnej.

Źródło: W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 99.

Pełen obraz nowych warunków pracy szkół powszechnych można uzyskać jedynie po nałożeniu tych wytycznych na nowo skonstruowane plany nauczania w poszczególnych klasach. Plan ten oznacza, że w szkole I stopnia o 1 nauczycielu, który obciążony był 34 godzinami tygodniowo, uczono się w dwóch kompletach – klasa I z II i III z IV. Uczniowie kl. I mieli w tygodniu 10 godzin nauki głośnej i 5 cichej, kl. II – odpowiednio 9 i 6.

Przygotowanie takich planów, umożliwiających nauczanie w szkole I stopnia przez 7 lat wszystkich przedmiotów przewidzianych w szkole najwyżej zorganizowanej, możliwe było dzięki ograniczeniu liczby godzin w porównaniu z programami dawnymi. Największe zmiany dotyczyły klas młodszych, które były najliczniejsze i w związku z tym niosło to ze sobą duże oszczędności. Porównanie dawnych programów z planem szkoły III stopnia wygląda następująco:

Tygodniowy plan godzin	Klasy						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Przed reformą	21	24	28	28	30	30	30
Po reformie	18	21	27	28	30	30	29

Źródło: W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 95.

Tworząc przedstawiony plan pracy założono, że komplety mogą być tworzone w klasach wyższych, od III w górę (poza szkołą o 1 nauczycielu, gdzie nie było to możliwe, ale i tu zalecano 4-6-tygodniowy okres nauki oddzielnej dla kl. I) i co najważniejsze – łączone mogą być tylko klasy kolejne, np. III z IV, a nie z V. W niektórych sytuacjach, zamiast tworzenia zaznaczonych kompletów możliwe było prowadzenie tzw. nauki podzielnej, prowadzonej w tej samej sali i przez tego samego nauczyciela, ale w innym czasie, wymagało to jednak zmniejszenia wymiaru godzin. Doradzano, aby młodszym klasom układać rozkład tak, aby uczyły się tylko 5 dni w tygodniu, co było korzystne zwłaszcza tam, gdzie dojsie do szkoły było utrudnione. Przedstawienie wariantów rozwiązań miało ułatwić ich dostosowanie do miejscowych potrzeb i przygotowanie odpowiednich wersji programów.

W porównaniu z dawnym systemem ograniczono ilość kompletów, co było możliwe dzięki wprowadzeniu nowych klas kilkuletnich. Pojawiają się teraz one już w szkołach II stopnia o 4 nauczycielach, przed reformą organizowano je tylko w szkołach o 2 i 1 nauczycielu. Nowe rozwiązanie prowadziło do ograniczenia ilości materiału przeznaczonej do realizacji w szkołach niżej zorganizowanych, czyli zwiększało ich dystans do szkół większych, poprawiało natomiast

warunki pracy, zapewne podnosząc efektywność nauczania. Zważywszy na aktualną trudną sytuację, zwłaszcza przepełnienie szkół, decyzję taką można uznać za słuszną, choć budziła kontrowersje, zwłaszcza lewej strony sceny politycznej, dążącej do ujednoczenia szkół.

### Organizacja pracy szkół powszechnych

Szkoła stopnia	Liczba nauczycieli	Klasy i komplety	Liczba kompletów	Nauka podzielna																				
III	7	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>I</td><td>II</td><td>III</td><td>IV</td><td>V</td><td>VI</td><td>VII</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	I	II	III	IV	V	VI	VII	0	-						
	1	2	3	4	5	6	7																	
	I	II	III	IV	V	VI	VII																	
6	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>I</td><td>II</td><td>III</td><td>IV</td><td>V</td><td>VI</td><td>VII</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	I	II	III	IV	V	VI	VII	1	-							
1	2	3	4	5	6	7																		
I	II	III	IV	V	VI	VII																		
5	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>I</td><td>II</td><td>III</td><td>IV</td><td>V</td><td>VI</td><td>VII</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	I	II	III	IV	V	VI	VII	1	2/2							
1	2	3	4	5	6	7																		
I	II	III	IV	V	VI	VII																		
II	4	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>+</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>I</td><td>II</td><td>III</td><td>IV</td><td>V</td><td>VI</td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	+	7	I	II	III	IV	V	VI			0	4/2				
		1	2	3	4	5	6	+	7															
	I	II	III	IV	V	VI																		
	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>+</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>I</td><td>II</td><td>III</td><td>IV</td><td>V</td><td>VI</td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	+	7	I	II	III	IV	V	VI			1	2/2					
1	2	3	4	5	6	+	7																	
I	II	III	IV	V	VI																			
3	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>+</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>I</td><td>II</td><td>III</td><td>IV</td><td>V</td><td>VI</td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	+	7	I	II	III	IV	V	VI			2	2/2					
1	2	3	4	5	6	+	7																	
I	II	III	IV	V	VI																			
2*	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>+</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>I</td><td>II</td><td>III</td><td>IV</td><td>V</td><td>VI</td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	+	7	I	II	III	IV	V	VI			3	2/2					
1	2	3	4	5	6	+	7																	
I	II	III	IV	V	VI																			
I	2	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>+</td><td>4</td><td>5</td><td>+</td><td>6</td><td>+</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>I</td><td>II</td><td>III</td><td></td><td>IV</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	+	4	5	+	6	+	7	I	II	III		IV						0	4/2
	1	2	3	+	4	5	+	6	+	7														
I	II	III		IV																				
1	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>+</td><td>4</td><td>5</td><td>+</td><td>6</td><td>+</td><td>7</td> </tr> <tr> <td>I</td><td>II</td><td>III</td><td></td><td>IV</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>	1	2	3	+	4	5	+	6	+	7	I	II	III		IV						2	2/2	
1	2	3	+	4	5	+	6	+	7															
I	II	III		IV																				

\* – statut nie przewidywał istnienia szkół II stopnia o 2 nauczycielach, ale MWRiOP dopuszczało w pewnych wyjątkach taką możliwość.

Cyfry arabskie oznaczają roczniki, cyfry rzymskie – klasy. Znakiem + oznaczono roczniki połączone w jednej klasie, znakiem = klasy połączone w komplety.

Źródło: A. Litwin, *Budowa programów w szkołach powszechnych niższych stopni*, [w:] III Kongres Pedagogiczny ZNP, Warszawa 1934, s. 124.

Praca w klasie złożonej z kilku roczników, takiej jak np. kl. IV w szkole I stopnia, zmuszała do przygotowania specjalnego programu nauczania. W sytuacji, kiedy co roku pewna część uczniów odchodziła, a pojawiała się grupa nowych, niemożliwe było realizowanie co roku tego samego programu, gdyż oznaczałoby to dla niektórych konieczność powtarzania tych samych treści. Aby tego uniknąć stosowano tzw. cykliczność, czyli dzielono program 3-letniej klasy na trzy, 2-letniej na dwie części na tyle niezależne, aby można było zmieniać ich kolejność (cykle A, B, ewentualnie C). W przypadku cykliczności całkowitej materiał przewidziany na dwa lata dzielony był na części realizowane na przemian, tak aby uczące się w dwuletniej klasie dzieci poznawały całość, bez powtarzania. Natomiast w przypadku przedmiotów, których nauczanie zawsze trzeba było zaczynać od pewnych określonych treści, stosowano cykliczność częściową. Materiał klas dwuletnich był wówczas dzielony na trzy partie, z których jedna, podstawowa, była realizowana co roku (w związku z tym uczniowie w drugim roku nauki w klasie ją powtarzali), a dwie pozostałe realizowano na przemian co drugi rok. Nauczanie cykliczne można było też stosować w przypadku klas jednorocznych, ale uczących się niektórych przedmiotów w kompletach z innymi klasami. Szczegółowe wskazówki określały stopień szkoły, wariant planu godzin, klasy i przedmioty, w przypadku których należało stosować omówione rozwiązania<sup>30</sup>.

Sytuacja była jeszcze bardziej skomplikowana, gdy kilkuletnia klasa musiała pracować w komplecie z jeszcze jedną. Taka sytuacja pojawiała się w szkole o 1 nauczycielu, gdzie razem uczyło się pięć roczników – uczniów kl. III i IV. Tutaj obok cykliczności wprowadzić trzeba było także naukę cichą części dzieci, podczas gdy inne uczyły się głośno.

Wanda Garbowska ocenia, że *pomysł siedmioletniej nauki w szkołach I stopnia, wysuwany już przez Ministerstwo Oświaty w r. 1919, był pod każdym względem najmniej udanym zabiegiem w całej jędrzejwiczowskiej reformie szkolnej, a w szkole o 1 nauczycielu stanowił łamigłówkę trudną do rozwiązania. [...] I jeśli szkoły te, na które średnio przypadało 92 uczniów, z trudem dawały sobie radę z pierwszym szczeblem programowym, to obciążenie ich zadaniem realizacji najważniejszych składników szczebla drugiego i trzeciego zakrawało na fikcję*<sup>31</sup>. Niewątpliwie próba taka, umożliwiając przytrzymanie

<sup>30</sup> Przygotowując programy dla szkół niżej zorganizowanych przyjęto, że: w nauce religii – będzie można stosować cykliczność całkowitą w klasach kilkuletnich i częściową w kompletach; w języku polskim, historii, geografii, arytmetyce z geometrią – cykliczność częściową, wyjątkowo całkowitą i tylko w klasach kilkuletnich; w nauce o przyrodzie – cykliczność pełną i częściową, w klasach kilkuletnich i kompletach; w pozostałych przedmiotach – cykliczność częściową w klasach kilkuletnich i kompletach – A. Litwin, op. cit., s. 128-131.

<sup>31</sup> Tamże, s. 98-99.



uczniów w szkołach I stopnia przez 7 lat, czyli zgodnie z zasadą obowiązku szkolnego, wynikała z dążenia do demokratyzacji szkolnictwa przez możliwe zbliżenie szkół wysoko i nisko zorganizowanych. Program opracowany przez MWRiOP był pomysłowy, jednakże jego wykonanie stanowiło zadanie bardzo trudne. Aby podołać temu zadaniu nauczyciel musiałby wykazać się ogromną elastycznością, zmysłem organizacyjnym, wybitnym talentem dydaktycznym, wiedzą i pracowitością. Warunkiem byłby także wyrównany poziom uczniów, bowiem przy takim braku czasu i zajmowaniu się różnymi rzeczami jednocześnie, nie było już możliwości zwrócenia baczniejszej uwagi na uczniów słabszych. Zapewne jednak tacy utalentowani, idealni nauczyciele stanowili wyjątki spośród pracowników wiejskich szkółek. Większość nie miała szans na realizację całości materiału i osiągnięcie dobrych wyników. Stąd częste były głosy domagające się likwidacji szkół najniżej zorganizowanych, co wymagałoby stworzenia tysięcy nowych etatów nauczycielskich, bądź zorganizowania dowożenia dzieci do większych szkół. Oba te wyjścia, pociągające za sobą olbrzymie koszty, w latach 30-tych nie były możliwe, a alternatywą dla szkół 1-klasowych na wielu terenach było jedynie pozostawienie dzieci bez nauki.

### 1.5. Tryb wprowadzania postanowień ustawy

Pierwsze rozporządzenia wykonawcze do ustawy wydane zostały w maju 1932 r., kiedy uregulowano sprawy najprostsze i najpilniejsze. Zdecydowano o wdrożeniu nowych zasad obowiązku szkolnego od 1 lipca 1932 r., zastrzegając od razu, że możliwość przyjmowania do szkół dzieci młodszych może być wykorzystywana tylko tam, gdzie szkoły nie są przepełnione. Wstrzymano nabór do likwidowanych szkół wydziałowych w poznańskim i pomorskim, zamknięto kursy nauczycielskie. Wówczas też zwolniono z obowiązku doksztalcenia młodzież, która nie miała dostępu do odpowiednich szkół<sup>32</sup>.

W 1933 r. planowano, że nowa organizacja szkolnictwa powszechnego wg art. 12 ustawy o ustroju szkolnictwa, dotyczącego stopni organizacyjnych wejdzie w życie dopiero w r. szk. 1934/35. W związku z tym przez dwa lata szkoły miały pracować jeszcze według starych zasad. Wprowadzono na ten okres pewne zmiany w planie zajęć, z których najpoważniejsza polegała na znacznym ograniczeniu nauki języka obcego nowożytnego, którą prowadzono w szkołach 6 i 7-klasowych<sup>33</sup>. Termin przeprowadzenia reorganizacji był jednak dalej prze-

<sup>32</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1932, nr 4, poz. 41, s. 138-139.

<sup>33</sup> Z klas V i VI język obcy nowożytny usunięto zupełnie, w kl. VII szkół 6-klasowych zmniejszono liczbę godzin z 3 do 2 – Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 3, poz. 59, s. 78-79.

suwany, w r. szk. 1934/35 zlikwidowano jedynie klasy VII w szkołach o 3 i 4 nauczycielach, wydłużając o rok naukę w kl. VI. Mimo to obowiązywać miał już nowy statut, do którego szkoły miały się stopniowo przystosowywać (np. przygotowując się do wprowadzenia koedukacji). Od tego roku obowiązywał też nowy sposób obliczania potrzebnych w okręgu etatów nauczycielskich (wbrew obowiązującym jeszcze przepisom ustawy z 17 lutego 1922 r.) – zamiast liczby dzieci w wieku obowiązku szkolnego należało brać pod uwagę liczbę dzieci pobierających naukę w szkole<sup>34</sup>. Z kolei okólnik z 5 kwietnia 1935 r. podkreślał, że chodzi o dzieci faktycznie uczęszczające do szkoły, a nie tylko do niej zapisane. Wydawany przez ZNP „Głos Nauczycielski” uznał, że jest to sprawa bardzo ważna: *Jednym więc zamachem skreśliło się ustawowe podstawy organizacyjne oraz całe zagadnienie obwodów szkolnych* – pisano. Podobnie ostrą ocenę uzyskała zapowiedź wyciągania konsekwencji za niedopełnianie obowiązku szkolnego jedynie wobec dzieci przyjętych do szkoły. Uznano bowiem, że jest to zerwanie z zasadą powszechności nauczania, chociaż decyzja taka wydaje się słuszna – nie można przecież było karać uczniów, dla których w szkole zabrakło miejsca. Ponadto okólnik też polecał ostrożność w dzieleniu klas na oddziały i grupy, likwidację szkół liczących mniej niż 40 uczniów, przekształcanie w r. szk. 1935/36 szkół II stopnia o 3 nauczycielach na szkoły I stopnia o 2 nauczycielach, ograniczenie godzin nadliczbowych. Kolejnym krokiem zbliżającym organizację szkół do nowej, przewidzianej przez statut była likwidacja klas V w szkołach o 2 nauczycielach<sup>35</sup>.

W okresie poprawy sytuacji gospodarczej na szerszą skalę zaczęto zakładać szkoły w miejscowościach dotychczas ich pozbawionych i podnosić stopień organizacyjny szkół już istniejących. Aby ten pierwszy proces przyspieszyć, MWRiOP wydało instrukcję zlecającą tworzenie w nowo organizowanych szkołach I stopnia tzw. klas nadzwyczajnych, przeznaczonych dla dzieci zdolniejszych, realizujących w ciągu jednego roku program klasy I i II<sup>36</sup>. Dzięki temu już w drugim roku istnienia szkoła mogła posiadać 3 klasy. Określono też precyzyjnie, jak powinny pracować szkoły podnoszące stopień organizacyjny poprzez dodanie etatu nauczycielskiego. Przygotowane zostały na ich potrzeby specjalne przejściowe plany godzin<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1934, nr 2, poz. 24, s. 91-111.

<sup>35</sup> W obliczu katastrofy, „Głos Nauczycielski” 1935, nr 30, s. 574.

<sup>36</sup> W porównaniu ze zwykłą klasą I klasa nadzwyczajna (I/II) miała po 2 godziny tygodniowo więcej języka polskiego i matematyki.

<sup>37</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 209, s. 278-282.

## Publiczne szkoły powszechne

rok szk.	ogółem	I stopnia		II stopnia		III stopnia		
		1 nauczyciel	2 n-li	3 n-li	4 n-li	5 n-li	6 n-li	7 n-li
1930/31	25 261	10 924	6 383	2 797	1 291	670	373	2 823
1931/32	25 452	11 362	6 272	2 784	1 266	636	388	2 744
1932/33	25 465	11 425	6 187	2 747	1 284	634	425	2 763
1933/34	25 882	11 848	6 117	2 723	1 269	661	418	2 846
1934/35	26 361	12 484	5 918	2 829	1 120	632	395	2 883
1935/36	26 603	12 827	5 782	2 836	1 169	641	402	2 946
1936/37	26 837	12 674	5 799	2 979	1 229	705	409	3 042
1937/38	27 235	12 543	5 861	3 231	1 220	765	3 615	

## Uczniowie w publicznych szkołach powszechnych

rok szk.	ogółem	I stopnia				II stopnia				III stopnia					
		1 nauczyciel		2 n-li		3 n-li		4 n-li		5 n-li		6 n-li		7 n-li	
		tys.	%	tys.	%	tys.	%	tys.	%	tys.	%	tys.	%	tys.	%
1930/1	3 833,1	722,0	19	727,7	19	463,8	12	275,8	7	173,4	5	114,8	3	1 355,7	35
1931/2	4 112,7	784,7	19	771,6	19	495,4	12	292,6	7	179,4	4	126,9	3	1 462,2	36
1932/3	4 385,3	836,1	19	811,4	19	510,8	12	308,7	7	183,4	4	144,4	3	1 590,5	36
1933/4	4 491,4	882,6	20	814,4	18	512,0	11	306,6	7	191,1	4	143,8	3	1 640,9	37
1934/5	4 516,7	929,5	21	788,2	18	533,9	12	295,8	7	186,6	4	135,9	3	1 646,8	36
1935/6	4 538,6	951,9	21	769,0	17	541,2	12	285,5	6	189,3	4	138,2	3	1 663,5	36
1936/7	4 593,0	920,9	20	760,0	17	564,9	12	298,0	6	208,4	5	138,9	3	1 701,9	37
1937/8	4 701,2	886,7	19	762,7	16	615,8	13	300,1	6	223,9	5	1 912,2		41	

W rubryce szkoły 7-klasowe ujęte są także szkoły o większej liczbie klas.

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1932/33*, Warszawa 1934, s. 22, 23; *Statystyka szkolnictwa 1933/34*, Warszawa 1935, s. 17; *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, Warszawa 1938, s. 21; *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939; *Mały rocznik statystyczny 1936*, Warszawa 1936, s. 229.

Decyzja o zmianie nazw szkół powszechnych na odpowiadające nowemu ustrojowi, wydana została dopiero 22 lipca 1937 r.<sup>38</sup> Wymogi stawiane poszczególnym typom szkół były zgodne z przepisami statutu, z tym że traktowano je z pewną tolerancją. W uzyskaniu stopnia organizacyjnego nie przeszkadzał fakt, iż w klasie kilkuletniej nie było planowanej liczby roczników, zaś w stosunku do szkół niedawno powstałych, rozwojowych, decydować miała organizacja docelowa<sup>39</sup>.

W okresie wdrażania reformy stale wzrastała liczba szkół powszechnych, co wymuszone było względami demograficznymi. Najwięcej utworzono szkół I stopnia o 1 nauczycielu i III stopnia o 7 nauczycielach, w których przybyło najwięcej miejsc. Zmniejszyła się natomiast ilość szkół o 2 i 4 nauczycielach. W efekcie tych zmian w porównaniu z r. szk. 1931/32 w r. 1937/38 odsetek dzieci uczących się w szkołach I stopnia (dawniej 1 i 2-klasowych) zmalał z 38 do 35%, w szkołach II stopnia (2 i 3-klasowych) utrzymał się na poziomie 19%, zaś w szkołach najwyższej zorganizowanych wzrósł z 43 do 46%. Zważywszy, że działo się to w okresie kryzysu gospodarczego, rezultat taki można uznać za sukces, chociaż wciąż daleko było do planowanego przez ustawodawców uczynienia ze szkoły najwyższej zorganizowanej typu wyraźnie dominującego.

W celu poprawy drożności szkół powszechnych niżej zorganizowanych, czyli ułatwienia przechodzenia do szkół wyższego stopnia lub innych typów, w 1937 r. wydano przepisy zawierające nowe rozwiązania<sup>40</sup>. Obok ustalonych przez statut zasad przechodzenia bez egzaminu, pojawiły się teraz większe możliwości, warunkowane jednak zdaniem egzaminu. Najpoważniejszymi zmianami, wyznaczającymi sens ustawowych rozwiązań, było dopuszczenie do gimnazjów ogólnokształcących uczniów, którzy ukończyli tylko rok nauki w kl. VI szkoły II stopnia, a zwłaszcza absolwentów szkoły I stopnia. Wprawdzie uwarunkowane to było zdaniem egzaminu (ale niepełnego) i douczaniem, a w drugim przypadku oznaczało stratę roku w porównaniu z uczniami szkoły najwyższej zorganizowanej, ale oznaczało przecież, że do gimnazjów pójdzie młodzież nie mająca ukończonej nauki w zakresie II szczebla programowego. Realia pracy szkół najniżej zorganizowanych, zwłaszcza o 1 nauczycielu, poddawały w wątpliwość odpowiednie przygotowanie uczniów do nauki w szkole średniej. Decyzja ta, podjęta przez ministra Wojciecha Świątosławskiego, który był podatny na naciski środowisk

<sup>38</sup> 8 lipca 1937 r. wydane zostało rozporządzenie o przystosowaniu ustawy z dn. 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych do wprowadzenia w życie nowego ustroju szkolnego.

<sup>39</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 8, poz. 231, s. 312-313.

<sup>40</sup> Tamże, nr 9, poz. 310, s. 363.

nauczycielskich, zwłaszcza lewicującego ZNP, była jedną z kilku wypaczających pierwotny charakter reformy jędrzejewiczowskiej. Spowodowana była oczywiście dążeniem do wyrównania szans dzieci z różnych środowisk, prowadzić jednak mogła do obniżenia poziomu szkół średnich i niepowodzeń młodzieży na tym etapie nauki.

Obok tego rozwiązania, naruszającego system organizacyjny szkolnictwa, minister zaproponował też inne ułatwienia dla uczniów ze środowisk wiejskich. Koncepcja zakładania szkół zbiorczych polegała na przechodzeniu po ukończeniu kilku klas dzieci ze szkół I i II stopnia do szkół III stopnia, oddalonych o więcej niż przepisowe 3 km od miejsca zamieszkania. Najłatwiej byłoby zastosować ją w odniesieniu do dzieci ze wsi położonych niedaleko miast, planowano także uruchomienie przynajmniej jednej szkoły wyżej zorganizowanej w każdej gminie. Założenie było takie, że szkoły zbiorcze będą powstawały w miejscowościach, z którymi jest dogodna komunikacja i do których często przybywa okoliczna ludność. Istniejące na tym terenie szkoły niżej zorganizowane prowadziłyby tylko młodsze klasy, przybierając charakter „szkół kadłubowych”, bądź też oddziałów filialnych. Rozwiązania takie były wprowadzane w życie, choć nie jest znana ich skala. W 1938 r. planowano, że każda gmina będzie miała w przyszłości przynajmniej jedną szkołę III, ewentualnie II stopnia, która spełniałby rolę szkoły zbiorczej<sup>41</sup>.

Innym wyjściem byłoby umożliwienie docierania do szkół wyżej zorganizowanym dzieciom, które dotąd tej szansy nie miały. Polegałby ono na poprawie czy skróceniu drogi (np. przez budowę grobli, kładek, ścieżek) lub dowożeniu dzieci, które miałyby organizować władze, organizacje czy środowiska lokalne. Minister proponował też wykorzystanie na potrzeby szkół powszechnych istniejących burs, internatów stancji zbiorowych, bądź też zakładanie nowych<sup>42</sup>. Rozwiązania te wymagały sporych nakładów finansowych i zaangażowania społeczności lokalnych. Stąd też minister pisał: *Odwołuję się do dobrej woli pp. Inspektorów szkolnych, kierowników szkół i nauczycieli, aby w poczuciu najlepiej pojętego obowiązku obywatelskiego zajęli się sprawą jak najtroskliwiej i zechcieli w miarę możliwości przyczynić się do powiększenia liczby młodzieży kończącej szkoły powszechne o najwyższym*

<sup>41</sup> Referaty na posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 28 listopada 1938 r., Warszawa 1938, s. 27.

<sup>42</sup> W latach 30-tych niewiele dzieci wiejskich pobierało naukę w miejskich szkołach powszechnych. M. Czarnowska podaje, że w r. szk. 1931/32 tylko 2,8% uczniów w województwie warszawskim pochodziło spoza obwodu. Na tej podstawie wyliczyła, że prawdopodobnie ok. 41 tys. dzieci ze wsi uczyło się w miastach – M. Czarnowska, *Realizacja nauczania powszechnego na wsi*, [w:] *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, s. 92.

stopniu organizacyjnym. Poza słowami zachęty i odpowiednimi przepisami, innej pomocy w tej sprawie ministerstwo nie deklarowało<sup>43</sup>.

## 1.6. Realizacja powszechności nauczania w latach 1932-1939

W początkowym okresie realizacji ustawy na planie pierwszym ciągle znajdowała się sprawa jak najpełniejszej realizacji powszechnego nauczania. Sytuacja się komplikowała, gdyż obok licznych roczników dzieci wkraczających w wiek szkolny, nauką należało obejmować dzieci starsze, które w latach poprzednich jej nie rozpoczęły. Im to MWRiOP przyznawało pierwszeństwo w przyjmowaniu do szkół<sup>44</sup>. Liczna była też grupa dzieci uczących się w szkole powszechnej pomimo przekroczenia wieku. W r. szk. 1934/35 było blisko 49 tys. uczniów, którzy znaleźli się w takiej sytuacji z powodu opóźnionego rozpoczęcia nauki i 77 tys. pozostających w szkole powszechnej dłużej niż 7 lat. W tym też czasie ponad 17 tys. (ok. 2,2% ogółu) uzyskało odroczenie obowiązku szkolnego z powodu utrudnionego dostępu do szkoły i ponad 42 tys. (5,5%) z powodu opóźnień w rozwoju. Szybka likwidacja niższych klas gimnazjalnych powodowała konieczność zatrzymania w szkołach powszechnych dzieci starszych, nie stanowiło to jednak poważnego problemu, bo wraz z uczniami przesunięto do szkół powszechnych część nauczycieli z gimnazjów i seminariów nauczycielskich, a ponadto na mocy okólnika z 7 marca 1933 r. od r. szk. 1933/34 mieli pojawić się w szkołach bezpłatni praktykanci. Istniała także możliwość przejmowania części zwolnionych sal<sup>45</sup>.

W okresie międzywojennym nie dysponowano precyzyjnymi danymi dotyczącymi poziomu realizacji obowiązku szkolnego. Liczby przybliżone uzyskiwano porównując liczbę dzieci w wieku szkolnym z liczbą uczniów. Obliczano w ten sposób realizację powszechnego nauczania „brutto”, biorąc pod uwagę wszystkie dzieci objęte powszechnym nauczaniem, bez względu na wiek i na to, czy podlegają obowiązkowi szkolnemu oraz realizację „netto” – uwzględniającą spośród ogółu dzieci objętych powszechnym nauczaniem tylko te, które podlegają obowiązkowi. Za właściwy miernik wykonania obowiązku szkolnego uważano realizację „netto”, częściej jednak posługiwano się tym drugim wskaźnikiem, jako znacznie łatwiejszym do ustalenia. Różnica między nimi wynosiła zazwyczaj od 1 do 2 punktów procentowych. Marian Falski proponował oblicza-

<sup>43</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 9, poz. 310, s. 364-365.

<sup>44</sup> Tamże 1933, nr 3, poz. 59, s. 81.

<sup>45</sup> W r. szk. 1933/34 pracowało w szkołach powszechnych 1347 praktykantów – Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 2, poz. 38, s. 46-47; M. Falski, *Kwestie*, s. 25, 39.

nie także tzw. realizacji „pełnej”, polegającej na porównaniu liczby wszystkich dzieci objętych powszechnym nauczaniem z liczbą dzieci podlegających obowiązkowi, a także potrzebujących przedłużenia nauki w szkole poza wiek obowiązku. Wskaźnik ten, bardzo trudny do obliczenia, w praktyce okazywał się najniższy<sup>46</sup>.

### Realizacja powszechnego nauczania („brutto”)

rok szk.	Polska			województwa				
	dzieci	uczniowie	%	centralne	wschodnie	poznańskie pomorskie	śląskie	południowe
1932/33	4 809	4 351	90,5	91,2	77,5	99,8	100,0	93,3
1933/34	4 945	4 462	90,2	91,5	77,0	99,2	99,7	93,2
1934/35	5 027	4 497	89,4	90,9	75,0	99,2	99,5	92,6
1935/36	5 101	4 542	89,0	90,8	74,7	99,3	99,2	92,1
1936/37	5 151	4 579	88,9	90,4	74,9	99,1	99,2	92,3
1937/38	5 165	4 647	90,0	91,4	77,9*	96,1*	99,3	93,3
1938/39	5 434	4 923	90,6	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.

\* dane zaczerpnięte ze *Statystyki szkolnictwa* wskazują na gwałtowną niewyjaśnioną zmianę, być może są niedokładne.

Źródło: A. Charszewski, *Realizacja nauczania powszechnego*, [w:] *Statystyka szkolnictwa 1933/34*, Warszawa 1935, s. 79; *Statystyka szkolnictwa 1935/36*, Warszawa 1937, s. 8; *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, Warszawa 1938, s. 8; *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939, s. 17; *Sytuacja szkoły i nauczyciela*, Warszawa 1939, s. 17; *Referaty na posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 28 listopada 1938 r.*, Warszawa 1938, s. 22.

Różnice w poziomie realizacji powszechnego nauczania w dużej mierze pokrywały się z dawnymi podziałami zaborowymi. Sytuacja najlepiej wyglądała na terenach byłego zaboru pruskiego, gdzie wskaźnik zawsze przekraczał 99%, nieco słabiej, lecz także zadowolająco na ziemiach byłego zaboru austriackiego (powyżej 90%), podobnie w byłym Królestwie, natomiast najgorzej na terenach wcielonych kiedyś do Rosji (poniżej 80%). Oczywiście obok tradycji na taką sytuację ogromny wpływ miała lokalna sytuacja ekonomiczna, poziom urbanizacji, stan dróg itp. Najwyższy wskaźnik wyliczono dla miasta stołecznego Warszawy – 102,1% w r. szk. 1936/37 (co oznacza, że nauczaniem powszechnym objętych

<sup>46</sup> Np. w r. szk. 1934/35 realizacja „brutto” wynosiła 91,1%, „netto” 89,6%, zaś „pełna” 88,8% – M. Falski, *Kwestie*, Warszawa 1936, s. 27.

było więcej dzieci niż podlegało obowiązkowi), najniższy dla Wołynia: 66,6%. Średnia dla całego kraju była bliska 90%<sup>47</sup>.

Gdy pod koniec lat 30-tych zaczęło wyraźnie przybywać etatów nauczycielskich, ministerstwo zalecało kuratoriom, aby troszczyły się przede wszystkim o zakładanie nowych publicznych szkół powszechnych w miejscowościach nie należących do żadnego rejonu szkolnego i podnoszenie stopnia organizacyjnego szkół wiejskich. W r. szk. 1938/39 obowiązkiem szkolnym objętych zostało ok. 160 tys. dwunastolatków z województw południowych, dotychczas na mocy dawnych przepisów z niego zwolnionych<sup>48</sup>.

W połowie lat 30-tych opozycja, zarzucając rządowi zaniedbania w dziedzinie szkolnictwa, posługiwała się liczbą 1 miliona dzieci nie objętych nauczaniem powszechnym. Dane te nie wynikają bezpośrednio z liczb publikowanych przez MWRiOP i GUS, zaczerpnięte zostały najprawdopodobniej z szacunków dokonanych przez Marian Falskiego. Opierając się, jak mówił, na liczbie ok. 600 tys. (dokładnie podawał 541 tys.) dzieci nie objętych nauczaniem powszechnym na początku r. szk. 1934/35, podawał liczbę 1 mln (dokładnie 902 tys.) dzieci nie objętych klasyfikacją pod koniec tego roku. Liczba ta nie znajdowała potwierdzenia w danych GUS i była wielokrotnie kwestionowana. Wanda Garbowska twierdzi, że różnice pomiędzy podawanymi cyframi wynikały głównie z przyjęcia różnej metody ich obliczania, wskazując że Falski posługiwał się realizacją „netto”, GUS – „brutto”. Nie jest to jednak wytłumaczenie wystarczające, nie zgadza się bowiem liczba uczniów, którzy byli zapisani do szkoły, ale pod koniec roku nie podlegali klasyfikacji. Dane opublikowane przez GUS nie wskazują na tak znaczący ubytek uczniów w ciągu roku szkolnego<sup>49</sup>. Nie wiadomo więc, czy Falski oparł się na liczbach znanych referatowi statystycznemu MWRiOP, ale nie publikowanych, czy też taki wniosek wysnuł na podstawie własnych obserwacji i przypuszczeń. Inną kwestią jest czy słusznie przyjął on, że tylko uczniów klasyfikowanych można uznać za wypełniających obowiązek szkolny. Niewątpliwie przy określaniu poziomu wykształcenia społeczeństwa jest to podejście słuszne, natomiast niewłaściwa wydaje się taka interpretacja, jeśli dane mają posłużyć ocenie polityki szkolnej władz. Ich obowiązkiem jest bowiem zapewnienie uczniowi miejsca w szkole, o czym świadczy jego zapisanie. Wobec rzadkich sytuacji zamykania szkół w trakcie roku, porzucanie nauki i w efekcie niekla-

<sup>47</sup> *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, Warszawa 1938, s. 8.

<sup>48</sup> *Referaty*, s. 25.

<sup>49</sup> *Statystyka szkolnictwa 1935/36* podaje, że w koniec r. szk. 1934/35 w szkołach powszechnych uczyło się 4 655 379 dzieci, pod koniec roku pod klasyfikowano 4 521 056 uczniów, ubytek wynosił więc ok. 134 tys.

syfikowanie ucznia tłumaczyć można przede wszystkim jego postawą i sytuacją materialną rodziców, za co władze szkolne i państwowe ponosiły ograniczoną odpowiedzialność.

Bijąc na alarm w związku z tą przerażającą liczbą Marian Falski wskazywał, że tę grupę dzieci stanowią głównie najmłodsze i najstarsze roczniki podlegające obowiązkowi szkolnemu. *Głównym więc czynnikiem, powodującym to, iż liczba dzieci obowiązanych, a nie objętych szkołą dochodzi do 1 mln, jest nie tyle wyrastanie pewnej liczby dzieci bez żadnej nauki, co skracanie czasu pobytu w szkole poniżej okresu obowiązku przez bardzo znaczny odłam dzieci. Na baczną więc uwagę zasługuje nie tylko udostępnienie szkoły wszystkim dzieciom, ale również i zatrzymanie w szkole dziecka przez pełny okres obowiązku. W tym celu wysuwa się na plan pierwszy [...] kwestia zapobieżenia zbędnym opóźnieniom w rozpoczynaniu szkoły przez dzieci – oraz zapobieżenia tak masowemu u nas odpływowi ze szkół dzieci roczników starszych, przerywających naukę przed ukończeniem okresu obowiązku –* pisał w 1936 r.<sup>50</sup> Do podobnych wniosków doszła M. Czarnowska, która wyliczyła, że spośród dzieci wiejskich w r. szk. 1937/38 tylko 83% rozpoczynało naukę w 7 roku życia. Pozostałe szły do szkoły mając 8 czy 9 lat, ale już począwszy od 10-latków zmniejszał się odsetek dzieci pobierających naukę<sup>51</sup>.

Ówczesni pedagodzy badający sytuację w szkolnictwie wskazywali na ogromny wpływ środowiska, z którego pochodziły dzieci na realizowanie przez nie obowiązku szkolnego. Regina Rudzińska stwierdziła na przykład, że z badanej przez nią grupy 163 dzieci z rodzin dotkniętych bezrobociem tylko 11 znalazło się w kl. VII w przepisanim czasie. Z pozostałych 5 uczęszczało do szkoły specjalnej, 24 w ogóle przerwało naukę, a reszta repetowała klasy. Wskazywano, że stosunek rodziców często decyduje o wypełnianiu przez dzieci obowiązku szkolnego, a kształtują go zazwyczaj: status materialny, poziom wykształcenia, krąg kulturowy, organizacja życia społeczno-gospodarczego w środowisku lokalnym. Trudności materialne mogły wpływać na lekceważenie szkoły, jako mniej ważnej od chleba, ale także traktowanie jej jako miejsca dożywiania i wówczas odracanie obowiązku wywoływało poczucie krzywdy<sup>52</sup>.

Dla niniejszych rozważań ważne jest, na ile reforma szkolnictwa miała wpływ na poziom realizacji powszechnego nauczania. Jej krytycy z jednej strony zarzucali, że odwraca ona uwagę i niepotrzebnie pochłania środki potrzebne do

<sup>50</sup> M. Falski, *Kwestie*, s. 44.

<sup>51</sup> M. Czarnowska, op. cit., s. 91.

<sup>52</sup> R. Rudzińska, *Opóźnienia szkolne dzieci rodzin bezrobotnych*, [w:] *Společne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, pod red. H. Radlińskiej, Warszawa 1937, s. 147; A. Walicka-Chwalewska, *Wnioski*, [w:] *Společne przyczyny*, s. 430.

zapewnienia dostatecznej ilości miejsc w szkole, z drugiej zaś wytykali, że nowe rozwiązania mają charakter oszczędnościowy i obniżają poziom szkolnictwa. Wydaje się, że sam Janusz Jędrzejewicz nie dostrzegał głębszego związku między tymi zagadnieniami, mając jedynie świadomość, że sytuacja gospodarcza i demograficzna utrudni przeprowadzenie zmian<sup>53</sup>. Analiza poszczególnych aspektów reformy wskazuje, iż jej celem było możliwie racjonalne, efektywne wykorzystanie istniejących środków. Z tego punktu widzenia wydaje się, że reforma dobrze się przystosowała powszechności nauczania. Inną sprawą są finansowe koszty projektu, tutaj jednak brakuje odpowiednich wyliczeń. Nie wiemy, ile kosztowała reorganizacja szkolnictwa, ani ile za to można by otworzyć wiejskich szkół powszechnych. Wydaje się jednak, że wobec stopniowego i dość łagodnego wprowadzenia reformy, najpoważniejsze koszty stanowiły prace przygotowawcze, szkolenia, druk materiałów, nowe podręczniki itp. Wątpliwe, czy wydatkowane w ten sposób sumy wystarczyłyby rozbudowę sieci szkół i zażegnanie „katastrofy szkolnej”.

### 1.7. Warunki pracy publicznych szkół powszechnych

Marian Falski obliczał, że w r. szk. 1933/34 w publicznych szkołach powszechnych przedmiotów świeckich nauczało 71 000-71 500 nauczycieli pełnoetatowych. Szacował, iż w stosunku do normalnych wymagań statutu (45,3 uczniów na 1 nauczyciela) brakowało ok. 42 500-43 500 nauczycieli, a według norm przejściowych (53,8 uczniów na 1 nauczyciela) ok. 25000. Najlepsza sytuacja była w woj. śląskim (44,3), najtrudniejsza w kieleckim (71,3), wołyńskim (71,1), poleskim (82,4). Sytuacja się pogarszała w związku z przyrostem liczby dzieci w wieku szkolnym. Problem nie polegał jednak na niedoborze wykwalifikowanych osób gotowych do podjęcia pracy w szkole, ale na braku etatów<sup>54</sup>. Istniała wówczas dość liczna grupa bezrobotnych nauczycieli, których ministerstwo chciało wykorzystać, ale z powodu trudności budżetowych, zrobiono to w dosyć szczególny sposób. *Celem umożliwienia pozostającym bez zajęcia kwalifikowanym kandydatom na nauczycieli szkół powszechnych praktycznego wdrażania się do zawodu zatrudniano ich jako bezpłatnych praktykantów. Praktyka taka mogła trwać rok, wyjątkowo dwa, a nauczyciele, którzy ją odbyli w przyszłości mogli liczyć na pierwszeństwo w zatrudnieniu i zaliczenie jej okresu do czasu pracy. Spodziewano się jednak, że na skutek*

<sup>53</sup> J. Jędrzejewicz, *W służbie idei*, s. 138.

<sup>54</sup> W r. szk. 1930/31 w publicznych szkołach powszechnych było 67 981 etatów; w r. szk. 1933/34 już tylko 66 523 – M. Falski, *Kwestie*, s. 71.

likwidacji seminariów nauczycielskich pod koniec lat 30-tych może zabraknąć ludzi do pracy w szkolnictwie powszechnym. Sytuacja zaczęła się poprawiać po 1936 r. W r. szk. 1936/37 liczba etatowych nauczycieli wynosiła 74 482, rok później już 77 121, po dwóch latach: 78 827. Ich obciążenie, chociaż zmalało, ciągle było bardzo duże i w r. szk. 1937/38 wynosiło 62,4 ucznia na 1 nauczyciela<sup>55</sup>.

W r. szk. 1937/38 wycofano ze szkół powszechnych większość nauczycieli przeniesionych czasowo ze szkół średnich w momencie wprowadzania reformy organizacyjnej<sup>56</sup>.

**Przeciętna liczba uczniów na jednego nauczyciela  
w publicznych szkołach powszechnych**

Rok szkolny	Liczba uczniów na 1 nauczyciela
1927/28	49,9
1930/31	51,4
1931/32	58,3
1932/33	60,5
1934/35	60,9
1937/38	63,0

Źródło: M. Falski, *Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa*, Warszawa 1936, s. 49; *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939, s. 1.

Nieco inne dane podawało MWRiOP wyliczając, iż w r. szk. 1935/36 obciążenie wynosiło 63,4, rok później 61,7, a po dwóch latach 61<sup>57</sup>.

Ważnym miernikiem poziomu warunków pracy szkół jest ilość izb i wielkość lekcyjnych oraz ich obciążenie. Marian Falski szacował, że w r. szk. 1933/34 niedobór izb lekcyjnych wyliczony w oparciu o normy statutu wynosił ok. 46 tys. (41%), a przyjmując normy przejściowe ok. 28 tys. (30%). Jeszcze bardziej wyraźny był brak budynków własnych, należących i w pełni przystosowanych do potrzeb szkoły. Po przezwyciężeniu kryzysu gospodarczego sytuacji zaczęła się poprawiać, choć na osiągnięcie stanu zadowalającego trzeba było jeszcze kilku lat.

<sup>55</sup> Tamże, s. 50, 52, 60; Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 2, poz. 38, s. 46-47; W. Garbowska, op. cit., s. 165.

<sup>56</sup> *Referaty*, s. 25.

<sup>57</sup> Tamże, s. 24.

Na skutek podjętej akcji budowy i przeróbek budynków szkolnych, zmierzającej do wyeliminowania sal mniejszych niż 30 m<sup>2</sup>, a nawet 40 m<sup>2</sup>, odnośnie wielkości lokali osiągnięty został poziom dość zadowalający. W połowie lat 30-tych przypadło średnio 1,0-1,3 nauczyciela i ponad 60 uczniów na izbę. Normy przewidujące 1 osobę na 1 m<sup>2</sup> nawet wymagający Falski uważał za zbyt wygórowane, chociaż nie było daleko od ich spełnienia<sup>58</sup>.

Pod koniec lat 30-tych ruszyła akcja budowy szkół powszechnych, organizowana m.in. przez Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych. Finansowana była nie z budżetu MWRiOP, ale głównie z innych źródeł, takich jak Dodatek do Opłat Patentowych, Fundusz na Inwestycje Państwowe, Fundusz Opłat Studenckich, taksa administracyjna. Rząd przeznaczył kwotę 2 mln złotych na budowę szkół im. Marszałka J. Piłsudskiego na terenach wschodnich. W r. szk. 1937/38 na budownictwo szkolne przeznaczono ogółem 11 510 tys. zł, z czego 3 730 tys. na szkoły powszechne. W tej dziedzinie szkolnictwa sytuacja poprawiała się najszybciej, co przypisywano m. in. zaangażowaniu nie tylko państwa i samorządów, ale i szerokich grup społeczeństwa<sup>59</sup>.

\* \* \*

*Reforma szkolna nie wytrzymuje próby życia. Milion dzieci nie pobierających nawet elementarnej nauki; do ostateczności doprowadzone przepiętnie szkół po miastach; utrudnienie, mimo stosowanych ułatwień, młodzieży wiejskiej dostępu do szkół średnich; jaskrawe obniżenie poziomu wiedzy w nowym gimnazjum [...] Dlaczego dzieci opuszczając po sześciu latach szkołę powszechną najwyższego stopnia, pod względem sprawności umysłowej, a zwłaszcza zasobu wiedzy stoją na poziomie niemal dawnych kandydatów do klasy pierwszej gimnazjów ośmioklasowych, a zupełnie nie wytrzymują porównania z dawnymi drugoklasistami? A czy nie jest prawdą, że do egzaminu wstępnego do gimnazjum trzeba obecnie specjalnego przygotowania? Czy nie jest prawdą, że w klasie piątej szkoły powszechnej specjalną opieką otacza się przyszłych kandydatów do gimnazjów, a zaniedbuje całą resztę? Czy nie jest to wypaczaniem istotnych zadań szkoły powszechnej, która ma zająć się tym szarym tłumem przeciętnych, a nie wybranymi? Czy nie jest przekreśleniem powszechności? – zapytywał w 1938 r. „Przegląd Pedagogiczny”<sup>60</sup>. Z oceny, dokonanej z pozycji nauczycieli szkoły średniej wynika, że szkoła powszechna nie sprostала postawionemu przed nią zadaniu. Nie po-*

<sup>58</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 3, poz. 59, s. 83; M. Falski, *Kwestie*, s. 79, 83-84. W r. szk. na izbę przypadło 64 uczniów – *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, s. 1.

<sup>59</sup> *Referaty*, s. 13-14, 26.

<sup>60</sup> J. B., *Z dyskusji pozjazdowych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 13, s. 179.

trafiła przygotować do gimnazjum tak, jak kiedyś jego młodsze klasy. Idąc tym tokiem myślenia, należałoby wyciągnąć wniosek, że w latach 30-tych za wcześnie było jeszcze na wprowadzanie jednolitości szkolnictwa. Najpierw trzeba było podnieść poziom szkolnictwa powszechnego, doinwestować je, dokształcić nauczycieli, poprawić warunki pracy itp. Inaczej spostrzegał sytuację ZNP. Uczestnicy narady Sekcji Kierowników Szkół Powszechnych w 1935 r. sygnalizowali *dyskredytowanie poziomu wychowawczego i naukowego szkół powszechnych przez szkoły średnie (kradzieże, egzaminy wstępne itd.), do czego przyczyniają się i zarządzenia władz szkolnych (w związku z redukcją godzin zostały również zredukowane prace pisemne uczniów [...])*<sup>61</sup>. Z jednej strony sugerowano więc, że prowadzona jest celowa polityka psucia opinii szkołom powszechnym (ciekawe jest tu połączenie egzaminów wstępnych, interpretowanych jako podważenie zaufania do szkół powszechnych, z kradzieżami, czyli chyba rozpowszechnianiem informacji o takich incydentach), z drugiej zaś uznawano fakt obniżenia jej poziomu, tłumacząc to jednak postępowaniem władz. Natomiast pracownik MWRiOP Włodzimierz Gałęcki nową szkołę powszechną oceniał pozytywnie: *Wbrew jednak wielkim twierdzeniom konserwatywnych obrońców ośmioklasowego gimnazjum, a tych było dużo, trzeba skonstatować, że [...] przechodzenie gromadnie ze szkoły powszechnej do gimnazjum podniosło stanowczo wysiłki szkoły powszechnej, potrzebne do należytego przygotowania wychowanków*<sup>62</sup>.

Przygotowanie do dalszej nauki jest tylko jednym z zadań szkoły elementarnej. Przede wszystkim powinna ona ogół młodzieży wykształcić tak, aby poradziła sobie w dorosłym życiu, mogła uczestniczyć w życiu społecznym. Z tego punktu widzenia reforma szła w dobrym kierunku i poprawiając organizację szkoły, jej drożność z wyższymi szczeblami szkolnictwa, spełniła swoje zadanie.

## 2. Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej

### 2.1. Dwustopniowość szkoły średniej

Organizacja i charakter tradycyjnych gimnazjów było dostosowane do ich pierwotnego celu, jakim było tworzenie elit. W latach 30-tych XX w. funkcji takiej już nie wypełniały, gdyż uczniów szkół średnich było zbyt wielu, żeby wszyscy mogli stać się elitą, a wykształcenie klasyczne nie gwarantowało już pozycji społecznej czy zawodowej. Trwające ponad dziesięć lat dyskusje i prace nad

<sup>61</sup> AZG ZNP, sygn. 1466, k. 108.

<sup>62</sup> W. Gałęcki, op. cit., s. 305.

zreformowaniem szkolnictwa doprowadziły więc do wniosków, iż po pierwsze – wobec szybko postępującego rozwoju społeczno-ekonomicznego znaczna część młodzieży powinna uzyskiwać wykształcenie średnie, potrzebne w wielu zawodach i po drugie – trzeba stworzyć nowy system kreowania elit. Było to zgodne z opiniami niektórych socjologów, którzy jak Jan Stanisław Bystron nawoływali o *uspołecznienie szkoły*, czyli dostosowanie jej do nowej struktury społecznej, sytuacji gospodarczej, rodzących się potrzeb i oczekiwań.

Zaobserwowano poza tym, iż duża część uczniów nie jest w stanie sprostać stawianym im w szkole średniej wymaganiom. W końcu r. szk. 1931/32 promowano 86,3% uczniów gimnazjów ogólnokształcących, jednak nie wszyscy spośród promowanych rozpoczęli po wakacjach naukę w następnej klasie, część porzuciła ją w trakcie roku szkolnego. Ze szczegółowych danych wynika że średnio co roku naukę kończyło, zmieniało szkołę, bądź repetowało klasę 25% uczniów i do klasy VII dochodziło tylko 52,5%, a do VIII – 45,6% uczniów<sup>63</sup>. Pozostali wcześniej porzucili szkołę, najczęściej z powodu problemów z nauką, a także trudności finansowych rodziców. Efektem tego było wchodzenie w dorosłe życie licznej rzeszy młodzieży bez uprzedniego zamknięcia jakiegokolwiek etapu nauki. Osoby takie zdążyły więc poznać tylko wcześniejsze epoki historyczne, część świata roślin itp.

Zaledwie niewiele ponad połowie uczniów, którzy uzyskiwali świadectwa dojrzałości udawało się to w normalnym terminie. 23% przedłużało naukę w gimnazjum o rok, a 2,3% o pięć i więcej lat<sup>64</sup>.

W tej sytuacji za najlepsze rozwiązanie uznano podział okresu nauki w szkole średniej na dwa etapy. Pierwszy z nich odpowiadałby na postulat upowszechnienia wykształcenia średniego, potrzebnego w wielu zawodach, drugi zaś służyłby kreowaniu elit, przygotowując do studiów na wyższych uczelniach. Każdy z nich stanowiłby zamkniętą całość programową. Nie była to całkiem oryginalna koncepcja, podobne propozycje wysuwali wcześniej m.in. Ksawery Prauss, który pisał, że: *Dodatnia strona podziału na większą ilość stopni polega na tym, że w ciągu całego czasu trwania nauki ogólnokształcącej młodzież trafia na większą ilość momentów, kiedy wiedza ogólna zostaje harmonijnie zaokrąglona i kiedy może nastąpić decyzja co do dalszego wyboru drogi kształcenia się, zależnie od indywidualnych skłonności i zdolności ucznia*<sup>65</sup>, a także Gerard Feliński, Roman Zawiliński, Stanisław Grabski i sam Janusz Jędrzejewicz w 1927 r. Różniły się one między sobą czasem trwania nauki w poszczególnych typach szkół, wiekiem uczniów. Zazwyczaj proponowano,

<sup>63</sup> Wyliczenia wg danych zaczerpniętych z: *Statystyka szkolnictwa 1932/33*, s. 11.

<sup>64</sup> *Statystyka szkolnictwa 1935/36*, s. 4.

<sup>65</sup> K. Prauss, op. cit., s. 28.

by niższy etap edukacji na poziomie średnim nazwać nauką w liceum, wyższy – w gimnazjum. W ustawie o ustroju szkolnictwa z 12 marca 1932 r. wprowadzając dwustopniowość szkolnictwa średniego przyjęto odwrotną kolejność – najpierw czteroletnie gimnazjum, potem dwuletnie liceum.

O szczegółach podziału zadecydowały względy psychologiczne i społeczne. Kierując się zasadą dostosowania całej konstrukcji szkolnictwa do faz rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży, zgodnie ze stanem ówczesnej wiedzy psychologicznej, całą szkołę średnią związane z okresem pokwitania i młodzieńczym. Pierwszy z nich obejmował mniej więcej czas od 12-13 do 16-17 roku życia, okres „burzy i naporu”, wewnętrznych zmagani, buntu przeciw otoczeniu, wewnętrznej i zewnętrznej słabości. Zmiany, jakie wówczas zachodzą w konstytucji psychicznej i fizycznej młodzieży są tak głębokie, że wymagają szczególnej opieki, a w pracy szkolnej specjalnego materiału i metod postępowania. Do tego okresu dostosowano niższy stopień szkoły średniej – gimnazjum, przeznaczone dla młodzieży przeciętnej i bardziej uzdolnionej, nie uwzględniające profilów czy specjalizacji, stanowiące wspólną podbudowę dla dalszej nauki zawodowej bądź ogólnokształcącej. Jak pisał Janusz Jędrzejewicz: *program gimnazjum miał stanowić zakończoną całość, dającą istotnie młodzieży zasób pojęć i wiadomości, pozwalający jej na świadome orientowanie się we wszystkich zasadniczych dziedzinach współczesnego życia umysłowego, gospodarczego, społecznego i politycznego*<sup>66</sup>. Jego absolwenci uzyskiwali część uprawnień przysługujących dotychczas abiturientom, np. dotyczących służby wojskowej. Mogli rozpocząć pracę bądź też kształcić się dalej – stworzono dla nich zupełną nowość – licea zawodowe, kończące się egzaminem maturalnym czyli uprawniające do podejmowania studiów. Mogli wybrać także liceum pedagogiczne, a najlepsi, przyszła elita intelektualna – dwuletnie liceum ogólnokształcące. Tak jak gimnazjum z okresem pokwitania, tak liceum związane z adolescencją, czyli okresem młodzieńczym, w którym stopniowo ustalają się zainteresowania, poglądy, kształtuje się człowiek dojrzały. Okres ten wymaga zupełnie innego niż poprzedni materiału nauczania, metod i środków postępowania.

Nauka w nowej, dwuetapowej szkole średniej miała trwać razem 6 lat, czyli o dwa lata krócej niż w tradycyjnym gimnazjum. Zdecydowano się tutaj na „przesunięcie” dwóch młodszych klas do szkoły powszechnej, która w ten sposób stała się dla przyszłych gimnazjalistów szkołą 6-letnią. Za rozwiązaniem takim przemawiała przede wszystkim zasada jednolitości szkolnictwa, w ten bowiem sposób bez względu na dalsze plany życiowe wszystkie dzieci przez 6 lat miały

<sup>66</sup> J. Jędrzejewicz, op. cit., s. 145.

pobierać naukę razem<sup>67</sup>. Wskazywano także, że dzięki temu przesuwają się o dwa lata wiek podjęcia ważnej decyzji o podjęciu i kierunku dalszej nauki, co oczywiście było korzystne. Były nawet propozycje, aby pójść jeszcze dalej i „oderwać” od szkoły średniej trzy klasy, wydłużając minimalny czas nauki w szkole powszechnej do 7 lat, co było zgodne z postulatami środowisk lewicowych. Nie zdecydowano się na to uznając, że pozostawiony szkole średniej okres 5 lat nauki byłby zbyt krótki na zrealizowanie jej zadań, a wydłużać okresu nauki ze względów ekonomicznych nie można<sup>68</sup>.

Pomimo tak wielu argumentów przemawiających za radykalną reformą średniej szkoły ogólnokształcącej, nowe rozwiązania miały wielu przeciwników. Przyzwyczajeni do 8-letniego okresu na realizację programu nauczyciele nie wyobrażali sobie realizacji zamkniętych cykli w ciągu czterech, jak w nowym gimnazjum, a zwłaszcza jak w liceum dwóch lat. Wskazywano także na trudności wychowawcze wynikające z krótkiego okresu nauczania. *Już w gimnazjum dostajemy młodzież w najtrudniejszym okresie rozwojowym [...] Zaledwie jednak zdołaliśmy z tego trudnego materiału stworzyć jakąś skoordynowaną całość, gdy młodzież nasza po czteroletnim zaledwie pobycie w szkole rozbiega się po różnych liceach i nagle u progu liceów stajemy znów wobec gromady nowych uczniów o nieznanym fizjonomiach duchowych, o zagadkowym wpływie na klasę. Te trudności wychowawcze mają oczywiście olbrzymi wpływ na wyniki nauczania* – twierdził Tadeusz Mikułowski. TNSW, które reprezentował, zastrzegano się jednak, że nie dąży do powrotu starego systemu. Domagano się dłuższego okresu przystosowawczego i uprzedniego wypróbowania nowych rozwiązań w wybranych szkołach<sup>69</sup>.

## 2.2. Zreformowane gimnazjum ogólnokształcące

Słowa *gimnazjum*, *liceum* pochodzą z greki, od której przejęła je łacina, a potem większość języków nowożytnych naszego kręgu kulturowego. *Gimnazjonem* nazywano w starożytnej Grecji park z budynkiem, przeznaczony do uprawiania ćwiczeń fizycznych, będący także miejscem spotkań towarzyskich i dysput.

<sup>67</sup> Pozostałością dawnych dwóch dróg była jedynie VII klasa szkoły powszechnej (tzw. „czapka”) przeznaczona dla dzieci nie zamierzających kontynuować nauki w szkole średniej, a mająca dać im przygotowanie obywatelskie, orientację zawodową i podsumowanie wiedzy.

<sup>68</sup> W. Gałęcki, *Gimnazjum w nowym ustroju szkolnym*, „Gimnazjum” 1933, nr 1, s. 2-4.

<sup>69</sup> Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. Referaty, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 24-25, s. 368-370.



W związku ze specyfiką wychowania greckiego, kładącego nacisk na rozwój fizyczny, *gimnazjon* stał się miejscem pobierania nauki. W okresie hellenistycznym nazywano tak publiczne szkoły średnie, choć w rzymskim gimnazjum nie uprawiano już greckich ćwiczeń gimnastycznych. Po upadku świata starożytnego gimnazja, wraz z większością jego dorobku kulturalnego poszły w zapomnienie. W czasach nowożytnych powrócili do tej nazwy włoscy humaniści epoki odrodzenia, określający niekiedy w ten sposób wszelkie szkoły. W 1538 r. Jan Sturm założył w Strasburgu dziesięcioletnie gimnazjum o kierunku filologiczno-retorycznym. Model programowy i organizacyjny tej szkoły rozpowszechnił się szybko na terenach objętych reformacją, w Polsce pierwsze gimnazja powstały w Elblągu, Gdańsku i Toruniu. Na gimnazjach humanistycznych wzorowali swe kolegia jezuici. W XVIII wieku w programach szkolnych zwiększył się udział przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i języków obcych. W XIX wieku ukształtowały się dwa typy gimnazjów: klasyczne, oparte na studium języków i kultury klasycznej oraz realne – oparte o przedmioty ścisłe. Na ziemiach polskich powstało wiele gimnazjów według wzorów przyjętych w państwach zaborczych.

*Gimnazjum jest pod względem programowym w zasadzie jednolite i obejmuje naukę języka łacińskiego. Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego może jednak tworzyć gimnazja bez nauki języka łacińskiego. Program gimnazjum opiera się na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej i uwzględnia obok wykształcenia ogólnego praktyczne potrzeby życia*<sup>70</sup>. Tylko tyle o nowym gimnazjum mówiła ustawa, a reforma gimnazjum stanowiła najradykałniejsze posunięcie w całym przedsięwzięciu. Typ szkoły, do którego przywiązywano dotychczas największą wagę, został potraktowany „najsurowiej”. Z dawnych ośmiu klas pozostawiono tylko cztery, czyli połowę młodzieży i tyleż czasu na realizację materiału. Dla wielu ludzi wykonanie tych postanowień było zupełnie niewyobrażalne, a ustawodawcy niewiele wyjaśniali. Przybliżyć ich wizję miał dopiero nowy statut gimnazjum ogólnokształcącego i programy, tymczasem stopniową realizację postanowień ustawy rozpoczęto natychmiast, rozporządzeniem ministra z 30 maja 1932 r., kiedy wstrzymane zostało przyjmowanie kandydatów do klas pierwszych gimnazjów. Na mocy rozporządzenia z 1 kwietnia 1933 r. istniejące gimnazja ośmioklasowe zostały przekształcone w szkoły czteroklasowe, poprzez wstrzymanie w r. szk. 1933/34 kandydatów do kl. II, a w latach następnych do kolejnych klas wg dawnego ustroju. Z początkiem r. szk. 1933/34 dotychczasowa kl. III została przekształcona w kl. I, w latach następnych powstawać miały klasy II, III i IV

<sup>70</sup> Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 641.

wg nowego ustroju. Uczniowie starsi mieli kończyć szkołę według starych zasad. Zorganizowanie liceów zaplanowano dopiero na r. szk. 1937/38, tak aby naukę w nich mogli rozpocząć uczniowie, którzy ukończyli gimnazjum nowego ustroju<sup>71</sup>.

Na *Statut gimnazjum państwowego* trzeba było czekać aż półtora roku, gdyż rozporządzenie o organizacji gimnazjów państwowych minister Janusz Jędrzejewicz wydał dopiero 31 października 1933 r. Chociaż gimnazjum i liceum w myśl ustawy stanowiły pewną całość jako szkoła średnia, zdecydowano się na wydanie odrębnych rozporządzeń dla każdej z tych szkół, podkreślając przez to ich niezależność. Statut był obszernym, składającym się z 86 punktów ujętych w ośmiu częściach dokumentem. Jego ustalenia dotyczyły zadań szkoły, jej zasad organizacyjnych, czasu nauki, zadań dyrektora, nauczycieli, obowiązków uczniów, metod i organizacji nauczania, pracy wychowawczej itp. Stanowiły rozwinięcie postanowień i idei zawartych w ustawie, bardzo wyraźnie do niej nawiązując, poprzez stosowanie zaczerpniętych z niej sformułowań. Tak więc określając cele gimnazjum pisze się, że ma dać takie wychowanie i wykształcenia, które umożliwi *pełnienie w życiu zorganizowanego w ramach państwa społeczeństwa funkcji wymagających ogólnego wykształcenia średniego i dalszą naukę w liceum*. Nauczanie nie miało być jedynym zadaniem gimnazjum, gdyż gromadząc wokół siebie rodziców i innych współpracowników, szkoła mogła spełniać poważną rolę społeczno-kulturalną, wyraźną szczególnie w małych ośrodkach. Zadania te określały wysokie wymagania wobec pedagogów: *Nauczyciel musi być człowiekiem żywym, świadomym tego, co się wokół niego na świecie, w Państwie, w społeczeństwie i najbliższym środowisku dzieje, orientującym się w potrzebach rzeczywistości i dostatecznie mocno uspołecznionym* – komentował współautor statutu Włodzimierz Gałęcki<sup>72</sup>.

Zgodnie ze wskazaniem ustawy podstawowym typem gimnazjum była tradycyjna szkoła prowadząca nauczanie języka łacińskiego. Gimnazjum bez łaciny, pomyślane jako szkoła dla młodzieży charakteryzującej się wyjątkowym brakiem uzdolnień językowych, mogło powstać tylko jako drugie, alternatywne w danej miejscowości. Mogło też funkcjonować samodzielnie albo razem ze szkołą „łacińską” i również w wariantach z lub bez liceum. Statut dopuszczał tworzenie gimnazjów koedukacyjnych, jednak tylko tam, gdzie nie było żeńskiej szkoły średniej, bądź gdzie były *specjalnie sprzyjające po temu warunki*, przez co chyba rozumieć należy wcześniejsze istnienie takiej szkoły, bądź dużą ilość gimnazjów

<sup>71</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 5, poz. 97, s. 175-176.

<sup>72</sup> Tamże, nr 13, poz. 184, s. 554; W. Gałęcki, *Statut gimnazjum państwowego*, „Gimnazjum” 1933/34, nr 4-5, s. 122.

działających w danym ośrodku<sup>73</sup>. Postanowienie to interpretowano jako pewien przełom w traktowaniu szkoły koedukacyjnej, uważanej dotąd za mniejsze zło, w przypadku braku odpowiednich szkół, za krok do równouprawnienia. Przewidziano, iż gimnazjum składać się będzie z 8-12 oddziałów (wyjątkowo – 4) liczących maksymalnie 45 uczniów (dla niektórych przedmiotów dopuszczano dzielenie oddziału na mniejsze grupy). Zakładano więc istnienie klas równoległych, co było korzystne ze względów ekonomicznych i organizacyjnych, jako że umożliwiało zatrudnianie nauczycieli na pełnych etatach. Przyjęta liczebność klas, chociaż niższa niż zdarzało się to dotychczas w niektórych szkołach, już wówczas uznawana była za dużą, utrudniającą pracę, ale wymuszona została z jednej strony przez finansowe możliwości państwa, a z drugiej – potrzeby społeczne. Nie dopuszczano jednak do powstawania szkół ogromnych, liczących dużo ponad 500 uczniów, gdyż rozwiązanie takie uznawano za niekorzystne ze względów wychowawczych. Dotyczyło to także placówek, w których pod wspólnym kierownictwem działały dwie szkoły (np. gimnazjum i liceum). Liczbie oddziałów miała odpowiadać minimalna liczba tzw. nauczycieli własnych, czyli takich, dla których dana szkoła była podstawowym miejscem zatrudnienia, co gwarantowało stabilność ciała pedagogicznego i jego zaangażowanie w pracę szkoły.

Ustalony przez statut czas nauki wynoszący 30-32 godzin przedmiotów obowiązkowych tygodniowo, przewidywał wprowadzenie nowych programów, mniej przeładowanych niż dawne. Wytyczne dla ich autorów zakładały maksymalnie 31 godzin<sup>74</sup>, statut dodawał godzinę na potrzeby szkół z niepolskim językiem nauczania lub utrakwistycznych. Dodatkowo uczniowie mogli uczęszczać na zajęcia z przedmiotów nadobowiązkowych, nie więcej jednak niż na 4 godziny tygodniowo, przy czym codzienne obciążenie ucznia w sumie nie mogło przekroczyć 6 godzin lekcyjnych, 45-minutowych.

Wyraźną intencją autorów statutu było podkreślenie odpowiedzialności poszczególnych uczestników życia szkolnego. Dostatecznie precyzyjnie określone zostały więc ich obowiązki. Według zasady jednoosobowego kierownictwa, szczególną rolę nadano osobie dyrektora szkoły (w przypadku szkoły żeńskiej – przełożonej), którego kompetencje zostały rozszerzone. Na nauczycielu, oddanym wychowaniu i nauczaniu młodzieży, ciążyła odpowiedzialność za metody nauczania, wychowania i ich efekty, obowiązek pracy *na poziomie odpowiadającym współczesnemu stanowi wiedzy i doświadczenia* oraz stałego kształcenia się. W osobny punkt wyo-

<sup>73</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 13, poz. 184, s. 555.

<sup>74</sup> Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna. Gimnazjum, Lwów 1933, s. 47.

drębniono zakres obowiązków opiekuna klasowego, której to funkcji, istniejącej już wcześniej, lecz często ograniczającej się do spraw porządkowych, nadano ważną rolę wychowawczą. Statut wymieniał także lekarza i psychologa szkolnego (zatrudnianie go nie było obowiązkowe), którzy obok dyrektora i nauczycieli wchodziłi w skład Rady Pedagogicznej. Tej części postanowień przyświecała zasada pracy zespołowej, współpracy pomiędzy dyrektorem i wszystkimi nauczycielami, wyrażonej zwłaszcza w dziedzinie wychowawczej.

Kolejna grupa zasad statutu, pozostając w ścisłym związku z wytycznymi programowymi, dotyczyła kwestii nauczania. Przypomniano, iż program gimnazjum oparty jest na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej. Określony został cel programu – *winien zapewnić głębsze i obszerniejsze niż w szkole powszechnej poznanie kultury Polski, z uwzględnieniem związku z życiem praktycznym i gospodarczym oraz systematyczne wprowadzenie w kulturę ogólnoludzką w łączności z Polską*<sup>75</sup>. Sformułowanie te świadczyło o humanistycznym sprofilowaniu gimnazjum ogólnokształcącego i wyraźnym zaznaczeniu w programach wychowania państwowego. Do przedmiotów obowiązkowych należały: religia, język polski, język łaciński, język obcy nowożytny, historia, geografia, przyroda, fizyka i chemia, matematyka, zajęcia praktyczne i ćwiczenia cieleśne. W szkołach bez łaciny poszerzone miało być nauczanie języka polskiego, obcego nowożytnego i zajęć praktycznych, co oznaczało utrzymanie humanistycznego profilu szkoły. Przedmiotami nadobowiązkowymi były: drugi język obcy nowożytny (najlepiej jednego z państw ościennych, nauka o charakterze praktycznym miała rozpoczynać się w drugim półroczu II klasy), rysunek i śpiew. Uczeń mógł wybrać jeden, wyjątkowo tylko dwa przedmioty nadobowiązkowe, zajęcia te miały być prowadzone dla grupy liczącej przynajmniej 15 uczniów.

Statut ogólnikowo poruszał kwestie metodyczne, określając rolę podręcznika, środków pomocniczych i urządzeń szkolnych oraz samodzielnej pracy uczniów. *Żadna metoda nie może być uznana za wyłącznie obowiązującą przy nauczaniu danego przedmiotu* pisano, umożliwiając nauczycielowi wybór form pracy, ale też obligując go do ich urozmaicenia<sup>76</sup>. Nie oznaczało to jednak pozostawienia wolnej ręki, gdyż sam statut zawierał już pewne wytyczne w tej materii. W celu uniknięcia nadmiernego obciążenia uczniów pracą domową określono, że w procesie nauczania ma ona odgrywać jedynie rolę uzupełniającą i nie może zajmować więcej niż dwie, a w klasach wyższych dwie i pół godziny dziennie. Nowe podejście do nauczania, oparte na podstawach psychologicznych, zapowiadał punkt mówiący, że powinno być ono dostosowane do wieku i poziomu rozwoju uczniów.

<sup>75</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 13, poz. 184, s. 558.

<sup>76</sup> Tamże, s. 560.

Celem miało być nie tylko opanowanie określonych wiadomości, lecz także rozwój uzdolnień uczniów i wdrażanie ich do samodzielnej, systematycznej pracy oraz praktycznego wykorzystywania wiedzy.

Autorzy statutu, zgodnie z ówczesną tendencją, duży nacisk położyli na dosyć szczegółowo omówione kwestie wychowania. Określenie jego celów zaczerpnięte zostało z ustawy o ustroju szkolnictwa. Oddziaływanie wychowawcze miało odbywać się w formie bezpośredniego wpływu na uczniów, wspierania ich pracy nad sobą, nauczania (przez dobór treści, organizację nauki, wyrabianie aktywności, systematyczności itp.), organizowania życia zbiorowego i współdziałania z domem. Zaznaczono, że poprzez oddziaływanie na uczniów pośrednio gimnazjum ma możliwość wywierania wpływu na jego środowisko. Jako ośrodek życia kulturalnego może także wpływać nań bezpośrednio. Dyrektor i grono nauczycielskie uzyskali prawo i obowiązek kontroli i opieki nad wszystkimi organizacjami uczniowskimi oraz pilnowania, aby uczniowie *nie rozpraszali się przez branie udziału w zbyt wielu organizacjach*. Uważając tworzenie gimnazjów koedukacyjnych za ryzykowne pod względem wychowawczym, postawiono wymóg wprowadzenia specjalnej opieki nad ich uczniami. W szkołach kierowanych przez mężczyznę jedna z utalentowanych pedagogicznie nauczycielek miała sprawować opiekę nad uczennicami, w przypadku przełożonej-kobiety, nauczyciel miał opiekować się chłopcami<sup>77</sup>.

W rozdziale dotyczącym zadań uczniów po raz kolejny przypomniana została ustawowa koncepcja celów wychowawczych, sformułowana tak, aby odnosiła się do młodzieży. Do obowiązków uczniów zaliczono: dążenie do rozwoju umysłu, charakteru i uczuć, hartowanie woli i ciała, szacunek dla starszych, uczestnictwo w życiu uczniowskim, rzetelność, czynność, pomoc słabszym, dbałość o honor i dobro szkoły, poczucie odpowiedzialności za słowa i czyny. *Źródłem zadowolenia i nagrodą za trudy jest dla ucznia przeświadczenie o dobrze wykonanej pracy i należycie spełnionym obowiązku* – pisano<sup>78</sup>.

<sup>77</sup> Tamże, s. 561. M. Dzierzbicka na łamach „Oświaty i Wychowania” komentowała: *W ten sposób dąży się do stworzenia z gimnazjum zharmonizowanej całości wychowawczej, przenikniętej należytą atmosferą wychowawczą. A jednak w tych ramach pozornie ciasnych nie tylko zostaje dość możliwości do samodzielnej pracy wychowawców, ale bez tej samodzielności nie uda się osiągnąć celu zasadniczego. Dyrektor i nauczyciele mają przecież wychowywać swych uczniów przede wszystkim przez bezpośredni swój wpływ na uczniów w szkole i poza szkołą.(...) Statut rozmyślnie podkreśla ten sposób oddziaływania wychowawczego – przez przykład – jako zbyt mało dotąd doceniany.* – M. Dzierzbicka, *Statut nowych gimnazjów państwowych*, „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 1-2, s. 56-57.

<sup>78</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 13, poz. 184, s. 563.

Największe znaczenie praktyczne miały zawarte w statucie ustalenia co do trybu przyjmowania, przenoszenia, oceniania uczniów, których nie przesądzała ustawa. Ustalała ona jedynie dolną granicę wieku dla uczniów przyjmowanych do gimnazjum na 12 lat. Teraz określono też granicę górną, którą stanowił wiek 16 lat. Postanowiono, iż tak jak dotychczas, rekrutacja do gimnazjum odbywać się będzie na drodze egzaminów, mających na celu wykazanie odpowiedniego poziomu rozwoju ogólnego i dostatecznego zasobu wiedzy. Uczniowie, którzy ukończyli sześć klas szkoły powszechnej mieli być egzaminowani z języka polskiego (z elementami historii), geografii (z elementami przyrody) i arytmetyki z geometrią. Uwzględniane miało być świadectwo szkoły powszechnej. Kandydaci nie posiadający takiego świadectwa mieli przystępować do egzaminu z wszystkich przedmiotów nauczania w zakresie drugiego szczebla programowego szkoły powszechnej (z wyjątkiem rysunku, śpiewu, zajęć praktycznych i ćwiczeń cielesnych). W razie niedostatecznej liczby miejsc w szkole, o przyjęciu miały decydować poziom przygotowania i uzdolnienia. Pozostali mogli podjąć naukę w innych gimnazjach, bez ponownego podchodzenia do egzaminu. Wyraźnie zaznaczono, iż do gimnazjum ogólnokształcącego mogą być przyjęci także uczniowie, którzy zdali egzamin wstępny do gimnazjum zawodowego, co podkreślało równorzędność tych typów szkół. Do klas wyższych kandydaci mogli być przyjmowani po złożeniu egzaminów z wszystkich przedmiotów obowiązkowych nauczanych w klasie poprzedniej. Do innego gimnazjum można było przejść bez egzaminu, chyba że istniały różnice programowe.

O ogólnej ocenie ucznia, zdaniem autorów statutu decydować miało wiele czynników, przy czym za najważniejszy uznano pracę ucznia (jej samodzielność, planowość, intensywność itp.). Poza tym wymieniano: warunki domowe, kondycję fizyczną, uzdolnienia i zamiłowania, efekty pracy oraz *ustosunkowanie się do życia klasy i szkoły*<sup>79</sup>. Opinię taką miała wydawać Rada Pedagogiczna na koniec każdego z czterech okresów szkolnych. Wyniki w nauce miały być oceniane według kryteriów obowiązującego programu nauczania i na podstawie obserwacji postępów ucznia. Oceny niedostateczne musiały być uzasadniane na piśmie. Stopnie uzyskane za poszczególne okresy miały wpływ na stopnie za okresy następne, pod koniec IV okresu wystawiano ocenę roczną. O promocji da następnej klasy decydowało uzyskanie pozytywnych ocen ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych, przedmioty nadobowiązkowe nie miały wpływu na promocję.

<sup>79</sup> Tamże, s. 565.

Włodzimierz Gałęcki, ówczesny wizytator i naczelnik wydziału szkół średnich MWRiOP, we swych wspomnieniach podkreśla, że w egzaminach wstępnych do gimnazjów uczestniczyli zawsze obserwatorzy ze szkół powszechnych (inspektorzy szkolni, kierownicy szkół powszechnych lub ich nauczyciele). *Pozwoliło to w wielu przypadkach zapobiegać przypadkowym krzywdom, a przede wszystkim przyzwyczajalo nauczycieli szkół średnich do stawiania wymagań czy formułowania pytań bardziej odpowiadających temu, czego kandydaci uczyli się rzeczywiście w szkole powszechnej. Wyównywało to również istniejący od dawna przedział między szkołą powszechną i średnią – uważał*<sup>80</sup>.

Statut, zgodnie z opinią większości nauczycieli, nie przewidywał egzaminów końcowych w gimnazjum. Świadectwo ukończenia szkoły otrzymywali uczniowie, którzy na koniec klasy IV uzyskali pozytywne oceny ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych i zachowania. Uprawniało ono do ubiegania się o przyjęcie do szkoły typu licealnego, do której gimnazjum przysyłało informacje o uczniu. Na mocy rozporządzenia ministra z 1936 r. egzaminy końcowe musieli jednak składać uczniowie szkół prywatnych bez praw publiczności, jeśli chcieli uzyskać uprawnienia takie jak absolwenci gimnazjów państwowych<sup>81</sup>.

Pomimo braku egzaminu końcowego, ukończenie gimnazjum potocznie nazywano „małą maturą”, przez analogię do właściwej matury, uzyskiwanej po ukończeniu liceum. Określenie takie miało sens o tyle, że świadectwo gimnazjalne nadawało pewne uprawnienia np. w wojsku i przede wszystkim w dalszej nauce. Prawdopodobnie jednak używano go głównie z chęci dowartościowania absolwentów gimnazjów.

Statut gimnazjum państwowego był konsekwentnym rozwinięciem koncepcji szkoły średniej zawartej w ustawie. Charakterystyczne dla tego dokumentu jest silne podkreślenie zadań wychowawczych szkoły i oparcie się na nowoczesnych koncepcjach pedagogicznych, psychologicznych i metodycznych. Przejawia się ono w położeniu nacisku na indywidualne podejście do ucznia, rozwijanie samodzielności pracy i myślenia, kształcenie umiejętności operowania wiedzą itp., które przysługują samo zdobywanie wiadomości. Dokument ten, określając zasady organizacji, charakter i ducha gimnazjum, miał służyć za podstawę do dalszych prac ministerialnych. Jego rozwinięciem miały być przyszłe zarządzenia, instrukcje oraz regulaminy, regulujące poszczególne dziedziny działalności gimnazjum.

Zdecydowano, iż w gimnazjum nie będzie podziału na profile, wszystkie klasy będą pracowały według tego samego programu. Za rozwiązaniem takim

<sup>80</sup> W. Gałęcki, *Jeszcze raz*, s. 305.

<sup>81</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 58, s. 76-80.

przemawiali psychologowie, wskazujący iż w tym okresie życia młodzież nie posiada jeszcze sprecyzowanych, głębokich i stałych zainteresowań.

Pomimo, iż statut gimnazjum państwowego regulował sprawę przyjmowania uczniów do gimnazjów, w 1937 r. opublikowany został odrębny regulamin, obowiązujący od 1 czerwca tego roku. Zawierał on bardzo szczegółowe ustalenia, ujęte w 29 punktach i wzory zaświadczeń wydawanych przez komisje egzaminacyjne. Nie zmieniały one przepisów statutu, większość z nich dotyczyła kwestii technicznych – dokładnych terminów, potrzebnych dokumentów, procedur itp. Na uwagę zasługuje tutaj przepis z punktu 11, określający wymagania w stosunku do kandydatów. Zgodnie z ustawą o ustroju szkolnictwa do gimnazjum mogli być przyjmowani uczniowie, którzy ukończyli sześć klas szkoły powszechnej najwyżej zorganizowanej, czyli naukę z zakresu pierwszego i drugiego szczebla programowego. Omawiane rozporządzenie uwzględniało także absolwentów szkół niżej zorganizowanych. W przypadku szkół powszechnych II stopnia wymagano świadectwa ukończenia pierwszego roku nauki w dwuletniej klasie VI, co oznaczało równouprawnienie ich z uczniami szkół III stopnia, gdyż mogli rozpoczynać naukę w szkole średniej w tym samym wieku. Byliby jednak słabiej przygotowani, gdyż program pełnych dwóch pierwszych szczebli programowych realizowano w szkole II stopnia w ciągu 7 lat.

Jeszcze bardziej zaskakujące było dopuszczenie do gimnazjów absolwentów szkół najniżej zorganizowanych, od których wymagano świadectwa ukończenia trzyletniej klasy IV, bez konieczności uzupełniania wykształcenia w szkole wyżej zorganizowanej, jak to przewidywała ustawa. Uczniowie ci pobierali naukę z zakresu pierwszego szczebla programowego, wzbogaconego jedynie o elementy szczebla drugiego, wątpliwe było więc ich przygotowanie do szkoły średniej. Zweryfikować je miały egzaminy wstępne, do których przystępowali na takich samych zasadach jak absolwenci innych szkół powszechnych z uprawnieniami szkół państwowych. Rozwiązanie to gruntownie zmieniało wymowę i konsekwencje wprowadzenia zasad nowego ustroju szkolnictwa. Nieaktualny stawał się zarzut dyskryminowania dzieci ze środowisk wiejskich, pogłębiania różnic społecznych, wysuwany przez środowiska lewicowe. Teraz szanse zostały wyrównane. Natomiast pod znakiem zapytania stawał charakter gimnazjum ogólnokształcącego z jego ambitnym programem i zadaniem przygotowania młodzieży do pracy umysłowej na wielu stanowiskach. W momencie gdy w 1934 r. w I klasie gimnazjum nowego ustroju po raz pierwszy znaleźli się wyłącznie absolwenci szkół powszechnych, nauczycieli zwrócili uwagę na ich niedostateczne, znaczenie słabsze niż dawniej absolwentów II klasy gimnazjum, przygotowanie do nauki na poziomie średnim. Dopuszczenie do gimnazjów absolwentów szkół najniżej zorganizowanych musiało te zjawisko pogłębić. Praktyka zresztą wska-

zywała, iż duża część dzieci przed egzaminami do gimnazjum uczęszczała na korepetycje, co świadczyło o niewydolności szkoły powszechnej<sup>82</sup>.

W szkołach z niepolskim językiem nauczania dodatkowo obowiązywał egzamin z tego języka, zarówno pisemny, jak i ustny. Wyraźnie zaznaczono jednak, iż za uzdolnionych do kl. I gimnazjum nie mogą być uznani kandydaci, którzy wykazali znaczne braki w opanowaniu języka polskiego. Warto też zwrócić uwagę na przepis zakazujący mechanicznego sprawdzania wiadomości, przez pytanie wyrwykowe bądź dotyczące szczegółów. W razie niedostatecznej liczby miejsc pierwszeństwo w przyjęciu do gimnazjum przysługiwało dzieciom kawalerów orderu „Virtuti Militari”, poległych funkcjonariuszy policji państwowej, inwalidów wojennych, sierotom zasługującym na specjalną pomoc oraz dzieciom nauczycieli, czyli osobom, które państwo otaczało szczególną opieką. W następnej kolejności przyjmowano uczniów bardziej uzdolnionych, a spośród nich – dzieci rodziców niezamożnych<sup>83</sup>.

W r. szk. 1934/35 po raz pierwszy w klasach I gimnazjów mieli znaleźć się wyłącznie absolwenci szkół powszechnych. Spodziewano się, że chętnych może być więcej niż dotychczas, więc MWRiOP zezwoliło na otwieranie w gimnazjach państwowych oddziałów równoległych, zachowując jednak procedurę ubiegania się o zgodę. Przygotowanie kandydatów rozczarowało nauczycieli, którzy zauważali, iż przypominają oni raczej o dwa lata młodszych dawnych absolwentów klasy IV szkoły powszechnej zgłaszających się do I gimnazjalnej, niż swoich rówieśników – absolwentów dawnej II kl. gimnazjalnej. *Dwie główne przyczyny na to się złożyły. Jedna, to większa liczba dzieci w klasach szkoły powszechnej niż w gimnazjalnych, nauka jest więc masowa, gdy właśnie byłaby pożądana bardziej indywidualizująca. Można by jednak twierdzić, że jest to objaw przejściowy, związany z kryzysem ekonomicznym i chwilowym przeludnieniem szkół powszechnych. Druga natomiast przyczyna jest organicznie związana z istotą szkoły powszechnej i niezależna od czynników postronnych. Jest to brak selekcji w szkole powszechnej, która dokonywała się u wstępu do gimnazjum i w czasie dwu pierwszych lat nauki, które teraz odpadły – pisał Ludwik Jaxa-Bykowski<sup>84</sup>. Obawiał się on, że zjawisko to wyraźnie wpłynie na obniże-*

<sup>82</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 57, s. 68-75. Egzaminatorom udzielano ponadto dodatkowych wskazówek. W 1937 r. minister Świętosławski zalecał: *Przy egzaminach, przeprowadzanych z kandydatami pochodzącymi ze środowisk wiejskich i robotniczych, należy wziąć pod uwagę niższy stopień kultury środowiska, mniejszą łatwość wypowiedzania się oraz większe skrępowanie kandydatów, czego nie należy utożsamiać z mniej wartościowym przygotowaniem i uzdolnieniem* – Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 147, s. 180.

<sup>83</sup> Tamże, nr 3, poz. 57, s. 71.

<sup>84</sup> L. Jaxa-Bykowski, *W przededniu organizacji liceów*, „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 13, s. 210.

nie poziomu gimnazjów, czego licea prawdopodobnie nie będą w stanie nadrobić.

Spodziewając się liczego napływu młodzieży do gimnazjów ogólnokształcących, spowodowanego głównie wyżem demograficznym, liczone się z możliwością dużego braku miejsc w szkołach państwowych. Jednak ze względu na sytuację budżetową MWRiOP zalecało nie powiększać liczby oddziałów, a wręcz je komasować, tam gdzie jest to możliwe. Wobec tego nadmiar młodzieży miał być kierowany do szkół zawodowych typu gimnazjalnego i – w przypadku dzieci z rodzin zamożniejszych – prywatnych gimnazjów ogólnokształcących<sup>85</sup>. W r. szk. 1937/38 aż 3364 uczniów, którzy pomyślnie zdali egzaminy nie zostało przyjętych do gimnazjów państwowych. W związku z taką sytuacją powstały 22 nowe gimnazja prywatne. Pomimo wcześniejszych zastrzeżeń MWRiOP zmuszone było do otwierania oddziałów równoległych, np. od 1 września 1938 r. uruchomiono dodatkowych 39 klas I w gimnazjach państwowych, ciągle też wiele oddziałów przekraczało dozwolony limit 45 uczniów<sup>86</sup>.

#### Gimnazja ogólnokształcące

Rok szkolny	gimnazja		oddziały	uczniowie		
	ogółem	nowego typu		razem	chłopcy	dziewczęta
1934/35	768	94	3 968	130 763	75 130	55 633
1935/36	753	73	4 168	144 841	82 928	61 913
<b>1936/37</b>	<b>756</b>	<b>81</b>	<b>4 400</b>	<b>158 385</b>	<b>89 550</b>	<b>68 835</b>
męskie	227	12	1 514	58 732	58 649	83
żeńskie	236	32	1 292	45 051	–	45 051
koedukacyjne	293	37	1 594	54 602	30 901	23 701
państwowe	307	20	2 156	85 059	57 867	27 192
prywatne	406	56	1 989	64 622	26 896	37 726
samorządowe	43	4	255	8 704	4 787	3 917

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, Warszawa 1938, s. 37.

<sup>85</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 147, s. 150; Dz. Urz. MWRiOP 1939, nr 2, poz. 58, s. 93.

<sup>86</sup> *Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. Referaty, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 24-25, s. 360-361; Przemówienie P. Ministra Oświaty wygłoszone przez radio w dniu 4 IX 1938 r. do rodziców i nauczycieli, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 19, s. 264.*

### 2.3. Liceum ogólnokształcące

Nazwa liceum, podobnie jak gimnazjum, pochodzi ze starożytnej Grecji, gdzie *Likejonem* nazwano gimnazjon przy świątym gaju Apollina Likejosa w Atenach, który stał się siedzibą szkoły filozoficznej Arystotelesa. Do nazwy tej powrócono dopiero w okresie wielkiej rewolucji francuskiej, kiedy J. A. N. Condorset zaproponował, aby był to najwyższy stopień nowego demokratycznego systemu szkolnictwa. Projektu tego nie zrealizowano, ale od 1802 r. liceami nazywano we Francji państwowe ogólnokształcące szkoły średnie, których ukończenie uwieńczone bakalaureatem uprawniało do podjęcia studiów w szkole wyższej. Wzór francuski rozpowszechnił się w Europie, także w Polsce, gdzie jako pierwsze powstały w 1804 r. Liceum Warszawskie, potem Liceum Krzemienieckie i Lubelskie. Właśnie z elitarnym charakterem i dobrym imieniem jakim cieszyły się szkoły w zamysłach reformatorów z lat 30-tych XX wieku, miała kojarzyć się nazwa liceum.

Ustawa o ustroju szkolnictwa powołująca do życia licea, mówiła o nich niewiele. W art. 22 napisano: *Liceum różniczkuje się pod względem programowym na wydziały, których podstawę dydaktyczną stanowią odpowiednio dobrane grupy przedmiotów. Program liceum opiera się na programie gimnazjum i daje teoretyczno-naukowe przygotowanie do studiów w szkołach wyższych*<sup>87</sup>. Zgodnie z rozporządzeniem z 1 kwietnia 1933 r. licea ogólnokształcące miały rozpocząć pracę w r. szk. 1937/38. Wcześniej jednak trzeba było ustalić wiele szczegółów, o których nie było mowy w ustawie. Nie wiadomo było na jakiej zasadzie mają być przyjmowani uczniowie do liceów, czy ma być utrzymany egzamin końcowy, czyli matura, na ile i jakich wydziałów będzie się dzielić ta szkoła, jak ma wyglądać sieć liceów, jak głęboki ma być ich związek z gimnazjami. Oczywiście zadaniem najtrudniejszym było opracowanie programów przewidzianych dla krótkiego, tylko dwuletniego czasu nauki. Niczego podobnego dotychczas nie robiono. Trzeba było także wyraźnie określić charakter liceum, metody pracy, cele dydaktyczne i wychowawcze. Na tym tle rozgorzała szeroka dyskusja, w której udział brali nauczyciele szkół średnich, ale też pracownicy wyższych uczelni, bezpośrednio zainteresowani przygotowaniem młodzieży do studiów akademickich.

W pierwotnych planach licea miały być szkołami elitarnymi, dla młodzieży najzdolniejszej, dobrze wyselekcjonowanej. Wytworzenie elity społeczeństwa uzasadnione było ideologią sanacji. Zakładała ona istnienie społeczeństwa zhierarchizowanego według struktury: wódz – elita – masy. Anna Radziwiłł pisze:

*Sanacja odrzuca „mit równości ludzi” i „mit uprawnionej przewagi większości nad mniejszością”. [...] Według sanacji wszelkie prądy niwelujące społeczeństwo są szkodliwe. Elitę należy inaczej traktować i wychowywać niż resztę, zawsze podkreślając jej odrębność. A demokrację wychowania i szkolnictwa należy rozumieć tylko jako rozszerzenie podstawy rekrutacyjnej tej elity*<sup>88</sup>.

Dość precyzyjną wizję elitarnych liceów miał Janusz Jędrzejewicz. *Liceum [...] miało przygotowywać uczniów do studiów wyższych, a więc studiów wprowadzających młodego człowieka w świat najwyższych osiągnięć twórczej myśli ludzkiej – świat z natury niełatwy, dostępny niewątpliwie tylko dla tych, których uzdolnienia i wyraźne intelektualne zainteresowania predystynują do znacznych bardzo wysiłków intelektualnych, niezbędnych do opanowania potrzebnego materiału myślowego. Wyprodukowana ta droga elita intelektualna społeczeństwa nie może być oczywiście zbyt liczna w ogólnym procencie ludności – pisał*<sup>89</sup>. Planował więc, że liceów powstanie znacznie mniej niż gimnazjów. Podstawowym ich zadaniem było wdrożenie uczniów do samodzielnej pracy i rozwijanie pojawiających się właśnie w wieku 16-17 lat zainteresowań, co miało umożliwić wprowadzenie czterech typów: matematyczno-fizycznego, przyrodniczego, humanistycznego i klasycznego. W planach Jędrzejewicza nauczycielami w liceach byłiby naukowcy z doktoratami i habilitacjami, specjalnie przygotowani do pracy z młodzieżą w tym wieku, obciążeni mniejszą ilością godzin dydaktycznych. Niewątpliwie kadra taka zapewniłaby właściwy poziom nauczania i elitarny charakter szkoły, ale realizacja takiego założenia to rzecz niezmiernie trudna, wymagająca długiego czasu, głębokiego zaangażowania środowiska akademickich w reformę szkolną, a wreszcie dużych nakładów finansowych. W ówczesnych warunkach – właściwie nierealna. W koncepcji Jędrzejewicza trafny dobór młodzieży do poszczególnych typów szkół miały umożliwić obserwacje ich postępów w dotychczasowej nauce i egzaminy wstępne. Wiedza otrzymana w liceum miała stanowić poszerzenie i podsumowanie kursu gimnazjalnego, ale głównym zadaniem liceów miało być intelektualne i praktyczne przygotowanie młodzieży do studiów wyższych. Nauczycielom, jak już wspomniano bardzo wysoko kwalifikowanym, można było pozostawić dużą swobodę w doborze metod, zalecając kładzenie nacisku na pracę samodzielną. Młodzież miała uczyć się pracy w bibliotece, z różnego rodzaju materiałami, podejmować próby badawcze, doskonalić umiejętność sporządzania notatek itp. Wybór profilu miał umożliwić rozwijanie zainteresowań, ale nie przesądzał o kierunku przyszłych studiów.

<sup>88</sup> A. Radziwiłł, op. cit., s. 61-62.

<sup>89</sup> Tamże, s. 146.

<sup>87</sup> Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 641.

Była to koncepcja wyrazista i spójna, jednoznacznie określająca charakter liceów i przez to wzbudzała wiele kontrowersji. Wywołała szeroką dyskusję, której punkt kulminacyjny przypadł w 1936 r., kiedy czyniono ostatecznie przygotowania do uruchomienia liceów. Dotyczyła ona zagadnień szczegółowych, jak i ogólnych, towarzyszyła jej głębsza refleksja na temat zadań szkoły średniej. *Celem podstawowym liceum ogólnokształcącego jest przygotowanie do funkcji społecznych, celem maksymalnym – przygotowanie na drodze ścisłej selekcji jednostek najzdolniejszych do studiów wyższych, jako szczególnie doniosłej funkcji społecznej* – pisał M. Kapp, próbując pogodzić tradycyjnie przeciwstawiane zadania „praktyczne” – przygotowania do życia i „naukowe” – do studiów wyższych<sup>90</sup>. Zaś Antoni Boleśław Dobrowolski, zwolennik m.in. obowiązkowego dla wszystkich gimnazjum i oświaty pozaszkolnej uważał, że młodzież w wieku licealnym powinna uczyć się samodzielnie, korzystając z wcześniej zdobytych umiejętności, a szkoła zamiast przygotowywać do studiów czy starać się dać wykształcenie ogólne na wyższym poziomie powinna *dać możliwość wypróbowania siebie i znalezienia swego powołania*<sup>91</sup>.

Przeciwnicy wizji Jędrzejewicza, występujący przede wszystkim przeciw daleko idącej selekcji, której zasada znalazła swe wyraźne odbicie w nowym systemie szkolnictwa, nie zgadzali się z ideą liceum jako szkoły dla wybranych. Opowiadał się za utworzeniem takiej liczby szkół, aby znalazło się w nich miejsce dla wszystkich chętnych, czyli praktycznie tylu, ile funkcjonowało gimnazjów. Takie stanowisko zajęło ZNP i TNSW<sup>92</sup>.

Poważne wątpliwości budził także planowany podział liceum na wydziały. Ustawa o ustroju szkolnictwa nie przesądzała ile i jakie mają być to wydziały. Pojawiły się głosy przeciw takiemu różnicowaniu w ogóle. Wskazywano na częste przypadki wybierania kierunku studiów niezgodnego z profilem ukończonej szkoły, na nietrwałość zainteresowań i brak możliwości precyzyjnego określania uzdolnień uczniów. Opowiadając się za jednolitym liceum wskazywano zazwyczaj na szkołę typu humanistycznego, opartą na szeroko rozumianym studium filozoficznym<sup>93</sup>. Więcej było jednak zwolenników podziału liceum i to na więcej wydziałów niż zaplanowało MWRiOP.

W 1935 r. Ministerstwo opublikowało projekt wytycznych dla liceum ogólnokształcącego. Przy rozważaniu kwestii ilości wydziałów brano pod uwagę za-

<sup>90</sup> *Zadanie liceum ogólnokształcącego*, „Muzeum” 1936, s. 147.

<sup>91</sup> A. B. Dobrowolski, *Sprawa oświaty inteligentnej, czyli wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie*, „Kultura i Wychowanie” 1934/35, nr 2/3, s. 136-137.

<sup>92</sup> *Protokół XVI Dorocznego Walnego Zebrania TNSW w Warszawie w dniach 31 maja-1 czerwca 1936 r.*, „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 11, s. 184-186.

<sup>93</sup> W. Olszewski, *O przyszłym liceum – słów kilka*, „Muzeum” 1934, nr 5, s. 210-221.

równowagę programową, jak i organizacyjną. Z jednej bowiem strony większa ilość wydziałów powodowała zmniejszenie ilości przedmiotów podstawy dydaktycznej, co umożliwiało przydzielenie im większej ilości godzin, ale za to z drugiej – ograniczała możliwości przechodzenia z liceum do wyższych uczelni oraz komplikowała zagadnienie sieci szkolnej. Uwzględniając to wszystko, proponowano podział liceum na trzy wydziały: humanistyczny, klasyczny i matematyczno-przyrodniczy, podkreślając iż pomimo to jest ono szkołą ogólnokształcącą, nie specjalizującą. Za podstawowy cel, podobnie jak w przypadku szkoły powszechnej i gimnazjum, uznano *wychowanie i kształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązkach i twórczych obywateli Rzeczypospolitej Polskiej oraz przygotowanie tej młodzieży do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa*. Na dalszym miejscu postawiono specjalne zadania liceum, a więc przede wszystkim przygotowanie młodzieży do studiów w szkołach wyższych oraz wyrabianie własnego poglądu na świat<sup>94</sup>.

TNSW ustosunkowało się do wytycznych pozytywnie, proponując jednak pewne korekty. W kwestii profilowania klas licealnych dopuszczono możliwość przyjęcia rozwiązania zaproponowanego przez MWRiOP, za lepszy uznano jednak podział na cztery wydziały, przy wyodrębnieniu profilu przyrodniczego<sup>95</sup>. Propozycja ta, wysuwana także przez inne środowiska, została przez ministerstwo przyjęta.

Ostateczne decyzje odnośnie szczegółów organizacji liceów zapadły późno, bo dopiero pod koniec 1936 r., na kilka miesięcy przed uruchomieniem tych szkół. Przedstawiono je na posiedzeniu Państwowej Rady Oświecenia Publicznego 24 listopada 1936 r. W związku z uwagami wysuwanymi przez środowiska nauczycielskie, MWRiOP ustaliło liczbę wydziałów liceum na 4 (humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodniczy), podkreśliło w liczbach godzin znaczenie przedmiotów podstawowych, skreśliło drugi język obcy jako przedmiot obowiązkowy i zadeklarowało dążenie do elastyczności oraz swobody realizowania programów przez nauczyciela. Zapowiedziano, iż prawdopodobnie początkowo w klasie I trzeba będzie używać na niektórych przedmiotach dawnych podręczników przeznaczonych dla VII klasy gimnazjum. W podstawowej sprawie planowanej sieci liceów dyrektor Pollak wypowiedział się następująco: *Ponieważ sieć liceów zawodowych nie jest jeszcze rozbudowana w tym stopniu, by mogły one wchłonąć znaczny odsetek młodzieży, przeto Ministerstwo zdecydowało uruchomić li-*

<sup>94</sup> *Liceum ogólnokształcące. Projekt wytycznych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 13-14, s. 205-212.

<sup>95</sup> *Stanowisko TNSW wobec pierwszych zarysów programu*, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 16, s. 243-247.

cea ogólnokształcące wszędzie, gdzie dotąd istniały ośmioletnie gimnazja państwowe. Będą one pozostawały pod kierownictwem tego samego dyrektora, który kieruje czteroletnim gimnazjum. Będą też na podbudowie czteroletniego gimnazjum powstawać i licea zawodowe (administracyjne lub handlowe), ale już pod innym kierownictwem pedagogicznym. Biorąc pod uwagę ilość istniejących gimnazjów i młodzieży w kl. I i IV oraz dane statystyczne, dotyczące nowoprzyjętych studentów szkół wyższych, MWRiOP zaplanowało uruchomienie w r. szk. 1937/38 – 385 oddziałów licealnych (273 humanistycznych, 21 klasycznych, 91 matematyczno-fizycznych i przyrodniczych). Do r. 1940/41 przewidywano zwiększenie liczby oddziałów do 841 (569 humanistycznych, 50 klasycznych, 212 matematyczno-fizycznych i przyrodniczych). Pociągnęłoby to za sobą przywrócenie do pracy w szkołach średnich nauczycieli, którzy zostali przydzieleni do szkolnictwa powszechnego. Spośród osób uczestniczących w posiedzeniu przeciw takiemu zaplanowaniu sieci liceów wystąpił tylko były minister Janusz Jędrzejewicz, wskazujący na ewidentną sprzeczność z założeniami ustawy. Inni zaś tłumaczyli, że doktrynalne realizowanie reformy szkolnej musi być modyfikowane przez samo życie i praktykę szkolną. Nadto momenty społeczne nakazują w tej chwili szeroko otworzyć dostęp do liceów ogólnokształcących, by cała ta młodzież, która siłą faktu będzie parla w kierunku liceum, wskutek braku odpowiedniej liczby szkół zawodowych nie znalazła się poza szkołą i nie stała się przykrym balastem. Jedynie rozwój życia gospodarczego Polski da podstawę dla pełniejszej i lepszej realizacji przewodnich myśli reformy szkolnej, da możliwość rozbudowy szkolnictwa zawodowego<sup>96</sup>. Przebieg dyskusji na posiedzeniu PROP zapowiadał odejście od pierwotnej interpretacji roli liceum ogólnokształcącego, do której, jak się okazało nie udało się Jędrzejewiczowi przekonać ani środowisk nauczycielskich, ani urzędników ministerialnych.

Ostateczny kształt liceum nadało rozporządzenie Ministra WRiOP z 2 marca 1937 r., które spełniało funkcje tymczasowego statutu. Wprowadzało ono podział na cztery dwuletnie wydziały, co oznaczało korektę planów ministerialnych według sugestii środowisk nauczycielskich. Ustalono, że liczebność klasy nie może przekraczać 40 osób, co odpowiadało ówczesnym warunkom szkolnym, ale stawiało pod znakiem zapytania możliwość pracy bardziej zindywidualizowanej, metodami akademickimi. W przypadku grup mniej licznych na lekcjach niektórych przedmiotów oddziały mogły i powinny być łączone. Na potrzeby ćwiczeń laboratoryjnych klasy ponad 30-osobowe można było dzielić na grupy. Minimalna ilość uczniów potrzebna do uruchomienia klasy wynosiła 20, dla zajęć nadobowiązkowych – 15, co oczywiście spowodowane było względami

<sup>96</sup> Posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego 24 listopada 1936 r., „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 18, s. 289-294.

ekonomicznymi, a nie dydaktycznymi. Kwestie organizacji roku szkolnego, klasyfikowania, promowania uczniów, obowiązków poszczególnych pracowników szkoły zostały rozwiązane na wzór gimnazjum ogólnokształcącego. Największe znaczenie dla pracy liceów miał pkt 7 mówiący, iż klasy pierwsze liceum mają podlegać kierownictwu dyrektora gimnazjum, przy którym zostały utworzone. Oznaczało to ścisły, bezpośredni związek liceów z gimnazjami, co było sprzeczne z duchem ustawy o ustroju szkolnictwa. Zaznaczenie, iż postanowienie odnosi się do klas pierwszych sugerowało tymczasowość tego rozwiązania, gdyż za rok pojawiłby się problem klas drugich, o których rozporządzenie nie wspominało<sup>97</sup>.

Zasady przyjmowania uczniów do liceum ogólnokształcącego regulowało rozporządzenie z 22 lutego 1937 r. Granice wieku dla kandydatów do klasy I określono na 16-20 lat, do klasy II – 17-21 lat<sup>98</sup>. Do liceum mogły być przyjęte wyłącznie osoby posiadające świadectwo ukończenia gimnazjum ogólnokształcącego, czyli jego absolwenci, ale też eksterni, którzy je uzyskali dzięki zdaniu odpowiednich egzaminów. Określenie poziomu rozwoju umysłowego, który ma umożliwić kandydatowi skuteczne pobieranie nauki w liceum ogólnokształcącym miało być dokonane poprzez przeprowadzenie egzaminu. Egzamin do klasy I oparty miał być na programie gimnazjum ogólnokształcącego, zaś do klasy II – na programie I klasy licealnej. Przedmioty egzaminacyjne uzależnione były od tego, który wydział uczeń wybierał. Wszyscy mieli zdawać egzamin pisemny z języka polskiego, z tym że tematy mogły uwzględniać materiał z innych przedmiotów. Kandydaci do wydziału klasycznego ustnie mieli zdawać łacinę i historię, humanistycznego – historię, łacinę lub język nowożytny, matematyczno-fizycznego – matematykę i do wyboru: fizykę lub chemię, przyrodniczego – biologię i fizykę lub chemię. Punkt 6 regulaminu stwarzał jednak możliwość przeprowadzania naboru uczniów na innych zasadach: *Od egzaminu do klasy I mogą być zwolnieni kandydaci (także ci, którzy jako eksterni uzyskali świadectwo ukończenia gimnazjum), uznani przez Radę Pedagogiczną liceum za uzdolnionych i przygotowanych do podjęcia nauki w liceum na podstawie ocen, zawartych na świadectwie ukończenia gimnazjum, a nadto na świadectwach rocznych, o ile je posiadają. Kandydat zwolniony z egzaminu jest tym samym przyjęty do liceum*<sup>99</sup>. Rozwiązanie to było prostą konsekwencją ścisłego związania liceów z gimnazjami. Weryfikowanie poprzez egzamin ocen wystawionych przez samych egzaminatorów uczniom, którzy nadal mieli poz-

<sup>97</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 55, s. 66-67.

<sup>98</sup> MWRiOP co roku zezwalało jednak na przyjmowanie także zgłaszających się bezpośrednio po ukończeniu gimnazjum uczniów młodszych.

<sup>99</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 59, s. 81.



stać pod ich opieką, pozbawione byłoby sensu. Oczywiście stanowiło to złamanie zasady selekcji przyświecającej konstrukcji nowego systemu oświaty, ale budziło także inne wątpliwości. Regulamin nie określał, w jakich sytuacjach można zwolnić kandydatów od egzaminu, ani czy mają być to decyzje indywidualne, czy też można zrezygnować z jego organizowania w ogóle. Można sobie wyobrazić sytuację, w której liczba kandydatów przekraczałaby liczbę miejsc. Przepis mówił jedynie, że wówczas trzeba wybrać bardziej uzdolnionych, a spośród nich dzieci rodziców niezamożnych. Czy jednak w tej sytuacji wolno byłoby dać pierwszeństwo znanym absolwentom własnego gimnazjum, przyjmując ich bez egzaminu, który obowiązywałby kandydatów z zewnątrz? Czy przyjmowanie na podstawie ocen mogło oznaczać konkurs świadectw? Te niedopowiedzenia mogły stać się przyczyną wielu nieporozumień i nadużyć. Ponadto wobec istnienia w liceum specjalizacji w postaci odrębnych wydziałów, rezygnacja z egzaminowania uczniów oznaczała brak możliwości stwierdzenia, czy kandydaci posiadają odpowiednie, specjalne uzdolnienia. Za egzaminem wstępnym do liceum opowiedziała się też połowa zapytywanych przez TNSW nauczycieli, którzy podkreślali jednak, że jego zadaniem powinno być jedynie stwierdzenie, czy obrana droga jest właściwa, czy uczeń posiada odpowiednie do tej szkoły uzdolnienia. Egzamin taki powinien ograniczać się do niewielkiej grupy przedmiotów, charakterystycznej dla danego profilu<sup>100</sup>.

Za kontrowersyjny trzeba uznać także przepis zawarty w punkcie 15, analogicznie do zasad obowiązujących w gimnazjach, przyznający bezwzględne pierwszeństwo w przyjęciu do liceum dzieciom kawalerów orderu „Virtuti Militari”, poległych funkcjonariuszy policji państwowej, inwalidów wojennych, sierotom zasługującym na specjalną pomoc oraz dzieciom nauczycieli. Ułatwienia takie, być może stosowne w przypadku szkół zapewniających niezbędne przygotowanie do życia społecznego i zawodowego, nie powinny jednak dotyczyć szkół przeznaczonych dla elity intelektualnej, którymi miały być licea. Stosowanie ich w tym przypadku stanowiło kolejny krok ku zacierananiu jego szczególnego charakteru.

Regulamin przewidywał możliwość przechodzenia uczniów z liceów zawodowych do ogólnokształcących, ale zasady miały określić odrębne przepisy. Inne sprawy organizacyjne dotyczące naboru uczniów rozwiązane zostały podobnie jak w gimnazjach.

W tymczasowym statucie pominięta została sprawa egzaminu dojrzałości, bowiem nie była ona wówczas jeszcze przesądzona.

<sup>100</sup> „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 7, s. 108.

Spodziewając się zbyt licznych w stosunku do miejsc napływu młodzieży do liceów ogólnokształcących, MWRiOP zalecało gimnazjom prowadzenie akcji informacyjnej. Uczniom klas IV i ich rodzicom nauczyciele mieli przybliżyć warunki przyjęć oraz specyfikę liceów zawodowych i pedagogicznych i *w tym kierunku rozwinąć żywą propagandę wśród rodziców i młodzieży*. Zwracano się także o przypomnienie rodzicom uprawnień przysługujących absolwentom gimnazjów w służbie publicznej oraz kierowanie do poradni zawodowych<sup>101</sup>.

W r. szk. 1937/38, kiedy przysłała pora na realizację założeń reformy w tej dziedzinie, zorganizowano 632 licea ogólnokształcące (282 państwowe i 350 niepaństwowych), do których uczęszczało 15 900 uczniów (9500 do państwowych i 6400 do niepaństwowych). Jedynie 8 liceów funkcjonowało samodzielnie (w tym tylko jedno państwowe), pozostałe mieściły się przy gimnazjach<sup>102</sup>.

#### Uczniowie w wybranych klasach szkół średnich ogólnokształcących

Rok	kl. IV gimnazjum	kl. I liceum	kl. II liceum
Ogółem			
1936/37	26 337	24 522*	–
1937/38	32 699	15 991	21 208
1938/39	–	19 596	14 734
Szkoły państwowe			
1936/37	15 049	13 416	–
1937/38	17 398	9 505	11 386
1938/39	–	10 978	8 935
Szkoły niepaństwowe			
1936/37	11 288	11 106	–
1937/38	15 301	6 486	9 822
1938/39	–	8 618	5 733

\* kl. VIII gimnazjum

Źródło: Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. Referaty, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 24-25, s. 360.

Zamieszczone w tabeli dane wskazują, iż w pierwszym roku pracy liceum ogólnokształcącego w jego kl. I znalazło się 60,7% zeszłorocznych uczniów kl. IV gimnazjum. Rok później odsetek ten nieznacznie zmalał do 59,9%, choć liczba liceów wzrosła o 36. Zjawisko to spowodowane było sytuacją demograficzną. Trudno ocenić, na jaki charakter liceum wskazują te dane. Na pewno o 60%

<sup>101</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 147, s. 181.

<sup>102</sup> Statystyka szkolnictwa 1937/38, s. 45.

młodzieży przechodzącej z gimnazjów do liceów nie można powiedzieć, że była to ścisła elita, tak jak chciał tego Janusz Jędrzejewicz. Odsetek ten z kolei był za mały, aby można było uznać, że zapewniono możliwość nauki w liceum wszystkim absolwentom gimnazjów, jak starało się MWRiOP i za czym opowiadała się większość środowisk nauczycielskich. Życie doprowadziło więc do kompromisu, który jednak nie zadowalał żadnej ze stron.

Można znaleźć różne liczby dotyczące uruchamianych oddziałów licealnych i ich profilów. Z GUS-owskiej *Statystyki szkolnictwa 1937/38* wynika, że powstało razem 905 wydziałów licealnych, w których uczyło się 18 325 uczniów. Najwięcej, bo 523 było wydziałów humanistycznych, w których uczyło się 9 788 uczniów. Wydziałów przyrodniczych powstało 195 dla 4 047 uczniów, matematyczno-fizycznych – 159 dla 3 856 uczniów. Najmniej było wydziałów klasycznych – 28 z 648 uczniami<sup>103</sup>. W r. szk. 1938/39 najliczniejsze były wydziały humanistyczne (18 709 uczniów), niemal równe sobie matematyczno-fizyczne (7 360) i przyrodnicze (7 041) i najmniej liczne – klasyczne (1 220). Zauważono, iż najłabsza młodzież trafiała do klas przyrodniczych, których program uważano za najłatwiejszy. Promocję do II kl. w r. 1937/38 otrzymało 92,1% licealistów<sup>104</sup>.

#### Licea (i klasy VII i VIII gimnazjów dawnego typu)

Rok	ogółem		państwowe		niepaństw.- -samorząd.		niepaństwowe - inne	
	wszystkie	samodz.	wszystkie	samodz.	wszystkie	samodz.	wszystkie	samodz.
1935/36	682	2	281	–	39	–	362	2
1936/37	682	7	287	–	38	–	357	7
1937/38	691	8	297	1	34	1	360	6
1938/39*	668	b.d.	286	b.d.	382			

\* tylko licea

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939, s. 45, *Referaty na posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 28 listopada 1938 r.*, Warszawa 1938, s. 33.

<sup>103</sup> Tamże, s. 52. Inne dane podane zostały na posiedzeniu PROP 8 listopada 1938 r. Mówiły one, że w liceach zorganizowano 726 oddziałów – Państwowa Rada Oświecenia Publicznego, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 20, s. 311.

<sup>104</sup> Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. *Referaty*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 24-25, s. 362.

#### Licea ogólnokształcące w r. szk. 1938/39

	ogółem	państwowe	niepaństwowe
Liczba liceów ogólnokształcących	668	286	382
Liczba uczniów:	ogółem	34 330	10 417
	kl. I	19 596	8 618
	kl. II	14 734	5 799
wydział klasyczny	1 220	756	464
	kl. I	689	272
	kl. II	531	192
wydział humanistyczny	18 709	9 710	8 999
	kl. I	10 666	5 297
	kl. II	8 943	3 702
wydział matematyczno-fizyczny	7 360	5 262	2 098
	kl. I	4 347	1 365
	kl. II	3 013	733
wydział przyrodniczy	7 041	4 185	2 856
	kl. I	3 894	1 684
	kl. II	3 147	1 172

Źródło: *Referaty na posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 28 listopada 1938 r.*, Warszawa 1938, s. 33.

Pomimo, iż uważano że licealiści są przepracowani, poziom ich wiedzy oceniano jako niski. Tłumaczono to zbyt krótkim czasem nauki w stosunku do założeń programowych<sup>105</sup>. Po niecałych trzech miesiącach pracy liceów, na posiedzeniu PROP 24 listopada 1937 r., przedstawiciel MWRiOP ocenił, że nauczycielstwo, pomimo braku podręczników, pomocy naukowych *nieźle sobie radzi, pracuje ze szczerym zapalem, stara się stosować do nowych wymagań programowych i wiele z siebie daje, wiele pracuje nad sobą, aby nauczania postawić tu możliwie dobrze*<sup>106</sup>.

Kolejną sprawą budzącą żywą dyskusję była kwestia egzaminów maturalnych. Już w 1920 r. minister Łopuszański uznał je za marny środek pedagogiczny i zapowiedział ich zniesienie po osiągnięciu przez szkoły odpowiedniego

<sup>105</sup> Tamże, s. 370.

<sup>106</sup> Państwowa Rada Oświecenia Publicznego, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 20, s. 311.

poziomu naukowego i wychowawczego<sup>107</sup>. Miejscami podejmowano próby zniesienia matury i wydawania świadectw dojrzałości na podstawie intensywniejszej kontroli i oceny postępów młodzieży w trakcie nauki albo tylko opinii rad pedagogicznych, skutki takich eksperymentów były jednak niezadowolające, a liczba osób, którym się nie powiodło wzrastała o 10-15%<sup>108</sup>.

W okresie dyskusji nad reformą jędrzejwiczowską sprawa odżyła na nowo. Czas już raz skończyć z egzaminami polskich mandarynów pisał „Kurier Lubelski” przytaczając szereg argumentów przeciw przeprowadzaniu egzaminów dojrzałości. Wskazywano, iż są one pozostałością dawnego werbalnego i pamięciowego sposobu nauczania i z punktu widzenia pedagogiki i psychologii stanowią anachronizm. Powodują szkodzący rozwojowi długotrwały stres, dezorganizują pracę w ostatniej klasie, nie będąc przy tym żadnym wykładnikiem poziomu wiedzy abiturientów. *Czy nie możemy zdobyć się na tyle zaufania do szkoły i jej nauczycieli, by owa komisyjna komedia zastąpić czymś bardziej poważnym i bardziej miarodajnym?* – zapytywano<sup>109</sup>. Ani ustawa o ustroju szkolnictwa, ani akty wykonawcze sprawy tej nie przesądzały. W związku z tym Zarząd Główny TNSW przeprowadził ankietę, zbierając opinie nauczycieli szkół średnich na temat matury. 83,3% respondentów opowiedziało się za utrzymaniem państwowego egzaminu dojrzałości, uzasadniając swe zdanie następująco: usunięcie matury mogłoby pociągnąć za sobą znaczne obniżenie poziomu szkolnictwa, *ubyłby bowiem wtedy jeden z najważniejszych czynników pobudzających nie tylko uczniów, ale i nauczycieli do bardziej oględnego i poważnego traktowania swoich obowiązków, niejednolity poziom szkół wymaga sprawdzenia kwalifikacji abiturientów, matura istnieje prawie we wszystkich cywilizowanych krajach świata, nawet Rosja Sowiecka w latach ostatnich wskrzesiła zasadę egzaminów*. Uznano, iż matura potrzebna jest planującym studia wyższe, gdyż *dobro młodzieży wymaga, by nie traciła czasu na studia, które nie mają być uwieńczone pomyślnym rezultatem*. W interesie wyższych uczelni leży, by trafiała do nich młodzież preselekcjonowana, odpowiednio uzdolniona. Zdaniem 85% ankietowanych matura lepiej może spełniać tę funkcję niż egzamin wstępny na uczelni, gdyż ten, przy dużej liczbie chętnych i nieznajomości egzaminowanych przez profesorów, nie może być gruntowny. Uznano potrzebę przeprowadzania egzaminów wstępnych jedynie na uczelniach wymagających specjalnych uzdolnień np. artystycznych i najbardziej obleganych. Jednak 90% zapytywanych nisko oceniło dotychczasowy sposób przeprowadzania egzaminów maturalnych, proponując zniesienie wyboru przedmiotów maturalnych, wprowadze-

<sup>107</sup> F. W. Araszkiewicz, *Szkoła średnia*, s. 66.

<sup>108</sup> K. Chmielewski, *Matura*, „Ogniwo” 1934, nr 17, s. 283-285.

<sup>109</sup> „Kurier Lubelski” nr 24 z dn. 24 I 1932 r.

nie obowiązku zdawania języka polskiego i historii na wszystkich wydziałach oraz pewne zmiany organizacyjne. Uznano, że egzamin psychologiczny nie może zastąpić intuicyjnej i empirycznej oceny praktyka-pedagoga, może jednak być stosowany obok egzaminu dojrzałości, jako cenny czynnik pomocniczy i uzupełniający. Zaproponowano uczynienie z egzaminu maturalnego *łożyska dla rozwoju samodzielności* przez wysunięcie na plan pierwszy w pracy przedegzaminacyjnej *elementu twórczości indywidualnej*<sup>110</sup>.

Pominięcie sprawy matury w rozporządzeniu z 2 marca 1937 r. niektórzy interpretowali jako rezygnację z tego egzaminu. W sytuacji tej ogromnego znaczenia nabrałyby świadectwa ukończenia liceum, przy czym zastanawiano się jak postąpić ze szkołami, które dotychczas nie posiadały praw publiczności. Zdaniem innych o maturze, choć nie wprost, mówiła sama ustawa o ustroju szkolnictwa, nakładając na kandydatów do szkół wyższych wymóg posiadania świadectwa kwalifikującego do studiów. Ponadto egzaminy wstępne do szkół wyższych mogły być przeprowadzane jedynie za zgodą MWRiOP, czyli nie traktowane były jako reguła. Podnoszono także, że w nowym systemie szkolnictwa egzamin maturalny jest bardziej potrzebny niż w dawnym, gdyż przy krótkiej nauce w liceum profesorowie nie mają możliwości dobrego poznania i pewnej, trafnej oceny uczniów. Z drugiej strony jednak trudne jest przeprowadzenie gruntownego egzaminu obejmującego materiał realizowany w ciągu zaledwie dwóch lat i to niepełnych, bo skróconych o okres przygotowań do matury. *Wyjście z tej sytuacji jest chyba tylko jedno: trzeba tak zorganizować egzamin końcowy, by odebrać mu cechy „mordowni”, z zamienić go na colloquium, nie wymagające specjalnego „obkuwania”* – proponował „Przegląd Pedagogiczny”<sup>111</sup>. Opowiadano się za obowiązkowym egzaminem pisemnym z języka polskiego, z innego przedmiotu z podstawy dydaktycznej danego wydziału oraz języka obcego. Egzaminy ustane powinny być przeprowadzane z właściwie wszystkich przedmiotów, bez możliwości wyboru i eliminacji przez uczniów, która prowadziła niejednokrotnie do lekceważenia przedmiotów nie objętych egzaminem. Proponowano jedynie zwalnianie uczniów ze zdawania ustnego przedmiotów, z których na sprawdzianie pisemnym uzyskali wysokie oceny. W nowym kształcie egzaminu niemożliwe byłoby szczegółowe przepytывanie, proponowano więc „inteligentną rozmowę”, trwającą do momentu, gdy komisja wyrobi sobie pogląd co do przydatności abiturienta do studiów<sup>112</sup>.

<sup>110</sup> *Matura (W świetle odpowiedzi na kwestionariusz ZG TNSW)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 7, s. 107-110.

<sup>111</sup> T. M., *Jeszcze sprawa matury*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 1, s. 23-25.

<sup>112</sup> Tamże, nr 3-4, s. 40-42.

Dyskusja na temat matury przeciągała się nie prowadząc do jednolitych uzgodnień, ani wysunięcia konkretnej propozycji. W tej sytuacji postanowiono utrzymać istniejący stan rzeczy i dosłownie w ostatniej chwili, bo latem 1938 r., czyli tuż przed rozpoczęciem pracy II klas licealnych, ministerstwo wydało zarządzenie o regulaminie egzaminu dojrzałości w liceum ogólnokształcącym. Dotyczyło wszystkich liceów z prawami publiczności. Różnice w organizacji matur w porównaniu z dawnym regulaminem z 1920 r., poprawionym w 1931 r. były niewielkie i wynikały głównie z pojawienia się nowych typów szkół<sup>113</sup>. Egzamin ma wykazać, czy uczeń osiągnął taki poziom wykształcenia i ogólnej dojrzałości umysłowej, jaki odpowiada wymaganiom programowym odpowiedniego wydziału liceum ogólnokształcącego oraz czy jest przygotowany do podjęcia studiów wyższych – mówił regulamin, sugerując tym samym, iż może on spełniać funkcje egzaminu wstępnego na wyższe uczelnie. Zgodnie z propozycjami nauczycieli termin przeprowadzania egzaminu przesunięty został z czerwca na maj i ewentualnie, luty. Przeprowadzać egzaminy miały powołane przez Kuratora Okręgu Szkolnego Państwowe Komisje Egzaminacyjne. Warunkiem dopuszczenia ucznia do egzaminu było uzyskanie pozytywnych ocen na świadectwie rocznym i uiszczenie opłaty egzaminacyjnej.

Część pisemna egzaminu dojrzałości miała obejmować dwa egzaminy – obowiązkowy dla wszystkich z języka polskiego (wypracowanie na wybrany z 3 propozycji temat, napisane w ciągu 5 godzin) i drugi, zależny od wydziału<sup>114</sup>. W szkołach z niepolskim językiem nauczania uczniowie mieli ponadto zdawać pisemnie egzamin z języka wykładowego. Część ustna miała składać się z czterech egzaminów, maksymalnie półgodzinnych, zdawanych jednego dnia. Uczniów wszystkich wydziałów obowiązywał egzamin z religii, jeśli przedmiotu tego w danej szkole nauczano. Na wniosek egzaminatora uczeń mógł zostać z tego egzaminu zwolniony. Pozostałe egzaminy uzależnione były od wydziału, przy czym większości uczniów pozostawiono niewielki wybór<sup>115</sup>. Zdawać ustnie

<sup>113</sup> Zrezygnowano też z wyszczególnienia dwóch typów egzaminu, likwidując egzamin rozszerzony dla uczniów szkół z niepełnymi prawami publiczności, znoszonych przez ustawę o ustroju szkolnictwa. Por: Dz. Urz. MWRiOP 1920, nr 50, poz. 304; 1931, nr 3, poz. 29, s. 82-83.

<sup>114</sup> Dla wydziału humanistycznego – język obcy nowożytny, klasycznego – łacina, matematyczno-fizycznego – matematyka i przyrodniczego – fizyka.

<sup>115</sup> Obok religii na wydziale humanistycznym zdawano język polski, historię i do wyboru: łacinę bądź język obcy nowożytny; na wydziale klasycznym – język polski, historię i do wyboru: łacinę bądź grekę; na wydziale matematyczno-fizycznym – matematykę, fizykę z arytmetyką i chemię oraz na wydziale przyrodniczym – biologię, chemię i do wyboru: geografę z geologią albo fizykę z astronomią.

trzeba też było przedmiot, z którego się uzyskało w części pisemnej ocenę niedostateczną (pod warunkiem, że drugi egzamin pisemny przebiegł pomyślnie). Wpływ na ocenę ostateczną, obok wyników egzaminu pisemnego i ustnego, miała też obserwacja postępów ucznia w okresie nauki w liceum oraz ogólna opinia członków komisji o poziomie wykształcenia i dojrzałości umysłowej abiturienta<sup>116</sup>.

#### 2.4. Sieć szkół średnich ogólnokształcących

Przy planowaniu nowej organizacji szkolnictwa średniego ogromne znaczenie miało zagadnienie rozmieszczenia szkół. W związku z postulatem zapewnienia dostępu do szkoły średniej odpowiednio uzdolnionej młodzieży bez względu na środowisko, a zapewne także wielką wagą, jaką do szans młodzieży wiejskiej przywiązywały niektóre ugrupowania opozycyjne, kwestia ta znalazła wyraźne odbicie w założeniach sieci szkolnej. Dyskutowano na temat podczas posiedzenia Państwowej Rady Oświecenia Publicznego 29 listopada 1934 r., kiedy MWRiOP przedstawiło swoje zamierzenia. Obok wymogów statutu regulującego m.in. liczebność oddziałów, wzięto pod uwagę szereg innych czynników, stwierdzając ogólnie, iż *liczba gimnazjów powinna odpowiadać potrzebom kulturalnym i gospodarczym danego obszaru*. Planując umieszczenie szkoły należało wziąć pod uwagę: ilość absolwentów szkół powszechnych II i III stopnia na danym terenie, dotychczasowe zainteresowanie miejscowej młodzieży nauką w gimnazjum, połączenia komunikacyjne, skoordynowanie z siecią szkół zawodowych, a także aktywność społeczeństwa w dziedzinie pracy społeczno-państwowej i bliżej nie określone *względny ogólnopaństwowe polityczne*. Sieć gimnazjów miała być możliwie równomierna, ze szczególnym uwzględnieniem zapewnieniem możliwości nauki młodzieży wiejskiej, przy czym zaznaczono specjalnie, iż należy ułatwić jej późniejszy dostęp do liceów pedagogicznych. Istnienie gimnazjów poza większymi ośrodkami sugerował postulat odciążenia dużych miast od napływu młodzieży dojeżdżającej. Planowana sieć miała mieć charakter elastyczny, a jej regulacjom miały służyć możliwości tworzenia dodatkowych oddziałów i subsydiowania szkół prywatnych<sup>117</sup>.

Założenia rozplanowania sieci liceów ogólnokształcących powstały na kilka lat przed ich uruchomieniem i co ważniejsze, ostatecznym przesądzeniem cha-

<sup>116</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1938, nr 8, poz. 227, s. 282-284.

<sup>117</sup> Z. Piotrowski, *Zagadnienie rozmieszczenia szkół ogólnokształcących i zawodowych*, „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 8-10, s. 470-471.

rakteru tych szkół. W 1934 r. przyjmowano jeszcze, że powstanie ich znacznie mniej niż gimnazjów, a zatem rejony będą większe, a *punkt na liceum z natury rzeczy przypadnie przede wszystkim na większy ośrodek kultury*. Rozumowanie to jednak nie było do końca konsekwentne, gdyż jednocześnie zalecano, aby szacując ilość przyszłych licealistów, posłużyć się danymi dotyczącymi uczniów klas VII i VIII gimnazjów dawnego ustroju. Uwzględnić należało też założenie polityki oświatowej na danym terenie dotyczące ilości liceów pedagogicznych i zawodowych. Podstawową przesłanką planowania sieci liceów ogólnokształcących miało być umożliwienie absolwentom gimnazjów dalszego kształcenia zgodnie z zainteresowaniami, co stwarzało wymóg uruchomienia przynajmniej dwóch wydziałów w każdej szkole<sup>118</sup>.

Ostateczna decyzja co do kształtu sieci liceów zapadła pod koniec 1936 r., gdy postanowiono, że powstaną one wszędzie tam, gdzie istniały dotąd 8-letnie gimnazja. Rozwiązanie takie miało być tymczasowe i obowiązywać do momentu powstania sieci liceów zawodowych. Na r. szk. 1937/38 zaplanowano uruchomienie 385 klas I licealnych, a w r. szk. 1940/41 miało istnieć już 831 klas licealnych (I i II). Oznaczałoby to, że liczba oddziałów będzie rosła wolniej niż ilość młodzieży w wieku licealnym<sup>119</sup>. Liczby te nie uwzględniały prawdopodobnie szkół prywatnych, gdyż ostateczna liczba utworzonych liceów znacznie przewyższyła założenia.

Wyrównaniu szans młodzieży z różnych środowisk służyć miało też istnienie przy szkołach średnich internatów oraz ulgi i zwolnienia od opłat szkolnych. W r. szk. 1932/33 roczna opłata w gimnazjach państwowych wahała się w granicach 200-300 zł, w szkołach prywatnych od 0 do ponad 1300 zł (najczęściej wynosiła 300-900 zł). Pełną opłatę w gimnazjach państwowych uiszczało 37% uczniów, w niepaństwowych zaś 40%, ulgową odpowiednio 53% i 52%, natomiast odpowiednio 10% i ponad 7% uczniów było zwolnionych całkowicie z opłat<sup>120</sup>.

Internaty w r. szk. 1935/36 posiadało 22% szkół średnich (19% państwowych i 25% niepaństwowych). Liczby te nie wydają się wysokie, lecz wydaje się, iż były wystarczające, gdyż miejsca wykorzystane były w 70%. Pełną opłatę za internat wносиło 54% uczniów, 13% zwolnionych z niej było całkowicie<sup>121</sup>.

<sup>118</sup> Tamże, s. 472.

<sup>119</sup> M. Pollak, *Szkolnictwo ogólnokształcące* (referat wygłoszony na posiedzeniu PROP 24 XI 1936 r.), „Oświata i Wychowanie” 1936, nr 10, s. 840. Z liczb tych wynika, że w r. szk. 1937/38 jedna klasa licealna przypadałaby na ok. 1630, a w r. 1940/41 – 1800 młodzieży z odpowiednich roczników.

<sup>120</sup> Z danych liczbowych MWRiOP, „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 8-10, s. 517-518.

<sup>121</sup> Z danych liczbowych MWRiOP, „Oświata i Wychowanie” 1936, nr 8, s. 668-671.

## 2.5. Konsekwencje reformy dla nauczycieli szkół średnich

Wprowadzenie w życie nowego systemu szkolnictwa oznaczało duże zmiany dla nauczycieli, zwłaszcza dotyczące struktury zatrudnienia. Wobec objęcia wszystkich dzieci obowiązkiem uczęszczania do szkoły powszechnej, musiała zwiększyć się liczba ich oddziałów, a co za tym idzie zatrudnionych nauczycieli. Skrócenie czasu nauki w szkole średniej prowadziło z kolei do redukcji zatrudnienia w tych placówkach. Pojawić się musiała też duża grupa nauczycieli szkół zawodowych. Środowiska nauczycielskie niepokoiły te zmiany, co dotyczyło zwłaszcza nauczycieli gimnazjalnych, obawiających się utraty prestiżu. Najbardziej jednak lękano się całkowitej utraty pracy, co wobec istniejącego już bezrobocia wśród nauczycieli i oszczędnościowego podtekstu niektórych postanowień nowej ustawy, nie było pozbawione podstaw. Póki co względną stabilizację gwarantowała tzw. *Pragmatyka nauczycielska* czyli ustawa z dnia 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli. Liczono się jednak z jej nowelizacją, nie spodziewając się jednak, iż nastąpi bez konsultacji ze środowiskiem nauczycielskim.

30 maja 1932 r. minister WRiOP wydał rozporządzenie o przystosowaniu art. 58 pragmatyki do nowego ustroju szkolnictwa. Umożliwiło ono władzom szkolnym w okresie wprowadzania nowego systemu, czyli do 30 czerwca 1938 r., urzędowe przenoszenie, czasowo lub na stałe, nauczycieli szkół średnich do szkół innego typu, przy zachowaniu dotychczasowych poborów, ale z możliwością zwiększenia wymiaru godzin pracy. Rozporządzenie to wzbudziło zaniepokojenie i protesty środowisk nauczycielskich, było nawet zaskarżane do Najwyższego Trybunału Administracyjnego<sup>122</sup>. Kolejną, gruntowną zmianę pragmatyki wniosło rozporządzenie prezydenta RP z 21 października, zmieniające brzmienie wielu artykułów. Wykreślono precyzyjne zasady kwalifikacji nauczycieli, znosząc jednocześnie jej jawność. Art. 51 zmienionej ustawy postanawiał: *Nauczyciel może być w każdej chwili na własną prośbę przeniesiony przez właściwą władzę do innej szkoły. Jeżeli zdaniem władz szkolnych względy organizacyjne tego wymagają, można przenieść nauczyciela na równorzędne stanowisko do innej szkoły. Minister może przenieść nauczyciela do innej szkoły, o ile tego wymaga dobro szkoły. Nauczyciel może być przeniesiony do służby, podlegającej innym przepisom w tym samym dziale zarządu państwowego tylko za jego zgodą, bez obniżenia posiadanej grupy uposażenia, jeżeli stosunek służbowy, unormowany innymi przepisami, ma charakter*

<sup>122</sup> *Ustrój i organizacja szkolnictwa*, pod red. Z. Kwiatkowskiego, S. Białasa, Lwów 1937, s. 457-458, 477-482; Dz. Urz. MWRiOP 1932, nr 4, poz. 42, s. 139-140.

publiczno-prawny. Przeniesienia nauczyciela dokonywa Minister lub też upoważniona przez niego władza szkolna. Ustawa w dawnym brzmieniu przewidywała zasięgnięcie opinii Rady Szkolnej przed przeniesieniem nauczyciela, obecnie mowy o tym nie było. Wątpliwości budziły bardzo ogólne sformułowania jak *dobro szkoły czy względy organizacyjne*, stwarzające szeroką możliwość interpretacji. Zaostrzone zostały przepisy dotyczące odpowiedzialności służbowej, poważnie ograniczono też możliwość wykonywania przez nauczycieli dodatkowej pracy zarobkowej<sup>123</sup>.

23 czerwca 1932 r. w „Dzienniku Ustaw” opublikowane zostało rozporządzenie o kwalifikacjach nauczycieli szkół powszechnych. Wychodziło ono naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli szkół średnich, którzy spodziewając się związanych z wprowadzaniem nowego systemu oświaty redukcji w szkolnictwie średnim, domagali się przyznania im prawa nauczania w szkołach powszechnych<sup>124</sup>.

Wobec wielu niejasności 2 grudnia 1932 r. wiceminister Pieracki wydał okólnik regulujący sprawy wynagradzania i wymiaru godzin nauczycieli, którzy na skutek wprowadzenia nowego ustroju zostali przeniesieni do innej szkoły, czyli głównie z gimnazjów do szkół powszechnych. Regulacja ta była o tyle korzystna dla nauczycieli, iż wprowadzała zasadę utrzymywania uposażenia na poziomie dawnego miejsca pracy. Wymiar godzin i wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe ustalano według zasad w nowym miejscu pracy<sup>125</sup>.

Z danych dotyczących ruchu służbowego nauczycieli publicznych szkół powszechnych wynika, że od lipca 1932 pojawiły się przeniesienia do tych placówek ze szkół innego typu. W r. szk. 1932/33 dotyczyło to 92 osób, w latach kolejnych 90, 77 i 32. Z kolei Marian Falski w publikacji z 1936 r. podaje, że wśród ok. 7500 nauczycieli szkół powszechnych było ok. 300 przydzielonych z innych szkół ze względu na wdrażanie reformy szkolnictwa. W r. szk. 1935/36 ze szkół średnich ogólnokształcących urlopowano 165 nauczycieli, z których 104 skierowano do szkół powszechnych, 14 do innych szkół średnich ogólnokształcących, 3 do szkół zawodowych i 1 do szkoły wyższej<sup>126</sup>. Przeważającą większość tej grupy musieli stanowić dawni nauczyciele gimnazjalni, być może byli to też pracownicy likwidowanych seminariów nauczycielskich.

<sup>123</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1932, nr 8, poz. 103, s. 316-342.

<sup>124</sup> Tamże, nr 51, poz. 487.

<sup>125</sup> Tamże, nr 9, poz. 111, s. 347.

<sup>126</sup> *Statystyka szkolnictwa 1935/36*, s. 25; *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, s. 35; M. Falski, *Kwestie podstawowe*, s. 50; *Nauczyciele w liczbach. Liczebność, cechy osobowe, zatrudnienie, uposażenie. 1935/6*, pod red. M. Falskiego, Warszawa 1938, s. 7.

W związku ze wzrostem liczby uczniów szkół średnich, spowodowanym napływem do gimnazjów wyżu demograficznego i uruchomieniem pełnego gimnazjum w r. szk. 1938/39 przywrócono do pracy w szkołach średnich około 200 nauczycieli dawniej przesuniętych do szkół powszechnych i uruchomiono nawet 275 nowych etatów<sup>127</sup>. Nauczyciele pracujący w liceach wskazywali na ciążącą na nich odpowiedzialność, konieczność prowadzenia pracy naukowej, polegającej na przygotowywaniu materiału, wprowadzania nowych metod i zerwania z rutyną. Z tego względu domagali się niższej liczby godzin, do czego przychylni się dyrektorzy szkół<sup>128</sup>. Niskie uposażenia nauczycieli doprowadziły do tego, że w ostatnich latach II Rzeczypospolitej w szkołach średnich zaczęło brakować nauczycieli niektórych specjalności.

\* \* \*

Tylko jeden rocznik młodzieży ukończył licea przed wybuchem wojny. Nie było im dane pracować w normalnych warunkach – nie zdążono z wydaniem części podręczników, szkoły nie uzyskały dodatkowego wyposażenia umożliwiającego prowadzenie badań, wielu nauczycieli poszukiwało dopiero metod pracy z mimo wszystko wyselekcjonowaną młodzieżą. Niepełne dane dotyczące promocji w szkołach średnich nie wskazują, aby nastąpiła poprawa sytuacji<sup>129</sup>. Nie zdążono już zebrać wyników pierwszego egzaminu dojrzałości w liceach w 1939 r., z kuratoriów dochodziły jednak sygnały o wysokim poziomie maturzystów, ich większej dojrzałości, lepszym przygotowaniu do studiów<sup>130</sup>. Wrażenia nauczycieli miały być opublikowane po wakacjach, wtedy też pierwsi absolwenci liceów przekroczyliby progi szkół wyższych.

Trudno więc dokonać oceny koncepcji dwustopniowej szkoły średniej, zwłaszcza że wraz z całą organizacją szkolnictwa odrzucono ją po wojnie. Wydaje się jednak, iż mimo krótkiego okresu jej funkcjonowania jest pewna grupa, która na tym zyskała – to ci, którym udało się ukończyć czteroletnie nowe gimnazja, a którzy nie podołaliby w ośmioklasowych szkołach średnich dawnego typu.

<sup>127</sup> Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. *Referaty*, s. 361.

<sup>128</sup> J.K.T., *O zmianę warunków pracy nauczycieli licealnych*, „Gimnazjum i Liceum” 1937/38, nr 1/5, s. 24-25.

<sup>129</sup> Odsetek promowanych w r. szk. 1924/25 wynosił 82,9, 1925/26 – 84,6, 1931/32 – 86,3, 1933/34 – 86,7, 1934/35 – 86,2, 1935/36 – 86,0, 1936/37 – 84,9 – *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939, s. 2.

<sup>130</sup> J. Jędrzejewicz, *W służbie*, s. 116-117; W. Gałęcki, *Jeszcze raz*, s. 305.

### 3. Nowy system kształcenia nauczycieli

Do 1932 r. podstawową formą przygotowywania do zawodu nauczycielskiego było kształcenie w seminariach nauczycielskich. Ten typ szkoły istniał na ziemiach polskich już w okresie zaborów, jednakże w każdym z nich seminary miały inną organizację. Po odzyskaniu niepodległości ujedynolicił je dekret z 7 lutego 1919 r. Seminarium były odtąd w całej Polsce szkołami typu średniego, przeznaczonymi dla absolwentów 7-klasowych szkół powszechnych. Decyzję o wyborze zawodu podejmowała więc młodzież mniej więcej 14-letnia. Nauka w seminarium trwała 5 lat, co dawało razem 12 lat (7+5) spędzonych w szkole przed rozpoczęciem pracy nauczycielskiej, następującym około 19 roku życia. Cały okres nauki obejmował wykształcenie ogólne, w ciągu dwóch ostatnich lat towarzyszyło mu przygotowanie pedagogiczne. Na ogólną ilość 35 godzin nauki tygodniowo w klasie IV na przedmioty pedagogiczne i praktykę przypadło 12, w klasie V – 11 godzin. Trudno nazwać takie przygotowanie zawodowe gruntownym i wystarczającym, stąd też często pojawiał się postulat, aby czas nauki w seminariach, a także na kursach nauczycielskich wydłużyć o rok<sup>131</sup>. Fakt, iż mimo słabego przygotowania nauczycieli szkolnictwo polskie stałe się rozwijało i podnosiło swój poziom, tłumaczono rekompensowaniem braków przez *idealizm nauczyciela polskiego i jego dyscyplinę organizacyjną*<sup>132</sup>.

Większość uczniów seminariów stanowiła młodzież wiejska, gdyż często szkoły te umiejscowione były w małych ośrodkach, zazwyczaj posiadały internaty, a ponadto umożliwiały wczesne rozpoczęcie pracy zawodowej we własnej miejscowości<sup>133</sup>. Zjawisko to oceniane było bardzo pozytywnie: *był to w znacznej mierze element bardzo cenny dla zawodu nauczycielskiego, bo młodzież, która przebojem zdobywała sobie lepszą pozycję społeczną potrafiła pokonywać duże trudności, wynikające z braku środków materialnych, rwała się do wiedzy, wносиła z sobą dużo zapалу, była pracowita i wytrwała, a przede wszystkim wartościowa pod względem moralnym: proste, mocne charaktery, niedotknięte jeszcze cieniami życia miejskiego*<sup>134</sup>. Dla młodzieży wiejskiej nauka w seminarium nauczycielskim stanowiła główną drogę awansu. Wysoko oceniano poziom wychowawczy seminariów, które otrzymując

<sup>131</sup> Z. Szulczyński, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w świetle nowej ustawy*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 5, s. 372.

<sup>132</sup> Remus, *Licea pedagogiczne*, „Gimnazjum” 1935/36, nr 2, s. 45.

<sup>133</sup> Bronisław Ratuś podaje, że wśród seminarzystów ok. 30% pochodziło z rodzin utrzymujących się z rolnictwa – B. Ratuś, *Seminaria nauczycielskie (1918-1939)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1993, nr 3-4, s. 190.

<sup>134</sup> J. Jaźwierski, *Pedagogium na tle innych form kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, „Ruch Pedagogiczny” 1936/37, nr 9, s. 299.

bardzo młodych uczniów prze 5 lat mogły kształtować ich według wymogów stawianych nauczycielom. Świadectwo ukończenia seminarium nie uprawniało do ubiegania się o przyjęcie na wyższe uczelnie, co w okresie niedoboru kadr nauczycielskich miało skłaniać absolwentów do szybkiego podejmowania pracy zawodowej. W okresie swego działania w II Rzeczypospolitej seminary nauczycielskie wykształciły około 100 tys. absolwentów, odgrywając w ten sposób poważną rolę w upowszechnianiu oświaty<sup>135</sup>.

W szkołach typu seminaryjnego kształcono też wychowawczynie przedszkoli (ochroniarki) i nauczycieli szkół zawodowych. Natomiast od „profesorów” gimnazjalnych wymagano ukończenia studiów wyższych.

Młodzież, która ukończyła szkołę średnią ogólnokształcącą lub równorzędną szkołę zawodową mogła uczyć się na roczne kursy nauczycielskie wprowadzone rozporządzeniem ministra WRiOP z 18 marca 1928 r.

Całościowa reformy szkolnictwa objąć musiała system kształcenia nauczycieli z kilku powodów. Po pierwsze – poziom dotychczasowego był niewystarczający i wymagał zmian; po drugie – należało dopasować szkoły nauczycielskie do nowej struktury, tak aby były droższe z innymi; po trzecie – trzeba było przygotować pedagogów do pracy w nowej, zreformowanej szkole, choćby na rozpoczęcie przez nich pracy zawodowej trzeba było poczekać kilka lat.

*Kształcenie kandydatów na nauczycieli ma na celu przygotowanie pracowników, posiadających potrzebną do spełniania zawodu nauczycielskiego wiedzę oraz przygotowanie pedagogiczne i społeczno-obywatelskie* – mówiła ustawa o ustroju szkolnictwa. W części VI poświęconej kształceniu nauczycieli wyróżniono wychowawczynie przedszkoli, nauczycieli szkół powszechnych, nauczycieli szkół zawodowych i nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, seminariów i liceów dla wychowawczyń przedszkoli, liceów pedagogicznych i pedagogów<sup>136</sup>. W związku z postanowieniami ustawy w r. szk. 1932/33 wstrzymano nabór kandydatów do klas I seminariów nauczycielskich, w latach następnych – do klas wyższych<sup>137</sup>.

Kształcenie wychowawczyń przedszkoli miało odbywać się w szkołach dwóch typów – seminariach i liceach. Czteroletnie seminary wychowawczyń przedszkoli miały przyjmować kandydatki co najmniej 13-letnie, które ukończyły naukę w szkole powszechnej na poziomie drugiego szczebla programowego, czyli 6 klas szkoły III stopnia, bądź 7 szkoły II stopnia organizacyjnego, tak samo jak w przypadku gimnazjów ogólnokształcących. Sformułowanie przepisu wskazywało, iż przewidywano kształcenie w tym kierunku jedynie dziewcząt,

<sup>135</sup> B. Ratuś, op. cit., s. 198.

<sup>136</sup> Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 642-643.

<sup>137</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 5, poz. 97, s. 176.

choć zastrzeżenie takie wprost nie zostało ujęte. Dwuletnie licea dla wychowawczyń przedszkoli przeznaczone były dla co najmniej 16-letnich absolventek gimnazjów. Ustawa przewidywała, iż program tych szkół obejmie wykształcenie ogólne, przygotowania społeczno-obywatelskie, pedagogiczne i praktykę w przedszkolach<sup>138</sup>.

Przekształcanie w myśl nowej ustawy seminariów ochroniarskich na 4-letnie seminaria dla wychowawczyń przedszkoli rozpoczęto w r. szk. 1938/39. W roku tym było w Polsce jeszcze 8 państwowych i 13 prywatnych seminariów ochroniarskich<sup>139</sup>.

Dla kształcenia nauczycieli szkół powszechnych przewidziano dwa typy szkół: licea pedagogiczne i pedagogia. Liceum pedagogiczne, zupełnie nowy typ szkoły, miało być odpowiednikiem liceum ogólnokształcącego i podobnie jak ono przeznaczone było dla absolwentów gimnazjów ogólnokształcących, którzy ukończyli przynajmniej 16, a zazwyczaj mieli 17 lat. W porównaniu z seminariami powodowało to, na pewno pożądane, opóźnienie podjęcia decyzji o wyborze zawodu nauczyciela o 3 lata. Nauka w liceum pedagogicznym miała trwać 3 lata czyli dłużej niż w szkołach ogólnokształcących, co spowodowane było programem przewidującym obok wykształcenia ogólnego na poziomie licealnym, także przygotowanie pedagogiczne i praktykę. W ten sposób pełen okres nauki przyszłego nauczyciela wynosił 13 lat (6+4+3), czyli był o rok dłuższy niż w dawnym systemie kształcenia i pracę mieli rozpocząć 20-latkowie. Wskazywano, że złożony z trzech elementów tryb kształcenia nauczycieli poniekąd występował już wcześniej, ze względu na możliwość wyodrębnienia w toku nauki w seminarium dwóch etapów – wyraźnie ogólnokształcącego, na który składały się trzy pierwsze lata i z dwóch ostatnich lat z przewagą przedmiotów zawodowych. Teraz etap kształcenia ogólnego na poziomie średnim został wydłużony do 4 lat, dzięki czemu mógł on tworzyć zamkniętą całość programową. Licea miały przejąć funkcje, jakie spełniały dotąd seminaria i roczne kursy nauczycielskie. Wskazywano też na wychowawcze korzyści oparcia liceów pedagogicznych na gimnazjach ogólnokształcących. *Przedłuża się bowiem w ten sposób wydatnie okres wspólnego wychowania i kształcenia na wspólnych dobrach kulturalnych wszystkich tych jednostek, które zajmą niebawem różnorodnie i odpowiedzialnie stanowiska w służbie społecznej, a mimo to nie przesądza się w niczym jeszcze przyszłych dróg życiowych i zamierzeń* – pisał Z. Szulczyński<sup>140</sup>.

<sup>138</sup> Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 642.

<sup>139</sup> Referaty, s. 39.

<sup>140</sup> Z. Szulczyński, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w świetle nowej ustawy*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 5, s. 372-373.

Pomimo, iż młodzież przychodząca do liceów pedagogicznych posiadała już wiedzę ogólnokształcącą na poziomie gimnazjalnym, na tym etapie nadal miała być ona rozszerzana. Tłumaczono to zwiększeniem w nowym systemie roli szkół powszechnych, w których absolwenci mieli podejmować pracę. Praca w szkołach powszechnych różnych stopni organizacyjnych, przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w gimnazjum albo rozpoczęcia pracy zawodowej było zadaniem trudnym, wymagającym wysokich kwalifikacji i szerokiej wiedzy. O konieczności poszerzenia wiedzy ogólnej decydowało też dopuszczenie absolwentów liceów pedagogicznych do studiów wyższych.

Licea pedagogiczne miały rozpocząć działalność w momencie ukończenia przez pierwszy rocznik nauki w gimnazjum nowego typu, czyli w r. szk. 1937/38, podobnie jak licea ogólnokształcące. Rozporządzenie o organizacji państwowego liceum pedagogicznego zostało wydane przez ministra WRiOP 6 marca 1937 r. Ustalało ono, iż trzyklasowe licea będą z reguły posiadały oddziały równoległe, liczące 20-40 uczniów. Większość przepisów organizacyjnych była analogiczna do obowiązujących w szkolnictwie ogólnokształcącym. Licea pedagogiczne miały posiadać własne szkoły ćwiczeń, zorganizowane na takich samych zasadach jak inne szkoły powszechne. Przekazane zostało im mienie państwowych seminariów nauczycielskich, szkół ćwiczeń i internatów<sup>141</sup>.

W związku z ogromną popularnością zlikwidowanych seminariów nauczycielskich wśród młodzieży wiejskiej i wynikającymi stąd protestami, starano się podkreślić dostępność liceów pedagogicznych dla tych środowisk. Stąd w rozporządzeniu spełniającym rolę statutu znalazł się punkt mówiący o zorganizowaniu przy każdej szkole internatu, nad którym opiekę miała sprawować Rada Opiekuńcza, kierowana przez dyrektora szkoły.

Zasady przyjmowania uczniów do klasy I państwowego liceum pedagogicznego ustalał regulamin opublikowany 1 marca 1937 r. Obok ustawowej dolnej granicy wieku ustalał on górną – 20 lat. Przewidywał specjalne badania lekarskie pod kątem możliwości wykonywania przyszłego zawodu. Możliwość ubiegania się o przyjęcie uzyskiwali nie tylko absolwenci gimnazjów nowego typu, ale w przypadku uczniów starszych, także legitymujący się ukończeniem 6 klas dawnego gimnazjum 8-klasowego. Przyjęcie do liceum pedagogicznego odbywało się na drodze egzaminu: pisemnego z języka polskiego i ustnego z języka polskiego i matematyki. W przypadku szkół z niepolskim językiem nauczania miał obowiązywać również egzamin z tego języka. Ze względu na specyfikę przyszłej pracy sprawdzany miał być także słuch muzyczny kandydatów, zupełny brak

<sup>141</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 56, s. 67-68.



muzykalności wykluczał możliwość przyjęcia. Regulamin przewidywał możliwość zwolnienia z egzaminu uczniów, uznanych przez komisję egzaminacyjną za dostatecznie uzdolnionych i przygotowanych do nauki w liceum<sup>142</sup>.

Likwidacja seminariów nauczycielskich przebiegała stopniowo, poprzez zaniechanie przyjmowania kandydatów do klas I. W niektórych wypadkach seminaria zamykano w całości bądź łączono z innymi, zapewniając przy tym młodzieży możliwość ukończenia szkoły w innych placówkach tego typu. Często decydowano się na zastępowanie klas seminaryjnych gimnazjalnymi, co gwarantowało zapewnienie młodzieży miejsc w szkołach średnich oraz odpowiednie wykorzystanie budynków i kadr nauczycielskich. Ministerstwo rozważało nawet możliwość połączenia liceów pedagogicznych z gimnazjami ogólnokształcącymi, rozwiązanie takie nie zostało jednak wprowadzone, gdyż byłoby oczywistym złamaniem zasad i idei reformy szkolnictwa<sup>143</sup>.

Rozrost szkolnictwa powszechnego spowodowany wyżem demograficznym powodował zwiększone zapotrzebowanie na nauczycieli szkół tego szczebla. Poprawa sytuacji gospodarczej kraju umożliwiała zwiększenie liczby etatów nauczycielskich, co wpłynęło na decyzję zorganizowania nowych zakładów kształcenia nauczycieli. W r. szk. 1937/38 MWRiOP uruchomiło 38 państwowych liceów pedagogicznych, do których przyjęto 1 600 kandydatów, a zgłosiło się ponad 2 tys. W r. szk. 1938/39 uruchomiono 9 nowych męskich liceów pedagogicznych, co dało razem ze Śląskiem liczbę 43. Przystały wówczas istnieć seminaria. Razem w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych uczyło się 4829 uczniów. W 1938 r. uruchomiono 6 nowych męskich liceów pedagogicznych<sup>144</sup>.

Nie ma możliwości dokonania rzetelnej oceny liceów pedagogicznych, jako że ani jeden rocznik młodzieży nie ukończył tej szkoły. Uruchomione jesienią 1937 r. pierwszych absolwentów miały wypuścić w 1940 r., w czym przeszkodziła wojna. Można jedynie śledzić ich założenia i przebieg rozpoczętej pracy. W ostatnim roku przed wojną do liceów pedagogicznych uczęszczało 3 310 uczniów (ok. 1600 w kl. I i ok. 1700 w kl. II)<sup>145</sup>, przed wprowadzeniem reformy do semina-

<sup>142</sup> *Ustrój i organizacja szkolnictwa*, pod red. Z. Kwiatkowskiego i S. Białasa, Lwów 1937, s. 177-182.

<sup>143</sup> *Posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego 24 listopada 1936 r.*, „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 18, s. 290; *Sprawozdanie o ogólnym stanie oświaty i wychowania w ostatnim roku oraz o zamierzeniach na przyszłość wygłoszone przez Pana Ministra WRiOP Wacława Jędrzejewicza na posiedzeniu Rady Oświecenia Publicznego dni 29 listopada 1934 r.*, „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 8-10, s. 433.

<sup>144</sup> *Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. Referaty*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 24-25, s. 311, 361; *Posiedzenie Państwowej Rady*, s. 290-291; *Referaty na posiedzenie*, s. 37.

<sup>145</sup> *Referaty na posiedzenie*, s. 38.

riów uczęszczało dużo ponad 300 tys. młodzieży (średnio licząc po 60 tys. w roczniku). Tak ogromną różnicę pomiędzy tymi liczbami tłumaczy przede wszystkim trwanie fazy organizacyjnej liceów, opóźnienie momentu rozpoczęcia nauki – część z uczniów poprzestała na ukończeniu gimnazjum. Decydujące mogło być jednak to, że upodabniając się do liceów ogólnokształcących zakłady kształcenia nauczycieli na poziomie średnim zatraciły swój odrębny charakter, nie była to już najdogodniejsza ścieżka zdobycia wykształcenia przez absolwenta szkoły powszechnej, coraz wyraźniej rysowała się też możliwość zdobycia tego zawodu w inny sposób, poprzez ukończenie liceum ogólnokształcącego i pedagogium. Malało też zainteresowanie zawodem nauczycielskim. Bezrobocie, niskie płace, wzrost zainteresowania zawodami związanymi z rozwijającym się przemysłem i przemijanie entuzjazmu, który towarzyszył pracy szkoły polskiej w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości, powodowały spadek prestiżu tej profesji.

Odpowiedzią na postulat kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym było zakładanie pedagogiów. Przemawiała za tym nie tylko troska o merytoryczną i dydaktyczną wartość nauczania, ale też odpowiedzialność za wychowanie dzieci będących w okresie szczególnej podatności na wpływy, znaczenie szkoły powszechnej jako jedyne go ośrodka szerzącego kulturę i oświatę w wielu wsiach, a także stan rozwoju nauk pedagogicznych wymagający dłuższych i głębszych studiów. Przeciwno przygotowywaniu nauczycieli przez uniwersytety przemawiał między innymi wysoki koszt wieloletniej nauki, ich nastawienie na prace badawcze, teoretyczne, wąskie specjalizacje, wysokie oczekiwania absolwentów co do warunków pracy oraz potrzeba masowego kształcenia nauczycieli. Od zreformowania konserwatywnych uniwersytetów łatwiejsze było założenie nowego typu szkół, specjalnie przystosowanych do tej funkcji. Pierwsze pedagogia, czyli placówki kształcące na nauczycieli absolwentów szkół średnich ogólnokształcących, powstały w 1928 r. na mocy rozporządzenia MWRiOP z 29 czerwca. Statut ten ogólnie podawał ramy programowe i organizacyjne, pozostawiając dyrekcjom pedagogiów dużą swobodę, co nadało im charakter eksperymentalny. Szkoły takie założono w Warszawie, Krakowie i Lublinie<sup>146</sup>.

Wprowadzenie reformy szkolnictwa podnoszącej rangę szkoły powszechnej pogłębiło konieczność rozwoju tego typu placówek. Według ustawy pedagogia miały przyjmować absolwentów liceów ogólnokształcących, co zbliżało je do szkół wyższych. W tym wypadku decyzję o wyborze zawodu nauczyciela podejmowała młodzież najczęściej 19-letnia (przepisy pozwalały na przyjmowa-

<sup>146</sup> J. Jaźwierski, op. cit., s. 289.

nie do pedagogów 18-latków). Nauka w nich miała trwać dwa lata, czyli pełne wykształcenia nauczyciela w tym systemie zabierało 14 lat (6+4+2+2), podczas gdy przy wyborze studiów uniwersyteckich trwałoby 16 lat. Obok wykształcenia ogólnego oraz pedagogicznego nauka w pedagogium obejmowała specjalizację w określonej grupie przedmiotów. Pracę zawodową zaczynali przynajmniej 21-latkowie, ale w praktyce większość słuchaczy pedagogów były to osoby starsze, ponad 22-letnie, które po maturze próbowały już studiów akademickich.

Baza rekrutacyjna pedagogów była znacznie węższa niż liceów, a zwłaszcza dawnych seminariów nauczycielskich, gdyż ograniczała się do absolwentów pełnej szkoły średniej. Miało to, obok usytuowania w dużych ośrodkach, wpływ na strukturę społeczną grona słuchaczy, wśród których przeważały średnio uzdolnione spośród dzieci urzędników, nauczycieli, rzemieślników i robotników. Bardziej uzdolnieni i wywodzący się z zamożniejszych środowisk wstępowali raczej do szkół akademickich, licząc na lepiej płatną pracę. Wśród słuchaczy pedagogów dominowały kobiety, których odsetek dochodził nawet do 70%, ale proporcje te zmieniały się, dążąc do równowagi<sup>147</sup>.

Zasady przyjmowania kandydatów do pedagogów nie były sprecyzowane, w różnych zakładach stosowano różne rozwiązania. Najczęściej były to egzaminy z przedmiotu specjalizującego i propedeutyki filozofii (psychologii i logiki), badania psychologiczne, rozmowy kwalifikacyjne, prace pisemne z języka polskiego, sprawdziany uzdolnień artystycznych oraz konkurs świadectw.

W 1935 r. otwarto czwarte pedagogium w Krzemieńcu. W r. szk. 1937/38 rozpoczęło pracę 7 kolejnych pedagogów i w roku tym do wszystkich 11 placówek tego typu zgłosiło się 1.600 kandydatów, z czego przyjęto połowę<sup>148</sup>.

Nieliczne pedagogia nie mogły zaspokoić potrzeb szkolnictwa powszechnego, podnoszono też, że 2-letni okres kształcenia jest zbyt krótki. Stąd w 1936 r. ZNP wysunęło propozycję utworzenia akademii pedagogicznych, które wbrew nazwie miałyby status szkół wyższych nieakademickich. Studia w nich trwałyby 3 lata, przy czym rok ostatni poświęcony byłby wyłącznie na praktykę i przygotowanie pracy dyplomowej. Propozycja ta nie została przyjęta przez władze oświatowe<sup>149</sup>.

W przypadku nauczycieli szkół średnich jedynym możliwym rozwiązaniem było stosowanie wymogu ukończenia studiów wyższych. Uniwersytety, których większość absolwentów trafiała do szkół średnich, nastawione były na kształce-

<sup>147</sup> Tamże, s. 299-300.

<sup>148</sup> Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. Referaty, s. 311, 361.

<sup>149</sup> O właściwy poziom kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Polsce, Warszawa 1936, s. 26.

nie naukowców, specjalistów w wąskich dziedzinach wiedzy, nie mających często odbicia w programach szkolnych. Gwarancję otrzymania pełnego zatrudnienia dawała możliwość studiowania i później nauczania także drugiego, pokrewnego przedmiotu. Kwalifikacje pedagogiczne studenci mogli zdobywać w ramach dodatkowego rocznego studium. Dawało ono dość szeroką wiedzę z dziedziny pedagogiki, psychologii i ich nauk pomocniczych<sup>150</sup>.

Często jednak narzekano na słabe przygotowanie dydaktyczne magistrów, co spowodowane było drugoplanowym jego traktowaniem przez wiele uczelni. Co gorsza, ustawa z 26 stycznia 1922 r. wprowadzająca obowiązek zdawania egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich, dopuściła możliwość nauczania w niższych klasach szkoły średniej po uzyskaniu „dyplomów ulgowych”, czyli zaliczenia 6 semestrów studiów i odbycia praktyki. Jednocześnie za wystarczające uznane zostały dawniej przyznane prawa do nauczania – świadectwa uzyskane jeszcze w okresie zaborów, dyplomy kursów pedagogicznych lub długoletnia praktyka. Kuratorzy Okręgów Szkolnych mieli prawo w myśl udzielać nauczycielom zezwolenia na nauczanie przedmiotów nie objętych kwalifikacją, o ile w dotychczasowej pracy w zakresie danego przedmiotu wykazali się dobrymi wynikami<sup>151</sup>.

*Jeśli uprzytomnimy sobie, że najistotniejszym i najwyższym zagadnieniem dzisiaj w nauczaniu jest: uczeń i Państwo, to stwierdzić trzeba, że i kształcenie nauczyciela szkoły średniej musi być, i to najrychlej, przeorane i przystosowane do tego wielkiego celu szkoły współczesnej w Polsce. Można zaryzykować paradoksalnie, nie bez słuszności jednak, że dawniej szkoła była taka, jaką tworzył ją nauczyciel – naukowiec, dziś należy odwrócić zagadnienie: szkoła ma swoje oblicze społeczno – państwowe i kształcenie nauczyciela musi być dostosowane do nowych zadań wychowawczych tej szkoły – pisał w 1932 r. Kazimierz Zbierski<sup>152</sup>. Ustawa z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa sprawę kształcenia nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, seminariów i liceów dla wychowawczyń przedszkoli, liceów pedagogicznych i pedagogów omawiała bardzo ogólnikowo. Art. 45 mówił, że obejmuje ono wykształcenie w zakresie obranej dziedziny wiedzy (umiejętności), przygotowanie społeczno-obywatelskie, wykształcenie pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną. Kształcenie w zakresie wybranego przedmiotu miało odbywać się w szkołach wyższych na zasadach*

<sup>150</sup> J. Miąso, *Uniwersytecka tradycja kształcenia nauczycieli*, [w:] *Studia z dziejów edukacji*, s. 353-354.

<sup>151</sup> Dz. U. RP 1922, nr 90, poz. 823, s. 1551-1553; *Memoriał w sprawie reformy studiów nauczycielskich*, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 10, s. 161-162.

<sup>152</sup> K. Zbierski, *Kształcenie nauczycieli wobec nowych zadań wychowawczych szkoły średniej*, „Oświata i Wychowanie” 1932, nr 2, s. 131.

określonych przez MWRiOP po zasięgnięciu opinii rad wydziału szkół akademickich. W przypadku nieistnienia odpowiednich uczelni sposób kształcenia miał określać minister. Po zdobyciu odpowiedniego wykształcenia akademickiego kandydaci do zawodu nauczycielskiego powinni odbyć przynajmniej roczne kursy pedagogiczne (w przypadku nauczycieli przedmiotów pedagogicznych kurs mógł być skrócony) organizowane przez wyższe uczelnie bądź niezależnie od nich. W ramach tych kursów słuchacze mogli też zdobywać przygotowanie obywatelskie, w przeciwnym wypadku obowiązywało ich *studium w zakresie obrony technicznej Państwa i nauki obywatelstwa oraz sprawności fizycznej* organizowane na zasadach ustalonych przez MWRiOP. Ustawa nie precyzowała też zasad odbywania praktyki pedagogicznej, ponownie odsyłając do rozporządzeń ministra<sup>153</sup>.

Określone w ten sposób kwalifikacje uznawano za bardzo wysokie, a ich rygorystyczne wymaganie (zwłaszcza w przypadku szkół prywatnych) za utrudniające pracę szkół, zmuszonych do zatrudniania wielu nauczycieli dochodzących. TNSW postulowało, aby ministerstwo zapoznawało młodzież rozpoczynając studia z aktualnymi potrzebami kadrowymi i wymaganiami kwalifikacyjnymi w szkolnictwie średnim. Apelowano, aby MWRiOP zachęcało kuratorów do wykorzystywania w interesie szkoły i nauczyciela ciągle funkcjonujących uprawnień do zezwalania na prowadzenie nauczania w zakresie przedmiotu spoza kwalifikacji i to także w szkolnictwie prywatnym. TNSW oczekiwało, że uprawnienia do nauczania w pierwszych pięciu klasach gimnazjum dawnego typu zostaną uznane za wystarczające do pracy w pełnym nowym gimnazjum. Istniejący w zakresie kształcenia nauczycieli szkół średnich stan rzeczy uznawano za przejściowy i oczekiwano przyspieszenia prac nad reformą studiów nauczycielskich<sup>154</sup>.

W okresie przed uchwaleniem ustawy o ustroju szkolnictwa powstało na terenie Polski kilkanaście szkół kształcących nauczycieli szkół zawodowych, podstawowym typem było seminarium nauczycielskie zawodowe przyjmujące absolwentów 6 klas gimnazjum lub odpowiedniej szkoły zawodowej. Najlepiej sytuacja wyglądała w dziale szkolnictwa rolniczego i gospodarczego, najgorzej – w przemysłowym. Kadra szkół zawodowych dzieliła się na nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów zawodu<sup>155</sup>.

<sup>153</sup> Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 643, art. 45; s. 644, art. 53.

<sup>154</sup> *Memoriał w sprawie reformy studiów nauczycielskich*, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 10, s. 163.

<sup>155</sup> Z. Wiatrowski, *Nauczyciel szkoły zawodowej. Dawniej – dziś – jutro*, Bydgoszcz 1990, s. 38.

Ustawa o ustroju szkolnictwa nie przewidywała specjalnych szkół kształcących nauczycieli szkół zawodowych. Nauczyciele przedmiotów zawodowych, prowadzący praktyczną naukę zawodu oraz instruktorzy musieli mieć wykształcenie zawodowe, praktykę zawodową, przygotowanie społeczno-obywatelskie, wykształcenie i praktykę pedagogiczną. W celu przygotowania społeczno-obywatelskiego i pedagogicznego kandydatów na nauczycieli miały być organizowane specjalne studia lub kursy pedagogiczne, z tym, że dla mistrzów nauka miała być poszerzona o przedmioty uzupełniające wykształcenie ogólne słuchacza<sup>156</sup>.

21 października 1932 r. prezydent RP wydał rozporządzenie o kwalifikacjach zawodowych do nauczania w szkołach i na kursach zawodowych. Dzieło ono przedmioty nauczania w szkołach zawodowych na: przedmioty zawodowe, przedmioty pomocnicze (ściśle związane i niezwiązane bezpośrednio z zawodem) oraz praktyczną naukę zawodu. Zgodnie z postanowieniami ustawy o ustroju szkolnictwa od nauczycieli przedmiotów zawodowych wymagano ukończenia odpowiedniej szkoły wyższej (gdy mieli pracować w liceum lub gimnazjum zawodowym), bądź liceum zawodowego lub innej podobnej szkoły (w przypadku pracowników szkoły zasadniczej stopnia niższego albo doksztalcającej), praktyki zawodowej nienauczycielskiej, praktyki pedagogicznej, ukończenia kursów pedagogicznych. Podobne były wymagania stawiane nauczycielom przedmiotów pomocniczych, ale w tym wypadku kwalifikacje uzyskać mogły także osoby uprawnione do nauczania w odpowiadających poszczególnym szkołom zawodowym szkołach ogólnokształcących, które dodatkowo ukończyły kursy specjalne, wprowadzające w zagadnienia szkolnictwa zawodowego. Ustalanie kwalifikacji nauczycieli praktycznej nauki zawodu pozostawiono w gestii ministra WRiOP. Instruktorom zawodu postawiono takie wymagania jak nauczycielom przedmiotów zawodowych, z tym że wystarczyło tu ukończenie szkoły zawodowej stopnia gimnazjalnego lub szkoły mistrzów czy nadzorców. Rozporządzenie nie określało kwalifikacji nauczycieli w szkołach mistrzów, nadzorców, przysposobienia zawodowego oraz na kursach zawodowych, powierzając ich ustalanie ministrowi WRiOP. On też lub wyznaczone przez niego władze szkolne, miały stwierdzać i przyznawać kwalifikacje we wszystkich przypadkach. Postanowienia przejściowe omawianego rozporządzenia postanawiały o zachowaniu kwalifikacji w przypadku osób, które je dotąd nabyły, dla określonych przez MWRiOP szkół i przedmiotów<sup>157</sup>.

<sup>156</sup> Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 643.

<sup>157</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1932, nr 7, poz. 91, s. 293-298.

Ustawa i rozporządzenie nadały duże znaczenie systemowi kursów pedagogicznych, które miały się stać substytutem zakładów kształcenia nauczycieli szkół zawodowych. Szczegółowe programy kursów opracowane zostały w 1935 r. Szkolenie nauczycieli przedmiotów zawodowych miało na celu zapoznanie uczestników z głównymi prądami w pedagogice, systemem organizacji szkolnictwa, dydaktyką nauczania przedmiotów zawodowych oraz wydawnictwami i czasopismami pedagogicznymi. Kurs dla nauczycieli zawodu trwał 68 godzin i pomijał zagadnienia psychologiczne. W latach 1935-1938 przeszkolono 1104 nauczycieli i instruktorów szkół zawodowych i wydano 2700 dyplomów nauczycielskich. Kursy prowadzone były w formie studiów pedagogicznych na akademiach handlowych, zwłaszcza SGH, przy Wolnej Wszechnicy w Warszawie, dla rolników – przy Uniwersytecie Poznańskim, w tzw. klasach pedagogicznych przy liceach zawodowych (gospodarczych), w Szkole Gospodarczej w Snopkowie oraz w formie kursów pedagogicznych dla czynnych nauczycieli i instruktorów prowadzonych przez Towarzystwo Oświaty Zdrowotnej<sup>158</sup>.

Rozporządzenie MWRiOP z 15 marca 1937 r. dopuściło do nauczania w szkołach i na kursach zawodowych asystentów akademickich, uznając pod pewnymi warunkami ich pracę za równoznaczną z odbyciem praktyki pedagogicznej i nienauczyelskiej<sup>159</sup>.

Przepisy normujące kwalifikacje do nauczania w szkołach zawodowych były kolejnym krokiem ku podniesieniu ich poziomu, a także ku zrównaniu ze szkołami ogólnokształcącymi. Nauczyciele szkół zawodowych (nie dotyczyło to instruktorów) nie tylko musieli posiadać równie wysokie wykształcenie i przygotowanie pedagogiczne, ale także stawiano im wymóg dodatkowy – odbycia praktyki zawodowej (nienauczyelskiej). W sumie musieli więc spełnić więcej warunków niż ich koledzy ze szkół ogólnokształcących. Profesor F. Dąbrowski, który złożył w tej sprawie memoriał do ministerstwa wskazywał, że kwalifikacje te były wyższe od wymogów stawianych przez życie gospodarcze, stąd *aby zyskać współpracę wybitnych fachowców, należy im zapewnić wynagrodzenie nawet lepsze niż w przemyśle, bo inaczej nie przejdą do szkolnictwa, a szkoła zdobędzie jedynie bardzo mierne siły*<sup>160</sup>. Niskie wynagrodzenia nauczycieli obok braku zakładów systematycznego kształcenia nauczycieli szkół zawodowych przy wysokich wymogach kwalifikacyjnych, stanowiły przyczyny poważnego braku nauczycieli.

<sup>158</sup> Z. Wiatrowski, op. cit., s. 41-42.

<sup>159</sup> Dz. Urz. MWRiOP, nr 3, poz. 54, s. 65-66.

<sup>160</sup> Cyt. za: Z. Wiatrowski, op. cit., s. 42.

Zygmunt Wiatrowski podsumowuje: *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. w zasadzie słusznie potraktowała ogólne zasady kształcenia nauczycieli. Nie przewidziano jednak odpowiednich form realizacyjnych. Toteż sytuacja w zakresie kadr zaczęła ulegać wyraźnemu pogorszeniu. Dotychczasowe zakłady kształcenia nauczycieli zaczęto zastępować systemem kursowym, który już po kilku latach okazał się zawodny. W tym sensie etap [...] przypadający na lata 1932-1939, nie tylko nie rozwiązał omawianego problemu, lecz zaostrzył go*<sup>161</sup>.

Poświęconą kształceniu nauczycieli część ustawy o ustroju szkolnictwa zamykał artykuł zatytułowany *Dalsze kształcenie nauczycieli czynnych*. Wymieniał on wszystkie grupy nauczycieli i instruktorów uwzględnionych w ustawie i stwierdzał, że będą dla nich organizowane *celem dalszego kształcenia się osobne zakłady i kursy*<sup>162</sup>. Brak jakichkolwiek uściśleń sugerował szeroki wachlarz możliwości, a także nieobowiązkowy charakter szkoleń.

Dalsze kształcenie nauczycieli było nieodzowne, zwłaszcza w sytuacji, gdy większość miała jedynie wykształcenie na poziomie średnim. Od początku funkcjonowania oświaty w niepodległym państwie polskim organizowano w trakcie roku szkolnego i wakacji różnego rodzaju egzaminy praktyczne, kursy, konferencje, zjazdy. Cieszyły się one u nauczycielstwa dużą popularnością i stale wzrastała ich ilość, nie zaspakajały jednak potrzeb i aspiracji ambitnych i zdolnych nauczycieli, którzy jako absolwenci seminariów nie mogli jednak podjąć studiów uniwersyteckich. Ich substytutem były Państwowy Instytut Pedagogiczny i Państwowy Instytut Nauczycielski działające w Warszawie. Tok studiów był dwuletni, obejmował kurs pedagogiki, psychologii, opieki społecznej, dziejów kultury, filozofii i sztuki, wychowania fizycznego. Obok instytutów państwowych działały też placówki prywatne o podobnym charakterze: Instytut Pedagogiczny w Katowicach, Wydział Pedagogiczny Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie z oddziałem w Łodzi i Instytut Pedagogiczny ZNP<sup>163</sup>.

Najszerzy zasięg spośród form doskonalenia zawodowego nauczycieli miały nie wymagające takich wysiłków organizacyjnych krótkie kursy i konferencje. Duża część z nich była organizowana w okresach, gdy nie odbywały się zajęcia szkolne. Obejmowały różnorodną tematykę – poszerzały specjalistyczną wiedzę nauczycieli (np. w pierwszych latach po wojnie konieczne były kursy poświęcone kulturze polskiej), zapoznawały z nowymi prądami pedagogicznymi i metodami pracy szkolnej, wdrażały do pracy społecznej i wychowawczej. Ich znaczenie

<sup>161</sup> Z. Wiatrowski, op. cit., s. 43.

<sup>162</sup> Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, art. 50, s. 644.

<sup>163</sup> J. Kułpa, op. cit., s.117-120.

było szczególnie duże w okresie przemian – tą drogą zapoznawano nauczycieli z koncepcją wychowania państwowego, z założeniami reformy szkolnictwa, z nowymi programami<sup>164</sup>. Organizatorami były zarówno władze szkolne, jak i związki oraz stowarzyszenia nauczycielskie.

Sposób dokształcania nauczycieli został dość surowo oceniony przez Bogdana Suchodolskiego: *Przerost zainteresowań dydaktycznych sprawił, iż od lat ulegamy złudzeniu, jakoby dokształcanie pracujących nauczycieli polegać miało niemal wyłącznie na pogłębianiu wiedzy dydaktycznej i znajomości programów. O rozszerzaniu i pogłębianiu wiedzy rzeczowej w zakresie obranej specjalności troszczymy się – zwłaszcza na poziomie szkoły średnie – zbyt mało. Tymczasem szybkie postępy nauki czynią wręcz palącą potrzebę odpowiedniego dokształcania nauczycieli. [...] Takie dokształcania nie może być przeprowadzane na kursach lub konferencjach, zazwyczaj krótkotrwałych, często powierzonych. Uczestnictwo w nich bywa zwykle dość bierne*<sup>165</sup>.

\* \* \*

Stworzony przez ustawę o ustroju szkolnictwa system kształcenia nauczycieli, złożony w wielu etapów i możliwości, był dobrze dostosowany do potrzeb oświaty. Dawał możliwość pogłębiania wykształcenia, jego specjalizacji. Miał wykształcić nauczycieli o dużej wiedzy teoretycznej, ogólnej i pedagogicznej oraz sporych umiejętnościach praktycznych. Wzbudził on jednak szereg kontrowersji. Podstawowym problemem była likwidacja seminariów nauczycielskich, cieszących się dużą popularnością wśród młodzieży, zwłaszcza wiejskiej, posiadających swoisty klimat. Ich zwolennicy nie godzili się z krytyczną oceną przygotowania, jakie szkoły te dawały przyszłym nauczycielom. Z drugiej zaś strony, w kręgach tzw. postępowego nauczycielstwa oczekiwano zmian idących jeszcze dalej – upowszechnienia kształcenia nauczycieli na poziomie studiów wyższych. Oczywiście w omawianym okresie postulat ten nie był realny, zaś utworzenie nielicznych pedagogów, z krótkim okresem nauczania nie stanowiło realizacji tego hasła. O wartości nowego systemu najlepiej świadczyłaby praca wykształconym w nich nauczycielom, ale na jej rozpoczęcie zabrakło w II Rzeczypospolitej czasu.

<sup>164</sup> Np. w kursach poświęconych reformie szkolnictwa, które odbyły się w trakcie wakacji w 1933 r. wzięło udział blisko 15 tys. nauczycieli i kierowników szkół.

<sup>165</sup> B. Suchodolski, *Liceum*, s. 50-51.

## 4. Zreformowane szkolnictwo zawodowe

### 4.1. Szkoły zawodowe do 1932 r.

Pierwsze szkoły zawodowe na ziemiach polskich pojawiły się w XIX w. Sieć szkół rolniczych, handlowych, rzemieślniczych i technicznych organizowana była we wszystkich trzech zaborach przez władze państwowe, organizacje społeczne i osoby prywatne. Pomimo, iż niejednokrotnie kształciły one wysoko kwalifikowanych specjalistów, pozostawały w cieniu szkolnictwa ogólnokształcącego, traktowane jako gorsze. *Tradycyjna w nas niechęć do przemysłu i handlu, niejednokrotnie traktowanie różnych przejawów działalności ludzkiej wpłynęły na to, że szkoła zawodowa, przygotowująca do zawodów niższych, według pojęć większości społeczeństwa, musiałaby być uważana za szkołę niższego rzędu, coś pośredniego między szkołą a instytucją filantropijną. Uznawano ją wprowadzić za niezbędną, lecz tylko dla jednostek upośledzonych fizycznie, umysłowo lub materialnie* – pisała Maria Zaborowska<sup>166</sup>. W niepodległej Polsce szkolnictwo zawodowe miało odegrać poważną rolę – dopomóc w odbudowie i rozwoju ekonomicznym kraju, uczestniczyć w procesie kształtowania nowej, nowoczesnej struktury społecznej. Wymagało to gruntownej reorganizacji i rozbudowy tej dziedziny szkolnictwa. W pierwszych latach niepodległości działalność władz na tym polu polegała przede wszystkim na przejmowaniu przez państwo istniejących szkół i nadawaniu im statutów. Określane były stopnie organizacyjne szkół, czas trwania nauki i warunki przyjmowania uczniów. W r. szk. 1921/22 na ziemiach polskich (bez Śląska i Wileńszczyzny) działało 586 szkół i kursów zawodowych, dwa lata później było ich już 850<sup>167</sup>. Szkołom pozostawiono dużą swobodę w zakresie doboru treści nauczania, budowy programów itp. Od nauczycieli przedmiotów zawodowych wymagano jedynie teoretycznego przygotowania zawodowego, często nie posiadali praktyki w zawodzie, ani kwalifikacji pedagogicznych.

Konstytucja marcowa zakazująca zatrudniania dzieci poniżej 15 roku życia, ustawy o dodatku do podatku przemysłowego z 1923 r. czy o ochronie kobiet i młodocianych, pośrednio regulowały sprawy szkolnictwa zawodowego, do 1932 r. nie było jednak jednolitego systemu tych szkół, który odpowiadałby potrzebom społeczeństwa i był dobrze dopasowany do szkolnictwa ogólnokształcącego.

<sup>166</sup> M. Zaborowska, *Szkolnictwo zawodowe w świetle nowej ustawy*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 2-3, s. 109.

<sup>167</sup> J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 5, 35.

W 1922 r. MWRiOP przygotowało dwa projekty ustaw dotyczących szkolnictwa zawodowego. Projekt ustawy o szkolnictwie zawodowym, dzielił szkoły na niższe i wyższe. Typ pierwszy przeznaczony był dla absolwentów 4 klas szkoły powszechnej, którzy po 3-letniej nauce mieli zostać wykwalifikowanymi rzemieślnikami oraz niższymi pracownikami zatrudnionymi w handlu, rolnictwie, ogrodnictwie, leśnictwie. Uzyskiwaliby wówczas uprawnienia przysługujące absolwentom pełnych szkół powszechnych. Z myślą o nich zaprojektowano zaś 3-5-letnie szkoły i kursy zawodowe o wyższym poziomie nauki. Świadcstwo ich ukończenia miało być równorzędne ze świadectwem dojrzałości, a odbycie 2-letniej praktyki umożliwiałoby uzyskanie stopnia inżyniera przemysłowego. Do tego typu zaliczono szkoły techniczne, przemysłowe, kupieckie i handlowe, ogrodnicze, rolnicze i leśne, żeńskie szkoły przemysłowe oraz seminaria dla nauczycielek żeńskich szkół zawodowych. Józef Miąso ocenia, iż projekt, który nigdy nie wszedł pod obrady Sejmu zawierał postanowienia kontrowersyjne, trudne do zaakceptowania tak przez lewicę, jak i prawicę społeczną. Pierwsza musiałaby odrzucić koncepcję niższej szkoły zawodowej jako równorzędnej ze szkołą powszechną, druga nie mogłaby aprobować pełnego równouprawnienia szkoły zawodowej typu wyższego z gimnazjum ogólnokształcącym<sup>168</sup>.

Drugi projekt dotyczył ustawy o obowiązkowym kształcaniu zawodowym młodzieży pracującej w rzemiośle, przemyśle i handlu. Objęta byłaby nim młodzież do 18 roku życia (w pewnych wypadkach do 20), dla której przewidziano 3-letnią naukę w wymiarze 9-12 godzin tygodniowo. W małych ośrodkach istniałyby tzw. szkoły ogólne, w większych zaś szkoły specjalne, czyli przeznaczone dla określonej grupy zawodowej. Miałyby być utrzymywane przez gminy przy pomocy państwa, jednakże i ten projekt nie był nawet rozpatrywany przez Sejm<sup>169</sup>.

Wobec braku ogólnych ustaleń wiele szkół funkcjonowało w kształcie, w jakim odziedziczono je po zaborcach. Nowe placówki, zakładane przeważnie przez stowarzyszenia i osoby prywatne, działały na różnych zasadach, regulowanych przez tymczasowe statuty opracowywane w MWRiOP. Główne typy stanowiły szkoły techniczne, rzemieślniczo-przemysłowe, mistrzowskie, rolnicze (jako jedyne doczekały się ustaleń ustawowych, organizację ich regulowała ustawa z 9 lipca 1920 r.), handlowe oraz traktowane jako odrębna grupa szkoły żeńskie o różnych kierunkach kształcenia.

<sup>168</sup> Tamże, s. 31-32.

<sup>169</sup> Tamże, s. 32-33.

Prawie wszystkie szkoły zawodowe podlegały MWRiOP. Finansowane były z budżetu państwa, dodatku szkolnego do podatku przemysłowego, dochodów wypracowywanych przez warsztaty szkolne, dotacji samorządów, środków osób prywatnych oraz opłat uczniowskich, których nie wnosili tylko uczniowie szkół dokształcających i ludowych szkół rolniczych<sup>170</sup>.

*Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej* opublikowany w 1931 r. w celu zachęcenia i ułatwienia wyboru rodzicom i dzieciom, obejmował 355 szkół męskich kształcących w 62 zawodach i 436 żeńskich przygotowujących do pracy w 36 różnych zawodach<sup>171</sup>.

Szkoły zawodowe w r. szk. 1931/32

Kategorie szkół	ogółem	szkoły	kursy
Razem	754	470	284
Państwowe	117	117	–
Samorządowe	41	39	2
Prywatne	596	314	282
Męskie	220	177	43
Żeńskie	286	159	127
Koedukacyjne	248	134	114

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1931/32*, Warszawa 1933, s. 61.

Jedynie 15,5% szkół zawodowych w r. szk. 1931/32 stanowiły placówki państwowe, 5,4% utrzymywanych było przez samorządy, a aż 79% należało do właścicieli prywatnych. Państwo utrzymywało większość szkół technicznych, mistrzowskich i agrotechnicznych, natomiast w minimalnym stopniu uczestniczyło w finansowaniu szkolnictwa handlowego. Wiele szkół prowadziły stowarzyszenia oświatowe, takie jak Polska Macierz Szkolna czy Towarzystwo Szkoły Ludowej, organizacje wyznaniowe, zgromadzenia zakonne. Szkoły zawodowe

<sup>170</sup> Ustawa z 14 maja 1923 r. nakładała na przedsiębiorstwa przemysłowe i handlowe oraz na prowadzących zajęcia przemysłowe obowiązek wplatania specjalnego dodatku (nie mógł on przekroczyć 25% kwoty należnego podatku przemysłowego). Uzyskane w ten sposób fundusze w połowie przekazywane były władzom terenowym na potrzeby szkół zawodowych, 30% trafiało do MWRiOP, reszta do wyższych uczelni technicznych i handlowych – Dz. U. RP 1923, nr 58, poz. 412; J. Miąso, *Kształcenie zawodowe*, s. 74.

<sup>171</sup> *Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej 1931*, Warszawa 1931, passim.

dla mniejszości narodowych organizowała ukraińska Ridna Szkoła i żydowskie gminy wyznaniowe oraz organizacje społeczne. Wbrew oczekiwaniom niewiele szkół organizowano przy zakładach przemysłowych.

Młodzież, która już podjęła pracę w przemyśle, handlu czy rzemiośle, a nie posiadała odpowiedniego wykształcenia mogła je uzupełniać w 3-letnich szkołach dokształcających zawodowych. Obok przygotowania do pracy poszerzały one wykształcenie ogólne i spełniały funkcje wychowawcze. Funkcjonowały w trybie wieczorowym, mieszcząc się często w budynkach szkół powszechnych. W przeważającej większości były to szkoły publiczne, utrzymywane przez państwo i samorządy. W r. szk. 1921/22 działało 197 szkół dokształcających, a uczęszczało do nich 11 697 uczniów. Do r. szk. 1931/32 ich liczba wzrosła do 733, obejmując 103 359 uczniów<sup>172</sup>.

#### Szkoły zawodowe dokształcające w r. szk. 1932/33

	szkoły	Oddziały *			Uczniowie		
		ogółem	dział przemysł.	dział handlowy	ogółem	dział przemysł.	dział handlowy
razem	733	3 059	2 806	253	103 927	95 359	8 568
miasta	630	2 800	2 557	243	96 509	88 298	8 211
wieś	103	259	249	10	7 418	7 061	357
publiczne	653	2 787	2 572	215	95 392	88 263	7 129
prywatne	80	272	234	38	8 535	7 096	1 439

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1931/32*, Warszawa 1933, s. 82.

Do 1932 r. następował systematyczny, ale dość powolny rozwój szkolnictwa zawodowego. Po decyzji prezydenta RP z początku 1932 r. przekazującej szkoły rolnicze pod nadzór MWRiOP niemal wszystkie szkoły zawodowe znalazły się w jego gestii. Pod opieką innych resortów pozostało jedynie kilka szkół, m.in. górniczych i morskich. Coraz częstsze było wiązanie kwalifikacji zawodowych z ukończeniem odpowiedniej szkoły, co świadczy o scholaryzacji kształcenia zawodowego. Józef Miąso zauważa, iż: *Przez wydawanie świadectw szkolnych uprawniających do określonej pracy i potwierdzających kwalifikacje państwo regulowało i regulowało stosunki na rynku pracy. Szkoła zawodowa spełniała więc ważną*

<sup>172</sup> J. Miąso, *Kształcenie zawodowe*, s. 77, 78.

funkcję społeczną. Była narzędziem kwalifikującym obywateli do określonych zajęć i wyznaczającym im miejsce w strukturze społecznej i zawodowej<sup>173</sup>. Dlatego też sytuacja w szkolnictwie zawodowym budziła protesty, głównie środowisk nauczycielskich i przemysłowych. Postulowano uporządkowanie i ujednoczenie jego struktury, a przede wszystkim rozbudowę, dostosowując je do aktualnych potrzeb gospodarczych. Niezadowolający stan można tłumaczyć mniejszym zainteresowaniem i wagą przywiązywaną do szkolnictwa zawodowego w porównaniu z ogólnokształcącym. Brak możliwości kontynuowania nauki w uczelni wyższej czy przywilejów w służbie cywilnej i wojskowej, a także perspektywa pracy fizycznej zniechęcały rodziców do posyłania tam dzieci<sup>174</sup>. Drogę tę wybierano w przypadku niepowodzeń w kształceniu ogólnokształcącym, braku takich możliwości, bądź konieczności szybkiego podjęcia pracy zarobkowej. Zdające sobie sprawę z tej sytuacji władze oświatowe nie miały szerokiej możliwości działania, gdyż szkolnictwo zawodowe, ze względu na potrzebę specjalnego wyposażenia i organizowania warsztatów, było znacznie kosztowniejsze w utrzymaniu.

#### 4.2. Szkoły zawodowe w świetle ustawy o ustroju szkolnictwa

Ożywienie dyskusji i prac nad reformą oświaty, które miało miejsce po wydarzeniach 1926 r. dotyczyło też szkolnictwa zawodowego. Pierwszy pomajowy premier i minister WRiOP Kazimierz Bartel zapewniał o swym szczególnym zainteresowaniu tą dziedziną oświaty<sup>175</sup>, co znalazło odbicie w projekcie przebudowy szkolnictwa Bartla-Dobruckiego.

W ustawie o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r. sprawom szkół zawodowych poświęcono 12 artykułów. Cele zostały określone następująco: *Szkolnictwo zawodowe ma za zadanie przygotować wykwalifikowanych zawodowo pracowników dla życia gospodarczego przez teoretyczne i praktyczne kształcenie zawodowe z uwzględnieniem potrzebnego zakresu wykształcenia ogólnego oraz przez wychowanie społeczno-obywatelskie<sup>176</sup>.*

Ustawa ustaliła strukturę systemu szkolnictwa zawodowego.

<sup>173</sup> Tenże, *Szkoły zawodowe*, s. 29, 93.

<sup>174</sup> Józef Miąso podaje, że w r. szk. 1930/31 dzieci rolników stanowiły 15,7% uczniów szkół zawodowych, robotników – 25,7%, pracowników umysłowych – 23,3%, rzemieślników – 14,3%, przemysłowców, kupców, ludzi wolnych zawodów i nauczycieli – 21% – J. Miąso, *Kształcenie zawodowe*, s. 76. Szczegółowe wyliczenia zob.: „Wiadomości statystyczne” 1932, zesz. specj. VII, s. 29.

<sup>175</sup> J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 96.

<sup>176</sup> Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 641.



Ważnym elementem systemu szkolnictwa zawodowego stały się szkoły dokształcające, a to ze względu na wprowadzony przez art. 15 ustawy obowiązek dokształcania, obejmujący młodzież, która wypełniła już obowiązek szkolny i nie uczęszcza do żadnej szkoły, a nie ukończyła jeszcze 18 lat. Dawniej dotyczył on jedynie młodzieży zatrudnionej w rzemiośle, przemyśle i handlu<sup>177</sup>. Szkoły dokształcające zawodowe przeznaczone były dla młodzieży pracującej zawodowo i zdobywającej w warsztacie pracy wykształcenie praktyczne. Szkoła miała je pogłębiać, dając także teoretyczną wiedzę zawodową. Nauka w szkole dokształcającej, której program oparty był na pierwszym lub drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej, miała trwać 3 lata (ewentualnie, na mocy decyzji ministra WRiOP 2 lub 4 lata).

Szkoły zawodowe stopnia niższego miały mieć, według słów ustawy, *charakter wybitnie praktyczny*. Przeznaczone były dla młodzieży, która ukończyła 13-14 lat i miała za sobą naukę w zakresie pierwszego szczebla programowego szkoły powszechnej. W zależności od zawodu nauka w nich miała trwać 2 lub 3 lata.

*Szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego dają obok przygotowania praktycznego przygotowanie zawodowe teoretyczne oraz uwzględniają w potrzebnym zakresie wykształcenie ogólne* – zapisano w ustawie. Ich program miał być oparty na drugim bądź trzecim szczeblu programowym szkoły powszechnej i rozłożony, w zależności od zawodu, na 2-4 lata. Uczniami mogła być młodzież nie młodsza niż 13-letnia<sup>178</sup>.

<sup>177</sup> Ustawa z 1924 r. o ochronie pracy kobiet i młodocianych nakładała na młodzież w wieku 15-18 lat obowiązek pobierania nauki, przy czym jej czas, do 6 godzin tygodniowo wliczany był do czasu pracy. Rozporządzenie prezydenta z 1927 r. o prawie przemysłowym nakładało na pracodawcę obowiązek przestrzegania regularnego uczęszczania ucznia do szkoły zawodowej dokształcającej, a dopuszczenie terminatorów do egzaminu czeladniczego od ukończenia takiej szkoły.

<sup>178</sup> Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 641-642.

Nowością w tej strukturze były licea zawodowe, dające uprawnienia do kontynuowania nauki w uczelniach wyższych, które dotąd uzyskiwali wyłącznie absolwenci szkół ogólnokształcących. Rozporządzenie ministra miało określić do jakich uczelni i na jakich warunkach będą przyjmowani absolwenci liceów zawodowych. Cele liceów zawodowych zostały określone podobnie jak gimnazjów, z zaznaczeniem, że dawane przygotowanie ma być głębsze. Te 2-3-letnie szkoły miały być przeznaczone dla absolwentów gimnazjów ogólnokształcących, którzy ukończyli przynajmniej 16 lat. Trójstopniowość zasadniczych szkół zawodowych, obok dopasowania do systemu kształcenia ogólnego, wiązano ze zróżnicowaniem zadań przyszłych pracowników. Przytaczano przykład zawodu metalowca w dziale mechanicznym, gdzie można było wyróżnić: 1) wykonawców bezpośrednich, wprawionych w ręcznej obróbce metalu, 2) wykonawców bezpośrednich zatrudnionych przy obróbce mechanicznej, 3) pracowników organizujących procesy produkcji. Do każdego z zadań miał przygotowywać inny stopień szkoły zasadniczej.

W nowym systemie zachowane zostały szkoły mistrzów i szkoły nadzorców, których zadaniem było poszerzanie wiedzy zawodowej wykwalifikowanych rzemieślników i pracowników przemysłowych. Przeznaczone były dla osób, które zdały egzamin czeladniczy (lub posiadały podobne, uznane przez MWRiOP kwalifikacje) oraz odbyły 3-letnią praktykę zawodową. Zgodnie z postanowieniami ustawy funkcjonujące przy tych szkołach komisje mogły nadawać tytuł mistrza danego rzemiosła.

Najkrótszy, bo tylko roczny okres nauki przewidziany był w szkołach przysposobienia zawodowego, które miały dawać *elementy wiedzy zawodowej dla wprowadzenia w zawód*. Przeznaczone były dla absolwentów wszystkich szkół powszechnych, nie było też ograniczeń wieku. Natomiast minister mógł uzależnić przyjęcie do nich od odbycia praktyki zawodowej.

Najmniej ustawa mówiła o kursach zawodowych, wyjaśniając jedynie, że przeznaczone są dla *osób specjalizujących się w pewnych działach danego zawodu*<sup>179</sup>. Od szkół kursy zawodowe różniło ograniczenie do kształcenia czysto zawodowego, z pominięciem przedmiotów ogólnych, szersza baza rekrutacyjna, bez barier wiekowych, luźne zasady organizacyjne.

Podstawową cechą nowego systemu szkolnictwa zawodowego było jego dopasowanie i upodobnienie do organizacji do szkolnictwa ogólnokształcącego. Oczwistym celem takich przekształceń było zrównanie rangą, a przynajmniej zbliżenie obu torów kształcenia, likwidacja tzw. ślepych ścieżek, umożliwienie

<sup>179</sup> Tamże, s. 642; *Postanowienia ustawy z dnia 11 marca 1932 roku o szkolnictwie zawodowym*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 2-3, s. 117-118, 121.



uczniom szkół zawodowych kontynuacji nauki w szkołach ogólnokształcących. Janusz Jędrzejewicz powiedział, że *zadaniem jest przesunięcie punktu ciężkości na wytworzenie inteligencji zawodowej przez skierowanie części młodzieży ze szkół ogólnych do zawodowych liceów*<sup>180</sup>. Te cechy systemu wzmacniał artykuł ustawy mówiący, że: *W miarę możliwości będą tworzone kursy, na których odpowiednio uzdolnieni absolwenci różnych stopni szkół zawodowych, pragnący przejść do szkół wyższych stopni, będą mogli uzupełnić swe wykształcenie*<sup>181</sup>. Nowa organizacja miała zapobiec skutecznie hipertrofii szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, pokrzywdzeniu szkolnictwa zawodowego<sup>182</sup>. Rozwiązania te znalazły uznanie w oczach większości zainteresowanych tą sprawą, czego wyrazem była m.in. opinia uczestników zjazdu nauczycieli szkół technicznych i przemysłowych w lutym 1932 r., miały jednak i swych przeciwników. Dowodzili oni, że zadaniem szkoły zawodowej powinno być jedynie wykształcenie *fachowej elity robotniczej*, a poszerzanie wiedzy ogólnej i przygotowywanie do dalszej nauki wręcz czynią krzywdę jej uczniom, którzy powinni nie tracąc sił jak najszybciej podjąć pracę zarobkową. Bolesław Wścieklica twierdził, że dążenie do specjalizacji zawodowej jest sprzeczne z tendencją do rozszerzania zakresu wykształcenia ogólnego. Postulował skrócenie nauki szkolnej, podstawową funkcją wykształcenia ogólnego czynił przygotowanie do przyswajania wiedzy zawodowej<sup>183</sup>. Także zwolennicy nowej ustawy zaznaczali, że: *Programy szkół zawodowych wszelkich stopni będą tak ułożone, aby każdemu z absolwentów dawały zakończone podstawowe przygotowanie do pełnienia pewnych typowych funkcji, związanych z przyszłym zawodem absolwenta. Przechodzenie absolwentów ze szkół zawodowych niższych stopni do szkół wyższych stopni nie może być masowym i dotyczyć może jedynie jednostek odpowiednio uzdolnionych*<sup>184</sup>.

Zasady organizacyjne szkół zawodowych zostały w ustawie omówione dość ogólnikowo, bowiem wielość typów i ich specyfika uniemożliwiały pełne ujednoczenie czy też przekazanie w krótkim dokumencie. Szczegóły nowych rozwiązań miały być ujęte w statutach poszczególnych typów szkół i rozporządzeniach ministerialnych.

W oddzielnej części ustawa omawiała przygotowanie nauczycieli szkół zawodowych. Nowy system kształcenia zawodowego, choć złożony z wielu elementów, był mniej skomplikowany i bardziej uporządkowany niż dotychczasowy. Co

<sup>180</sup> „Gazeta Polska”, nr 11 z 7 lutego 1932.

<sup>181</sup> Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 642.

<sup>182</sup> L. Jaxa-Bykowski, *W przededniu organizacji liceów*, „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 13, s. 209.

<sup>183</sup> B. Wścieklica, *O polski typ szkoły zawodowej*, „Zręb” 1931, nr 6-7, s. 54-57. Poglądy takie reprezentowali też m.in. L. Chrzczonowicz, T. Waryński.

<sup>184</sup> *Postanowienia ustawy*, s. 119.

bardzo ważne, został dobrze wkomponowany w całość nowego ustroju oświaty, w którym odgrywał ważną rolę. Józef Miąso zauważa, że wiele postanowień ustawy odnośnie szkolnictwa zawodowego podyktowanych było względami taktycznymi. *Nie tylko stworzenie szans przechodzenia do szkół wyższych stopni, ale samo wprowadzenie nazwy „gimnazjum” i „liceum” do szkolnictwa zawodowego było zabiegiem propagandowym, uwzględniającym stan świadomości – zwłaszcza inteligencji i drobniomieszczañstwa. Ustawa czyniła jednak ze szkoły zawodowej również instytucję w pewnym sensie elitarną. Jest rzeczą charakterystyczną, że we wszystkich postanowieniach ustawy znajdują się zwroty akcentujące wychowawczą funkcję szkoły oraz wykształcenie ogólne jako należące również do zadań szkoły zawodowej*<sup>185</sup>.

Niektóre z ustawowych rozwiązań spotkały się z krytyką zainteresowanych środowisk. Przeciw organizowaniu szkół zawodowych niższego stopnia wypowiedzieli się rzemieślnicy, którzy uważali, iż ich rolę dobrze spełniają warsztaty rzemieślnicze i szkoły dokształcające, a obawiali się konkurencji ze strony warsztatów szkolnych<sup>186</sup>.

#### 4.3. Wdrażanie reformy szkolnictwa zawodowego

We wrześniu 1932 r. nowo powołany referat ustrojowy szkół zawodowych w wydziale polityki oświatowej wraz z sekcją zawodową wydziału programowego MWRiOP rozpoczęły pracę nad dostosowaniem organizacji szkolnictwa zawodowego do postanowień ustawy o ustroju szkolnictwa. Należało ustalić dla wszystkich grup zawodowych typy i stopnie szkół, cele nauczania, długość nauki, wiek uczniów, podbudowę programową, podstawę programową, kierunki pracy wychowawczej, zasady selekcji uczniów, uprawnienia absolwentów itp. W pierwszej kolejności planowano opracowanie zasad organizacyjnych szkół typu zasadniczego i przysposobienia zawodowego. Trudnym zadaniem okazało się opracowanie systematyki szkół zawodowych, zwłaszcza przemysłowych i rzemieślniczych, gdzie nie istniały jasne kryteria podziału. Tworząc grupy szkół kierowano się przede wszystkim podobieństwem programów, ale też typem wykorzystywanych materiałów czy metod pracy w poszczególnych zawodach<sup>187</sup>.

<sup>185</sup> J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 113.

<sup>186</sup> Tamże, s. 114.

<sup>187</sup> *Prace ustrojowe w dziedzinie szkolnictwa zawodowego*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 2-3, s. 126-128.

Przy opracowywaniu zasad organizacyjnych poszczególnych działów szkolnictwa zawodowego opierano się na szczegółowej analizie danych dziedzin gospodarki pod kątem wymogów stawianych ich pracownikom, ilości miejsc pracy, struktury zatrudnienia, metod pracy itp. Gdy stwierdzono, iż istnieje potrzeba tworzenia szkół kształcących w danym zawodzie, ustalano typ i stopień szkoły, ogólny zarys programu, czas trwania nauki itp. Nad tak przygotowanymi propozycjami obradowała komisja kierowana przez podsekretarza stanu Kazimierza Pierackiego, której zadaniem było przygotowanie tzw. tez ustrojowych. Te zaś przedstawiano do zaopiniowania Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej<sup>188</sup>, ekspertom spoza komisji, po czym wracały do zatwierdzenia przez ministra WRiOP. Publicysta „Oświaty i Wychowania” oceniał: *Metoda prac ustrojowych przyjęta przez Ministerstwo czyni zadość tym postulatom i dążeniom, jakie wielokrotnie były wypowiedziane przez zainteresowane czynniki w odniesieniu do reformy szkół zawodowych, celem ścisłego ich związania z potrzebami i wymaganiami życia gospodarczego, oparcia na jednolitych, ścisłych zasadach. Daje też ona gwarancję, że szkolnictwo zawodowe będąc ściśle dostosowane do specyficznej struktury gospodarczej Polski, nie będzie niewolniczym naśladownictwem wzorów obcych, których przeszczepianie na nasz teren musiałoby dać rezultaty raczej negatywne. Nie znaczy to, oczywiście, by dotychczasowe bogate doświadczenia krajowe i zagraniczne nie były brane w rachubę. Przeciwnie – ujęte krytycznie na tle wnikliwych badań od strony potrzeb gospodarczych, zapewnią one pierwszorzędne wskazania dla dalszych prac nad nowym ustrojem szkolnictwa*<sup>189</sup>.

21 listopada 1933 r. minister WRiOP wydał rozporządzenie zawierające wytyczne do prac nad reformą szkolnictwa zawodowego<sup>190</sup>. Precyzowało ono, jakie szkoły zawodowe miały być utworzone dla poszczególnych zawodów i jaka w ogólnych zarysach będzie ich organizacja. Punkt wyjścia stanowiło oczywiście przygotowanie systematyki zawodów i specjalności. Ostateczna jej wersja różniła się znacznie od wcześniejszych propozycji, była bardziej szczegółowa. Precyzyjnie rozrózniono zawody rozdzielając poszczególne specjalności. Nowa systematyka wyglądała następująco:

<sup>188</sup> Powołana została 25 października 1932 r. przez ministra WRiOP, a w jej skład wchodziła przedstawiciele zainteresowanych ministerstw, sfer przemysłowo-gospodarczych, samorządu gospodarczego, instytucji społeczno-oświatowych, nauczyciele uczelni zawodowych i wyznaczeni przez ministra WRiOP urzędnicy.

<sup>189</sup> *Prace ustrojowe*, s. 129-132.

<sup>190</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 15, poz. 202.

Dział	Grupa	Podgrupy
Przemysłowy	górnicza	górnicza, kopalnictwa naftowego
	metalowa	hutnicza i odlewnicza, mechaniczna ogólna, mechaniki drobnej, grawerska, jubilersko-złotnicza
	elektryczna	–
	drzewna	przemysłu leśnego, stolarska, bednarska, kołodziejska, koszykarska
	garbarska	garbarsko-białoskórnicza i wyprawy futer, farbowanie i wykończania futer
	włókiennicza	przędzalnicza, tkacka, koronkarsko-hafciarska, dziewiarska, farbiarsko-wykończalnicza
	papiernicza	–
	przemysłu gumowego	
	mineralna	ceramiczna i szklana, cementownicza i betoniarska, wapennicza
	technologiczno-chemiczna	–
	budownictwa i miernictwa	budownictwa naziemnego, drogowego, wodnego i melioracji, miernictwa
	komunikacyjna	kierowców samochodowych, maszynistów kolejowych, żeglugi powietrznej, żeglugi morskiej
	spożywcza	cukrownicza, młynarska, piekarska, cukiernicza, przemysłu mięsnego, przemysłu konserwowego, przetworów mlecznych, przemysłu fermentacyjnego
	galanterii	galanterii skórzaney i rymarstwa, zabawkarska, introligatorska, tapicerska
	poligraficzna	przemysłu graficznego, fotograficzna, kreślarsko-rysunkowa
kinematograficzna	–	
instrumentów muzycznych	fortepianów i pianin, lutnicza, instrumentów dętych	
kosmetyki	fryzjerska, kosmetyczna	
Szkołnictwa handlowego	kupiecka	–
	administracyjno-handlowa	–

Dział	Grupa	Podgrupy
Szkoły rolnicze	rolnicza	rolnicza, gospodyń wiejskich
	ogrodnicza	–
	leśna	–
Szkolnictwo gospodarstwa domowego	gospodarstwa rodzinne	–
	gospodarstwa zbiorowe	gospodarstwa wychowawczo-społeczne, hotelarska i gastronomiczna, sanatoryjno-dietetyczna

Źródło: S. Skrzywan, *Nowy ustrój szkolnictwa zawodowego*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 8-10, s. 716-717.

Nad szczegółami nowego systemu edukacji zawodowej pracowało ponad 400 specjalistów z różnych środowisk oraz Państwowa Komisja Oświaty Zawodowej. Efektem tych prac była wydana w 1934 r. bardzo obszerna publikacja *Materiały do organizacji szkolnictwa zawodowego*, zawierająca analizę sytuacji i propozycje zmian. Omówione zostały poszczególne działy gospodarki z uwzględnieniem głównych ośrodków, przebiegu produkcji, charakteru pracy, analizy czynności, potrzebnych kwalifikacji, umiejętności, wiadomości, cech psychofizycznych, a także charakterystyki istniejących już szkół. Informacje te miały posłużyć do ustalenia ilości i typu potrzebnych szkół<sup>191</sup>. Józef Miąso ustalił jednak, że zmianom organizacyjnym w szkolnictwie zawodowym nie towarzyszyła na ogół reorientacja kierunków kształcenia, a powoływanie nowych szkół dla zaspokojenia potrzeb kadrowych poszczególnych gałęzi gospodarki należało do rzadkości. Pewną poprawę zauważył dopiero w ostatnim roku niepodległości, co wskazuje że taka reforma szkolnictwa zawodowego wymagała długiego czasu, przede wszystkim ze względu na jej koszt<sup>192</sup>.

Istniejące szkoły miały zostać przekształcone i uzyskać stopień organizacyjny zgodny z postanowieniami ustawy o ustroju szkolnictwa. Na skutek tych przekształceń dawne kilkuwydziałowe szkoły techniczne zastąpione zostały przez zespoły szkół na różnych poziomach organizacyjnych. Szkoły, do których dotąd przyjmowano po ukończeniu kilku klas szkoły powszechnej oparto na I szczeblu programowym, nadając status zasadniczych szkół zawodowych stopnia niższego. Dotyczyło to niewielu specjalności, w których wystarczało wyraźnie praktyczne przygotowanie, przy niskim poziomie wykształcenia ogólnego. Były to

<sup>191</sup> *Materiały do organizacji szkolnictwa zawodowego*, Lwów 1934.

<sup>192</sup> J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 126-127.

szkoły: rolnicze, mechaniczne, stolarskie, kołodziejskie, obuwnicze, krawiecko-bielizniarskie, krawiectwa męskiego, gospodyń wiejskich, ogrodnicze i kucharskie. Z wyjątkiem niższych szkół rolniczych i kucharskich, które były 2-letnie, zasadnicze szkoły stopnia niższego miały 3-letni tok nauczania. Szkoły z działu przemysłowego miały przyjmować kandydatów 13-14-letnich, zaś szkoły rolnicze 16-17-letnich, ale po odbytej praktyce wstępnej, czyli zazwyczaj okresie pracy w gospodarstwie rodzinnym. Większość ich absolwentów miała znaleźć zatrudnienie w małych warsztatach rzemieślniczych, stąd też programy nauczania na ogół nie uwzględniały szczegółowych specjalizacji. Szczególne znaczenie miały mieć szkoły rolnicze. *W dziale rolniczym szkoły niższe przeznaczone są dla młodzieży pochodzącej z większych, zamożniejszych gospodarstw włościańskich, która będzie mogła przed podjęciem samodzielnej pracy na terenie swego gospodarstwa poświęcić dwuletni okres czasu na naukę w szkole. Szkoły niższe zatem będą kształciły przyszłych przodowników w pracy nad podniesieniem poziomu wsi – pisał S. Skrzywan*<sup>193</sup>. Przewidywano, że niższe szkoły zawodowe w wielu wypadkach będą mogły zastąpić terminowanie u majstra oraz doksztalcanie. Stąd też przewidywano ich zakładanie głównie tam, gdzie brakowało dobrych warsztatów i szkół doksztalcających, a było wielu absolwentów najniżej zorganizowanych szkół powszechnych, czyli przede wszystkim na prowincji. Przygotowanie praktyczne miały zapewniać dobrze zorganizowane *szkolne warsztaty wytwórcze*, czyli produkujące przedmioty o faktycznej wartości użytkowej, ale skoncentrowane na nauce zawodu. Obawy środowisk rzemieślniczych, że szkoły tego typu staną się niebezpieczną konkurencją dla warsztatów, próbowano rozwiać wskazując, że będą one powstawać głównie na terenach, gdzie rzemiosło jest słabo rozwinięte. W r. szk. 1938/39 liczba szkół zasadniczych stopnia niższego wynosiła 501, a uczęszczało do nich 31 498 uczniów, czyli prawie jedna trzecia spośród uczących się w szkołach zawodowych. Najliczniejsze były szkoły przemysłowe (170 i 18 tys. uczniów) oraz rolnicze (182 i 7 462)<sup>194</sup>.

Gimnazja zawodowe zastąpiły między innymi dawne szkoły rzemieślniczo-przemysłowe, a zwłaszcza ich wydziały mechaniczne, ślusarskie i elektryczne. W dziale przemysłowym zaplanowano gimnazja: odlewnicze, mechaniczne ogólne, drobnej mechaniki, grawerskie, jubilersko-złotnicze, elektryczne, stolarskie, przędzalnicze, tkackie, koronkarsko-hafciarskie, dziewiarskie, farbiarsko-wykończalnicze, krawieckie, bielizniarskie i introligatorskie. W dziale szkolnictwa handlowego miały istnieć gimnazja kupieckie. Zrezygnowano natomiast

<sup>193</sup> S. Skrzywan, *Nowy ustrój szkolnictwa zawodowego*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 8-10, s. 718.

<sup>194</sup> Tamże, s. 718-720, *Referaty na posiedzenie*, tabl. 1.

między innymi z planowanych pierwotnie gimnazjów odzieżowych, galanteryjnych, poligraficznych, chemicznych i rolniczych. Gimnazja zawodowe oparte były na II szczeblu programowym szkoły powszechnej, miały o rok dłuższy od szkół stopnia niższego, 4-letni kurs nauczania<sup>195</sup> i wyraźnie szerszy program nauczania przedmiotów ogólnokształcących. *Szkoła ta zatem ma stworzyć nie tylko wysoko wykwalifikowanego rzemieślnika i światłego obywatela, ma ona przez zrównanie poziomu ze szkołami ogólnokształcącymi podnieść w oczach społeczeństwa rzemiosło do należnego mu poziomu, ma rozwinąć zrozumienie dla ważności i wartości pracy rzemieślniczej, ma jednocześnie przysporzyć rzemiosłu ludzi, stanowiących pewnego rodzaju elitę zawodową* – pisał S. Skrzywan<sup>196</sup>. W większości gimnazjów nie przewidywano uwzględniania szczegółowych specjalizacji, co miało poszerzyć możliwości zatrudnienia ich absolwentów. Gimnazja miały przyjmować młodzież co najmniej 14-letnią, wyjątek stanowiły tu szkoły górnicze i odlewnicze, w których granica wieku, ze względu na warunki pracy, przesunięta była na 16 lat. Nie wymagano odbycia wstępnej praktyki. W tej grupie szkół szczególne znaczenie przywiązywano do gimnazjów kupieckich, które miały być zupełnie nową drogą kształcenia handlowego. Program miał bezpośrednio odnosić się do przedsiębiorstwa kupieckiego, głównie w handlu detalicznym, opierając się na nauczaniu organizacji i techniki sprzedaży, towaroznawstwa i geografii gospodarczej. W ostatnim roku szkolnym przed wybuchem wojny funkcjonowało 311 gimnazjów zawodowych, obejmując 57 221 młodzieży. Wyraźnie dominującą grupę stanowiły tu szkoły handlowe, których działało 135, a uczęszczało do nich 32 843 uczniów<sup>197</sup>.

Zupełna nowość w polskim systemie szkolnym – licea zawodowe, często powstawały na skutek przekształcenia dawnych szkół technicznych, zwłaszcza wydziałów elektrycznych, mechanicznych, budowlanych i drogowych. Pod względem organizacyjnym i programowym wzorowane były w dużej mierze na niemieckich Höheren Fachschulen. Objąć miały największą spośród wszystkich szkół grupę zawodów. Zaplanowano, że będą istniały licea kształcące w następujących kierunkach przemysłowych: hutniczym, ogólnomechanicznym, elektrycznym, przemysłowo-leśnym, garbarskim, tkackim, farbiarsko-wykończalniczym, ceramiczno-szklanym, technologiczno-chemicznym, budownictwa naziemnego, drogowego, wodno-melioracyjnego, mierniczym, młynarskim, przetwórstwa mlecznego, przemysłu fermentacyjnego, krawieckim, graficznym, fotograficznym; w kierunkach handlowych: kupieckim, administracyjno-handlo-

<sup>195</sup> Gimnazja kupieckie były w zasadzie 3-letnie, ale w większości miała istnieć klasa IV, pomyślana jako nadbudówka wprowadzająca specjalizację.

<sup>196</sup> S. Skrzywan, op. cit., s. 720.

<sup>197</sup> Tamże, s. 720-722.

wym; w kierunkach rolniczych: rolniczym, gospodyń wiejskich, ogrodniczym, leśnym oraz w dziale gospodarstw domowych w kierunkach: gospodarczo-społecznym oraz hotelarskim. Zakładano jednak, że w większości przypadków utworzona zostanie w kraju tylko jedna szkoła stopnia licealnego przygotowująca do danego zawodu, chodziło bowiem o wykształcenie fachowej kadry. Więcej miało powstać szkół w działach, gdzie przewidywano duże zapotrzebowanie na pracowników z takim wykształceniem, m.in. handlowym, rolniczym, mechanicznym. Ze względów organizacyjnych w wielu wypadkach łączono w jednej szkole przygotowywanie do pokrewnych zawodów. Licea zawodowe miały zazwyczaj 3-letni kurs nauczania, czyli dłuższy niż ich ogólnokształcące odpowiedniki, choć były też nieliczne szkoły 2-letnie<sup>198</sup>. W drugim bądź trzecim roku nauki program przewidywał wprowadzenie specjalizacji. W większości szkół młodzież miała rozpoczynać naukę w wieku co najmniej 16 lat. W wypadku niektórych szkół, m.in. hutniczych, mechanicznych, elektrycznych, leśnych, rolniczych, przewidziano roczną praktykę przedlicealną. Zorganizowana według specjalnego programu i nadzorowana miała zbliżać uczniów do problematyki wybranego zawodu i ułatwiać przyszłą naukę. W szkołach, które takiej praktyki nie wymagały, przewidziano kilkumiesięczne praktyki w okresie nauki. Zrezygnowano natomiast zupełnie z praktyk odbywanych po zakończeniu nauki w szkole. Specyfiką liceów zawodowych było przygotowanie zawodowe, oparte na szerokiej wiedzy ogólnej, uwzględniające pogłębioną teorię oraz praktykę w warsztatach szkolnych. *Ośrodkiem nauczania w liceum jest przedsiębiorstwo wytwórcze danego działu, jego organizacja i praca. Ma to na celu wprowadzenie uczniów w atmosferę techniczną i gospodarczą, w jakiej w przyszłości się znajdą i zapoznanie ich z całokształtem codziennych zjawisk w życiu przedsiębiorstwa, z którymi się w praktyce zetkną i które będą musieli samodzielnie rozwiązywać* – pisał S. Skrzywan<sup>199</sup>. Do wojny utworzono 123 licea zawodowe, do których uczęszczało 10 873 młodzieży. Najliczniejsze były licea przemysłowe (56 placówek z 4225 uczniami) i handlowe (44 placówki z 5258 uczniami)<sup>200</sup>. Absolwentom przysługiwały w wojsku i państwowej służbie cywilnej takie same uprawnienia, jakie się nabywało po ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Analogia taka dotyczyła też przyjmowania absolwentów liceów zawodowych do szkół wyższych na wydziały pokrewne z wyuczonym zawodem. W przypadku innych kierunków obowiązywał ich egzamin uzupełniający<sup>201</sup>.

<sup>198</sup> Było to licea młynarskie, przetwórstwa mlecznego, fotograficzne, gospodarczo-społeczne i hotelarskie.

<sup>199</sup> S. Skrzywan, op. cit., s. 724.

<sup>200</sup> Referaty na posiedzenie, tabl. 1; S. Skrzywan, op. cit., s. 723-725.

<sup>201</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 145, s. 178.

Szkoły przysposobienia zawodowego miały kształcić w kierunku rolniczym, gospodarstwa rodzinnego, kupieckim, administracyjno-handlowym, dziewiarskim i krawiecko-bielizniarskim. Uznano, że w przypadku innych zawodów roczny okres przygotowania byłby niewystarczający. Szkoły te miały różnić się między sobą stopniem, przewidywano zarówno szkoły doksztalające dla absolwentów szkół powszechnych, jak i gimnazjów oraz liceów. W r. szk. 1938/39 działało 26 szkół doksztalających II stopnia, w których pobierało naukę 934 uczniów, liczbę szkół I stopnia trudno jest ustalić, gdyż statystyki ujmowały je razem ze szkołami zasadniczymi stopnia niższego<sup>202</sup>.

Planowane zmiany stopnia organizacyjnego szkół, jeśli nie odpowiadały oczekiwaniom uczniów i nauczycieli, nierzadko budziły sprzeciw i doprowadzały do konfliktów. Dochodziło nawet do strajków okupacyjnych, których największe nasilenie miało miejsce jesienią 1937 r., kiedy protestowano m.in. w Dąbrowie Górniczej, Cieszynie, Krakowie, Lesznie, Wilnie, Warszawie i Poznaniu. Józef Miąso zauważa, że *zabiegi zespołów nauczycielskich i środowisk uczniowskich o uzyskanie dla swych szkół statusu liceum bądź uczelni wyższej, dyktowane często względami prestiżowymi, bywały sprzeczne z zasadą racjonalizacji kształcenia zawodowego oraz z potrzebami rynku pracy*. Stąd też władze rzadko ulegały presji. Wyjątkowo w sytuacjach, gdy nie można było szkoły dopasować do żadnej z kategorii, decydowano się do zaliczenia jej do placówek eksperymentalnych. Tak się stało m.in. ze Wyższą Szkołą Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie, która nie zgodziła się na zdegradowanie jej do stopnia licealnego. W r. szk. 1938/39 taki status miały 3 szkoły męskie z działy przemysłowego i tyle samo szkół rolniczych<sup>203</sup>.

W nowym systemie na szczeblu gimnazjum zawodowego kształcono w 16 typach szkół, z wyjątkiem 3 przypadków – bez specjalizacji. Na poziomie liceum zawodowego kształcono w 27 typach szkół (w tym 5 miało po 2 kierunki kształcenia). Zarówno gimnazjum, jak i liceum działały w grupie mechanicznej, elektrycznej, tkactwa mechanicznego, farbiarsko-wykończalniczej, kupieckiej, hutniczej i stolarskiej<sup>204</sup>.

Inicjatywa w zakresie przekształcania szkół państwowych wychodziła od władz szkolnych, które powiadamiały o tym zainteresowane placówki oraz uczniów szkół niższego szczebla, którzy mogli planować rozpoczęcie nauki

<sup>202</sup> S. Skrzywan, op. cit., s. 725-726; *Referaty na posiedzenie*, tabl. 1.

<sup>203</sup> Uczniowie WSGW w Cieszynie, podobnie jak warszawskiej szkoły im. Wawelberga i podobnej w Poznaniu, domagali się nadania tym placówkom statusu szkół wyższych i prawa przyznawaniu tytułu inżynierskiego. – J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 129-130; *Referaty na posiedzenie*, tabl. II.

<sup>204</sup> W. M. Francuz, R. Sokołowski, *Organizacja szkolnictwa zawodowego w Polsce w latach 1932-1939*, „Szkoła Zawodowa” 1991, nr 4, s. 50.

w szkole zawodowej. W r. szk. 1935/36 uruchomiono pierwsze klasy działające według zasad nowego ustroju, w większości na poziomie szkół stopnia niższego i gimnazjów. Ruszyły też pierwsze licea rolnicze. Ostatnie szkoły zawodowe miały być zreorganizowane w r. szk. 1938/39<sup>205</sup>.

Przekształcanie szkół przeprowadzane było stopniowo i jeszcze w r. szk. 1938/39 istniały w dziale przemysłowym pojedyncze klasy I zorganizowane według dawnego ustroju.

W maju 1937 r. MWRiOP opublikowało regulamin przyjmowania uczniów do liceów zawodowych. Mogli się o to ubiegać uczniowie w wieku 16-20 lat, posiadający świadectwo ukończenia zreformowanego gimnazjum ogólnokształcącego, sześciu klas gimnazjum dawnego typu, bądź 3-4-letniej średniej szkoły zawodowej opartej na szkole powszechnej. Przyjęcia dokonywano po przeprowadzeniu egzaminu opartego na materiale gimnazjum ogólnokształcącego. Dla absolwentów gimnazjum był to: w liceach przemysłowych – egzamin z rysunku, w handlowych i administracyjnych – ustny z języka polskiego (rada pedagogiczna mogła zwolnić z niego uczniów uznanych za uzdolnionych i przygotowanych do podjęcia nauki), w rolniczych, ogrodniczych, gospodyń wiejskich i gospodarstwa domowego – ustny z biologii lub chemii. Kandydaci, którzy ukończyli szkołę zawodową musieli zdawać egzaminy dodatkowe, we wszystkich przypadkach pisemne z języka polskiego, a także odpowiednie egzaminy ustne. W sytuacji nadmiaru kandydatów kolejność przyjmowania była ustalona tak, jak w przypadku innych szkół średnich<sup>206</sup>.

Zrównanie poziomów średnich szkół ogólnokształcących i zawodowych podkreślone zostało przez zarządzenie Ministra WRiOP z 26 kwietnia 1937 r. umożliwiające przyjmowanie uczniów szkół średnich zawodowych do szkół ogólnokształcących. Uczeń, który zmienił swe plany życiowe i zrezygnował ze zdobycia wcześniej wybranego zawodu, mógł przejść do szkoły ogólnokształcącej tego samego szczebla, zdając egzamin uwzględniający różnice programowe. Pewne utrudnienia dotyczyły uczniów, którzy podjęliby taką decyzję dopiero w ostatnim roku nauki – do klasy IV gimnazjum i II liceum można było przejść jedynie za zgodą kuratora. Wymagano jej także przy zmianie szkoły w trakcie roku szkolnego. Absolwenci gimnazjów zawodowych mogli kontynuować naukę w liceach wszystkich typów, po zdaniu przewidzianych egzaminów<sup>207</sup>.

<sup>205</sup> *Sprawozdanie o ogólnym stanie oświaty i wychowania w ostatnim roku oraz o zamierzeniach na przyszłość*, „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 8-10, s. 435; Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 143, s. 176.

<sup>206</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 132, s. 153-155.

<sup>207</sup> Tamże, poz. 131, s. 152-153.

## Szkoły zawodowe

Dział	Rok	niższe i przysp. zawod. st. I	gimnazja	licea	przysp. zawod. st. II	szkoły mistrzowskie	eksperymentalne	wyższe nieakademickie
Ogółem	1935/6	471	302	52	4	14	1	1
	1936/7	514	301	57	7	11	1	1
	1937/8	523	297	93	19	11	1	2
	1938/9	501	318	123	26	9	5	3
Przemysłowy męski	1935/6	147	65	17	-	14	-	-
	1936/7	142	67	17	-	11	-	-
	1937/8	132	63	36	-	11	-	1
	1938/9	79	95	51	-	9	3	2
Przemysłowy żeński	1935/6	77	97	1	-	-	-	-
	1936/7	86	90	1	-	-	-	-
	1937/8	81	88	1	-	-	-	-
	1938/9	91	80	5	-	-	-	-
Handlowy	1935/6	14	126	21	4	-	-	-
	1936/7	22	131	21	7	-	-	-
	1937/8	28	134	35	9	-	-	-
	1938/9	52	135	44	18	-	-	-
Gospodarczy	1935/6	82	-	11	-	-	-	-
	1936/7	105	-	14	-	-	-	-
	1937/8	103	-	16	10	-	-	-
	1938/9	97	-	13	8	-	-	-
Rolniczy	1935/6	151	14	2	-	-	1	1
	1936/7	159	13	4	-	-	1	1
	1937/8	179	12	5	-	-	1	1
	1938/9	182	8	10	-	-	2	1

## Uczniowie w szkołach zawodowych

Dział	Rok	niższe i przysp. zawod. st. I	gimnazja	licea	przysp. zawod. st. II	szkoły mistrzowskie	eksperymentalne	wyższe nieakademickie
Ogółem	1935/6	24 998	35 701	4 213	115	522	-	66
	1936/7	28 911	43 601	5 124	334	604	31	67
	1937/8	32 721	50 040	6 839	862	613	17	171
	1938/9	31 498	57 521	10 873	934	776	654	250
Przemysłowy męski	1935/6	11 374	8 362	1 536	-	522	-	-
	1936/7	12 216	9 412	1 585	-	604	-	-
	1937/8	12 367	11 983	1 966	-	613	-	99
	1938/9	10 907	14 804	3 941	-	776	346	185
Przemysłowy żeński	1935/6	5 197	6 228	26	-	-	-	-
	1936/7	5 589	8 187	36	-	-	-	-
	1937/8	8 029	7 191	42	-	-	-	-
	1938/9	7 102	8 928	284	-	-	-	-
Handlowy	1935/6	1 306	20 034	1 992	115	-	-	-
	1936/7	1 492	24 815	2 359	334	-	-	-
	1937/8	1 707	29 600	3 765	548	-	-	-
	1938/9	2 927	32 843	5 258	801	-	-	-
Gospodarczy	1935/6	2 478	-	411	-	-	-	-
	1936/7	3 637	-	782	-	-	-	-
	1937/8	3 723	-	609	314	-	-	-
	1938/9	3 100	-	721	133	-	-	-
Rolniczy	1935/6	4 643	1 077	248	-	-	1	66
	1936/7	5 977	1 187	362	-	-	1	67
	1937/8	6 895	1 266	457	-	-	1	72
	1938/9	7 462	946	669	-	-	2	65

Źródło: Referaty na posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 28 listopada 1938 r., Warszawa 1938, tabl. IV.

Na podstawie art. 52 ustawy MWRiOP wydało 18 października 1938 r. rozporządzenie ustalające, w jakich zakładach akademickich mogą studiować absolwenci liceów zawodowych i na jakich zasadach będą przyjmowani. *Te uprawnienia nie zmiierzają bynajmniej do współzawodnictwa z liceami ogólnokształcącymi, które mają na celu przede wszystkim przygotowywanie absolwentów do wyższych studiów. Głównym zadaniem liceów zawodowych natomiast jest przygotowanie wykwalifikowanych zawodowo pracowników dla życia gospodarczego Państwa. Dlatego też programy i statuty szkół zawodowych tak wielki kładą nacisk na wyrobienie w uczniach umiłowania zawodu i wyrobienie ambicji zawodowych oraz przeświadczenia, że doskonalenie się w zawodzie może i powinno odbywać się przede wszystkim przez praktykę zawodową [...] Od chwili wprowadzenia do szkół zawodowych nowego ustroju obserwujemy wzmożony dopływ wartościowych kandydatów ze szkół powszechnych i gimnazjów; materiał uczniowski przestaje już być przypadkowym, często natomiast dostaje się do szkół po dość gruntownej selekcji – pisano<sup>208</sup>.*

Poprawa sytuacji gospodarczej w drugiej połowie lat 30-tych wpłynęła na rozwój szkolnictwa zawodowego, stale wzrastała liczba jego uczniów. Jeszcze szybciej rosła popularność tych szkół wśród młodzieży, szybko liczba chętnych przekroczyła liczbę miejsc i zanotowano zupełnie nowe zjawisko – młodzież nie mogąc się dostać do szkół zawodowych zwracała się o przyjęcie do szkół ogólnokształcących, a nie odwrotnie, jak to miało dotychczas często miejsce<sup>209</sup>.

Przekształcanie szkół zawodowych zgodnie z postanowieniami art. 54 i 60 ustawy o ustroju szkolnictwa zakończone zostało w 1938 r. Proces ten trwał 3 lata, prace przygotowawcze – 6 lat. Polegało ono na nadaniu szkołom nowych nazw, statutów i programów. Organizację poszczególnych typów szkół poprzedziły szczegółowe analizy programów podobnych szkół krajowych i zagranicznych, zasięgano opinii fachowców z kręgów gospodarczych, przemysłowych i naukowych, badano rynek pracy, określano czynności fachowców w celu ustalenia pożądanego wykształcenia. Reforma doprowadziła do rozbudowy szkół o kierunku przemysłowym, głównie gimnazjów i szkół zasadniczych stopnia niższego.

Większość szkół zawodowych była prywatna, ale wśród szkół przemysłowych stopnia licealnego i rolniczych – najdroższych w utrzymaniu, dominowały publiczne. Wszystkie szkoły, z wyjątkiem fabrycznych, korzystały z pomocy państwa, w postaci zasiłków pieniężnych, bądź przydziału etatów. W r. szk. 1938/39

<sup>208</sup> Tamże, s. 49-50.

<sup>209</sup> Przemówienie P. Ministra Oświaty wygłoszone przez radio w dniu 4 IX 1938 r. do rodziców i nauczycieli, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 19, s. 261-266.

MWRiOP przyznało w dziale szkolnictwa przemysłowego, handlowego i gospodarczego 350 etatów i 4 292 000 zasiłków, dla szkolnictwa rolniczego prywatnego i publicznego 287 etaty i 540 105 zł zapomóg<sup>210</sup>.

#### 4.4. Ustawodawstwo dotyczące szkolnictwa doksztalającego

Po przezwyciężeniu kryzysu gospodarczego wraz ze wzrostem zatrudnienia pojawiło się zwiększone zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników. Zwrócono więc uwagę na szkolnictwo doksztalające, które było najtańszą drogą kształcenia, a dzięki poprawie kondycji finansowej samorządów, organizacji gospodarczych i społecznych możliwy był jego rozwój.

Szkolnictwo doksztalające, rozwijające się od początku XIX w., zmieniało swą rolę, od namiastki szkoły elementarnej, uzupełniającej braki wykształcenia dorastającej młodzieży do niezależnego elementu szkolnictwa wyższego stopnia przeznaczonego dla młodzieży zatrudnionej w przemyśle, handlu i rzemiośle. Będąc ważnym środkiem wpływów wychowawczych w wielu krajach po 1918 r. stała się obowiązkowa dla młodocianych robotników. Rozwojowi tego typu szkół w Polsce sprzyjał fakt, że nie było kosztowne i w dużej mierze utrzymywały je samorządy. Nauka w szkołach doksztalających odbywała się wieczorem, zazwyczaj korzystano z budynków szkół powszechnych, tamtejsi nauczyciele prowadzili też przeważnie zajęcia. Obowiązkowy charakter doksztalania wprowadziła ustawa o pracy młodocianych i kobiet z 2 lipca 1924 r. i rozporządzenie wykonawcze do niej, a potwierdziło rozporządzenie prezydenta RP o prawie przemysłowym z 7 czerwca 1927 r. Przepisy były jednak nagminnie łamane, co ujemnie wpływało na stan szkolnictwa doksztalającego. Pomimo to stanowiło ono najważniejszy element systemu kształcenia zawodowego, obejmując swym zasięgiem większą liczbę młodzieży niż inne szkoły zawodowe razem wzięte<sup>211</sup>.

Ustawa z 11 marca 1932 r. nie ograniczając obowiązku doksztalania do konkretnych grup zawodowych, teoretycznie rozciągnęła go na młodzież wiejską, co oznaczałoby wielokrotne zwiększenie liczby uczniów. *Objęcie całej młodzieży obowiązkiem doksztalania w warunkach depresji gospodarczej, ograniczania wydatków państwa na oświatę i zahamowania rozwoju szkolnictwa powszechnego nie mogło być zrealizowane – przyznaje Józef Miąso. Z tego założenia musieli wychodzić też*

<sup>210</sup> Referaty na posiedzenie, s. 60.

<sup>211</sup> J. Miąso, *Szkolnictwo doksztalające zawodowe w Polsce*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. XV/1972, s. 25-34.

ustawodawcy, którzy zaznaczyli, że od obowiązku doksztalcania zwolnienie są ci, którzy nie mają dostępu do odpowiedniej szkoły<sup>212</sup>. Oznaczało to, że podlegać mu będzie podobnie jak dotąd, głównie młodzież miejska, zatrudniona w przemyśle, rzemiośle i handlu<sup>213</sup>.

Ustawa nie określała zasad organizacyjnych szkolnictwa doksztalcającego, nie podało ich też rozporządzenie wykonawcze z 21 listopada 1933 r. Na małe zainteresowanie reformą tej dziedziny wpływ miała zapewne trudna sytuacja gospodarcza i wynikające z niej bezrobocie, ograniczające zasięg szkoły doksztalcającej. Poprawa położenia ekonomicznego, która nastąpiła w drugiej połowie lat 30-tych w pierwszym rządzie wpłynęła na rozbudowę dziennych szkół zawodowych, dopiero później przystąpiono do prac nad szkolnictwem doksztalcającym, które miały zwieńczyć dzieło reformy kształcenia zawodowego.

Projekt ustawy o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół doksztalcających zawodowych gotowy był w listopadzie 1936 r. Rozsyłając go do zaopiniowania innym resortom MWRiOP dołączyło uzasadnienie wskazujące na presję nauczycielstwa w kierunku zadbania o ten typ szkół, czego konieczność ministerstwo zresztą dostrzegało. Za ważny aspekt uważano wychowawcze znaczenie szkół. *W dobie zubożenia rzemiosła i poszukiwania dróg nowych, przystosowanych do obecnych warunków ekonomicznych, młode pokolenie rzemieślnicze nie znajdując pracy podlega łatwo hasłom wywrotowym. Opieka nad tą młodzieżą z punktu widzenia państwowego i społecznego, podtrzymanie jej w rozterce życiowej, spowodowanej brakiem pracy i walką o lepsze jutro, jest nakazem chwili bieżącej i koniecznością państwową – pisano<sup>214</sup>.*

Ustawa ta uchwalona została 29 marca 1937 r. Nałożyła ona jednolity w całym kraju obowiązek zakładania tych szkół na gminy, a utrzymywania – na skarb państwa (miał pokrywać 2/3 kosztów osobowych<sup>215</sup>) i gminy. Ilość, typ i termin założenia szkół na danym terenie ustalał minister WRiOP po zasięgnięciu opinii izb przemysłowo-handlowych i rzemieślniczych, biorąc pod uwagę możliwości gminy. On też mógł szkołę zamknąć. Ustawa nadawała miano publicznych szkół doksztalcających zawodowych wszystkim placówkom tego typu istnieją-

<sup>212</sup> Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, art. 16, s. 641.

<sup>213</sup> W r. szk. 1936/37 spośród młodzieży uczącej się w szkołach doksztalcających 64% było zatrudnione w rzemiośle, 12% – w przemyśle, 11% – w handlu, zaś nie pracowało zawodowo – 12% – *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, s. 67.

<sup>214</sup> Cyt. za: J. Miąso, *Szkolnictwo doksztalcające*, s. 52.

<sup>215</sup> W projekcie, zgodnie z oczekiwaniami środowisk nauczycielskich planowano pełne pokrywanie wydatków osobowych przez państwo, czemu sprzeciwiło się Ministerstwo Skarbu – Tamże, s. 53.

cym dotąd i utrzymywanym przez gminy samodzielnie lub przy pomocy skarbu państwa. Ustawa ta nie dotyczyła szkół rolniczych<sup>216</sup>.

24 maja 1937 r. opublikowane zostało rozporządzenie wykonawcze MWRiOP regulujące szczegóły organizacji szkolnictwa doksztalcającego zawodowego. Cel i zadania szkoły doksztalcającej określono zgodnie z wytycznymi ustawy o ustroju szkolnictwa, na pierwszym miejscu stawiając *wychowywanie religijno-moralne i społeczno-obywatelskie młodzieży*. Rozporządzenie wprowadzało różne modele szkół doksztalcających: 3 i w niektórych przypadkach za zgodą ministra – 4-klasowe, ogólnozawodowe (wspólna nauka młodzieży wykonującej różne zawody) i specjalne, męskie, żeńskie i koedukacyjne (tylko wtedy, gdy było za mało uczniów, aby tworzyć szkoły oddzielne). Do utworzenia szkoły potrzebne było zgłoszenie się co najmniej 30 kandydatów. Za lepiej spełniający swe zadanie uznano model nauczania specjalnego, czyli przeznaczonego dla młodzieży pracującej w tym samym zawodzie i stąd umożliwiający łączenie przygotowania ogólnego z zawodowym, dlatego też zalecano by grupować w tym celu uczniów z różnych szkół, tworzyć klasy specjalne w szkołach ogólnozawodowych. Programy tych ostatnich miały być oparte na pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej, programy szkół specjalnych mogły być oparte także na szczeblu drugim. Istniała możliwość uznawania za wystarczające innych świadectw, a także tworzenia klas wstępnych dla kandydatów nie posiadających odpowiedniego przygotowania. Nauka miała się odbywać w ciągu 8 do 12 godzin tygodniowo. Młodzież, która nie uczęszczała do szkoły doksztalcającej lub jej nie ukończyła z uzasadnionych przyczyn mogła być dopuszczona do egzaminu dla eksternów. Przepisy rozporządzenia nie dotyczyły szkół rolniczych oraz specjalnych – dla młodzieży głuchoniemej, ociemniałej i moralnie zaniedbanej<sup>217</sup>.

Oceniając nowe rozwiązania Józef Miąso pisze, że utrzymano zwalczany od dawna system nauczania wieczorowego, choć ani ustawa, ani rozporządzenie wykonawcze sprawy tej nie poruszały<sup>218</sup>. Wprowadzenie nauki dziennej, korzystniejszej dla młodzieży, w tym wymiarze godzin stwarzałoby konieczność zwalniania z pracy na więcej niż jeden pełny dzień, a taki obowiązek na pracodawców mogłoby nałożyć jedynie ustawowe prawo pracy. Nauczycielstwo, zwłaszcza skupione w ZNP, które posiadało Sekcję Szkolnictwa Doksztalcającego oczekiwało też, że formuła tych szkół zostanie rozszerzona i zgodnie z pro-

<sup>216</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 4, poz. 79, s. 107-108.

<sup>217</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 6, poz. 169, s. 215-216.

<sup>218</sup> J. Miąso, *Szkolnictwo doksztalcające*, s. 55.



pozycjami Mariana Falskiego obejmą one także młodzież bezrobotną, nabierając charakteru skróconej szkoły średniej. Oznaczałoby to utworzenie nowego typu szkół, będących właściwie przeznaczoną dla młodzieży robotniczej szybką ścieżką kształcenia, umożliwiającą zdobycie świadectwa szkoły średniej z pominięciem trudnego gimnazjum ogólnokształcącego czy zawodowego. W praktyce, wbrew postanowieniom ustawowym, wśród uczniów szkół doksztalających była grupa młodzieży niepracującej (np. w r. szk. 1936/37 ok. 12%), prawdopodobnie osoby te utraciły pracę w trakcie pobierania nauki<sup>219</sup>. ZNP domagało się także podniesienia rangi szkolnictwa doksztalającego przez oparcie go na pełnej szkole powszechnej. Wydaje się jednak, że rozwiązanie takie byłoby niecelowe, gdyż ograniczyłoby dostęp do tych szkół młodzieży, która nie spełniała tego warunku, a przecież to ona najbardziej doksztalcenia potrzebowała<sup>220</sup>.

#### Rozwój szkół doksztalających w latach 1921/1922-1938/39

Rok szkolny	Liczba szkół	Liczba uczniów
1921/1922	197	17 697
1923/1924	348	57 768
1925/1926	478	73 661
1927/1928	573	90 420
1930/1931	757	117 712
1931/1932	733	103 927
1932/1933	670	86 148
1933/1934	642	79 841
1934/1935	637	84 134
1935/1936	608	87 388
1936/1937	613	97 552
1937/1938	628	110 116
1938/1939	641	120 300

Źródło: J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 256, *Statystyka szkolnictwa 1935/1936*, s. 52, *Mały rocznik statystyczny Polski. Wrzesień 1939 – czerwiec 1941*, Londyn 1941, s. 138.

<sup>219</sup> *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, Warszawa 1938, s. 67.

<sup>220</sup> J. Miąso, *Szkolnictwo doksztalające*, s. 57.

Nowe regulacje w dziedzinie szkolnictwa doksztalającego nie dotyczyły młodzieży wiejskiej, zarówno zatrudnionej w rolnictwie, jak i rzemiośle, czyli grupy szczególnie potrzebującej uzupełnienia nauki ze względu na niski poziom organizacyjny tamtejszych szkół powszechnych. Próba rozwiązania tego problemu oznaczałaby konieczność wyasygnowania bardzo dużych środków finansowych, gdyby zaś takie się znalazły, słuszniejsze byłoby chyba jednak ich wydatkowanie na rozbudowę i podniesienie poziomu szkolnictwa powszechnego.

Dzięki uregulowaniu sytuacji szkół doksztalających, usprawnieniu ich działania i poprawie sytuacji gospodarczej, nastąpił rozwój tej gałęzi szkolnictwa, które przed wybuchem wojny objęło ok. 120 tys. młodzieży uczącej się w ponad 640 placówkach. Oznaczało to jednak, że uczyła się w nich 1/4 młodzieży pracującej młodzieży z miast. Zainteresowanie szkołami było większe, brakowało jednak miejsc<sup>221</sup>.

\* \* \*

Liczba szkół zawodowych rosła mimo kryzysu gospodarczego na początku lat 30-tych, gwałtownie spadała w latach 1934-1936, co należy tłumaczyć zmianami organizacyjnymi, a nie zmniejszeniem się liczby uczniów. Później stale wzrastała, pod koniec dekady osiągając poziom najwyższy w dziejach II Rzeczypospolitej. Wpływ miał na to jednak przede wszystkim rozwój prywatnego szkolnictwa zawodowego, szkół państwowych przybyło zaledwie kilka, liczba szkół samorządowych stale utrzymywała się poniżej 30. Zainteresowanie nowo otwieranymi szkołami było duże, niekiedy trzeba było otwierać klasy równoległe. W 1936 r. Ze szkół powszechnych wszystkich stopni ok. 3% ogółu absolwentów przeszło do jednorocznych szkół zawodowych, 0,5% do dwuletnich szkół zawodowych, 5% do 3-letnich, 4,6% do 4-letnich, 13% do szkół doksztalających. Liczba młodzieży w szkołach zawodowych wynosiła 1,65% ogółu młodzieży szkół powszechnych, w szkołach doksztalających – 1,9%. Liczba uczących się w szkołach zawodowych wynosiła 45,6% ogółu młodzieży szkół średnich ogólnokształcących<sup>222</sup>.

Rozbudowujące się szkolnictwo zawodowe napotykało często na poważne trudności lokalowe. W okólniku z 30 kwietnia 1937 r. minister zalecał przygotowanie szczegółowych planów rozmieszczenia pracowni i warsztatów z myślą

<sup>221</sup> *Referaty na posiedzenie*, s. 56-57.

<sup>222</sup> J. Firewicz, *Realizacja nowego ustroju w szkolnictwie zawodowym*, „Oświata i Wychowanie” 1936, z. 10, s. 849.

o pełnym przekształceniu i rozbudowie szkoły. Radził też, aby w razie konieczności ograniczać klasy równoległe, a także przejmować na cele dydaktyczne pomieszczenia szkolne wykorzystywane dotąd w inny sposób, np. jako siedziby kursów specjalnych, spółdzielni wytwórczych absolwentów, internaty, mieszkania. *Przeniesienie instytucji nie wyklucza oddziaływania szkoły na ich stan i rozwój – zaznaczał minister*<sup>223</sup>.

Niewątpliwie reforma szkolnictwa zawodowego była najmniej kontrowersyjnym elementem przebudowy polskiej oświaty. Powszechnie zgadzano się z potrzebą rozwoju sieci szkół zawodowych, ich uporządkowania, podniesienia na wyższy poziom, dostosowania do potrzeb polskiej gospodarki. Najbardziej rewolucyjne było zrównanie zawodowych gimnazjów i liceów ze szkołami ogólnokształcącymi, umożliwienie absolwentom wstępu na studia wyższe, a także drożność z innymi typami szkół. Wydaje się, że cel, jak sobie założono – przełamanie uprzedzeń związanych ze szkołą zawodową, powoli był realizowany. Osiągnięcie zadowalającego stanu szkolnictwa zawodowego wymagałoby jednak znacznie dłuższego czasu, także ze względu na wysokie koszty związane z zakładaniem i utrzymywaniem tych szkół, a zwłaszcza ich warsztatów. Czasu tego jednak II Rzeczypospolitej zabrakło, można więc tylko podziwiać pracownie ułożone, ambitne plany.

## ROZDZIAŁ IV

# REFORMA PROGRAMOWA

### 1. Ocena dawnych programów

Do reformy jędrzejewiczowskiej w szkole powszechnej obowiązywały programy nauczania przygotowywane stopniowo przez wybitnych fachowców w latach 1919-1921. Określały one treści nauczania i podawały wskazówki metodyczne oddające ówczesny poziom rozwoju nauk pedagogicznych. Zaangażowany w dzieło propagowania reformy Jan Stanisław Bystroń oceniał je surowo: *Programy te są oparte o ramy pozostawione przez szkolnictwo zaborcze; nie mają u podstaw żadnej wyraźnej ideologii wychowawczej; hołdują niewolniczo różnym tradycjom, których racji nie można udowodnić; nie są pomyślane psychologicznie, nie tworzą konsekwentnego zespołu, lecz są raczej przypadkowym zlepkiem różnych przedmiotów, z których każdy ma tendencje do samodzielnego rozwoju, niezależnie od całości*<sup>1</sup>. Programy te po latach krytycznie oceniła także Wanda Garbowska, wskazując iż grzeszyły nadmiarem materiału nauczania, nie liczyły się z możliwościami intelektualnymi dzieci, a ich cele i treści nie wiązały się w zintegrowany system kształcenia i wychowania<sup>2</sup>.

Opracowane przez MWRiOP programy dla szkół średnich wprowadzono w 1919 r. na terenie byłego Królestwa Kongresowego, do roku 1925 rozszerzając ich zasięg na cały kraj. Oparte były na ustalonych podstawach wychowawczych – jako cel wyznaczono unarodowienie młodzieży i związaną z tym potrzebami państwa, co przejawiało się w uprzywilejowaniu przedmiotów ścisłych. W latach 20-tych ogromną wagę przywiązywano do metod nauczania. Przenika-

<sup>223</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 143, s. 174.

<sup>1</sup> J. S. Bystroń, *Zagadnienie programu szkolnego*, „Zrąb” 1933, nr 16, s. 20.

<sup>2</sup> *Historia wychowania. Wiek XX*, t. 1, s. 37.

## Program 7-klasowej szkoły powszechnej z lat 20-tych

Przedmioty	Klasy							Liczba godzin ucznia
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Religia	2	2	2	2	2	2	2	14
Język polski	9	8	6	5	4	4	4	40
Język obcy	–	–	–	–	4	3	3	10
Historia	–	–	2	2	2	2	2	10
Geografia	–	–	2	2	2	2	2	10
Nauka o przyrodzie	–	–	2	3	2	3	4	14
Arytmetyka z geometrią	3	4	4	4	4	4	4	27
Rysunki	1	2	2	2	2	2	2	13
Roboty	2	3	3	4	4	4	4	24
Śpiew	1	2	2	2	2	2	1	12
Gimnastyka	3	3	3	2	2	2	2	17
Liczba godzin ucznia	21	24	28	28	30	30	30	191

Źródło: W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 94.

jące z Zachodu hasła „nowego wychowania” wpłynęły na nasilenie nowatorstwa pedagogicznego<sup>3</sup>. W celu przezwyciężenia werbalizmu, cechującego zwłaszcza szkołę rosyjską, szukano metod inspirujących uczniów do samodzielnego myślenia, a ograniczano podawanie przez nauczyciela gotowej wiedzy. Spopularyzowano więc różnego typu ćwiczenia i pracownie, prowadzenie dyskusji i pogadank, określanych jako heurystyka. Zastosowanie w praktyce tych wymagających większej ilości czasu metod utrudniało przeładowanie programów materiałem naukowym, niekiedy o charakterze akademickim. Pod koniec 1929 r. TNSW rozpisało ankietę na temat przeciążenia młodzieży. Jej wyniki, opracowane dopiero w 1932 r. wykazały, iż młodzież szkół średnich faktycznie zbyt dużo czasu poświęca na naukę. Na przykład tygodniowo na odrabianie pracy domowej uczniowie szkół średnich poświęcali od 12,4 (kl. I) do 30,4 godzin (kl. VIII), podczas gdy normy higieniczne przewidywały odpowiednio od 6 do 18 godzin. W tej sytuacji

<sup>3</sup> Zob.: F. Bereźnicki, *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918-1939)*, Szczecin 1984; tenże, *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918-1939)*, Szczecin 1978.

za mało czasu pozostawało im na sen – uczniowie klas I spali średnio o 1 godzinę za krótko, natomiast klas VIII – aż o 2,2 godziny<sup>4</sup>.

Nieuporządkowanie organizacji szkół zawodowych uniemożliwiało przygotowanie programów wkomponowanych w cały system szkolnictwa. Poszczególne szkoły dość swobodnie układały swoje programy, a nadzór władz oświatowych ograniczał się do kontrolowania relacji między kształceniem teoretycznym i praktycznym.

## 2. Prace nad przygotowaniem programów dla zreformowanej szkoły ogólnokształcącej

Prace nad przygotowaniem nowych programów rozpoczęto jeszcze przed ustaleniem zasad organizacyjnych zreformowanego szkolnictwa. Krytyka programów oraz próby ujednoczenia systemu szkolnictwa poprzez skorelowanie programów niższych klas gimnazjum i wyższych szkoły powszechnej, spowodowały, iż MWRiOP w 1930 r. opublikowało projekty programów dla 7-klasowych szkół powszechnych i 3 klas gimnazjum (gimnazjum niższego) przygotowane przez Wydział Organizacyjno-Programowy. Przesłane zostały one do oceny środowiskom nauczycielskim. W 1931 r. został opublikowany nowy program dla szkół powszechnych<sup>5</sup>, ale jako dostosowany do dawnego modelu organizacyjnego wszedł w życie na bardzo krótko. Jednak z doświadczeń zdobytych przy jego układaniu skorzystano przy pracy nad docelowymi programami zreformowanej szkoły.

Warto tu zwrócić uwagę na memoriał grupy „Zrębu” przedstawiający stanowisko wobec propozycji ministerialnych. Głównym punktem zainteresowania były *ideały wychowawcze ze specjalnym uwzględnieniem ideałów obywatelskich i państwowych*. Zarzucono Wydziałowi Organizacyjno-Programowemu MWRiOP zbyt słabe ich zaznaczenie, rozproszenie i pominięcie przy niektórych przedmiotach. Zaistniała więc tu ciekawa sytuacja – środowisko formalnie nie związane z władzą okazywało się być bardziej propaństwowe niż ministerstwo. Wskazywało drogi, na które jeszcze nie dość ideowi urzędnicy mieli wejść za jakiś czas. Inne zarzuty, które jak pokazała przyszłość ministerstwo wzięło sobie do serca, dotyczyły braku oparcia na podstawach psychologiczno-pedagogicznych, braku korelacji, niekonsekwencji w zakresie realizacji założeń szkoły jednolitej. Obok uwag

<sup>4</sup> S. Bogdanowicz, *Zagadnienie przeciążenia młodzieży w świetle ankiety TNSW*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 15, s. 283-286.

<sup>5</sup> *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych*, Lwów 1931.

ogólnych „Zrąb” przedstawił też szczegółową analizę projektu i swoje propozycje zmian<sup>6</sup>.

Także TNSW przeprowadziło dyskusję nad nowymi programami i przesało ministerstwu memoriał ze swymi uwagami<sup>7</sup>. Wobec planowanej reformy szkolnictwa inicjatywa ta straciła swe znaczenie, choć zgłoszone uwagi posłużyły jako wskazówki dla dalszych prac. Na spotkaniu przedstawicieli TNSW z wiceministrem Pierackim 8 października 1931 r. obiecał on, że do przygotowania nowych i oceny już powstałych programów powołane zostaną komisje, złożone w głównej mierze z nauczycieli. Wkrótce jako organ doradczy do pracy nad ułożeniem wytycznych wychowawczych powołana została Komisja Wychowawcza, w grudniu zaś powstała Komisja Dydaktyczna opracowująca kwestie objętości i zawartości programów<sup>8</sup>.

W okresie przygotowawczym całością prac kierował Janusz Jędrzejewicz. Postawił on pytania, odpowiedzi na które stawić miały podstawowe tezy dla nowych programów:

1. *Jak podzielić materiał naukowy ogólnokształcący między szkołę powszechną, gimnazjum i liceum.*
2. *W jaki sposób i na jakiej podstawie skoncentrować na każdym poziomie materiał nauczania, aby możliwie uniknąć rozpraszania uwagi ucznia na nieskoordynowane ze sobą dyscypliny.*
3. *Jak zbudować programy poszczególnych przedmiotów tak, aby dać młodzieży solidne opanowanie materiału, gruntowne zrozumienie jego treści i jednocześnie uniknąć przeciążenia zbędnym balastem, ograniczając się do rzeczy najważniejszych zarówno z poznawczego, jak i praktycznego punktu widzenia<sup>9</sup>.*

Przeładowaniu programów zapobiegać miała dyrektywa ministra, aby nie zawierały one niczego, co nie byłoby absolutnie konieczne dla zrealizowania celów wychowawczo-obywatelskich i dydaktycznych możliwych do osiągnięcia na danym poziomie. Koncentracji wiedzy służyć miało wskazanie wspólnej osi, którą miała stanowić Polska i jej państwowość, a także skorelowanie poszczególnych przedmiotów. Pokusił się także Janusz Jędrzejewicz o przygotowanie wskazówek umożliwiających celowy dobór i układ materiału, zastanawiając się szczególnie nad historią, która

<sup>6</sup> Memoriał nauczycielskiej grupy „Zrębu” w sprawie projektu programu dla siedmiodziałowych szkół powszechnych i trzech klas gimnazjów państwowych (gimnazjum niższe), „Zrąb” 1930, nr 3, s. 235-240; zob.: J. Sadowska, Stanowisko „Zrębu” wobec reformy oświaty w latach 1930-1932, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 207-222.

<sup>7</sup> Sprawozdanie roczne Zarządu Głównego TNSW za rok 1931/32, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 9-10, s. 17.

<sup>8</sup> J. Michałowska, *Oblicze nowych programów*, Warszawa 1935, s. 11.

<sup>9</sup> J. Jędrzejewicz, *W służbie*, s. 152.

nie była jego specjalnością. Z jego wspomnień wynika, iż sam był pomysłodawcą podstawowych wytycznych, które potem były konsultowane z podwładnymi, głównie z Kazimierzem Pierackim<sup>10</sup>. Być może było tak w istocie, Jędrzejewicz miał spore doświadczenie szkolne, potrafił bacznie obserwować i wyciągać wnioski. Prawdopodobnie jednak założenia te wyłoniły się na skutek dyskusji prowadzonej w otoczeniu ministra i z jego udziałem, m.in. w grupie Zrębu, a sposób przedstawienia tej sprawy we wspomnieniach świadczy o pełnej jego identyfikacji z takim sposobem myślenia, a przede wszystkim jego osobowości. W każdym razie uczestnictwo Janusza Jędrzejewicza w przygotowywaniu programów mogło mieć miejsce tylko w pierwszej fazie, gdyż później, gdy przystąpiono do szczegółów, nie było go już w MWRiOP.

Prace nad przygotowaniem programów dla szkół ogólnokształcących początkowo polegały głównie na zasadniczych ustaleniach wynikających z planowanej reformy systemu oświaty. Działania na szeroką skalę rozpoczęły się dopiero w marcu 1932 r., po uchwaleniu ustawy. Później niejednokrotnie uznawano to za poważny błąd, wskazując iż z decyzją o reformie trzeba było poczekać do momentu przygotowania przynajmniej projektów programów<sup>11</sup>. Dałoby to lepsze wyobrażenie o kształcie, charakterze i formach pracy nowej szkoły, a także zapobiegło sytuacji, w której nauczyciele poznawali programy tuż przed rozpoczęciem pracy, pozbawieni możliwości odpowiedniego przygotowania się i często bez nowych podręczników.

Prace nad programami rozpoczęto od zebrania i oceny materiałów, które zostały przygotowane wcześniej, podczas prac nad poprzednimi wersjami programów, w okresie ich wdrażania. Trudności pojawiły się w momencie, gdy trzeba było przystąpić do rozwiązywania zupełnie nowych problemów, wynikających z konieczności ujęcia treści ideowych zapowiedzianych w ustawie. Do potrzeb i możliwości uczniów należało dostosować treści społeczne, polityczne, gospodarcze, stronę psychologiczną, a także praktyczną. Do opracowania wytycznych programowych powołano więc zespół fachowców, wyłonionych zarówno spośród środowisk naukowych, jak i praktyków. *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna. Gimnazjum* wydano drukiem pod koniec czerwca 1932 r. i rozesłano wybranym uprzednio fachowcom, którzy na podstawie zawartych w nich wskazań mieli opracować programy dla szkoły powszechnej III stopnia i gimnazjum ogólnokształcącego. Wytyczne miały autorom przyszłych programów wskazywać cele i drogi postępowania, dawać ogólną

<sup>10</sup> Tamże, s. 153-155.

<sup>11</sup> *Z debat sejmowych nad budżetem oświaty*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 7-8, s. 93.

orientację w zakresie wszystkich przedmiotów, umożliwiającą ich korelację. Publikacja ta zawierała uwagi ogólne, jak i szczegółowe wskazówki odnośnie metodycznej i merytorycznej zawartości nowych programów nauczania dla szkoły powszechnej i gimnazjum ogólnokształcącego<sup>12</sup>.

Pierwszą wytyczną podaną autorom programów było wskazanie osi programowej, wspólnej dla wszystkich szkół, których opracowanie to dotyczyło. *Podstawą szkoły ogólnokształcącej winno być wykształcenie ogólne młodego pokolenia, uwzględniające potrzeby życia, w szczególności życia gospodarczego. Osią zasadniczą wszystkich stopni szkoły ogólnokształcącej jest „Polska i jej kultura” – pisano. W szkole powszechnej założenia te miały być realizowane na podstawie obserwacji najbliższego otoczenia oraz kontaktu z pracą fizyczną. Stopniowo poszerzane wiadomości miały prowadzić do Polski całej uświadamiając najważniejsze przejawy jej kultury i pogłębiając stosunek młodzieży do Państwa Polskiego. Szkoła powszechna winna wreszcie uwzględnić w sposób najbardziej elementarny i praktyczny pierwiastki kultury obcej („okno na świat”). W gimnazjum uczniowie mieli głębiej poznać kulturę Polski, jej związek z życiem praktycznym oraz z kulturą ogólnoludzką<sup>13</sup>. Takie określenie osi programowej zapowiadało nasycenie treści nauczania pierwiastkami wychowawczymi, zgodnymi z doktryną wychowania państwowego. Z dydaktycznego punktu widzenia walorem takiego rozwiązania była możliwość zgrania poszczególnych przedmiotów pewną całość i korelacja ich nauczania. W świetle tych wskazówek cechą charakterystyczną programów miał być pragmatyzm, przejawiający się w nacisku położonym na kwestie gospodarcze.*

Ogólne wytyczne dla szkoły powszechnej zalecały w ciągu pierwszych czterech lat przewagę nauczania epizodycznego, odpowiadającego poziomowi rozwoju dzieci. Nauczanie systematyczne w szerszym zakresie można było rozpocząć dopiero w klasie piątej. Wytyczne przyniosły wreszcie oczekiwane wyjaśnienia co do szczebli programowych szkoły powszechnej, o których była mowa w ustawie o ustroju szkolnictwa. Było to pojęcie nowe, a ponadto towarzyszyło określeniom stopni organizacyjnych szkoły, co powodowało wiele niejasności i nieporozumień. Tutaj przedstawiono konkretne cele i treści przewidziane dla poszczególnych szczebli. Szczebel pierwszy, realizowany w szkole III stopnia w ciągu 4 pierwszych lat nauki, obejmować miał następujące elementy wykształcenia ogólnego:

<sup>12</sup> J. Balicki, *Prace Ministerstwa nad programami szkół ogólnokształcących w związku z realizacją ustawy o ustroju szkolnictwa, „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 8-10, s. 454-455.*

<sup>13</sup> *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna. Gimnazjum, Lwów 1933, s. 41.*

1. *Życie Chrystusa Pana i związane z nim podstawy wiary i obyczajów.*
2. *Elementarne opanowanie języka polskiego w mowie, piśmie i czytaniu.*
3. *Wprowadzenie w życie obywatelsko-państwowe w najelementarniejszych przejawach oraz związanie ich z przeszłością i tradycją narodu i państwa polskiego. (Nawiązania do zewnętrznych przejawów życia społecznego i państwowego w danym środowisku oraz do zabytków historycznych środowiska).*
4. *Wyrobienie elementarnej sprawności rachunkowej i umiejętności stosowania jej w życiu codziennym. Pewne wykształcenie wyobraźni ilościowej i przestrzennej.*
5. *Wprowadzenie w świat zjawisk przyrodniczych i geograficznych przez bliższe zetknięcie się z nimi i z ich wpływem na życie człowieka (geografia).*
6. *Danie elementarnych wiadomości i nawyków w dziedzinie higieny oraz usprawnień w dziedzinie ćwiczeń ruchowych.*
7. *Zetknięcie, w zakresie dostępnym dla rozwoju, z pięknem melodii, rytmu i plastyki oraz kształcenie form wyrazu dziecka w tym zakresie (śpiew, rysunek, roboty ręczne).*
8. *Zaznajomienie z pracą fizyczną<sup>14</sup>.*

Pierwszy szczebel programowy faktycznie miał stać się podstawą wykształcenia większości dzieci w Polsce, gdyż jako jedyny miał być w pełni realizowany we wszystkich szkołach powszechnych, przy czym szkoły I stopnia miały ograniczać się do pierwszego szczebla, jedynie wzbogaconego o elementy drugiego. Po raz kolejny zwrócić uwagę tu trzeba na podkreślanie umiejętności, sprawności, natomiast o wiedzy mówi się tylko z zastrzeżeniem, że jest to tylko wprowadzenie i wiedza elementarna.

Drugi szczebel programowy przeznaczony do realizacji w klasie V i VI szkoły powszechnej III stopnia, stanowić miał pogłębienie i poszerzenie wiedzy przekazywanej w ramach szczebla pierwszego. W tym miejscu szczególnie podkreślono:

1. *Na podstawie Ewangelii szersze ujęcie życia Chrystusa przy uwzględnieniu najważniejszych wydarzeń i postaci Starego Testamentu, głębszą znajomość zasad wiary i stosowanie ich w życiu.*
2. *Wyrobienie umiejętności poprawnego wyrażania się w mowie i piśmie. Rozbudzenie zamilowania do czytelnictwa. Elementarny kurs gramatyki.*
3. *Zapoznanie z dziejami państwa i narodu polskiego (z uwzględnieniem tylko momentów najważniejszych). Jako uzupełnienie parę takich momentów z dziejów powszechnych, które posiadają znaczenie zarówno dla dziejów ludzkości, jak i dla dziejów Polski. Wprowadzenie w zrozumienie związku z przeszłością współczesnych: spraw, rzeczy, miejsc i osób i nawiązanie do przyszłości.*

<sup>14</sup> Tamże, s. 42.

4. Pogłębienie i rozszerzenie wiadomości o państwie polskim współczesnym i społeczeństwie oraz wdrażanie do życia społecznego (rodzina, szkoła).
5. Rozszerzenie zakresu wiadomości i sprawności rachunkowej i geometrycznej i stosowanie ich do życia codziennego. Dalsze kształcenie wyobraźni ilościowej i przestrzennej.
6. Zaznajomienie w szerszym zakresie ze zjawiskami przyrodniczymi w środowisku oraz rozszerzenie wiadomości przyrodniczych na zjawiska środowisk innych, ze szczególnym podkreśleniem tych zwierząt i roślin, które mają znaczenie gospodarcze. Zaznajomienie z odpowiednio wybranymi zjawiskami przyrody martwej z najdostępniejszymi zastosowaniami techniki.
7. Geografię Polski, najważniejszych krajów europejskich i pozaeuropejskich z uwzględnieniem przede wszystkim strony antropocentrycznej i gospodarczej.
8. Dalsze usprawnianie fizyczne dzieci oraz rozszerzenie wiadomości i utrwalenie nawyków higienicznych.
9. Rozwijanie w dzieciach w dalszym ciągu zamiłowania do piękna i kształcenie sprawności w wypowiedzianiu się w tej dziedzinie (śpiew, rysunek, praca ręczna).
10. W dalszym ciągu zaprawianie do pracy fizycznej, związanej przede wszystkim z potrzebami środowiska (bez określania działań technicznych)<sup>15</sup>.

Szczebel trzeci miał charakter szczególny, ponieważ przeznaczony był do realizacji w klasie VII szkoły powszechnej. Do klasy tej, zwanej „czapką”, miała uczęszczać młodzież, która miała możliwość ukończenia szkoły najwyżej zorganizowanej, ale nie chciała kontynuować nauki w gimnazjum. Wiadomo było, że nie będzie to grupa liczna. Pewne elementy tego szczebla miały być realizowane w szkołach II stopnia. Za jego zadanie uznano *przysposobienie młodzieży pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym*. Na tym etapie młodzież miała uzupełniać i utrwalać wiadomości i umiejętności zdobyte wcześniej, tak aby wkroczyć w dorosłe życie z zakończoną, pełną edukacją na poziomie podstawowym. Dużo uwagi należało zwrócić na kwestie praktyczne, np. poradnictwo zawodowe. Z konkretnych treści i umiejętności szczególną uwagę zwracano na:

1. Lekturę wybranych ustępów religijnych (np. św. Franciszka z Asyżu) oraz zaznajomienie z kilku postaciami Świętych Pańskich.
2. Odpowiednią dla wieku lekturę wybranych utworów i ustępów zaznajamiających przede wszystkim z życiem współczesnym Polski, a także z kulturą Polski w przeszłości. Przygotowanie do samouctwa przez zaprawianie do samodzielnego korzystania z książki. Wyrobienie umiejętności pisania w zastosowaniu do potrzeb praktycznego życia.

3. Wprowadzenie w szerszym zakresie w zrozumienie związku z przeszłością współczesnych: spraw, rzeczy, miejsc i osób i nawiązanie do przyszłości.
4. Uzupełnienie i zaokrąglenie kursu geografii Polski w związku z potrzebami gospodarczymi.
5. Uzupełnienie wiadomości z przyrody żywej i martwej i z zakresu zdobyczy techniki w odniesieniu do praktycznych potrzeb środowiska.
6. Uporządkowanie, uzupełnienie i zaokrąglenie wiadomości i pojęć z zakresu obowiązków i praw obywatelskich.
7. Danie praktycznych wiadomości i większej sprawności w stosowaniu zdobytych elementów wiedzy matematycznej do potrzeb życia praktycznego.
8. Uporządkowanie i pogłębienie dotychczasowych wiadomości z higieny osobistej i wpojenie elementarnych zasad higieny dziecka i higieny społecznej. Dalsze wyrabianie sprawności fizycznej zwłaszcza przez gry, zabawy i dostępne dla wieku sporty.
9. Dalsze rozwijanie zamiłowania do piękna i kształcenie sprawności w wypowiedzianiu się w tej dziedzinie (śpiew, rysunek, praca ręczna) z uwzględnieniem estetyki życia codziennego. Uświadomienie społecznego znaczenia chórów, sztuki ludowej, teatrów itp.
10. Dokładniejsze opanowanie techniki rysunkowej w związku z potrzebami praktycznymi.
11. Dalsze zaprawianie do pracy fizycznej, związanej przede wszystkim z potrzebami środowiska (bez określania działań technicznych) z uwzględnieniem orientacji zawodowej<sup>16</sup>.

Ogólne wytyczne dla gimnazjum oddawały charakter tej szkoły w nowym jej kształcie. Program kształcenia w gimnazjum musi mieć charakter *wielostronny*, lecz nie *encyklopedyczny*, tzn. musi obejmować *całokształt* wiedzy w jej poszczególnych dziedzinach, jednak bez wyczerpywania wszystkich dziedzin, wszystkich działań w danej dziedzinie i całego materiału danego działu. *Suma wiedzy*, zdobytej w gimnazjum, nie może być luźnym zbiorem nagromadzonych wiadomości, lecz *winna tworzyć zespoloną w sobie całość, przydatną dla życia i studiów dalszych zarówno w szkołach ogólnokształcących, jak i w szkołach zawodowych*. Nauczanie w gimnazjum powinno wprowadzać młodzież w świat pojęć oraz zjawisk charakterystycznych dla społeczeństwa współczesnego (zbiorowość, organizacja, współzycie, współdziałanie, współzależność, ewolucja form społecznych itd.) – pisali autorzy wytycznych<sup>17</sup>. W ten oto sposób próbowano określić zadania naukowe szkoły, która z jednej strony miała dawać przygotowanie intelektualne do wejścia w dorosłe życie, z dru-

<sup>16</sup> Tamże, s. 44.

<sup>17</sup> Tamże, s. 44-45.

<sup>15</sup> Tamże, s. 42-43.

giej jednak zostawiała pole liceum, właściwej „kuźni inteligencji”. Trzeba więc było nauczyć wystarczająco dużo, ale nie zbyt dużo, co wymagało głębokiego zastanowienia.

Przewidziane na poziomie gimnazjalnym dziedziny wiedzy i ogólne cele poznawcze nauczania każdej z nich udało się zawrzeć na dwóch stronach druku. Po kolei wymieniono: religię (nacisk położony na naukę Chrystusa i jej przejawy w dziejach), język polski (podstawy kultury w jej historycznym rozwoju, biegle władanie językiem), język łaciński (rozumienie kultury klasycznej, rozumienie łatwych utworów, kształcenie formalne), język obcy (praktyczna znajomość), historię (dzieje narodu i państwa polskiego na tle najważniejszych procesów dziejów powszechnych, rozumienie teraźniejszości), naukę obywatelstwa-treści przekazywane w ramach różnych przedmiotów (podstawowe wiadomości o polskim państwie i społeczeństwie), geografii (gruntowna znajomość ziem Polski), przyrodznawstwo (flora i fauna ziem polskich i obcych, wzajemna zależność człowieka i przyrody, higiena), geologię i mineralogię (podstawowe wiadomości), fizykę i chemię (najważniejsze zjawiska i prawa, ich związek ze zdobyciami techniki), matematykę (podstawowe wiadomości, stosowanie w życiu, rozwijanie wyobraźni), plastykę i muzykę (umiejętności, kultura estetyczna), wychowanie fizyczne (zdrowie, sprawność, higiena).

Autorzy poszczególnych programów nadesłali rezultaty swej pracy do MWRiOP, gdzie zostały przeanalizowane, ocenione, jednolicie zredagowane. W 1933 r. ogłoszono je drukiem jako projekty programów i rozesłano przedstawicielom nauki, praktykom i znawcom spraw szkolnictwa, kuratoriom, organizacjom nauczycielskim i poszczególnym szkołom. Do programów dołączona była ankieta i prośba o ich ocenę. Opinie nadsyłane do ministerstwa, a także publikowane w pismach pedagogicznych, zostały uwzględnione przy ostatecznej redakcji programów. W 1934 r. udało się zakończyć podstawowe prace nad programami dla szkoły powszechnej III stopnia i gimnazjum ogólnokształcącego. Opublikowane zostały pod nazwą programów tymczasowych, gdyż ich wersja ostateczna miała powstać dopiero po skonfrontowaniu z praktyką szkolną. Planowano, iż stanie się to nie wcześniej, niż w momencie, gdy pierwszy rocznik ukończy pełną edukację ogólnokształcącą według nowych zasad organizacyjnych i programu, co miało nastąpić w roku 1939<sup>18</sup>.

10 października 1932 r. delegacja TNSW uzyskała u Naczelnika Wydziału Programowego dr Juliusza Balickiego informacje na temat prac nad nowymi programami. Okazało się, że propozycje programów przygotowanych w oparciu

<sup>18</sup> J. Balicki, op. cit., s. 456-457.

o wytyczne napływają już do ministerstwa, do lutego 1933 r. mają być przeanalizowane w komisjach złożonych z nauczycieli i naukowców. W roku szk. 1933/34 przewidziano wprowadzenie nowych programów do II i V klas szkoły powszechnej oraz I klasy gimnazjum.

Ogłoszone projekty programów spotkały się z ogromnym zainteresowaniem, znajdującym swe odbicie w prasie pedagogicznej i codziennej, licznych odczytach, konferencjach, szkolnych dyskusjach. Zauważono, iż zainteresowanie programami jest większe niż samą reformą organizacyjną szkolnictwa, która zdecydowała o ich kształcie. Wprowadzenie jednolitego nauczania spowodowało odejście od dotychczasowego traktowania szkoły średniej jako przygotowania, „przedsionka” do uniwersytetu, a szkoły powszechnej jako miniatury gimnazjum. Zamiast dawnej „zasady zstępującej”, polegającej na podporządkowaniu szkół niższych szczebli szkołom szczebli wyższych (uniwersytet-gimnazjum-szkoła powszechna), wprowadzono „zasadę wstępującą” (szkoła powszechna-gimnazjum-liceum-uniwersytet), co miało zasadniczy wpływ na kształt programów<sup>19</sup>.

Na wiosnę 1934 r., kiedy MWRiOP kierował już Wacław Jędrzejewicz, opublikowano *Wytyczne dla autorów programów szkół powszechnych I i II stopnia*. Zawierały one ogólne wskazówki, plany godzin i dość obszernie objaśnienia zasady cykliczności i nauki cichej prowadzonej w szkołach z oddziałami łączonymi. Stawiając sobie cel umożliwienie dzieciom wiejskim kontynuowania nauki, dążono do maksymalnego zgrania tych programów z programami szkoły powszechnej III stopnia. Plany godzin dostosowywano do trudnych warunków finansowych, zapewniając jednak, zdaniem ministerstwa, minimum niezbędne do wypełniania przypisanej tym szkołom roli edukacyjnej, kulturowej i społecznej<sup>20</sup>.

Planowano również opracowanie odrębnych programów dla szkół mniejszości narodowych. Miały być one wzorowane na programach dla dzieci polskich i jak podkreślano – równowartościowe. W związku z tym praca mogła być rozpoczęta dopiero po przygotowaniu tych pierwszych, opracowanie wytycznych planowano na rok 1935, a wprowadzenia nowych programów dla mniejszości na r. szk. 1936/37<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> S. Świdwiński, *Dwa programy*, „Gimnazjum” 1933, nr 2, s. 49; T. Czarnecki, *Uwagi w sprawie nowego programu chemii*, „Gimnazjum” 1936, nr 8/9, s. 286-287.

<sup>20</sup> J. Balicki, op. cit., s. 462-463.

<sup>21</sup> Tamże, s. 465.

### 3. Założenia wychowawcze nowych programów

O kształcie programów nauczania decydują wymogi dyscyplin naukowych, których dotyczą, założenia psychologiczne, metodyczne i wychowawcze, w tym – wynikające z aktualnej ideologii wychowawczej. W przypadku omawianej reformy ten ostatni czynnik odegrał decydującą rolę, co zresztą wielokrotnie podkreślano. Opracowanie koncepcji wychowania państwowego nastąpiło jeszcze przed przygotowaniem i przeprowadzeniem reformy organizacyjnej. Powstanie nowych typów szkół bądź nadanie nowego charakteru szkołom dawniej istniejącym, wymuszające ułożenie nowych programów nauczania, stworzyło możliwość do pełnego wprowadzenia w życie ideologii wychowawczej sanacji.

Sformułowania dotyczące podstaw ideowych i wychowawczych nowej szkoły otwierały każdą publikację programu szkolnego, przedrukowywane w jednokowym kształcie (wraz z ogólnymi uwagami dotyczącymi organizacji szkolnictwa, zasad pracy szkolnej i konstrukcji programów) we wszystkich programach szkół ogólnokształcących. *Celem szkoły jest wychowanie i kształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej. Zmierzając do osiągnięcia tego celu naczelnego – społeczno-obywatelskiego przygotowania swych wychowanków, szkoła musi wszechstronnie rozwijać ich osobowość przez urabianie w dziedzinie religijnej, moralnej, umysłowej i fizycznej* – pisano we wstępie. Oznaczało to podporządkowanie wszystkich działań wychowawczych, także tych oczywistych i tradycyjnych, nie związanych z ideologią, hasłu wychowania państwowego. Ono też było pierwszym czynnikiem decydującym o doborze i rozkładzie materiału nauczania<sup>22</sup>.

Anna Radziwiłł szczegółowo analizując problem, wskazała na 3 podstawowe cechy nauczania, które miały służyć wychowaniu „twórczego obywatela”. Były to: jak najszersze potraktowanie w programach wiedzy o państwie, „życiowość” czyli zbliżenie do potrzeb życia współczesnego oraz „nachylenie humanistyczne”, polegające m.in. na eksponowaniu twórczej roli jednostek. Cechy te stanowiły całość w ramach wspólnej platformy wychowawczej, której podstawą był stereotyp obywatela-państwowca<sup>23</sup>. W zakresie merytorycznym realizacji wychowania państwowego miało służyć wytyczenie głównej osi programowej, jaką było hasło: Polska i jej kultura.

Przystępując do opracowania wytycznych dla autorów nowych programów nauczania, ministerstwo powołało specjalną komisję wychowania obywatel-

<sup>22</sup> *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934, s. VII, XXIII.

<sup>23</sup> A. Radziwiłł, op. cit., s. 104-106.

skiego, której początkowe prace zmierzały do opracowania materiału nauczania specjalnego przedmiotu – „obywatelstwa”, który znalazłby się zarówno w programie szkoły powszechnej, jak i średniej. Jednak wobec późniejszego zaniechania planu wprowadzania nowego przedmiotu w szkole powszechnej i gimnazjum, postanowiono rozłożyć przygotowany materiał poznawczy możliwie na wszystkie przedmioty nauczania. Postulaty komisji wychowania obywatelskiego zostały zaaprobowane i wcielone do materiału naukowego nowych programów nauczania i wychowania. *Podstawę wychowania obywatelskiego młodzieży – według uchwał komisji wychowawczej – winno stanowić dążenie do rozwoju społecznego młodzieży, tj. wyrabianie w niej zmysłu społecznego, umiejętności i zdolności życia grupowego, harmonijnego współżycia, koleżeństwa, solidarności, karność społecznej, zdolności do współpracy i zbiorowych wysiłków, poczucia zbiorowej odpowiedzialności, a wreszcie budzenie kultu dla czynu społecznego i pracy ideowej* – relacjonowała J. Michałowska<sup>24</sup>.

Pod względem pedagogicznym podbudowa teoretyczna nowej ideologii oparta została częściowo o założenia „nowego wychowania” dotyczące uspołecznienia i uaktywnienia. Władze sanacyjne ograniczały jednak wpływy tego prądu ze względu na eksponowanie haseł samorządu i demokracji<sup>25</sup>.

O ile podkreślenie treści wychowawczych w programach takich przedmiotów jak język polski, historia czy wiedza o Polsce współczesnej było proste i oczywiste, o tyle w przypadku takich przedmiotów jak matematyka czy biologia, wymagało głębszego zastanowienia. Lektura komentarzy sporządzanych przez autorów programów nasuwa wniosek, że w pierwszym rządzie starano się doszukać walorów wychowawczych w nauczaniu przedmiotów z pozoru „obojętnych”, odpowiednio je zinterpretować, rozłożyć akcenty, rzadziej natomiast decydowano się na dodanie pewnych treści. Zadanie to nie było bardzo trudne dzięki wspomnianemu już, szerokiemu ujęciu celów wychowawczych, co odsuwało widmo konieczności tworzenia programów wyraźnie ideologicznych.

#### RELIGIA RZYMSKOKATOLICKA

Wychowanie państwowe przyjmowało za jeden z podstawowych celów wyrobienie religijne młodzieży, nie rozróżniając wyznań i nie prowadząc żadnej analizy ani dyskusji. Ogół przyjmował sprawę jako bezsporną, pozostawiono ją jednak jakby na uboczu, rzadko poruszając kwestie wychowania religijnego. Trudno sobie wyobrazić wyraźną ingerencję w wychowawczą wymowę tego

<sup>24</sup> J. Michałowska, op. cit., s. 37-38.

<sup>25</sup> F. Bereźnicki, *Innowacje pedagogiczne*, s. 20.



przedmiotu, choć można dostrzec pewne ślady dostosowania go do aktualnych tendencji. W szkole powszechnej na przykład zwracano uwagę na postaci polskich świętych, analizowano wydarzenia roku kościelnego w Polsce. Podkreślano wzajemny związek Polski i Kościoła rzymskokatolickiego, wskazując, że od początku nauczania życie religijne dziecka powinno być ukazywane z związku z polskością i najbliższym środowiskiem (miejscowy kościół, obrzędy, polscy święci)<sup>26</sup>. W programie gimnazjum znalazła się sugestia, że: *Uczący religii kapłan-Polak winien zwrócić baczną uwagę na wychowanie obywatelsko-państwowe poruczonej mu młodzieży, jak najserdeczniejszą opieką otaczając modlitwą uczniów o błogosławieństwo Boskie dla Państwa Polskiego i o jego potęgę, nabożeństwa państwowe, związane z nimi egzorty itp.*<sup>27</sup>

#### JĘZYK POLSKI

Niewątpliwie nauczanie języka polskiego, prowadzone we wszystkich klasach na wszystkich szczeblach szkolnych, niosło ze sobą najwięcej treści i walorów wychowawczych w ujęciu wychowania państwowego. Pierwszorzędne znaczenie miało samo nauczanie i doskonalenie się w posługiwaniu językiem polskim, a jego szczególny charakter zaznaczał się w sytuacji, gdy adresowane było do uczniów narodowości innej niż polska. Lektura i analiza utworów literackich służyła poznaniu kultury polskiej (utworów autorów obcych było w spisie lektur niewiele), ale także prezentowaniu uczuć, zachowań i postaw pojedynczych ludzi, jak i zbiorowości. Dać miała ona wiarę w wartość własnego narodu, jego dorobku kulturalnego, przedstawić wzorce postaw patriotycznych, obywatelskich.

Szczególną rolę odgrywało nauczanie języka polskiego w szkole powszechnej, a zwłaszcza w jej młodszych klasach, kiedy w jego ramach dzieci zdobywały ogólną wiedzę o świecie, ucząc się go obserwować i opisywać. Na tym etapie kształtować się miało poczucie więzi z najbliższym środowiskiem, stanowiące punkt wyjścia dla budowy postawy obywatelskiej. Tematem rozmów i czytanek były obrazki z życia okolicy, zajęcia ludności, miejscowe władze i urzędy, wojsko, policja. Od I klasy zapoznawano też dzieci z symbolami państwowymi, obrazami historycznymi o wyraźnie patriotycznej wymowie, najważniejszymi postaciami (prezydent, marszałek Piłsudski). W klasach starszych dużo uwagi poświęcano wybitnym postaciom w dziejach Polski – wodzom, królom, uczonym, pisarzom.

<sup>26</sup> Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania, Lwów 1938, s. 33.

<sup>27</sup> Program nauki w gimnazjum państwowym. Religia rzymsko-katolicka, Lwów 1933, s. 14.

Opowiadając o Polsce współczesnej czyniono to w tonie optymistycznym, podkreślając dzieło odbudowy, będące efektem zbiorowego wysiłku, silną pozycję państwa i znaczenie jego bezpieczeństwa.

Materiał języka polskiego w szkołach średnich nie obejmował już tak szeroko pojętej wiedzy o świecie, przewidywał natomiast dużo głębszą analizę i refleksję nad utworami literackimi, wpływając istotnie na życie wewnętrzne i stosunek do świata reprezentowany przez uczniów. Przy doborze lektury zalecono kierowanie się przede wszystkim walorami wychowawczymi, a w dalszej kolejności poznawczymi i artystycznymi. Stosunkowo skrótowo ujęty został materiał dotyczący romantyzmu, jako epoki *pieśni niewolników w walce o wolność*, natomiast szeroko omawiano *państwowotwórczy wiek XVI*<sup>28</sup>.

#### JĘZYK ŁACIŃSKI

Łaciny nauczano w prawie wszystkich gimnazjach ogólnokształcących oraz w liceum klasycznym i humanistycznym. Walory wychowawcze odnajdywano w treściach zawartych w lekturze tekstów antycznych i wiadomościach dotyczących kultury tego okresu. Polegały one na wspomnianym „nachyleniu humanistycznym”, czyli eksponowaniu roli poszczególnych ludzi, a głównie podkreśleniu znaczenia państwa, powinności obywatela itd. na przykładzie dziejów Rzymu<sup>29</sup>.

#### JĘZYKI OBCE NOWOŻYTNE

Podobnie jak w przypadku łaciny, walory wychowawcze nauczania języków obcych nowożytnych opierały się na przekazywanych wiadomościach dotyczących kultury, życia państwowego i codzienności innych narodów. Polegać miały na *uświadamianiu odrębności i wartości własnego narodu, zyskiwaniu szerszej perspektywy na świat, uczeniu się tolerancji, pogłębianiu uczucia sprawiedliwości i ogólnoludzkiej solidarności, kształceniu uczuć humanitarnych*<sup>30</sup>.

#### HISTORIA

Znaczenie wychowawcze nauczania o poszczególnych wydarzeniach czy procesach historycznych było oczywiste, zwłaszcza w kontekście wychowania państwowego. Autorom programów pozostawało więc odpowiednio dobrać materiał i rozłożyć akcenty. Świadomie zdecydowano się na wyeksponowanie mo-

<sup>28</sup> Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy), Lwów 1934, s. 196-197; A. Radziwiłł, op. cit., s. 112.

<sup>29</sup> Program nauki w gimnazjach państwowych, s. 222-223.

<sup>30</sup> Tamże, s. 237.

mentów pozytywnych, uwydatniających rozkwit państwowości polskiej. Ujemne strony nie miały być zbyt pomijane, ale oświetlane tak, aby wzbudzić w młodzieży wiarę w możliwość pokonywania trudności i przeszkód, zarówno zewnętrznych, jak i tkwiących w wadach charakteru. Podkreślona została potrzeba włączenia elementów regionalizmu, choć oczywiście nie przewidywano prowadzenia odrębnego kursu historii regionalnej<sup>31</sup>. Po raz pierwszy przewidziano także wiadomości o dziejach i kulturze mniejszości narodowych, co miało wzbudzić szacunek dla nich oraz gotowość do obywatelskiego współżycia z mniejszościami w ramach życia państwowego<sup>32</sup>.

Wzmocnić wpływ nauczania historii na kształtowanie poglądu na życie mogło dobranie odpowiednich metod nauczania, tak aby przekazywane treści dobrze korespondowały z odczuciami uczniów, pozwalając na przeżywanie sensu moralnego wybranych faktów. W metodach nauczania historii w myśl założeń nowych programów króluje intuicjonizm, metody „wczucia się” w epokę i psychologizm – zauważa Anna Radziwiłł. Historia ujęta jest „obrazowo”, fragmentarycznie, bez wykazania związków genetycznych i pragmatycznych między faktami<sup>33</sup>.

Nauczanie historii w kl. VII szkoły powszechnej, której zadaniem było przygotowanie młodzieży kończącej naukę do życia praktycznego, miało właściwie charakter wychowania obywatelskiego. Obejmowało materiał zbliżony do dawnego przedmiotu nauka o Polsce czyli m.in. wiadomości o organizacji państwa, jego władzach, obronności, obowiązkach i prawach obywateli. Sformułowanie haseł programowych (np. *Potrzeba silnej organizacji państwowej na przykładach z dziejów Polski. Konieczność podziału czynności: władza i podwładni, karność i przymus*) przesądzało o ocenach, wykluczając dyskusję, być może przedwcześnie na tym etapie<sup>34</sup>. Podobny charakter miała też historia nauczana w kl. IV gimnazjum<sup>35</sup>.

<sup>31</sup> Zob. szerzej: A. Stępnik, *Miejsce i rola historia regionalnej w edukacji historyczno-politycznej młodzieży (1918-1939)*, [w:] *Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918-1939*, pod red. J. Maternickiego, Warszawa 1986.

<sup>32</sup> *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia*, s. 284-286.

<sup>33</sup> A. Radziwiłł, op. cit., s. 121.

<sup>34</sup> *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia*, s. 212-213.

<sup>35</sup> Zob. szerzej: J. Lechicka, *Wychowanie państwowe przy nauczaniu historii (z komentarzem)*, [w:] J. Maternicki, *Polska dydaktyka historii 1918-1939*, Warszawa 1978; A. Radziwiłł, op. cit.; H. Konopka, *Spór o oblicze ideowo-wychowawcze szkoły polskiej w latach 1918-1939*, [w:] *Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918-1939*, pod red. J. Maternickiego, Warszawa 1986.

## GEOGRAFIA

Geografia, obok języka polskiego i historii, była przedmiotem, którego w szczególny sposób dotyczyły ideowe i wychowawcze zadania nowej szkoły. Znaczenie takie miały mieć szczególnie wiadomości o wysiłkach ludzkich zmierzających do poznania świata oraz podporządkowanie sobie przyrody. Wskazywano, że uczy ona *kochać ziemię rodzinną, jej tradycję i kulturę i wyrabia czynną postawę obywatelską*. W materiale nauczania przeważała, zwłaszcza w programie szkoły podstawowej, geografia Polski. Zalecano też eksponowanie zagadnień gospodarczych i podkreślanie roli państwa, np. w organizowaniu ochrony przyrody, rozwijaniu gospodarki wodnej. Bardzo ważną rolę w realizacji założeń wychowania państwowego przyznano elementom regionalnym. Poznanie i identyfikacja ze środowiskiem lokalnym miało stanowić pierwszy krok ku rozbudzeniu więzi o szerszym charakterze, docelowo – patriotyzmu i postawy obywatelskiej. Nauczanie miało mieć charakter praktyczny – program przewidywał częste wycieczki, badania terenowe, sporządzanie szkiców, modeli itp.<sup>36</sup>

## BIOLOGIA

W przypadku biologii, której nauczanie miało przede wszystkim walory poznawcze, wskazanie na cele wychowawcze i to służące wykształceniu „twórczego obywatela” nie było łatwe. W szkole powszechnej wskazano więc na: *wytworzenie uczuciowego stosunku do przyrody ojczystej wyrażającego się w poszanowaniu rodzinnego krajobrazu, wyrobienie czynnej postawy i zaradności w odpowiednich okolicznościach życia codziennego, ukazanie możliwości zagospodarowania środowiska naturalnego, jego znaczenia dla gospodarki polskiej*. W szkole średniej zadania były trudniejsze: *zrozumienie znaczenia gospodarczego krajowej produkcji zwierzęcej i roślinnej, wyrobienie umiejętności spostrzegania oraz opracowywania wyników obserwacji i eksperymentów, zbliżenie do przyrody [...] wdrażanie do akcji jej ochrony*<sup>37</sup>. Podobnie jak w przypadku geografii, nauce biologii towarzyszyć miały liczne wycieczki poświęcone poznaniu przyrody najbliższej okolicy. W ramach tego przedmiotu młodzież angażowana też była do wykonywania prac związanych z uprawianiem szkolnego ogrodu, prowadzeniem różnych hodowli w klasie, przeprowadzaniem doświadczeń i obserwacji laboratoryjnych.

<sup>36</sup> *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia*, s. 299.

<sup>37</sup> *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia*, s. 312; *Program nauki w gimnazjach państwowych*, s. 277.

## FIZYKA I CHEMIA

Walory wychowawcze nauczania fizyki i chemii wynikać miały z dwóch aspektów: ukazania zastosowania tych dziedzin w praktyce i włączenia uczniów do pracy laboratoryjnej. Program gimnazjalny wskazywał na budzenie *zdrowego poczucia rzeczywistości*, chęci jej poznania i doskonalenia, poznanie znaczenia tych dziedzin nauki dla bezpieczeństwa, dobrobytu i kultury Polski i wyrobienie szeregu cech i umiejętności potrzebnych w pracy indywidualnej i zespołowej<sup>38</sup>.

## MATEMATYKA

Trudno nie odnieść wrażenia, że doszukiwanie się znaczenia matematyki dla wychowania państwowego było zabiegiem sztucznym. Nauczanie tego przedmiotu ma charakter formalny, choć praktyczne zastosowania podstaw matematyki w życiu codziennym są oczywiste. Na tym właśnie oparli się autorzy programów wskazując na ich walor wychowawczy: uczniowie mieli rozumieć znaczenie i umieć stosować wiedzę matematyczną w życiu praktycznym, głównie gospodarczym<sup>39</sup>.

## RYSUNEK

Na zajęciach z rysunku założenia wychowawcze można było realizować odpowiednio dobierając tematykę prac, tak aby przedstawiały np. ludzi przy pracy, żołnierzy, symbole narodowe, polski krajobraz. Nauczyciele powinni też zapoznawać uczniów ze sztuką polską i kulturą plastyczną regionu. Ćwiczenia w projektowaniu miały być związane z praktycznymi potrzebami ucznia i jego otoczenia<sup>40</sup>.

## ZAJĘCIA PRAKTYCZNE

Zajęcia praktyczne już same w sobie z założenia służyły realizacji postulatów wychowania państwowego, jakimi były zbliżenie do współczesnego życia gospodarczego Polski i wdrożenie do pracy fizycznej, określane jako wychowanie techniczno-utilitytarne. Aby cele te realizowane były z dużą skutecznością zalecano np. dobór prac i materiałów, który zapewni nie tylko poznanie aktualnego poziomu technicznego i gospodarczego, ale też wskaże drogi rozwoju, częste organizowanie pracy zespołowej, odwiedzanie pobliskich zakładów pracy, zwłaszcza stosujących nowoczesne technologie, nawiązywanie do miejscowych tradycji rękodzielniczych<sup>41</sup>.

<sup>38</sup> Program nauki w gimnazjach państwowych, s. 292-293.

<sup>39</sup> Tamże, s. 314.

<sup>40</sup> Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s. 368.

<sup>41</sup> Tamże, s. 385-388.

## ŚPIEW

W ujęciu nowych programów walory wychowawcze były najważniejszym argumentem przemawiającym za nauką śpiewu: *śpiew ożywia uczuciowość dziecka, wyrabia pogodę ducha, zbliża do kultury ludowej, chóralny – kształci instynkt społeczny, uczy łączenia wysiłków dla wspólnego celu*. Zalecano uczenia pieśni religijnych, patriotycznych, marszowych, ludowych, mówiących o rodzinie i szkole.

## ĆWICZENIA CIELESNE

Wychowanie fizyczne dobrze nadawało się do realizowania założeń wychowania państwowego i to przy dosłownym pojmowaniu obowiązku służby państwu jako uczestnictwa w ewentualnej jego obronie. Poprawiając tężyznę fizyczną, ucząc musztry, wdrażając do dyscypliny, rozbudzając odwagę i siłę woli szkoła dawała podstawy do przygotowania przyszłych żołnierzy. Nastawienie takie przypominało model wychowania spartańskiego, do którego się odwoływano. Pewne elementy użyteczne były też w życiu codziennym – umiejętność skutecznego działania w grupie, zdrowej rywalizacji, a nawet zbliżenie do kultury regionalnej, obecnej w zabawach<sup>42</sup>.

## ZAGADNIENIA ŻYCIA WSPÓŁCZESNEGO

„Nauka obywatelstwa” w polskiej szkole przyjmowała różne formy. Pierwszym etapem była nauka o Polsce współczesnej traktowana informacyjnie, drugim – nauka obywatelska z elementami socjologii, mająca wyraźniejszy charakter wychowawczy i trzecim – wychowanie państwowe o sprecyzowanym programie. W okresie prac nad przygotowaniem reformy zastanawiano się i dyskutowano nad charakterem tego przedmiotu (na ile ma być elementem kształcenia, na ile wychowania), jego miejscem w programie, nazwą. Ostatecznie zrezygnowano z wprowadzenia odrębnego przedmiotu do większości szkół, włączając treści wychowania obywatelskiego do programów innych przedmiotów, szczególnie języka polskiego, historii i geografii. Jedynie do programu licealnego wprowadzono zagadnienia życia współczesnego<sup>43</sup>.

<sup>42</sup> Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s. 431; Program nauki w gimnazjach państwowych, s. 347.

<sup>43</sup> A. Radziwiłł, op. cit., s. 114.

#### 4. Programy szkoły powszechnej

*Reformator szkolnictwa, przetwarzając życie szkolne, dwa musi mieć „przed oczyma duszy” czynniki: 1) ideał, ku któremu prowadzić chce młodzież, 2) osobowość wychowawca, innymi słowy: 1) to, ku czemu chce wychowywać i kształcić i 2) tego, kogo chce wychować i kształcić – pisał Jan Kuchta<sup>44</sup>. Przystępując do konstruowania nowych programów szkolnych zadbano o sformułowanie ich podstawowych założeń psychologicznych. Była to nowość na skalę europejską, gdyż nigdy dotychczas nie przywiązywano tak wielkiej wagi do tych kwestii, a i psychologia była nauką w stadium rozwoju. Głównym ekspertem MWRiOP w tej dziedzinie był cytowany dr Jan Kuchta, który od dawna prowadził wykłady dla nauczycieli i zamieszczał publikacje w pismach pedagogicznych. Jego prace oparte były na badaniach własnych i psychologów zachodnich. Okres pobierania nauki szkolnej podzielił na fazy: średniego dzieciństwa, późnego dzieciństwa, przedpokwitania, pokwitania i adolescencji.*

Do szkoły powszechnej przychodzą uczniowie 6-7-letni, znajdujący się jeszcze w okresie średniego dzieciństwa. W tym okresie stosunek do świata jest iluzyjny, zabawowy i subiektywny. Myślenie dziecka jest prelogiczne, tzn. nie posługuje się ono w pełni zasadami myślenia logicznego. Rozpoczynać naukę w szkole dziecko powinno w momencie, gdy osiągnie dojrzałość intelektualną (rozwój pamięci, zdolności myślenia) i społeczną (zdolność do podejmowania zlecanych zadań, rozwiązywania problemów). Dzieci wówczas zazwyczaj chcą się uczyć i nauka powoli zaczyna zastępować zabawę, mają potrzebę tworzenia i zaczynają świadomie organizować sobie pracę. Pod koniec okresu średniego dzieciństwa rozpoczyna się ewolucja ku realizmowi i obiektywizmowi.

Praca wychowawcza w klasie I szkoły powszechnej powinna polegać na poznawaniu i wdrażaniu dzieci do życia szkolnego. Jan Kuchta zalecał pracę nad rozbudzaniem i rozwijaniem uczuć religijnych. W dziedzinie wychowania obywatelsko-państwowego, które na tym etapie powinno polegać na rozbudzaniu uczuć patriotycznych, można zapoznawać dzieci z symbolami narodowymi, hymnem, portretami najważniejszych osobistości. Zabawy powinny mieć charakter uspołeczniający. Powinno się pracować nad wytworzeniem potrzeb estetycznych i usprawnianiem psychomotorycznym dziecka. Treść nauczania w klasie I powinna mieć ścisły związek z najbliższym środowiskiem ucznia, które ma zacząć uważnie obserwować. Materiał powinien być dostosowany do zaintereso-

<sup>44</sup> J. Kuchta, *Psychologia dziecka wiejskiego a praca szkolna*, Warszawa 1934, s. 5.

wań dzieci i przedstawiony w dostępnej im formie, także baśniowej. Nauczanie powinno mieć możliwie syntetyczny charakter, Kuchta opowiadał się nawet za zniesieniem w klasie I podziału na przedmioty. Metody powinny być zbliżone do zabawy, z szerokim uwzględnieniem zajęć praktycznych, a zwłaszcza rysunku, śpiewu i ruchowych<sup>45</sup>.

Faza późnego dzieciństwa rozpoczyna się po 7 i trwa mniej więcej do 12 roku życia. *Postawa dziecka wobec rzeczywistości jest w okresie późnego dzieciństwa inna niż dawniej, nowa, chociaż równie naiwna i dziecięca – pisał Jan Kuchta. Dziecko coraz bardziej zaczyna interesować rzeczywistość, przyroda, technika, ideałem staje się Robinson Crusoe – człowiek ujarzmiający naturę, przeżywający przygody. Nie rozumie jednak ono jeszcze praw przyrody, problemu upływu czasu, pojęcia definiuje jedynie z punktu widzenia użyteczności. Przełom w myśleniu, w kierunku myślenia pojęciowego i logicznego następuje około 10-11 roku życia. Dzieci w okresie późnego dzieciństwa skoncentrowane są świecie zewnętrznym, nie analizują doznań wewnętrznych, są zazwyczaj spokojne, zrównoważone, łatwe do kierowania. Wychowawcy mogą już zacząć kształtować oceny moralne, wzbudzać poczucie odpowiedzialności, uczyć działania w zespole. Dzieci mogą poznawać pewne przejawy działalności państwa i społeczeństwa, głównie poprzez wycieczki, czynnie i z zaangażowaniem uczestniczyć w życiu szkoły. Wychowawcy powinni kształtować nawyki estetyczne i higieniczne, rozwijać zręczność, zaradność dzieci.*

Ilość materiału nauczania może być duża, dotyczyć on powinien głównie interesującego dzieci świata zewnętrznego. Nauczanie powinno mieć charakter epizodyczny, odwoływać się do instynktów, zainteresowań i przeżyć. Dzieci w tym okresie chętnie chodzą na wycieczki, oddają się kolekcjonerstwu, pracują w grupach, uczestniczą w inscenizacjach, coraz więcej czytają i nadal – bawią się<sup>46</sup>.

Wstępem do pracy z nowymi programami było wprowadzenie już w pierwszym roku wdrażania reformy 1932/33 nowego programu dla kl. I. Od wersji ostatecznej różnił się nieznacznie. Od roku 1933/34 obowiązywały nowe programy także dla kl. II i V, rok później – III i VI i w r. 1935/36 – dla kl. VII.

<sup>45</sup> J. Kuchta, *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna*, wyd. 2, Warszawa 1933, s. 7-24.

<sup>46</sup> Tamże, s. 25-34.

## Podstawowy godzin szkoły powszechnej III stopnia

Przedmioty	Klasy							Liczba godzin ucznia
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Religia	2	2	2	2	2	2	2	14
Język polski	7	7	7	7	5	5	5	43
Historia	-	-	-	-	3	3	0/4	8
Geografia	-	-	razem	razem	3	3	4/0	12,5
Nauka o przyrodzie	-	-	4	5	3	3	4	14,5
Arytmetyka z geometrią	3	4	4	4	4	4	4	27
Rysunek	1	2	2	2	2	2	2	13
Zajęcia praktyczne	2	3	4	4	4	4	4	25
Śpiew	1	1	2	2	2	2	2	12
Ćwiczenia cielesne*	2	2	2	2	2	2	2	14
Liczba godzin ucznia	18	21	27	28	30	30	29	183
Liczba godzin nauczycieli	18	21	27	28	30	30	29	184**

\* oprócz tego dla wszystkich uczniów klas III-VII przewidziano 10 minut ćwiczeń cielesnych dziennie

\*\* dodatkowa godzina to zajęcia chóru szkolnego

Źródło: Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy), Lwów 1934, s. 3.

Według przedstawionego powyżej planu można było pracować w szkołach zatrudniających 7 i więcej nauczycieli, bądź też tylko 6 nauczycieli, ale obciążonych 14 godzinami nadliczbowymi. Istniały też inne warianty planu: dla szkoły o 6 nauczycielach bez godzin nadliczbowych i dla szkoły o 5 nauczycielach (z 12 godzinami nadliczbowymi). Zdecydowano się tutaj na łączenie starszych klas przy zajęciach praktycznych i ćwiczeniach cielesnych, a w ostatnim wariantcie na równoczesną naukę klas VI i VII w wymiarze 18 godzin<sup>47</sup>.

Według założeń zawartych w ustawie o ustroju szkolnictwa program można było podzielić na trzy części: szczebel pierwszy, przeznaczony do realizacji w kl. I-IV, szczebel drugi – kl. V i VI oraz szczebel III – kl. VII. Podział ten jednak nie był chyba tak wyrazisty, jak wyobrażali to sobie ustawodawcy, nie zaznaczono go nawet w programach większości przedmiotów.

<sup>47</sup> Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s. 4-6.

Przewidziana programem ilość godzin nauki w tygodniu różniła się znacznie w zależności od klasy, od 18 w kl. I (wychodzono z założenia, że dziecko 7-letnie nie jest w stanie pracować dłużej niż 3 godziny dziennie) do 30 w kl. V i VI (okres największych możliwości pamięci, dużego zainteresowania i sił fizycznych) i 29 w kl. VII (okres przedpokwitania, rozterki wewnętrznej i gwałtownego dojrzewania fizycznego). Względy psychologiczne decydowały również o doborze przedmiotów dla poszczególnych klas. Dlatego też np. w kl. I, gdy wyobrażenia dzieci są ogólnikowe i całościowe, nie zdecydowano się na wyodrębnienie wielu przedmiotów. Okres ten wymaga również dania dziecku możliwości ruchu i twórczego wypowiedzania się, stąd dużo czasu przeznaczono na rysunek, śpiew, zajęcia praktyczne. Nie przewidywano na tym etapie wprowadzania stałego planu lekcji, dobór przedmiotów danego dnia zależeć miał od nauczyciela, co umożliwiała tworzenie całości skupionych wokół określonej grupy zagadnień. Mając na uwadze trudności z dłuższym utrzymaniem uwagi i krótkotrwałością zainteresowania zalecano, by w kl. I godziny lekcyjne były dzielone na dwa etapy, a w przypadku śpiewu nawet na cztery<sup>48</sup>. Nauczanie na szczeblu pierwszym miało wyraźny charakter propedeutyczny. W porównaniu z dawnym programem zmniejszono tu ilość przedmiotów z 10 do 8, rezygnując z wyodrębniania historii i łącząc naukę o przyrodzie z geografią. Program na tym poziomie został uproszczony, a nauka przewidziana raczej jako coraz to głębsze poznawanie środowiska i otaczającego życia, aniżeli systematyczne podawanie wiadomości teoretycznych z różnych dziedzin wiedzy, jak pisał Kazimierz Staszewski<sup>49</sup>.

Program nauczania na szczeblu drugim różnił się od dawnego przede wszystkim rezygnacją z nauczania języka obcego, którym przeważnie był niemiecki. W ten sposób rozpoczęcie nauki tego przedmiotu przesunięte zostało na początek szkoły średniej. Tłumaczono, że w szkole powszechnej jest zbyt mało czasu na opanowanie podstaw, a praktyczne korzyści nie są zbyt wielkie. Wanda Garbowska uważa, że była to decyzja niezrozumiała i sprzeczna zarówno z psychologią, jak i dydaktyką. Zaważyć o niej mogły względy oszczędnościowe, bądź też nastawienie na przygotowanie uczniów do życia w bezpośrednim środowisku, do czego język obcy był zbędny<sup>50</sup>. W zakresie innych przedmiotów dokonano pewnej redukcji materiału, a także jego uproszczenia i uprzyśpieszenia. Dwa pierwsze szczeble stanowiły całość dającą podbudowę do nauki na poziomie średnim.

<sup>48</sup> Tamże, s. 25-26; J. Michałowska, op. cit., s. 15.

<sup>49</sup> K. Staszewski, Nowe programy nauki dla 7-kl. szkoły powszechnej, [w:] III Kongres Pedagogiczny, s. 135.

<sup>50</sup> W. Garbowska, Szkolnictwo, s. 93.

Trzeci szczebel, który przede wszystkim miał dać przygotowanie obywatelskie i praktyczne do dorosłego życia różnił się swym charakterem od pozostałych. Przekazywana na tym etapie wiedza miała stanowić podsumowanie, uzupełnienie i ugruntowanie wcześniej zdobytych wiadomości i umiejętności. Do programu kl. VII włączono zwłaszcza dużo treści o charakterze praktycznym.

Specyfika osobowości, uzdolnień i zainteresowań dzieci na poszczególnych etapach rozwoju wpłynęła też na ilość przedmiotów „umysłowych” i „arty-styczno-technicznych”. Ze względu na większą trudność te pierwsze wyposażono w większą ilość godzin.

klasa	stosunek ilości przedmiotów umysłowych do artystyczno-technicznych	stosunek ilości godzin przedmiotów umysłowych do artystyczno-technicznych
I	3:4	12:6
II	3:4	14:7
III	4:4	17:10
IV	4:4	18:10
V	6:4	20:10
VI	6:4	20:10
VII	6:3	19:10

Źródło: J. Michałowska, *Oblicze nowych programów*, Warszawa 1935, s. 17.

Podstawowymi kryteriami doboru materiału były: potrzeby państwa polskiego, przesłanki psychologiczne i socjologiczne, potrzeby kulturalne i gospodarcze poszczególnych środowisk. Starano się, aby program miał duże walory wychowawcze. *Żaden przedmiot nie daje nam długiej listy zalet i cnót, które należy w uczniu wyrabiać wszystkie natomiast dzięki odpowiedniemu doborowi materiału nauczania kształtują w duszach dzieci dążność do rozwoju „dobra w sobie” i wyrabiają: miłość, poszanowanie i posłuszeństwo dla rodziców, nauczycieli, władz, zgodę i pomoc wzajemną w rodzinie i szkole, pracowitość, prawdomówność, obowiązkowość, poczucie i gotowość odpowiedzialności, stanowczość, szczerłość, wytrwałość, karność, zdolności organizacyjne, silną wolę i wiele, wiele innych cech psychofizycznych, potrzebnych zdrowemu fizycznie i moralnie obywatelowi Rzeczypospolitej – pisała Jadwiga Michałowska w pracy otwierającej serię *Jak realizować nowe programy szkolne* wydawaną od 1935 r. przez Gebethnera i Wolfa<sup>51</sup>.*

<sup>51</sup> J. Michałowska, op. cit., s. 20-21, 28-29.

#### RELIGIA RZYMSKOKATOLICKA

Religia była jedynym przedmiotem, którego programy nie zostały przygotowane na czas i do 1936 r. obowiązywały dawne (w przypadku religii rzymsko-katolickiej był to program z 1931 r., dla religii prawosławnej – z 1927 r., ewangelicko-reformowane – z 1928 i mojżeszowej – z 1928 r.). Nowy program religii rzymskokatolickiej wprowadzony został rozporządzeniem z 1 października 1935 r. i opublikowany w oddzielnym wydawnictwie. W klasach starszych które zrealizowały już dużą część dawnego programu, zdecydowano się na jego pozostawienie<sup>52</sup>.

Przedmiot był nauczany we wszystkich klasach w wymiarze 2 godzin tygodniowo, zajęcia prowadzili katecheci.

*Celem nauczania religii w szkole powszechniej jest dążenie do tego, by dzieci ukochały i naśladowały Jezusa Chrystusa, poznając Jego życie i naukę. Chrystus Pan winien być głównym źródłem i podstawą życia religijnego działwy na tym poziomie, postać Jego, słowa i czyny winny bezpośrednio przemawiać do jej dusz – napisali autorzy programu<sup>53</sup>. Podkreślając wychowawcze znaczenie przedmiotu zwracali uwagę na konieczność dostosowania spojrzenia do wieku uczniów. Nauka rozpoczynać się miała w kl. I od uporządkowania, pogłębienia wiedzy i przeżyć wyniesionych z domu rodzinnego, nauki pacierza, najprostszyc opowiadań biblijnych. W kolejnych latach dzieci miały poznawać przykazania, prawdy wiary, zasady moralne i obrazy biblijne ze Starego i Nowego Testamentu. Klasa VII poświęcona była poznaniu miejscowego życia parafialnego, m.in. polskich zwyczajów religijnych. W odpowiednim momencie prowadzono przygotowanie do sakramentów Komunii Św. i bierzmowania. Ważnym elementem były praktyki religijne, polegające na uczestnictwie dzieci w nabożeństwach i innych formach życia religijnego<sup>54</sup>.*

Autorzy programu religii rzymskokatolickiej uwzględnili wymogi dotyczące walorów dydaktycznych i wychowawczych nauczania. Opowiadając się za tradycyjną podającą metodą nauczania tłumaczono, że forma podająca zgodna jest z przykładem Chrystusa Pana i wieloletnią praktyką Kościoła. [...] *Nadaje się ona bowiem najlepiej do przekazywania prawd objawionych, pozwala najsilniej oddziałać na uczu-*

<sup>52</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 11, poz. 335, s. 397. Wacław Jędrzejewicz wspomina, że K. Pieracki i ks. Żongołłowicz mieli problemy z porozumieniem się z komisją oświatową Episkopatu i pomogła dopiero osobista wizyta ministra u apb. Sapiehy – J. Jędrzejewicz, *W służbie*, s. 121.

<sup>53</sup> *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938, s. 3.

<sup>54</sup> *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, (b.d.i m.w.)

cia młodzieży. Katechetom wskazywano, aby starali się dostosowywać treści do psychiki i zainteresowań uczniów, przedstawiać obrazy barwne i żywe, nawiązywać do współczesności, odwoływać się do konkretnych przykładów. lektury, pokazywać obrazy, rozbudzać aktywność uczniów<sup>55</sup>.

#### JĘZYK POLSKI

Program nauczania przyznawał językowi polskiemu rolę przedmiotu ogni-skowego o szeroko zakreślonych celach, wykraczających daleko poza proste nauczanie pisania i czytania oraz zapoznanie z literaturą. Od I klasy dzieci miały ćwiczyć zmysły, uczyć się obserwować świat, rozwijać wyobraźnię, ćwiczyć mówienie, rozbudowywać słownik, wdrażać się do pracy umysłowej, zdobywać wiedzę o otaczającym je świecie, przede wszystkim o kulturze polskiej itd. Zalecano też nauczanie o gwarze, jeśli taka na miejscu występowała, jako o *uprawnionym języku pewnego regionu*. W ramach języka polskiego, podobnie jak historii i geografii, realizowane miało być bowiem hasło regionalizmu w nauczaniu<sup>56</sup>.

W przeciwieństwie do dawnego programu, w którym układ materiału był niejednorodny i skomplikowany, konstrukcja nowego opierała się na wyodrębnieniu trzech podstawowych umiejętności: mówienia, czytania i pisania oraz związanych z nimi ćwiczeń, przy czym na szczeblu pierwszym nacisk położono na mówienie, później – na czytanie. Zakres tematyczny materiału rozwijał się stopniowo, od najbliższego otoczenia dziecka – domu i szkoły, przez własną miejscowość, kraj, po Europę i świat. Ze względu na rezygnację z oddzielnego nauczania historii na pierwszym szczeblu programowym do programu języka polskiego włączono pewne tematy z dziejów Polski – legendy, opowiadania o bohaterach. Wprowadzenie działu ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu Wanda Garbowska ocenia jako najważniejszą innowację w programie języka polskiego<sup>57</sup>.

Na szczeblu pierwszym i drugim dzieci miały czytać teksty z czytane, wypisów, pisemek i książek dla młodzieży. Dopiero na szczeblu trzecim – w kl. VII pojawia się lista lektur, obejmująca 10 tytułów z klasyki literatury polskiej (niektóre we fragmentach)<sup>58</sup> oraz, co charakterystyczne, wybór poezji legionowej. Poprzedni program obejmował około 30 dzieł lub ich fragmentów.

<sup>55</sup> Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia, s. 37.

<sup>56</sup> Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s. 247.

<sup>57</sup> W. Garbowska, *Szkolnictwo*, s. 101-102.

<sup>58</sup> Były to: *Pieśń świętojańska o sobótce* Jana Kochanowskiego, II część *Dziadów* Adama Mickiewicza, tegoż *Pieśń żołnierska*, *Śmierć pułkownika* i *Pan Tadeusz*, *Balladyna* Juliuszałowackiego, *Latarnik* i *Trylogia* Henryka Sienkiewicza, *Placówka* Bolesława Prusa, *Z ziemi chełmińskiej* Władysława Reymonta oraz kilka wybranych wierszy Marii Konopnickiej.

W porównaniu z dawnym programem celowo ograniczono też zakres przekazywanej wiedzy, co było wyraźnie widoczne w przypadku gramatyki, której uczono w sposób praktyczny. Wanda Garbowska ocenia to jako ograniczenie lotów szkoły powszechnej, która zamiast koncentrować się na przygotowaniu dzieci do dalszej nauki i wszechstronnie je rozwijać, zajęła się przygotowaniem uczniów do życia<sup>59</sup>.

Nauczanie języka polskiego miało być skorelowane z religią (uroczystości, tradycyjne obrzędy), historią (dla której spełniał rolę przygotowawczą w kl. I-IV), geografiami, nauką o przyrodzie, rysunkami, zajęciami praktycznymi, śpiewem.

Szczegółowy dobór i rozkład materiału pozostawiono nauczycielowi, udzielając mu przy tym dość szerokich wskazówek metodycznych. Na przykład w najistotniejszej sprawie nauczania czytania i pisania dano mu do wyboru dwie metody: wyrazową i zdaniową<sup>60</sup>.

Przewaga nowego programu języka polskiego nad dawnym polegała m.in. na korzystniejszym przydziale godzin, który był większy i bardziej równomierny.

#### Ilość godzin języka polskiego w tygodniu

	klasy							ogółem
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Przed reformą	9	8	6	5	4	4	4	40
Po reformie	7	7	7	7	5	5	5	43

Źródło: W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1979, s. 101.

#### HISTORIA

Celem nauczania historii w szkole powszechnej było zapoznanie z najważniejszymi wydarzeniami z dziejów Polski, przy czym nacisk położony został na historię najnowszą, mającą szczególne znaczenie dla zrozumienia współczesnej rzeczywistości. Historii powszechnej należało nauczać ostrożnie i stopniowo, w celu zapoznania młodzieży z najważniejszymi pojęciami, chronologią i ciągłością dziejową.

Program historii w szkole powszechnej składał się z trzech ogniw, odpowiadających szczeblom programowym. Ogniwo pierwsze stanowił czteroletni

<sup>59</sup> W. Garbowska, *Szkolnictwo*, s. 102-103.

<sup>60</sup> Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s. 206, 250-283.

okres przygotowania do właściwej nauki historii, realizowanego na lekcjach języka polskiego. Na poziomie klas I i II zakładano wytworzenie u dzieci plastycznych wyobrażeń dotyczących państwa polskiego i jego symboli. W klasach III i IV uczniowie mieli poznać epizody z dziejów Polski, zakończone dłuższym opowiadaniem o życiu Józefa Piłsudskiego i odzyskaniu niepodległości<sup>61</sup>.

Systematyczna nauka historii rozpoczynała się w klasie V od zagadnień dotyczących Słowian i powstania państwa polskiego i obejmowała okres do końca XVII w. Charakterystyczne jest, że spośród tytułów 6 działów, aż w 5 mówiono o państwie polskim (co pisano wówczas wielkimi literami), a tylko w jednym (złoty wiek) po prostu o Polsce, nazwy Rzeczpospolita autorzy nie użyli ani razu. Zagadnień dotyczących historii powszechnej program wymieniał bardzo niewiele (*Rycerze zachodni, ich obyczaje i zamki rycerskie*), ale jego zasady nie wykluczały nieco szerszego ujęcia ich przez nauczycieli. Oczekiwano, że uczniowie zapoznani zostaną z obrazami z przeszłości Polski, przedstawiającymi życie poszczególnych stanów, najwybitniejsze postacie i *najbardziej pozytywne momenty w rozwoju państwowości polskiej*.

Materiał przeznaczony dla kl. VI obejmował okres od początku XVIII w. po rok 1926. Napoleon Bonaparte, wybuch wojny światowej w 1914 r., Liga Narodów i Polska a inne państwa świata – to pierwsze hasła dotyczące historii powszechnej.

Nauczyciele powinni nawiązywać do dziejów regionu i odpowiednio poszerzać pewne tematy, zwracać szczególną uwagę na mniejszości narodowe, na ich współżycie z narodem polskim w ramach Rzeczypospolitej, prześladowania w okresie zaborów, uczestnictwo w walkach o niepodległość Polski. Nauczanie w klasach V i VI miało mieć charakter epizodyczny, dawać barwne obrazy przeszłości przedstawiające pojedynczych bohaterów, zespoły ludzi, bądź miejscowość. Zalecano częste korzystanie z mapy, ilustracji, prostych tekstów źródłowych i literackich. Autorzy programu mocno podkreślili potrzebę aktualizacji, polegającej na wysunięciu na plan pierwszy tematów wiążących się z teraźniejszością.

W klasie VII – „czapce”, historia przewidziana w była tylko w drugim półroczu, za to w dużym wymiarze 4 godzin tygodniowo. Program bardzo wyraźnie

<sup>61</sup> Tamże, s. 284-286. Rozwiązanie takie chwalono: *Posunięcie to należy uważać za wskazane, bowiem pojęcia historyczne noszą charakter zbyt abstrakcyjny i jako takie winny być rozpatrywane w chwili, kiedy uczeń posiada wyobraźnię bogatszą, zasobniejszą w obrazy zdobyte w bezpośrednim zetknięciu się z rzeczywistością, który to moment występuje już na szczeblu drugim szkoły powszechnej* – K. Staszewski, op. cit., s. 135.

dostosowany był do specyficznych zadań tej klasy – stanowił podsumowanie zdobytej wiedzy i dawał przygotowanie obywatelskie. Obejmował 3 bloki zagadnień: *Współżycie ludzi w Państwie – ustrój Państwa Polskiego, Obowiązki obywateli polskich wobec Państwa, Prawa obywateli polskich i opieka Państwa nad nimi*. Pierwszy z nich dotyczył dziejów od początku istnienia państwa polskiego do współczesności, pozostałe dotyczyły przede wszystkim chwili obecnej, tak więc historia w klasie VII była właściwie odpowiednikiem przedmiotu zagadnienia życia współczesnego nauczanego na wyższym poziomie<sup>62</sup>.

W porównaniu z programem z 1920 r. nowy program był bardziej wszechstronny, ukazywał różne aspekty życia dawnej Polski. Dawał wyrazistą, plastyczną wizję dziejów, przemawiającą do wyobraźni dzieci w wieku szkoły powszechnej.

#### GEOGRAFIA

Geografii w klasie III nauczano łącznie z nauką o przyrodzie<sup>63</sup>. Ze względu na koncentrację na najbliższym otoczeniu dziecka program tego przedmiotu był zróżnicowany, inny materiał przeznaczono dla szkół wiejskich, inny dla miejskich. Dzieci miały obserwować i poznawać w swojej okolicy m.in. zmieniającą się w ciągu roku przyrodę, pogodę, pozorne ruchy słońca, kierunki świata, zagospodarowanie terenu, komunikację, najbliższe miasto lub najbliższą wieś. Większość lekcji powinna być przeprowadzana w terenie.

W klasie IV nadal geografia i nauka o przyrodzie miały wspólny przydział godzin, ale materiał został już wyodrębniony i na geografii przeznaczono okres od początku listopada do połowy kwietnia. Dzieci miały poznać krajobraz, przyrodę, zajęcia ludzi i inne specyficzne cechy różnych typów krajobrazu występujących w Polsce. Później program przewidywał wprowadzenie planu i mapy, poznanie mapy administracyjnej Polski.

Od klasy V geografia stawała się przedmiotem samodzielnym. W pierwszym roku uczniowie poznawali poszczególne krainy geograficzne Polski i wybrane kraje europejskie, następnie wybrane kraje leżące na innych kontynentach (tu autorzy programu radzili, aby realizować to w formie podróży w wyobraźni), a w klasie VII powracano do Polski, omawiając zagadnienia szczegółowe: granice,

<sup>62</sup> *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia*, s. 121-123, 166-167, 211-213, 286-296.

<sup>63</sup> Rozwiązanie to komentowano: *Połączenie nauki przyrody z nauką geografii jest [...] dodatkową innowacją, tym bardziej, że zarówno zjawiska geograficzne, jak i przyrodnicze poznaje uczeń na podstawie obserwacji najbliższego otoczenia, gdzie występują one w silnym ze sobą związku i rozdzielanie ich według potrzeb dwu nauk w umyśle dziecka nie znajduje usprawiedliwienia* – K. Staszewski, op. cit., s. 135.



klimat, przyrodę, ludność i poszczególne działy gospodarki. Materiał obejmował także elementy geografii fizycznej<sup>64</sup>.

W porównaniu z dawnym programem materiał został ograniczony, koncentrując się na najbliższym otoczeniu dziecka i przekazaniu mu wiedzy praktycznej, przygotowującej do życia. Silniej natomiast zostały zaakcentowane cele wychowawcze.

#### NAUKA O PRZYRODZIE

Cele nauczania przyrody w szkole powszechnej zakresłone zostały szeroko. Obok poznawczych wskazujących podstawowy zakres wiadomości w programie wyliczono: kształcenie umiejętności obserwowania zjawisk przyrodniczych, wiązania ich ze sobą, zbliżenie uczniów do świata przyrody, wzbudzenie poszanowania życia we wszystkich jego przejawach, zrozumienie znaczenia środowiska naturalnego dla gospodarki polskiej itp.

Nauka o przyrodzie pojawiała się w klasie III razem z geografją, a jej materiał wyodrębniono dopiero w klasie IV, przeznaczając nań okres wczesnej jesieni i wiosny. Dotyczył on w całości rolnictwa – zwierząt zamieszkujących pola i hodowanych przez człowieka, uprawianych roślin, chwastów, szkodników, gleby itd. Zalecano częste wycieczki i prowadzenie hodowli w ogrodzie szkolnym bądź doniczkach<sup>65</sup>.

Od klasy V nauka o przyrodzie stawała się odrębnym przedmiotem. Jesienią i na wiosnę nauczano o przyrodzie żywej – dzieci poznawały rośliny i ich budowę, rozwój, życie i budowę zewnętrzną zwierząt, zjawiska przyrodnicze, zimą zaś uczono o przyrodzie martwej – wodzie, powietrzu, glebie, minerałach, omawiając zagadnienia z dziedziny fizyki i chemii. W kl. VI poznawano przyrodę Polski, a w następnej także innych krajów. W kl. VII zajmowano się dwoma blokami zagadnień: wykorzystywaniem przyrody przez ludzi (przetwórstwo, zastosowanie praw przyrody w technice) oraz nauką o człowieku i higieną.

Autorzy programu podkreślali konieczność nauczania pogładowego, poprzez często prowadzone obserwacje, wycieczki, pracę w ogrodzie, demonstracje, doświadczenia. Zaznaczano jednak, że *nie badanie kształtów, lecz przejawów życia, wyrażających się w tych kształtach powinno być zadaniem pracy szkolnej*<sup>66</sup>.

<sup>64</sup> Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s. 53-59, 85-87, 124-127, 170-172, 215-217, 306-307.

<sup>65</sup> Tamże, s. 87-88, 311-312.

<sup>66</sup> Tamże, s. 128-132, 173-178, 218-222, 320-321.

#### ARYTMETYKA Z GEOMETRIĄ

Zadaniem nauczania matematyki miało być, obok opanowania materiału przewidzianego w programie, uzyskanie wprawy w wykonywaniu działań arytmetycznych, obliczeń geometrycznych, zdobycie umiejętności stosowania ich w praktyce, zwłaszcza w gospodarce, a także rozwój myślenia, kształcenie wyobraźni w zakresie stosunków ilościowych i przestrzennych, umiejętność wypowiedziania się na temat liczb i figur geometrycznych. Przedmiot ten pod względem wyposażenia w godziny zajmował drugie miejsce po języku polskim. W klasach I-III nauczano tylko arytmetyki. Zakres wykonywanych działań wynosił odpowiednio 20, 100 i 1000. Poza tym dzieci uczyły się określania wielkości i mierzenia, posługiwania się zegarem, kalendarzem, liczenia pieniędzy. Od klasy V pojawiała się geometria, uproszczona w porównaniu z dawnym programem, początkowo nauczano jedynie elementarnych pojęć. W klasie VI dzieci poznawały bryły, uczyły się obliczać pola i objętości, a w klasie VII poznawano zastosowanie geometrii w praktyce. W starszych klasach w zakresie arytmetyki uczono ułamków i działań na nich, procentów, proporcji oraz ich praktycznych zastosowań. Autorzy programu nie zalecali dokonywania zmian w układzie materiału, ze względu na jego celową i przemyślaną konstrukcję. Dużą swobodę pozostawiono natomiast nauczycielowi w zakresie doboru metod. Zalecano, by *nauczanie matematyki w szkole powszechnej liczyło się z konkretyzmem myślenia ucznia i było bardzo mocno związane z praktycznym charakterem szkoły*<sup>67</sup>.

Podstawową różnicą pomiędzy programami z 1920 i 1934 r. było bardzo poważne ograniczenie algebry, zredukowanej po reformie do pojedynczych zagadnień. Inaczej też został rozłożony materiał, opóźniając wprowadzenie geometrii, spowalniając przerabianie poszczególnych działów arytmetyki. Dzięki temu udało się doprowadzić do upraktycznienia i powiązania nauczania matematyki z potrzebami życia codziennego<sup>68</sup>.

#### RYSUNEK

Rysunek, uważany za ważny element nauczania na poziomie początkowym, obecny był jako oddzielny przedmiot w programach wszystkich klas szkoły powszechnej, poza tym dzieci rysowały często na innych zajęciach. Przedmiotowi temu przypisywano duże walory kształcące, w zakresie różnych technik malarzkich, ale także spostrzegawczości, pamięci wzrokowej, wyobraźni, wrażliwości na piękno, wypowiedziania się w formie plastycznej itp. Program opierał się na

<sup>67</sup> Tamże, s. 12-13, 33-35, 61-62, 91-93, 134-137, 180-183, 224-226, 341-342.

<sup>68</sup> W. Garbowska, *Szkolnictwo*, s. 119.

obserwacjach w zakresie rysunku dzieci na poszczególnych etapach rozwoju. Największy nacisk położono na rysowanie z wyobraźni, przy czym dobrane tematy mogły mieć walory wychowawcze (np. *Jak grzeczne dzieci spożywają śniadanie; Ojciec lub matka przy pracy*). Rysunek poobserwacyjny (z pamięci albo po pokazie) początkowo stosowany rzadko nabierał znaczenia i w klasach starszych przeważał. Od klasy V pojawiał się rysunek z natury. Dzieci uczone różnych technik malarskich, zapoznawano z barwami i ich uzyskiwaniem. W klasie najstarszej dzieci miały rysować np. narzędzia rolnicze, sporządzać szkice terenowe podczas wycieczek, projektować plakaty itp. Program zalecał opiekę nad dziećmi szczególnie uzdolnionymi plastycznie, za podstawowe zadanie nauczyciela uznając jednak rozwijanie umiejętności ogółu uczniów<sup>69</sup>.

#### ZAJĘCIA PRAKTYCZNE

Nazwa „zajęcia praktyczne” po raz pierwszy pojawiła się w programach szkolnych. Przedmiot ten zastąpił dawne roboty ręczne, jego program był pomysły był jednak znacznie szerszy i obok typowych zajęć rękodzielniczych obejmował pracę w ogrodzie, gospodarstwo domowe, zajęcia gospodarcze i hodowlane (w klasie VII) i tzw. kulturę życia codziennego, po raz pierwszy wyodrębnioną przez program. Tu dzieci uczyły się dbania o czystość, zachowania się na ulicy, korzystania z różnych urządzeń, nakrywania do stołu, robienia opatrunków, uszczelniania okien itp. Od klasy V zajęcia rękodzielnicze prowadzone były oddzielnie dla dziewcząt i chłopców, gospodarstwa domowego uczone wyłącznie dziewczęta i tylko w szkołach, które miały do tego warunki. Efektem zajęć praktycznych miał być rozwój zmysłów, usprawnienie rąk, zdolności konstrukcyjne, zaradność, samodzielność, wytrwałość, wyrabianie właściwych zwyczajów i nawyków w zakresie kultury życia codziennego, umiejętność pracy indywidualnej i zespołowej, opanowanie różnych technik pracy ręcznej<sup>70</sup>.

#### ŚPIEW

Nauce śpiewu przypisywano duże znaczenie, nie tylko ze względu na kształcenie wrażliwości estetycznej dziecka, ale także na walory wychowawcze. Program obejmował pewien zakres teorii muzyki, ale później i mniejszym zakresie niż było to dawniej<sup>71</sup>.

<sup>69</sup> Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s. 14-15, 36-37, 64-65, 95-96, 140-141, 186-187, 228-229, 374, 367-378.

<sup>70</sup> Tamże, s. 16-17, 39-40, 67-68, 98-100, 143-145, 189-193, 231-235, 385.

<sup>71</sup> Tamże, s. 19-20, 42-43, 70-73, 102-103, 147-151, 194-198, 237-240, 416.

#### ĆWICZENIA CIELESNE

Ćwiczenia cielesne, zgodnie z ogólnym charakterem wychowania, za cel stawiają sobie zdrowie, sprawność, dzielność i piękno wychowanka – napisano w programie. Duży nacisk położono na zadania wychowawcze, zauważając, że sport odrywa od szkodliwych rozrywek i służy wychowaniu obywatelskiemu. Program ćwiczeń cielesnych dla młodszych klas obejmował tylko zabawy ruchowe, często połączone ze śpiewem i ćwiczenia gimnastyczne w formie zabawowej. W klasach starszych dochodziły gry ruchowe, ćwiczenia polowe, typowe ćwiczenia gimnastyczne (porządkowe, kształtujące, koordynacyjne, stosowane) i sporty (jazda na saneczkach, łyżwach, nartach, pływanie). Dobór zajęć w dużej mierze uzależniony był od miejscowych warunków. Podkreślając różnicowanie w rozwoju fizycznym dzieci będących w tym samym wieku, zalecano nauczycielom, aby zwracali uwagę na najślabszych i nie przeciążali ich<sup>72</sup>.

\* \* \*

Nowy program wyraźnie ograniczył ilość materiału nauczania na rzecz zwrócenia większej uwagi na zagadnienia metodyczne: praktycyzm, aktualizację, aktywność, pracę kolektywną. Słabiej niż można było się spodziewać zaznaczone zostały szczeble programowe, uwzględnione tylko przez autorów programu historii. Wyraźnie odrębny charakter miała jedynie kl. VII, czyli szczebel III, choć nazwa ta też zazwyczaj nie padała.

*Nauczycielstwo w przeważającej swej masie, o ile sądzić można tak z jego publicznych wystąpień, jak i prywatnych głosów i enuncjacji, od razu po zetknięciu z programami zrozumiało i odczuło nowe wartości, wprowadzone w poszczególne przedmioty nauki. Nie jest to dziwne, skoro cała reforma programowa nie na czym innym polega, jak na zebraniu całego dorobku doświadczeń nauczycielskich lat ostatnich i skryształowaniu go oraz zorganizowaniu według jednolicie ustanowionych zasad – pisano w oficjalnym „Oświata i Wychowanie”<sup>73</sup>. W tym samym jednak tekście zauważano, że wątpliwości budzić może brak określenia w nowym programie metod, którymi powinien być realizowany. Nauczyciele przyzwyczajeni do zwracania na tę sprawę szczególnej uwagi (tendencje te nazywano wręcz szafem metody), byli pozostawieniem dużej swobody zaskoczeni i obawiali się, że stanowić to może przyzwolenie na „metodę paznokciową”, z którą dotąd tak walczone. Dostrzegano też niebezpie-*

<sup>72</sup> Tamże, s. 21-22, 43-45, 74-76, 110-112, 152-154, 199-201, 241-244, 431-434.

<sup>73</sup> Uwagi ogólne w sprawie realizacji nowych programów, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 6-7, s. 445-446.

czeństwo powierzchownego potraktowania pojawiających się w programie skrótowych haseł (np. nastawienie gospodarcze, zabarwienie humanistyczne i antropocentryczne, czy nawet wychowanie państwowe)<sup>74</sup>.

## 5. Programy szkół powszechnych niżej zorganizowanych

Jan Kuchta pisał, że program szkoły niżej zorganizowanej nie może być bezduśzną mechaniczną miniaturą szkoły miejskiej 7-klasowej. Nie powinien być ilościowo jedynie uboższy i mniejszy w porównaniu z nią. Przeciwnie, przy całej swej równowartościowości winien być jakościowo różny. Musi odpowiadać psychice dziecka wsi i jego innym potrzebom życiowym, odmiennemu środowisku, jakim jest środowisko wiejskie. Tej odmienności poświęcił pracę *Psychologia dziecka wiejskiego a praca szkolna*. Z jego obserwacji wynikało, że dzieci wiejskie słabo uzewnętrzniają swe uczucia, są bierne, mniej ruchliwe, spokojniejsze, później dojrzewają, natomiast wcześniej zaczynają realistycznie patrzeć na świat, uzyskują dojrzałość życiową, myślą konkretnie, rzadziej – abstrakcyjnie, mają inteligencję typu praktycznego, na ogół mają zainteresowania artystyczno-techniczne, posługują się mniejszą ilością słów, itp. Nauczanie na wsi powinno mieć ścisły związek ze środowiskiem, opierać się na obserwacji, mniej – na słowach, stawiać przed uczniem konkretne cele, rozwijać się powoli, z niewielką ilością materiału<sup>75</sup>. To wszystko powinni mieć na uwadze autorzy programów dla wiejskich szkół nisko zorganizowanych. Przede wszystkim jednak muszą uwzględnić różnice w trybie pracy szkoły – konieczność łączenia oddziałów.

Założeniem twórców reformy, którzy uważali podniesienie wszystkich szkół do najwyższego poziomu organizacyjnego za nierealne, była możliwa poprawa warunków ich pracy, staranne przygotowanie zasad działania, dopasowanie programów i metod pracy. Formy prowadzenia zajęć w szkołach II i I stopnia ustalono przy opracowywaniu zagadnień organizacyjnych. Wkrótce po przygotowaniu programów dla szkół najwyżej zorganizowanych, w 1936 r. pojawiły się też ich odpowiedniki dla szkół II stopnia i I stopnia. Zawierały one różne warianty planów godzin, uwzględniające w pierwszym rzędzie liczbę nauczycieli, a także liczbę uczniów w oddziałach, co było ważne przy ich łączeniu.

<sup>74</sup> Tamże, s. 446-450.

<sup>75</sup> J. Kuchta, *Psychologia*, s. 27-54, 62-68, 104.

Plan szkoły II stopnia o 3 nauczycielach

Przedmioty	Klasy						Liczba godzin ucznia
	I	II	III	IV	V	VI	
Religia	2	2	2		2	2	14
Język polski	6	5	4+3	4+3	5	4	38
Historia	-	-	-	-	3	2	7
Geografia	-	-			3	2	10
Nauka o przyrodzie	-	-	3	3	3	2	10
Arytmetyka z geometrią	3	4	3+2	3+2	3	2	26
Rysunek	1	1	2		1	1	8
Zajęcia praktyczne			2		2	2	11
Śpiew	1	1	1		1		6
Ćwiczenia cielesne			1		1		6
Liczba godzin ucznia	13	13	23	23	24	20	136
Liczba godzin nauczycieli	13	13	28		42		96

Tam, gdzie liczba godzin podana jest jako suma, pierwszy składnik oznacza godziny nauki cichej, drugi – głośniejszej.

Źródło: W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 96-97, 99.

Ze względu na możliwości przechodzenia uczniów do szkół wyżej zorganizowanych i znaczenie podstaw wiedzy szkolnej przyjęto, że w szkołach wszystkich stopni programy klas I-III powinny być, jeśli chodzi o istotne zagadnienia, identyczne. Niewiele miały się też różnić klasy IV w szkołach III i II stopnia, a i ukończenie kl. V w szkole II stopnia (choć pracującej w gorszych warunkach, bo przeważnie połączonej w komplet z klasą VI) dawało możliwość przejścia do kl. VI wyżej zorganizowanej. Natomiast 5 lat nauki w szkole I stopnia miało odpowiadać 4 latom w szkołach większych<sup>76</sup>.

Szkołę najwyżej zorganizowaną od szkoły II stopnia odróżniała przede wszystkim obecność klasy VII – „czapki” przeznaczonej dla uczniów nie zamierzających kontynuować nauki. Realizowany w niej trzeci szczebel programowy zawierał głównie treści związane z wychowaniem obywatelskim i przygotowaniem do pracy zawodowej. Program dla szkoły II stopnia, choć pozbawionej klasy VII,

<sup>76</sup> A. Litwin, op. cit., s. 118-119.

także zgodnie z ustawą musiał zawierać pewne elementy tego szczebla. Włączone zostały głównie do programu klasy VI.

Materiał przeznaczony dla klas młodszych szkoły II stopnia był niewiele uboższy od wyjściowego programu szkoły III stopnia, choć różnice się pogłębiały w przypadku wyboru mniej korzystnego dla danego przedmiotu wariantu planu godzin. Program uwzględniał taką ewentualność poprzez zaznaczenie zagadnień do opuszczenia przy skróconym czasie pracy<sup>77</sup>.

Podstawową różnicą pomiędzy programami dla szkoły III i II stopnia była konieczność uwzględnienia w tej drugiej nauczania cyklicznego i nauki cichej przy pracy w kompletach. Wprowadzając naukę cichą na języku polskim autorzy programu określili zasady i warunki decydujące o sensie i rezultatach takiej pracy: *temat musi być dla dziecka interesujący, praca nie może być mechaniczna i nie może trwać zbyt długo; temat i rodzaj pracy, którą dzieci mają wykonać na lekcji cichej, muszą być jasno i wyraźnie określone; czas trwania lekcji cichej w danej klasie może być różny, zależnie od tematu i stopnia wdrożenia dzieci do samodzielności pracy, w klasach V i VI praca cicha może niekiedy trwać godzinę lekcyjną; na pracę cichą dawać należy tylko takie ćwiczenia, które dzieci będą w stanie wykonać samodzielnie; materiał przygotowany przez dzieci na lekcji cichej, stanowiącej wstęp do lekcji głośnej, musi stać się przedmiotem lekcji głośnej, mającej na celu doprowadzenie do pewnych wniosków; na lekcje ciche można niekiedy przeznaczać ćwiczenie mające na celu sprawdzenie wiadomości lub stopnia sprawności uczniów; [...] wyniki pracy cichej należy zbadać i sprawdzić przed zakończeniem lekcji*<sup>78</sup>. Zaproponowano trzy typy zadań do wykonania w trakcie nauki cichej: 1) zbieranie materiałów do lekcji głośnej, 2) opracowanie nowego tematu, 3) zastosowanie, sprawdzenie zdobytych wiadomości, wyćwiczenie umiejętności. Za odpowiednie do pracy cichej uznawano np.: na języku polskim – ćwiczenia w pisaniu, wyszukiwanie odpowiednich treści w tekście, pisanie krótkich opowiadań, listów; na historii – opracowywanie ustępów z podręcznika, oglądanie ilustracji, ćwiczenia z mapą; na geografii – sporządzanie mapek, wykresów, obliczanie odległości, odczytywanie mapy; na lekcjach

<sup>77</sup> Przykładowo w kl. V w przypadku wariantu przewidującego nauczanie historii w wymiarze 2 godzin nauki głośnej i 1 nauki cichej (zamiast 3 głośnej) nauczyciel mógł zrezygnować z omawiania następujących zagadnień: *drużyna rycerska Chrobrego; rycerze zachodni, ich obyczaje i zamki rycerskie; św. Kinga, św. Salomea, św. Jacek na Rusi; założenie Akademii; pogrzeb Kazimierza Wielkiego; fortyfikacje miejskie Krakowa w XV w.; św. Jan Kanty; Kopernik; Długos i synowie królewscy; młodość Tarnowskiego i jego podróż do Włoch; Ostróg nad Horyniem; na dworze Zygmunta Augusta; obrazek z życia na Siczy – Program nauki w publicznych szkołach powszechnych drugiego stopnia z polskim językiem nauczania, Lwów 1936, s. 146-148.*

<sup>78</sup> Tamże, s. 315-316.

nauki o przyrodzie – opisywanie obserwacji, przeprowadzania porównań, czytanie tekstów z podręcznika; z matematyki – rozwiązywanie zadań tekstowych, obliczanie pól i objętości, kreślenie. Z natury rzeczy zajęcia o charakterze nauki cichej prowadzone były na lekcjach rysunku czy zajęć praktycznych, niemożliwe zaś na śpiewie i ćwiczeniach cielesnych, jednak tu łączenie oddziałów nie stanowiło większego problemu. Kierując się względami psychologicznymi przyjęto, że nauka cicha może być stosowana w klasach młodszych w bardzo ograniczonym zakresie, z czasem wraz rozwijaniem umiejętności samodzielnej pracy, takich zajęć może przybywać<sup>79</sup>.

Zamiast jednoczesnej nauki cichej jednego oddziału i głośnej drugiego, proponowano niekiedy prowadzenie tzw. lekcji wspólnych. Takie rozwiązanie możliwe było w sytuacjach, gdy materiał i rodzaj ćwiczeń przewidziany w obu klasach był podobny. W zakresie języka polskiego podawano przykłady wspólnych wycieczek i późniejszego spisywania obserwacji, ćwiczeń gramatycznych, nowych dla klasy młodszej, powtórzeniowych – dla starszej.

Nauczanie w 2-letniej klasie VI mogło polegać na różnicowaniu wymagań, poziomu aktywności i obciążenia pracą pomiędzy uczniami z różnych roczników, a przede wszystkim na wprowadzeniu cykliczności. W programie szkoły II stopnia pełną cykliczność w pracy 2-letniej klasy VI zastosowano jedynie w przypadku nauki o przyrodzie. Materiał został podzielony na dwa kursy A (zawierający elementy nauki o przyrodzie żywej, martwej oraz higienę i naukę o człowieku) i B (dopełniający naukę o przyrodzie żywej i martwej), nie dublujące żadnych tematów, opracowywane na przemian w kolejnych latach. Natomiast w nauczaniu matematyki zastosowano cykliczność częściową. Polegało to na wyodrębnieniu wspólnego trzonu obu kursów (większość materiału dotyczącego ułamków zwykłych i dziesiętnych, obliczanie procentów, obliczanie pól figur geometrycznych), niezbędnego dla dalszej nauki i dodanie różniących się partii materiału do obu kursów (np. w kursie A poszerzano znajomość ułamków zwykłych, a w kursie B – dziesiętnych). W przypadku języka polskiego program kursów A i B różnił się doбором lektur i tematów ćwiczeń, natomiast nacisk położono na zróżnicowanie trybu pracy i wymagań stawianych uczniom stykającym się pierwszy raz z pewnymi zagadnieniami i je powtarzającym. Bardzo trudne było wprowadzenie cykliczności przy nauczaniu historii, gdzie tematy z natury rzeczy ułożone są w określonej, narzuconej przez chronologię kolejności. Program obu kursów zawierał więc tu jednakowe działy, inaczej dobrano poszczególne tematy, choć

<sup>79</sup> A. Litwin, op. cit., s. 132-133.

i te musiały się czasem powtarzać<sup>80</sup>. Efekt tych zabiegów w przypadku historii był najłabszy, istniało duże niebezpieczeństwo, że dzieci będą się nudziły przy powtarzaniu, albo będą miały kłopoty z kojarzeniem poszczególnych zagadnień, sztucznie podzielonych na dwa lata.

Szkoły powszechne I stopnia prowadziły cztery klasy obejmujące 7 roczników dzieci (klasa III była 2-letnia, klasa IV – 3-letnia), w których realizowano pierwszy szczebel programowy i podstawowe elementy dwóch wyższych szczebli. Nauczanie w klasach I i II odbywać się miało na takich samych zasadach jak w szkołach wyżej zorganizowanych. Prawdziwą trudność stanowiło przygotowanie programu dla 3-letniej klasy IV. Wprowadzając cykliczność należało tu już wprowadzić trzy cykle: A, B i C. Na języku polskim zastosowano to rozwiązanie przy realizacji materiału ortograficznego (który dzięki temu nie był uboższy niż w szkole III stopnia), nauce o języku. Co roku zmieniono też listę lektur i dobór czytanek, ale tu trzeba było też zróżnicować zadania stawiane poszczególnym uczniom. Duże ograniczenie godzin przyznanych przedmiotom powodowało, że trzeba tu było znacznie ograniczyć realizowany materiał.

Uwagi do realizacji poszczególnych przedmiotów różniły się nieznacznie. Dodano tu wskazówki dotyczące np. szczególnej dbałości o sposób wypowiedziania się dzieci wiejskich, które mają zazwyczaj duży zasób doświadczeń i spostrzeżeń, natomiast ubogi – słownictwa, popełniają błędy językowe. Większy nacisk położono też rozwijanie kultury życia codziennego w ramach różnych przedmiotów, co wiązało się z ograniczeniem liczby godzin zajęć praktycznych<sup>81</sup>.

<sup>80</sup> Np. w dziale *Odzyskanie niepodległości i odrodzone Państwo Polskie* dla kursu A przewidziano następujące zagadnienia (podkreślono powtarzające się): *Józef Piłsudski, polityczne prace dla niepodległości, wybuch wojny światowej, obrazki z walk Legionów i działań POW, obrazki z wędrówek i walk innych formacji polskich, 11 listopada 1918 r., objęcie władzy przez Józefa Piłsudskiego, z walk o wyzwolenie się dzielnic, obrona Polski w 1920 r., uchwalenie konstytucji w r. 1921 i jej zmiany w r. 1926, uchwalenie nowej konstytucji w 1935 r., Polska a inne państwa świata, Liga Narodów*; dla kursu B: *Józef Piłsudski, przygotowania wojskowe do walki o niepodległość, wymarsz Kadrowki dnia 6 sierpnia 1914 r., obrazki z walk Legionów, obrazki z wędrówek i walk innych formacji polskich, 11 listopada 1918 r., oswobodzenie Polski, z walk o wyzwolenie się dzielnic, Naczelnik Państwa i Wódz Naczelny Józef Piłsudski – Program nauki w publicznych szkołach powszechnych drugiego stopnia, s. 210-213.*

<sup>81</sup> *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych drugiego stopnia, s. 15-16.*

## 6. Programy gimnazjalne

Według koncepcji nowego ustroju szkolnictwa gimnazjum było szkołą dostosowaną do poziomu rozwoju młodzieży w fazie przedpokwitania i pokwitania, w których zazwyczaj znajduje się młodzież w wieku 12-18 lat. Fazę przedpokwitania psycholog Jan Kuchta dzielił na okres przyrostu sił, charakteryzujący się szybkim wzrostem, energią i ciekawością świata oraz okres „negatywny” – niepokoju, przekory i pewnego zahamowania rozwoju intelektualnego. Wychowawcy zajmujący się dziećmi w tym wieku powinni stwarzać pogodną, budującą atmosferę, podkreślać zalety uczniów, nie dopuszczać do prowokacji, zagospodarowywać czas wolny. Wychowanie religijno-moralne w tym wieku powinno koncentrować się na pobudzaniu „pozytywnych sił” i dowartościowywaniu dziecka. Kuchta zalecał tutaj polskie czytanki historyczne, teksty przyrodnicze, opowiadania podróżnicze, przedstawiające postacie godne naśladowania. Pogłębienie religijności powinno pomóc w opanowywaniu budzących się instynktów i popędów. W zakresie wychowania obywatelsko-państwowego powinno się w tym okresie ograniczać ilość przekazywanej wiedzy i zakres pracy społecznej, a koncentrować się na sferze emocjonalnej, budzeniu uczuć patriotycznych. Autorom programów i nauczycielom Kuchta radził, by dla dzieci w fazie przyrostu sił przewidywali średnią ilość materiału nauczania, ze względu na pochłaniający wiele energii wzmoczony rozwój fizyczny. W fazie negatywnej – słabej kondycji intelektualnej i niestabilności psychicznej, ilość materiału musi być wyraźnie ograniczona. Wiadomości powinny być konkretne i dość proste, dostosowane do zainteresowań i oddziaływujące na emocje. Szczególną uwagę należy poświęcić środowisku dziecka, kulturze regionalnej. W zakresie metod nauczania polecane było podejście praktyczne, empiryczne, a zwłaszcza zajęcia wiążące się z pobytem na świeżym powietrzu.

Faza pokwitania trwa mniej więcej od 14 do 18 roku życia (u dziewcząt ma miejsce nieco wcześniej niż u chłopców). Jan Kuchta wskazuje na cztery najważniejsze aspekty tego okresu: dojrzewanie płciowe, zwrot ku wnętrzu i własnej jaźni, kształtowanie planów życiowych oraz włączanie się w różne dziedziny kultury i życia. W związku ze stopniowym odkrywaniem świata wewnętrznego zmienia się także stosunek do świata zewnętrznego, z obiektywno-przyrodniczego na subiektywno-psychologiczny. Pojawia się zainteresowanie problemami społecznymi, filozoficznymi, psychologicznymi. Budzi się krytycyzm i potrzeba oparcia wszystkiego na niewzruszonych, rozumowych podstawach. Praca wychowawcza w okresie pokwitania jest bardzo trudna. Zadaniem wychowania religijno-moralnego jest sublimacja pierwotnych instynktów w uczucia wyższego rzędu, uspołecznianie młodzieży mającej skłonności do nadmiernego indywidualizmu.

alizmu, czuwanie nad „burzą duchową” w dziedzinie religijności i norm etycznych. Wychowanie obywatelsko-państwowe powinno polegać na zapoznawaniu z organizacją społeczeństwa, ustrojem Polski, samorządnością, życiem gospodarczym i odwoływać się do osobistych doświadczeń i wiedzy uczniów.

W kwestiach nauczania młodzieży w okresie pokwitania Kuchta radził stopniowe rozszerzanie materiału począwszy od 15 roku życia. Zwracał uwagę na różnicowanie się zainteresowań – chłopców zaczyna pasjonować przyroda, geografia, historia, dziewczęta koncentrują się na sprawach własnej płci, życiu codziennym. Nauczyciel powinien uwzględniać budzące stopniowo, zazwyczaj w 16-17 roku życia, głębsze zainteresowania specjalne. Materiał nauczania powinien być aktualny, zbliżony do życia współczesnego, uwzględniający najnowsze osiągnięcia. Doboru metod nauczania należy dokonywać uwzględniając rozwijającą się w tym okresie zdolność myślenia logicznego, samodzielnej pracy, skłonność do emocjonalnego podejścia do problemów, pojawianie się jednostek przywódczych sprzyjające pracy w grupach i charakterystyczny „pęd w świat” (do wykorzystania np. przy organizowaniu wycieczek)<sup>82</sup>.

Tymczasem nad wytycznymi dla autorów programów pracowali instruktorzy ministerialni, uznawani za najwybitniejszych fachowców w swych dziedzinach. Włodzimierz Gałeczki, naczelnik wydziału szkół średnich wspomina polonistę Władysława Szyszkowskiego, łacinnika Karola Dąbrowskiego, germanistkę Wandę Dewitzową, romanistkę Halinę Nieniewską, historyka Halinę Mrozowską, geografę Gustawa Wuttke, biologa Edwarda Gemborka, fizyka Bolesława Gaweckiego, chemika Harabaszewskiego, matematyka Bieleckiego oraz specjalistów od zajęć praktycznych i rysunku – Marię Vogelsang i Franciszka Buczkowskiego<sup>83</sup>.

Statut dawał już pewne wyobrażenie o nowym gimnazjum, ale do pełnego obrazu koncepcji konieczne było zestawienie go z założeniami nowych programów. Pewne podstawowe wskazania zawarte były już w samej ustawie o ustroju szkolnictwa. Wynikało z niej po pierwsze, iż program powinien być oparty na podstawach psychologicznych, czyli że dobór materiału i metod nauczania powinien uwzględniać poziom rozwoju młodzieży; po wtóre, iż szkoła powinna nie tylko kształcić, ale i wychowywać w duchu wychowania państwowego i po trzecie – nauczanie powinno mieć ścisły związek z życiem, przygotowywać do jego zrozumienia i aktywnego uczestnictwa. Nie były to nowe, oryginalne koncepcje, ale niezmiernie istotny jest fakt, iż to właśnie te założenia zostały umieszczone w tekście ustawy, że to do nich przywiązywano największe znaczenie<sup>84</sup>.

<sup>82</sup> J. Kuchta, *Rozwój psychiczny*, s. 35-61.

<sup>83</sup> W. Gałeczki, *Jeszcze raz*, s. 282, 290.

<sup>84</sup> W. Gałeczki, *Gimnazjum w nowym ustroju szkolnym*, „Gimnazjum” 1933, nr 1, s. 1.

Rozporządzeniem z 12 lipca 1934 r. wprowadzono do użytku szkolnego nowe programy dla poszczególnych przedmiotów, wydane jako *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (Tymczasowy)*. Każda z części zawierała opisy: materiału nauczania, wyników nauczania i uwagi dotyczące strony dydaktycznej, metodycznej i wychowawczej dla poszczególnych klas oraz uwagi ogólne dla całości programu danego przedmiotu, dotyczące celów, metod, pomocy itp.

#### Plan godzin gimnazjum ogólnokształcącego z nauką języka łacińskiego

Przedmioty i zajęcia	klasy				ogółem
	I	II	III	IV	
<b>OBOWIĄZKOWE</b>					
Religia	2	2	2	2	8
Język polski	6/3	4	4	4	16,5
Język łaciński	0/5	4	4	4	14,5
Język obcy nowożytny	6/4	4	4	4	17
Historia	3	3	3	0/3	10,5
Geografia	3	2	2	3/0	8,5
Biologia	3	3	–	2	8
Fizyka i chemia	–	–	4	4	8
Matematyka	3	4	4	4	15
Zajęcia praktyczne	2	2	2	2	8
Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2	8
Ogółem	30	30	31	31	122
Ponadto: 10 min. gimnastyki codziennie, 2 godz. tygodniowo sportu, 1 godz. miesięcznie audycji muzycznych					
<b>NADOBOWIĄZKOWE</b>					
Drugi język obcy nowożytny	–	0/2	2	2	5
Rysunek	2	2	2	2	8
Muzyka	1-4 godz. tygodniowo				

Źródło: *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934<sup>85</sup>.

<sup>85</sup> W 1937 r. do planu godzin wprowadzono drobne poprawki, zmieniając rozkład godzin historii i geografii w kl. IV tak, aby nie było przerw w ich nauczaniu – Dz. Urz. MWRIOP 1937, nr 11, poz. 336, s. 397.

Klasa	Stosunek ilości przedmiotów umysłowych do artystyczno-technicznych	Stosunek ilości godzin przedmiotów umysłowych do artystyczno-technicznych
I	8:2	26:4
II	8:2	26:4
III	8:2	27:4
IV	9:2	27:4

Źródło: J. Michałowska, *Oblicze nowych programów*, Warszawa 1935, s. 17.

Zestawienie to potwierdza wyraźny humanistyczny, a zwłaszcza filologiczny charakter gimnazjum. Na naukę języków (w szkole z łaciną) przeznaczono w sumie 48 godzin tygodniowo w ciągu 4 lat nauki. Razem z historią dawało to 59,5 godziny przedmiotów humanistycznych, gdy tymczasem na nauki matematyczno-przyrodnicze zaplanowano 39,5, czyli dokładnie 20 godzin mniej. Szeroka podstawa humanistyczna, na której opiera się gimnazjum, gwarantuje urobienie możliwej do osiągnięcia pełni człowieka i dostatecznie rozległego światopoglądu przyszłego obywatela, co bynajmniej nie pozostaje w kolizji z życiowo-praktycznym nastawieniem tej szkoły, przeciwnie – nastawienie to pogłębia, dając mu żyźniejszą glebę, szersze i wdzięczniejsze tło – pisał Gałęcki<sup>86</sup>. Zwraca uwagę fakt, iż spośród wszystkich przedmiotów największą ilość godzin przeznaczono na naukę języka obcego nowożytnego, co jest dowodem praktycznego podejścia do nauki. Przypomnieć tu warto, że uczniowie mieli też możliwość uczenia się drugiego języka obcego w ramach przedmiotów nadobowiązkowych. Z planów godzin wynika także, że tygodniowe obciążenie młodzieży nauką szkolną przedmiotów obowiązkowych wynosiło 30-31 godzin, co było zgodne z zasadami higieny pracy umysłowej i odpowiadało możliwościom uczniów w tym wieku, a oznaczało redukcję w porównaniu ze stanem dotychczasowym (tygodniowy wymiar zajęć sięgał 34 godzin).

W gimnazjach utrakwistycznych, szkołach z językiem białoruskim, ukraińskim i niemieckim, w zakresie nauki religii i języka ojczystego utrzymano dawne programy<sup>87</sup>.

<sup>86</sup> W. Gałęcki, *Gimnazjum w nowym ustroju szkolnym*, „Gimnazjum” 1933, nr 1, s. 1-2.

<sup>87</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1936, nr 7, poz. 129, s. 125-126.

#### RELIGIA RZYMSKOKATOLICKA

Celem nauczania religii w gimnazjum było pogłębienie życia religijnego młodzieży, dokładniejsze poznanie prawd wiary, życia i nauki Chrystusa oraz zasad moralnych. W dwóch młodszych klasach poznawano życie Kościoła i prawdy wiary, w starszych – historię Kościoła i etykę szczegółową. Program religii układany był z dbałością o dostosowanie do cech psychologicznych młodzieży. *O ile bowiem właściwie prowadzona nauka tego przedmiotu może wiele dobrego zdziałać w okresie rozterki duchowej i hiperkrytycyzmu, który młodzież przeżywa w gimnazjum, o tyle nie liczące się z psychiką tego okresu podejście do zagadnień może spowodować szkody, często niepowetowane* – pisał Stefan Bąkowski<sup>88</sup>.

#### JĘZYK POLSKI

Formułując cele nauczania języka polskiego w gimnazjum nacisk położono na wychowanie młodzieży, oddziaływanie na jej psychikę. Wśród umiejętności, które powinno wykształcić gimnazjum wymieniono rozumienie treści i formy utworów literackich, ujmowanie w możliwie najlepszej formie własnych myśli, poprawne władanie językiem polskim, rozumienie jego gramatyki, jasne i samodzielne myślenie, zamiłowanie do czytelnictwa<sup>89</sup>.

Konstrukcja programu języka polskiego była odmienna od zastosowanej w dawnym programie. Zrezygnowano z odrębnych kursów historii literatury i historii kultury, podstawą stały się trzy działy: lektura, nauka o języku oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, wyraźnie ze sobą związane. Nauka o literaturze odbywała się w oparciu o lekturę dzieł w osobnych wydaniach oraz wypisy, zawierające fragmenty utworów, bądź też specjalnie przygotowane czytanki. Charakteryzował je ścisły związek z programem historii. Lektura dobrana była w porządku chronologicznym – w klasie I z epoki starożytności i wczesnego średniowiecza, w klasie II – od średniowiecza do końca XVII w., w klasie III – od początku XVIII w. do 1863 r., w klasie IV – po 1863 r. Obok utworów wymienionych w programie nauczyciele otrzymywali listę lektur wyboru, korzystano także z czytanek w podręczniku.

Nauka o języku miała być prowadzona w sposób systematyczny na oddzielnych lekcjach, bądź ich częściach, jej materiał podzielony został na naukę o głosce, wyrazie i zdaniu, a w klasie IV także wiadomości o gwarach. Podkreślono konieczność zrozumienia gramatyki i wzbudzenia zainteresowania nią. Ćwicze-

<sup>88</sup> *Program nauki w gimnazjach zawodowych. Religia rzymskokatolicka*, Lwów 1938, 5-22; S. Bąkowski, *Program nowego gimnazjum*, [w:] *III Kongres Pedagogiczny ZNP*, s. 150.

<sup>89</sup> *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934, s. 193-194.

nia w mówieniu i pisaniu miały się pogłębiać, w klasie I mając na celu głównie wyrównanie różnic pomiędzy uczniami w opisywaniu przeżyć i zdarzeń, w klasie IV wprawiając w układaniu przemówień, pisaniu artykułów<sup>90</sup>.

Nowy program gimnazjalny języka polskiego był całkowicie odmienny od dawnego, inaczej także zaplanowano jego realizację, pozostawiając nauczycielowi dużo swobody w doborze materiału i metod pracy. Zwracano uwagę, iż faktycznie został oparty o podstawy psychologiczne, co uwidoczniło się przede wszystkim w dominacji pierwiastków emocjonalnych i nastawieniu praktycznym. Nauczanie gramatyki dostosowane zostało do intelektualnych możliwości uczniów na poszczególnych etapach rozwoju, poprzez stopniowanie trudności i systematyczny rozkład materiału. Za szczęśliwą uznano też zmianę metody nauczania o literaturze – z analitycznej na syntetyczną, choć niezbyt podobała się tendencja do kładzenia nacisku na doznania przy lekturze, a pomijania analizy i wiadomości historyczno-literackich. Konsekwentne nawiązywanie i rozwijanie programu szkoły powszechnej uznawano za element realizacji hasła szkoły jednolitej<sup>91</sup>. Głosy krytyczne zaczęły się pojawiać już po wdrożeniu nowych programów. Zauważono przeładowanie programu klas II-IV obrazami historyczno-kulturalno-literackimi, głównie o charakterze biograficznym, dającymi w sumie płytką wiedzę o kulturze i literaturze, przy braku odpowiedniego teoretycznego wprowadzenia uczniów w poszczególne epoki historycznoliterackie. Krytykowano dobór lektur obejmujący najwybitniejsze dzieła jedynie we fragmentach, wynikający z „rozrywkowego” nastawienia i obawy przed znudzeniem uczniów oraz brak czasu na ich głębszą analizę, nadmiar i chaotyczny układ ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. W zakresie doboru treści uznawano za niewłaściwe ze względów wychowawczych częste powracanie do wspomnień z okresu niewoli. *Program języka polskiego stawia porządnego nauczyciela w sytuację bardzo przykrą, sytuację niekiedy bez wyjścia. Postulaty, koturny, mało rzeczowości w czytankach, rozbicie celów w ćwiczeniach, obniżanie kultury przy równoczesnym żądaniu zgłębienia jej niemal do ostateczności* – surowo oceniał Rudolf Chirowski<sup>92</sup>.

<sup>90</sup> Program nauki w gimnazjach, s. 4-5, 47-48, 133-134, 88-89, 193-222.

<sup>91</sup> A. Roemer, *Język polski w gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 15-16, s. 218-219; T. Filipowicz, *Uwagi o programie i metodzie nauki o języku w trzech klasach nowego gimnazjum*, „Gimnazjum” 1936, nr 5, s. 176; B. Wiczorkiewicz, *Drogi realizowania programu języka polskiego*, „Gimnazjum” 1933, nr 1, s. 9; F. Laskowski, *Nowe programy. Język polski*, „Gimnazjum” 1933, nr 1, s. 3-4.

<sup>92</sup> R. Chirowski, *Język polski w gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 3-4, s. 46, nr 7-8, s. 98-100; S. Krzyżańska, *Nauka języka polskiego w gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 15-16, s. 216-218; H. Życzyński, *Uwagi do programu nauki w gimnazjach państwowych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1933, nr 27-28, s. 266; J. Gołąbek, *Gdzie literatura?*, „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 18, s. 296-297.

## JĘZYK ŁACIŃSKI

*Pierwszym zadaniem nauczania języka łacińskiego jest doprowadzenie do rozumienia tekstu łacińskiego. [...] Drugim zadaniem nauczania języka łacińskiego jest wprowadzenie w kulturę starożytnych Greków i Rzymian, tj. w ich życie domowe, polityczno-społeczne, umysłowe, artystyczne, religijne* – pisali autorzy programu<sup>93</sup>. W pierwszym okresie nauki głównym celem było kształcenie formalne umysłu poprzez poznanie języka, w klasie III i IV punkt ciężkości przesunął się na poznanie kultury, kształcąca uczucia i wyobraźnię oraz wychowujące. Nauka opierała się na lekturze czytanek, ale także związanych z nimi tematycznie tekstów polskich, opowiadających o życiu politycznym, artystycznym, naukowym, publicznym i prywatnym starożytnych Greków i Rzymian. W klasach III i IV przewidziano czytanie fragmentów poezji i prozy łacińskiej<sup>94</sup>.

Czas przeznaczony na samą naukę języka łacińskiego w nowym gimnazjum był nieco krótszy niż w dawnym gimnazjum humanistycznym, gdyż w ramach tego przedmiotu nauczyciele mieli obecnie także czytać i opracowywać pewne teksty polskojęzyczne poświęcone kulturze antycznej. W związku z tym nauczyciele postulowali przesunięcie momentu rozpoczęcia nauczania tego języka o semestr wcześniej, tj. od początku I klasy. W trakcie realizacji okazało się też, że dwa pierwsze lata nauki nie wystarczają na opanowanie języka w stopniu pozwalającym na późniejsze skoncentrowanie się na kulturze<sup>95</sup>.

## JĘZYKI OBCE NOWOŻYTNE

Przed nauką języków obcych nowożytnych autorzy programów postawili cały szereg celów o różnym charakterze. Do wymienionych na pierwszym miejscu celów praktycznych zaliczono umiejętność porozumiewania się w mowie i piśmie w zakresie zjawisk życia codziennego, samodzielne tłumaczenie łatwych tekstów i trudnych – przy pomocy słownika, poznanie i poprawne stosowanie najważniejszych zasad gramatycznych. Obok tego dzieci powinny poznawać życie innego społeczeństwa, cechy charakterystyczne danego narodu. Kształcenie formalne poprzez naukę języków obcych to ćwiczenie sprawności językowej, rozwijanie wyobraźni, myślenia logicznego, wrażliwości estetycznej itp.<sup>96</sup>

<sup>93</sup> Program nauki w gimnazjach, s. 222.

<sup>94</sup> Tamże, s. 94, 139.

<sup>95</sup> S., *Realizacja programu łaciny w zakresie pierwszych trzech klas gimnazjum*, „Gimnazjum” 1936, nr 3, s. 101-102; J. Nowak-Dłużewski, *O nauczaniu łaciny w gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 19, s. 272-274; M.S., *Łacina w nowym gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 4, s. 53.

<sup>96</sup> Program nauki w gimnazjach, s. 237.



Dla osiągnięcia wyżej wymienionych celów zalecano metodę bezpośrednią, opierającą się na mówieniu w języku obcym, starannym doborze materiału z uwzględnieniem możliwości uczniów, stosowaniu odpowiednich środków dydaktycznych. Podkreślono konieczność zajęcia przez ucznia czynnej postawy, polegającej m.in. na zaangażowaniu się w wykonywanie ćwiczeń, prowadzenie dialogów, inscenizacje, komentowanie tekstów. Nie wykluczano zupełnie możliwości używania języka polskiego, ograniczając je jednak do sporadycznych sytuacji. Za podstawową formę nauczania języka obcego uznano ćwiczenia w mówieniu i konwersację. Zakładano, że słownictwo ucznia kończące IV klasę powinno objąć ok. 1800 wyrazów. Lekturę dla dwóch klas młodszych miały stanowić teksty z podręcznika, dla klas starszych – także utwory literackie. Nauczaniu gramatyki nie przyznano samodzielnej roli i celu, zalecano metodę indukcyjną, polegającą na zapoznawaniu z regułami dopiero po zetknięciu się z ich zastosowaniem w praktyce. W zakresie kulturoznawstwa wskazano na główne osie tematyczne w poszczególnych klasach. Dla klasy I miała być to *jednostka na tle rodzinnym, szkolnym, koleżeńskim, na tle najbliższego otoczenia*, dla II – *jednostka na tle pracy*, dla III – *człowiek i jego kraj*, dla IV – *człowiek i społeczeństwo*<sup>97</sup>. W przeciwieństwie więc do języka łacińskiego, którego nauczanie miało głównie charakter formalny, kontakt uczniów z językami nowożytnymi miał mieć charakter praktyczny, nastawiony na naukę porozumiewania się.

Program obejmował nauczanie języków: angielskiego, francuskiego i niemieckiego. Zalecano, aby w gimnazjum nauczano dwóch języków, spośród których uczeń mógłby dokonać wyboru przedmiotu obowiązkowego na zasadach określonych przez specjalne zarządzenie.

Nowe programy języków obcych chwalone były za dostosowanie ich do możliwości ogółu młodzieży i nauczycieli, akcentowanie cywilizacyjnego oraz kształcąco-wychowawczego znaczenie nauki języków obcych, wprowadzenie elementów porównywania kultur. Obawiano się natomiast ograniczenia możliwości nauczyciela przez umieszczenie bardzo obszernych wskazówek metodycznych i większe niż dawniej uszczegółowienie<sup>98</sup>.

<sup>97</sup> Tamże, s. 238-250.

<sup>98</sup> Z. Czerny, *Nowe programy. Język francuski*, „Gimnazjum” 1933, nr 2, s. 46-48; „Zet”, *Na marginesie realizacji programu języka francuskiego w gimnazjach nowego typu*, „Gimnazjum” 1936/37, nr 4/5, s. 163-167; W. Mayer, *Tezy na marginesie projektu programu nauki języków obcych nowożytnych (j. niemiecki)*, „Gimnazjum” 1933, nr 3, s. 84; J. Piprek, *Realizacja nowego programu języka niemieckiego w kl. I i II*, „Gimnazjum” 1936, nr 3, s. 100-101.

## HISTORIA

*Nauka historii w gimnazjum winna w systematycznym kursie, którego podstawą jest historia Polski, dać młodzieży znajomość dziejów Polski oraz ważniejszych wydarzeń z dziejów powszechnych w tym doborze, by poznany materiał dał realną podstawę dla zrozumienia dzisiejszego życia polskiego. [...] Poznanie przejawów życia dawnych pokoleń[...] winno dać młodzieży zrozumienie obowiązków względem Państwa Polskiego i ludzkości – pisano we uwagach do programu, wysuwając na plan pierwszy walory wychowawcze przedmiotu*<sup>99</sup>.

Materiał nauczania w klasie I obejmował historię starożytności i wczesnego średniowiecza, nie dotykając tym samym dziejów państwa polskiego, będących osią programu historii. Klasie II przyporządkowano okres od końca X do XVII w., za najważniejsze uznając zagadnienia polityczne, ustrojowe w przekroju poprzecznym z XVI w., społeczno-gospodarcze w XIII, XIV i XVI w., kulturowe w XIII, XV, XVI i XVII w. z historii Polski oraz te elementy historii powszechnej, które wiązały się z jej dziejami, bądź też stanowiły najważniejsze przejawy kultury. Klasę III poświęcono na okres XVIII i XIX w., sięgając do wybuchu I wojny światowej. Tu na plan pierwszy wysunięto epokę Stanisławowską, walki o niepodległość Polski oraz zagadnienia kształtowania się nowoczesnych ustrojów państwowych, prądów umysłowych, przemian gospodarczo-społecznych i konfliktów początku XX w. Materiał nauczania w klasie IV obejmował historię najnowszą od wybuchu I wojny światowej oraz wiadomości o Polsce współczesnej. W klasie I ujęcie materiału miało mieć jeszcze obrazowy, plastyczny charakter, znany ze szkoły powszechnej, zaś w klasach starszych obrazy miały zostać zastąpione przez wybrane zagadnienia i problemy. Od drugiego roku nauczania przewidywano włączanie elementów dziejów regionalnych. *Licząc się z tym, że uczniowie pochodzą z różnych regionów i mogą być różnej narodowości, należy w nauczaniu historii doprowadzić do zrozumienia, że wartości dorobku kulturalnego poszczególnych regionów i narodowości nie są elementami, które rywalizują ze sobą i nawzajem się zwalczają, lecz przeciwnie, że winny one współdziałać w wytwarzaniu wspólnej kultury Państwa Polskiego – napisano w programie. Wiązanie przeszłości z teraźniejszością czyli aktualizacja, miało dotyczyć też wielu innych zagadnień, służąc z jednej strony – lepszemu zrozumieniu przeszłości, z drugiej – kształtowaniu postaw młodzieży. We wskazówkach metodycznych zalecano m.in. ograniczenie wymagań w zakresie chronologii, zalecając jednak ściśle egzekwowanie znajomości blisko 50 dat wymienionych w programie*<sup>100</sup>.

<sup>99</sup> Program nauki w gimnazjach, s. 253-254.

<sup>100</sup> Program nauki w gimnazjach, s. 18-20, 61-62, 101-103, 145-146, 253-258.

*Program nie tylko dostosowuje kurs historii do nowego typu szkoły średniej, ale i przeobraża do gruntu nauczanie tego przedmiotu* – napisała Ewa Maleczyńska. Program historii został znacznie odciążony, przy czym kryterium doboru treści stanowiło znaczenie dla zrozumienia współczesności i wartość wychowawcza, a także możliwość trafnego odbioru konkretnych treści przez uczniów w określonym wieku. Pomimo tego oceniała, iż wysiłek intelektualny uczniów będzie musiał być teraz większy niż przy dawnych, obciążonych znaczną ilością szczegółów programach. Spowodowane to było pojawieniem się konieczności twórczego myślenia, wnioskowania, porównywania, wzmożonej pracy samodzielnej. Do innych zalet nowego programu zaliczyła: równouprawnienie historii kultury, społecznej i gospodarczej z dziejami politycznymi, zróżnicowanie sposobu ujęcia materiału ze względu na poziom rozwojowy uczniów, podkreślenie walorów wychowawczych nauczania tego przedmiotu, uwzględnienie historii regionalnej i dziejów mniejszości narodowych, korelację z innymi przedmiotami, dużą wagę przywiązywaną do metod nauczania i ich unowocześnienie<sup>101</sup>.

#### GEOGRAFIA

Geografia Polski stanowiła podstawę programu ze względu na to, że jako najbliższe środowisko ucznia była łatwiejsza do obserwowania i stanowiła punkt wyjścia dla nauki o świecie, a także ze względu na walory wychowawcze. Nauce o Polsce poświęcono dwa lata – klasę I, kiedy poznawano krainy naturalne, ich krajobraz i zagospodarowanie oraz klasę IV poświęconą nauce geografii gospodarczej Polski, która po raz pierwszy pojawiła się w programie szkoły ogólnokształcącej<sup>102</sup>. W klasie II przewidziano natomiast naukę geografii krajów europejskich, a w klasie III – pozaeuropejskich. Zwracano uwagę, że sposób ujęcia tych zagadnień, polegający na uwypukleniu cech charakterystycznych poszczególnych krain czy państw, jest odejściem od dawnego schematu<sup>103</sup>. W tym okresie także zalecano częste odnoszenie się do warunków polskich. Elementy geografii ogólnej włączone były w materiał wszystkich klas. Świadomie w programie położono nacisk na antropogeografię, ograniczając zagadnienia fizjograficzne do minimum wychodząc z założenia, że *rozważanie zjawisk natury fizycznej jest tylko środkiem do zrozumienia zawitych problemów życia ludzkiego*. Zalecano częste organizowanie wycieczek, przeprowadzanie ćwiczeń geograficznych oraz korzystanie z różnorodnych pomocy naukowych<sup>104</sup>.

<sup>101</sup> E. Maleczyńska, *Nowe programy. Historia*, „Gimnazjum” 1933, nr 1, s. 7-8; też, *Dookoła realizacji programu historii w klasie I gimnazjalnej*, „Gimnazjum” 1933, nr 3, s. 95-97.

<sup>102</sup> Wcześniej nauczano jej w szkołach handlowych i kupieckich.

<sup>103</sup> S. Bąkowski, *Program nowego gimnazjum*, s. 152.

<sup>104</sup> *Program nauki w gimnazjach*, s. 22-24, 66-68, 105-107, 148-159, 265-276.

Przydział godzin i rozplanowanie materiału, dające bardzo wyraźny prymat geografii Polski, uznawano za dobre. Zdaniem jednak niektórych nauczycieli, ideowy wymiar geografii nie został dostatecznie uwidoczniiony w programie i wskazówkach metodycznych. *Aczkolwiek w gimnazjach nowego typu geografia zacieśniła nieco już zbyt rozluźniony związek z historią, oparta jest jednak nadal, i to ściśle, na podłożu przyrodniczym. Cierpi na tym geografia polityczna, na którą pozostaje bardzo mało czasu* – pisała A. Hłasko-Pawlicowa. Zwracano uwagę, iż w okresie wielkich przemian politycznych, który rozpoczął się już w trakcie wojny światowej, konieczne jest zwracanie uwagi uczniów właśnie na kwestie geografii politycznej, tak aby mieli oni orientację we współczesnym świecie, co zresztą było zgodne z założeniami nowej szkoły<sup>105</sup>.

#### BIOLOGIA

Wśród celów nauczania biologii, obok oczywistych aspektów poznawczych, dotyczących świata roślin, zwierząt i życia biologicznego człowieka, wymieniono także zadania wychowawcze, a wśród nich zbliżenie do przyrody. Właśnie kontakt młodzieży z przyrodą miał być punktem wyjścia do nauczania biologii i zasadniczym elementem jego organizacji. Program dla klasy I otwierała nauka zoologii, uporządkowana według zasad systematyki. Kurs biologii w kl. II obejmował botanikę, przewidując poznanie poszczególnych gromad. Po rocznej przerwie biologia powracała w klasie IV w zakresie nauki o człowieku rozumianej jako *wstępne rozpatrzenie głównych części ciała oraz czynności organizmu ludzkiego jako podstawy do nauki o zdrowiu*. W zakresie metod nauczania ogromny nacisk położono na obserwacje i doświadczenia, prowadzone w trakcie wycieczek szkolnych, w formie hodowli, zajęć w ogrodzie szkolnym i ćwiczeń laboratoryjnych.

Program biologii chwalono za dostosowanie do życia, ograniczenie wiadomości teoretycznych, podporządkowanie strony formalnej względem dydaktycznym. Obawiano się jednak, że zważywszy na warunki pracy, tj. faktyczny czas przeznaczony na zajęcia, liczebność klas czy wyposażenie pracowni, program zaplanowany został „na wyrost”, w przekonaniu, że w okresie realizacji nastąpi nadrobienie braków i poprawa sytuacji finansowej. W związku z tym pojawił się postulat dostosowania programu do realiów szkolnych poprzez ograniczenie stawianych przez program wymagań i zasięgu treści. Krytykowano także plan

<sup>105</sup> A. Hłasko-Pawlicowa, *Więcej geografii politycznej*, „Gimnazjum” 1936, nr 6, s. 217-219; M. Mścisz, *Geografia w nowym programie gimnazjum ogólnokształcącego*, „Gimnazjum” 1936, nr 8/9, s. 297-300.

godzin, przewidujący przerwę w nauczaniu przyrody w klasie III, co utrudniało pracę w klasie IV<sup>106</sup>.

#### FIZYKA I CHEMIA

W programie gimnazjum ogólnokształcącego fizyka i chemia funkcjonowały jako jeden przedmiot, którego zadaniem było zapoznanie uczniów ze zjawiskami obserwowanymi w świecie przyrody nieożywionej i w technice, zwłaszcza odgrywającymi ważną rolę w życiu jednostki i społeczeństwa. Program podkreślał umiejętność rozpoznawania zjawisk w przyrodzie, poznania zastosowań osiągnięć fizyki i chemii w technice. Była to poważna zmiana w stosunku do poprzedniego programu, w którym na plan pierwszy wysunięty był cel kształcenia formalnego. Do walorów wychowawczych przedmiotu zaliczano wyrabianie sprawności, pomysłowości, staranności itp. dzięki pracy w laboratorium; poznanie znaczenia tych dziedzin dla Polski. Podstawową formą nauczania miała być praca w laboratorium (realizowana w trakcie tzw. lekcji ćwiczeniowych, zajmujących 3/4 wymiaru godzin), a punktem wyjścia – obserwacje otaczającego świata.

Nauczanie fizyki i chemii odbywać się miało w klasach III i IV. Choć połączone w jeden przedmiot, nauki te były w programie wyodrębnione i na fizykę, dominującą w przedmiocie, przeznaczono pierwsze półrocze klasy III i całą klasę IV. Jej kurs, który rozpoczynał się wcześniej niż w dawnych gimnazjach i przewidywał większą ilość godzin. Celem pracy w klasie III, w ramach kursu propedeutycznego, było uporządkowanie posiadanej już przez uczniów dzięki doświadczeniu wiedzy i rozbudzenie ich ciekawości, co odpowiadało poziomowi rozwojowemu młodzieży w tym wieku. Obejmował on naukę mierzenia i ważenia, wiadomości o ciepłe oraz cechach gazów i cieczy. Na tej podstawie w drugim półroczu klasy III nauczano chemii, której materiał obejmował wybrane pierwiastki i ich związki, pojęcia cząsteczki i atomu, symbole i wzory chemiczne oraz obronę przeciwgazową. Materiał fizyki w klasie IV obejmował elementy dynamiki, akustyki, optyki i nauki o elektryczności<sup>107</sup>.

W porównaniu z dawnym programem ograniczono stosowanie matematyki w fizyce, rezygnując z kształcenia umiejętności opisywania praw w języku matematycznym. Zmieniony został także układ materiału w ramach kursu systematycznego, tak aby dopasować go do zainteresowań i możliwości intelektualnych uczniów. Omawianie praktycznych zastosowań fizyki i chemii, prowa-

<sup>106</sup> Program nauki w gimnazjach, s. 26-29, 70-72, 151-153, 277-291; S. Lewicki, *Realizacja programu biologii w klasie I*, „Gimnazjum” 1933, nr 2, s. 54-55; E. Forelle, *Program przyrodoznawstwa w kl. I i II gimnazjum*, „Gimnazjum” 1936/37, nr 4/5, s. 159-160; M. Kosiński, *Biologia w nowym gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 14, s. 212-213.

<sup>107</sup> Program nauki w gimnazjach, s. 109-114, 154-158, 292-295.

dzące m.in. do poznania zasad funkcjonowania polskiego przemysłu miało służyć realizowaniu zasad wychowania państwowego. Praktyka pokazała jednak, iż wymiar godzin był zbyt szczupły na rozwiązanie przewidujące przewagę zajęć laboratoryjnych, które ponadto utrudniała liczebność grup i stan wyposażenia pracowni<sup>108</sup>.

Program chemii uznano za bardzo nowatorski i to zarówno pod względem doboru materiału, jak i jego układu, ale także metod nauczania. O układzie materiału zadecydowały w pierwszym rzędzie przesłanki dydaktyczne, czyli przede wszystkim stopniowanie trudności, a nie tak jak dotychczas – naukowe. Po raz pierwszy pojawiły się wiadomości o występowaniu poszczególnych pierwiastków w Polsce, przemyśle chemicznym, do programu chemii włączono też elementy obrony przeciwgazowej<sup>109</sup>.

#### MATEMATYKA

Do celów nauczania matematyki zaliczono zrozumienie i przyswojenie przez uczniów wiadomości w zakresie matematyki elementarnej, rozwijanie wyobraźni i myślenia oraz umiejętność stosowania jej w praktyce, zwłaszcza w gospodarce (np. znajomość zagadnień związanych z operacjami bankowymi). Program matematyki w klasie I obejmował arytmetykę, stanowiąc właściwie powtórzenie wiadomości zdobytych w szkole powszechnej, w klasach II-IV algebrę i geometrię. W zakresie doboru metod pozostawiono nauczycielom swobodę, uznając konieczność dostosowywania ich do specyfiki klasy. Uczniowie mieli mieć świadomość praktycznego znaczenia matematyki, czemu miała służyć przede wszystkim odpowiednio dobrana treść zadań<sup>110</sup>.

Materiał uznano za dobrze dobrany i rozplanowany. Program okazał się łatwy w realizacji jeśli chodzi o arytmetykę i algebrę, natomiast kłopotów przysparzała geometria, na którą, jak oceniano, przeznaczono zbyt mało czasu. Narzekano na przeładowanie klas II i IV oraz brak czasu na powtórzenie wiadomości przed egzaminem wstępnym do liceum<sup>111</sup>.

<sup>108</sup> S. Bąkowski, *Dwa programy fizyki*, „Gimnazjum” 1933, nr 3, s. 99-103; nr 4-5, s. 129-133; T. Gutkowski, *Fizyka w gimnazjum wobec wychowania państwowego*, „Gimnazjum” 1933, nr 2, s. 58-60.

<sup>109</sup> T. Czarnecki, *Uwagi w sprawie nowego programu chemii*, „Gimnazjum” 1936, nr 8/9, s. 286-292; W. Staszewski, *Fizyka i chemia w gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 9, s. 123-126.

<sup>110</sup> Program nauki w gimnazjach, s. 314-321.

<sup>111</sup> M. Hornowski, *Realizacja programu matematyki w gimnazjum*, „Gimnazjum i Liceum” 1937/38, nr 6/9, s. 68-72; A. Czekański, *Matematyka w nowym gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 3, s. 42-44; A. Hodobod, *Trudności w realizacji programu naukowego gimnazjów i liceów ogólnokształcących*, „Muzeum” 1937, s. 232.

## ZAJĘCIA PRAKTYCZNE

Zajęcia praktyczne, prowadzone przez cały czas trwania nauki gimnazjalnej, miały na celu usprawnianie zmysłów, poznawanie technik pracy ręcznej, zdobywanie umiejętności radzenia sobie i pokonywania trudności, wdrożenie do zajęć laboratoryjnych, zbliżenie do świata techniki i poznanie jej znaczenia dla społeczeństwa oraz wzbudzenie zapału i szacunku dla pracy ręcznej. Do działu robót podstawowych, przewidzianych programem klas I-III zaliczono dla chłopców: obróbkę drewna, metalu i szkła, dla dziewcząt – szycie ręczne i maszynowe, poza tym dość dowolnie dobierać można było tzw. dodatkowe roboty z różnych materiałów. Klasy I i II zajmować się miały także pielęgnowaniem roślin ozdobnych. W klasie IV zajęcia związane były głównie z nauką fizyki i chemii, polegały na konstruowaniu przyrządów, modeli, konserwacji i naprawie pomocy naukowych. Zalecano organizowanie uczniom wycieczek do zakładów pracy, zwłaszcza wykorzystujących najnowsze technologie<sup>112</sup>.

## ĆWICZENIA CIELESNE

Autorzy programu ćwiczeń cielesnych określając ich cel odwoływali się do ideologii spartańskiej, nadając im tym samym głębokie i wszechstronne znaczenie, zwłaszcza w kształtowaniu charakteru uczniów. Zalecali nauczycielom, aby przy doborze ćwiczeń kierowali się względami natury fizjologicznej, anatomicznej, estetycznej i psychicznej. Rozróżniano ćwiczenia zalecane dla dziewcząt i chłopców, dla młodzieży silniejszej i słabszej. Ćwiczenia gimnastyczne dzielono na: porządkowe, kształtujące, koordynacyjne i stosowane, obok nich program przewidywał także zabawy, gry, ćwiczenia polowe oraz sporty i wycieczki. Oczywiście dobór zajęć uzależniony był od warunków miejscowych, pory roku, kondycji i stanu zdrowia uczniów<sup>113</sup>.

## PRZEDMIOTY NADOBOWIĄZKOWE

**RYSUNEK.** Zajęcia z rysunku miały przyczynić się do pogłębienia zdobytych w szkole powszechnej umiejętności, rozwoju wyobraźni, spostrzegawczości i smaku estetycznego. Obok rysunku odręcznego (z pamięci, z natury, z wyobraźni), uczono też młodzież kreślenia<sup>114</sup>.

**MUZYKA.** Drugim przedmiotem o charakterze artystycznym była muzyka, w ramach której uczono śpiewu i gry na skrzypcach (na 2 poziomach), odbywały się zajęcia chóru i orkiestry. Organizowane raz w miesiącu audycje muzyczne były obowiązkowe dla wszystkich uczniów<sup>115</sup>.

<sup>112</sup> Program nauki w gimnazjach, s. 337-339.

<sup>113</sup> Tamże, s. 39-44, 166-170, 347-357.

<sup>114</sup> Tamże, s. 359-362.

<sup>115</sup> Tamże, s. 185-192, 373.

Twórcy programów dużą uwagę poświęcili korelacji pomiędzy poszczególnymi przedmiotami szkolnymi. Uwagi na ten temat zamieszczone zostały przy omówieniu każdego z nich. W najszerszym zakresie powiązane zostały programy w układzie: język polski – historia (pełna korelacja w zakresie chronologii, bardzo częste wzajemne odniesienia), język polski – łaciński (w zakresie wiedzy o kulturze antycznej i gramatyki) i inne języki obce nowożytnie (w zakresie gramatyki), język łaciński – historia (kultura antyczna), język łaciński – inne języki (podobieństwo gramatyczne, leksykalne), języki nowożytnie – geografia i historia (kultura i dzieje narodów), historia – geografia (dzieje regionów świata, warunki geograficzne rozwoju społeczeństw), geografia – fizyka i chemia (geografia fizyczna), biologia – fizyka i chemia (zjawiska fizyczne i procesy chemiczne w przyrodzie), matematyka – fizyka i chemia (obliczenia, wzory), zajęcia praktyczne – fizyka i chemia (wykonywanie pomocy). Pomimo starań nie udało się osiągnąć pełnej korelacji wewnątrz programu gimnazjalnego, zwracano uwagę m.in. na niedostateczne przygotowanie gramatyczne do nauki języków obcych czy braki w dopasowaniu materiału fizyki i chemii, połączonych w jeden przedmiot. Zauważano też niedogodności płynące z korelacji np. bezwzględna konieczność trzymania się przez polonistów chronologicznego układu materiału, co niejednokrotnie zmuszało do wczesnego sięgania po utwory trudne<sup>116</sup>.

\* \* \*

Wybitny pedagog Bogdan Nawroczyński pisał: *Program czteroletniego gimnazjum jest, moim zdaniem, znacznie słabszy [niż szkoły powszechnej]. Pomyślano o nim w tym samym duchu, co program dla szkoły powszechnej, czyniąc z gimnazjum w rodzaju wyższej szkoły powszechnej. Nie wydaje mi się, aby ta koncepcja była słuszna. Gimnazjum powinno mieć odrębną fizjonomię i młodzież bowiem po latach czterech a może już nawet dwunastu jest inna, i życie stawia szkole nowe wymagania. Obok praktyki coraz silniej przychodzi do głosu teoria. Mając to na myśli, stawiąłem sobie przy czytaniu programu dla gimnazjów w wielu miejscach pytania: czy nie za daleko posunięto się tu w kierunku owej praktyczności, czy nie zanađto poświęcono przeszłość dla terażniejszości w naukach humanistycznych, czy nie zanađto usunięto w cień zagadnienia teoretyczne dla zastosowań technicznych w naukach ścisłych? Zauważał niedocenie nie wartości wychowawczych śpiewu, muzyki i rysunku. Oceniał program jako możliwy do zrealizowania, ale pozbawiony wyrazistości, mgławicowy. Uważał, że układając go zapomniano o młodzieży zdolniejszej, nie zaadresowano go zresztą do żadnej konkretnej grupy, struktury umysłowej<sup>117</sup>.*

<sup>116</sup> F. Laskowski, *Nowe programy. Język polski*, „Gimnazjum” 1933, nr 1, s. 3-4.

<sup>117</sup> B. Nawroczyński, *Projekty nowych programów*, „Przegląd Pedagogiczny” 1933, nr 29-30, s. 281-283.

Do zalet programu gimnazjum zaliczone zostało wprowadzenie zasady korelacji, choć jak już zaznaczono, nauczyciele wskazywali na pewne punkty, w których nie została ona wykorzystana. Pojawiły się głosy, iż program gimnazjum zbytnio odcina się od programu szkoły powszechnej, poprzez zbyt trudną klasę I i wprowadzenie zbyt wielu nowych przedmiotów i zagadnień (np. dwu języków obcych, historii starożytnej)<sup>118</sup>.

Duży problem stanowili uczniowie, którzy nie uzyskując promocji w którejś z klas dawnego gimnazjum wyższego zaleźli się w gimnazjum nowego typu. Przewidziano dla nich trzy rozwiązania: specjalny egzamin poprawkowy, roczną naukę domową lub specjalne zajęcia szkolne uwieńczone egzaminem oraz uczęszczanie na normalną naukę i uzupełnianie różnic programowych w trakcie roku szkolnego. Do każdego z tych rozwiązań opracowano szczegółowe instrukcje<sup>119</sup>.

Ważną ocenę jakości programów, jak i samego modelu gimnazjum 4-letniego wydali nauczyciele liceów, którzy w 1937 r. po raz pierwszy zetknęli się z młodzieżą, która gimnazja ukończyła. Wyniki ich nie zadowolili, obserwowano *powierzchowność i płytkość w sądach nabytych, przez uczniów, brak ugruntowania i pogłębienia wiadomości [...], nieumiejętność posługiwania się zdobytymi wiadomościami*. Odezwały się głosy, że wykształcenie ogólne absolwentów gimnazjum ogólnokształcącego bardziej odpowiada wymaganiom szkół zawodowych, lepiej przygotowuje do podjęcia działalności zarobkowej, niż do kontynuacji nauki w liceach ogólnokształcących. Przyczyny takich rezultatów dopatrywano się w niedotrzymaniu założenia przyjętego przez autorów programów, że oddziały nie będą liczyły więcej niż 25-30 uczniów, słabym przygotowaniu na poziomie szkoły powszechnej, niedostatecznej selekcji, trudnościach przystosowania się do pracy gimnazjalnej przez młodzież 12-13-letnią, niedostatecznym dopasowaniu programów gimnazjalnych do licealnych oraz postawie władz powodującej dezorientację i brak krytycyzmu nauczycieli<sup>120</sup>.

<sup>118</sup> H. Życzyński, *Uwagi do programu nauki w gimnazjach państwowych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1933, nr 27-28, s. 264-266.

<sup>119</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1936, nr 7, poz. 129, s. 126-130.

<sup>120</sup> Alfred Hodbod opisywał takie zjawisko: *Takie postawienie sprawy i to z góry, że nauczycielstwo szkół średnich [...] jest nieprzygotowane pod każdym względem do realizowania nowego programu, że trzeba je dopiero doksztalać przez masowe douczanie, musiało wytworzyć w nauczycielstwie pewnego rodzaju psychozę [...]. Nie wolno było krytykować programu, ani też ujawnić się o nim wyrażać – groziło to emeryturą przedwczesną. Każdy zatem nauczyciel, chcąc się utrzymać na stanowisku, starał się okazać mądrym, każdy – niejednokrotnie dosłownie – powtarzał bezkrytycznie to, co usłyszał na tzw. wychowawczych kursach czy też konferencjach rejonowych, każdy po swojemu, jak rozumiał na kursach, realizował program.* – A. Hodbod, *Trudności w realizacji programu naukowego gimnazjów i liceów ogólnokształcących*, „Muzeum” 1937, s. 222; M. Piątkiewicz, *Język polski w gimnazjum i liceum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 16, s. 247.

## 7. Programy licealne

Według zasad nowego ustroju szkolnego do liceów mieli uczęszczać uczniowie w wieku 16-22 lat. Oznaczało to, że programy trzeba było dostosować do możliwości i potrzeb młodzieży w wieku pokwitania i młodzieńczym (adolescencji), które Jan Kuchta określał jako dwie części procesu *kształtowania się psychiki człowieka od czasu opuszczenia przez nią formy czysto dziecięcej, aż do chwili pewnego ustalenia się formy właściwej ludziom dorosłym*. Okres pokwitania, „negatywna” część procesu, został scharakteryzowany powyżej, natomiast „pozytywny” okres młodzieńczy Jan Kuchta określał jako etap harmonizowania, dążeń do osiągnięcia dojrzałości duchowej, skłonności do dostosowywania się, kompromisu, pogodnego traktowania spraw życiowych, poczucia siły własnej i wewnętrznej swobody. *Potrzeba wytworzenia światopoglądu prowadzi do prób i wysiłków systematyzowania zdobytej wiedzy, czyli do tworzenia w umyśle połączeń pomiędzy strukturami częściowymi. Całość układa się w sposób harmonijny, można powiedzieć organiczny, gdyż poszczególne dziedziny zostają podporządkowane zagadnieniom naczelnym, które prowadzą do szukania celu i sensu istnienia. Strukturę strony umysłowej psychiki, organizującą się w ten sposób nazywamy intelektem*<sup>121</sup>. W okresie tym intelekt pozostaje jednak jeszcze pod silnym wpływem uczuć, które mogą nadawać urok działaniom badawczym, co powoduje zapał do nauki. Krystalizują się i ustalają zainteresowania, pojawiają się głębsze zainteresowania estetyczne. Wiedzę młodzież na ogół przyjmuje aktywnie, próbując przetwarzać materiał, prowadzić samodzielne poszukiwania. Na etapie adolescencji kształtuje się też struktura emocjonalna czyli charakter. Wiedza zostaje podporządkowana celom uczuciowo-dążeniowym, co prowadzi do ustalenia się światopoglądu. Zadaniem wychowawców w tym okresie jest dostarczanie wzorów, materiałów, które pomogą młodzieży obrać odpowiedni kierunek w pracy nad sobą. W dziedzinie wychowania obywatelsko-państwowego zalecano elementarny kurs ekonomii, socjologii, prawa oraz pracę społeczną opartą o zrab ideowy. W najbardziej istotnych dla tej pracy kwestiach dydaktyki znalazły się wskazania, aby większy nacisk kłaść na jakość, pogłębienie materiału nauczania, niż na jego ilość. Dobór materiału powinien odpowiadać dążeniom do syntetyzowania, pogodzenia światopoglądu naukowego i religijnego. Nauczanie powinno być systematyczne, z uwzględnieniem metod naukowych. Pomędzy poszczególnymi przedmiotami powinna być szczególna korelacja, odpowiadająca wewnętrznej potrzebie wytworzenia własnego zharmonizowanego światopoglądu<sup>122</sup>.

<sup>121</sup> J. Kuchta, *Rozwój psychiczny*, s. 63-64.

<sup>122</sup> Tamże, s. 65-71.

Czas trwania nauki w liceum i jej cele przesądzały, że program musiał być rozbudowany i trudny. Uważano jednak, że preselekcjonowana młodzież podoła mu. Ułatwieniem miało być ukończenie nauki gimnazjalnej, stanowiącej zamknięty cykl, co także mogło podbudowywać uczniów psychicznie.

Oczekiwania wyższych uczelni w stosunku do liceów polegały przede wszystkim na przygotowaniu młodzieży do przyjęcia wiedzy w zakresie i formie przekazywanej w trakcie studiów. Tadeusz Kotarbiński pisał, że liceum powinno nauczyć czytania w języku angielskim, francuskim, niemieckim, sporządzania notatek z wykładów. Najistotniejsza z punktu widzenia wyższych uczelni, a zarazem najtrudniejsza do przekazania, była umiejętność logicznego myślenia, której oczekiwano od absolwentów liceów<sup>123</sup>.

W 1935 r. przygotowano projekt wytycznych dla autorów programów liceum ogólnokształcącego. W pracy tej wykorzystano analizy programów odpowiednich szkół w innych krajach, zwłaszcza amerykańskich junior college i pierwszych dwóch lat college. Określając charakter i zadania liceum zaznaczono, że w odróżnieniu od gimnazjum, które powinno zwracać szczególną uwagę na przygotowanie młodzieży do życia, liceum przede wszystkim ma przygotować do studiów wyższych i jest w związku z tym zróżnicowane pod względem programowym. Zaplanowano trzy wydziały liceum: humanistyczny, klasyczny i matematyczno-przyrodniczy. W konstrukcji programu przewidziano, że nauka nie będzie polegała na studiowaniu licznych i ze sobą tylko luźno związanych przedmiotów, lecz ma się koncentrować dokoła trzech-czterech przedmiotów, które będą stanowiły tzw. podstawę dydaktyczną. Będą one charakteryzować kierunek wykształcenia ogólnego i równocześnie dawać zasób wiedzy niezbędny do studiów na odpowiednich wydziałach szkół wyższych. Ponadto w każdym wydziale liceum przewidziano trzy inne grupy przedmiotów: uzupełniające, wspólne i nadobowiązkowe. Zadaniem przedmiotów uzupełniających, dających wiedzę spoza podstawy dydaktycznej, było nadanie wykształceniu licealnemu charakteru ogólnokształcącego. W wydziale matematyczno-przyrodniczym przedmioty te (język polski i historia) miały ponadto odgrywać doniosłą rolę wychowawczą. Przedmioty wspólne, takie jak język obcy, nauka o państwie, przysposobienie wojskowe, ćwiczenia cielesne, miały w zasadzie ten sam program we wszystkich wydziałach, co umożliwiało prowadzenie wspólnych zajęć. Zadaniem przedmiotów nadobowiązkowych, do których zaliczono trzeci język nowożytny, muzykę i śpiew, rysunki oraz zajęcia praktyczne, był rozwój kulturalny ucznia. W zakresie metod nauczania wskazano przede wszystkim na mierze

<sup>123</sup> B. Suchodolski, *Liceum*, s. 56; T. Kotarbiński, *O programach liceów z punktu widzenia szkół wyższych*, „Gimnazjum” 1935/36, nr 4, s. 125-127, nr 5, s. 171-174.

samodzielną pracę ucznia wykonywaną w szkole, której charakterystyczną cechą powinna być *stopniowa ewolucja, polegająca na rozpoczynaniu nauki od tych form pracy, z którymi uczeń zetknął się już w gimnazjum, a w klasie drugiej – na występowaniu w obszerniejszym zakresie form bardziej zbliżonych do stosowanych na uczelniach wyższych*<sup>124</sup>.

Minister Wacław Jędrzejewicz miał świadomość, że przedstawione propozycje mają braki i już na wstępie zapowiadał ich poprawki po przeprowadzeniu konsultacji. Wytyczne MWRiOP szeroko skomentowało TNSW, wnosząc wiele swoich uwag. Zasugerowano między innymi: utworzenie czterech wydziałów (poprzez utworzenie oddzielnych matematyczno-fizycznego i geograficzno-przyrodniczego), zmniejszenie ilości przedmiotów nadobowiązkowych, aby nie przeciążać młodzieży, zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na przedmioty podstawy dydaktycznej, rezygnację z trzeciego języka nowożytnego i równoległego prowadzenie historii i nauki o państwie, wprowadzenie jeszcze większej swobody w doborze metod nauczania (możliwości, aby uczeń pod kierunkiem nauczyciela mógł popracować w bibliotece szkolnej, czy w pracowni nad dowolnie wybranym tematem). Zwrócono uwagę na duży wzrost liczby przedmiotów w porównaniu ze starszymi klasami gimnazjum 8-letniego i wynikające stąd obciążenie uczniów<sup>125</sup>.

#### Ilość przedmiotów obowiązkowych przewidzianych programem szkolnym

wydział	humanistyczny		klasyczny		matematyczno-przyrodniczy	
	kl. I	kl. II	kl. I	kl. II	kl. I	kl. II
Klasy VII-VIII gimnazjum	9	9	9	10	9	9
Liceum	10	11	11	12	11	12

Źródło: Stanowisko TNSW wobec pierwszych zarysów programu, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 16, s. 247.

Program nauczania w liceum ogólnokształcącym wprowadzony został rozporządzeniem ministra z 17 lipca 1937 r. Nosił nazwę *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania*, gdyż przewidywano jego korekty po skonfrontowaniu z życiem<sup>126</sup>.

<sup>124</sup> *Liceum ogólnokształcące. Projekt wytycznych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 13-14, s. 205-212.

<sup>125</sup> „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 16, s. 243-247.

<sup>126</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 9, poz. 306, s. 346.

W oparciu o ustawę sformułowano w programie zadania liceum i środki ich realizacji:

Zadaniem liceum ogólnokształcącego jest:

- a) przygotować młodzież do studiów wyższych i do samodzielnej pracy nad sobą;
- b) dopomóc młodzieży w wyrabianiu poglądu na świat i w porządkowaniu własnych myśli oraz indywidualnych przeżyć duchowych;
- c) pogłębić zrozumienie ciężących na każdym obowiązków obywatelskich.

Zadania te liceum osiąga przez:

- a) rozszerzanie i pogłębianie wiedzy oraz zespalandie wiadomości nabytych w ciągu nauki w szkole średniej w jedną, możliwie zwartą całość;
- b) wyrabianie umiejętności posługiwania się zdobytą wiedzą, stosowania właściwych metod pracy oraz przyzwyczajanie do ścisłego myślenia i jasnego formułowania poglądów;
- c) pogłębianie intelektualnego i uczuciowego związku z kulturą narodową, uświadamianie podstaw, na których opiera się duchowy i materialny rozwój Polski, ujawnianie twórczej roli jednostek i wartości działania zespołowego we wszystkich dziedzinach życia zbiorowego<sup>127</sup>.

Wyraźnie więc punkt ciężkości programów licealnych leżał w rozwijaniu umiejętności i kształtowaniu postaw, a nie nabywaniu nowych wiadomości. Tylko przy takim założeniu szkoła o zaledwie dwuletnim cyklu nauczania mogła się sprawdzić. Charakterystyczna jest próba wywarcia głębokiego wpływu na wewnętrzny świat ucznia, wyznawane przez niego wartości, wizję otaczającego świata i stosunek do niego, sposób myślenia. To więcej niż typowy program wychowawczy szkoły, przebijający przez treści nauczania. Cele sformułowane zostały z myślą o młodzieży zdolnej, inteligentnej, wrażliwej, aktywnej, co potwierdzało założenie o elitarnym charakterze szkoły. Takie ujęcie stwarza obraz szkoły, która ma być przede wszystkim „kuźnią kadr” dla umacniającego się państwa i nowoczesnego społeczeństwa.

Program każdego przedmiotu składał się z trzech części: celów nauczania, określenia zakresu materiału oraz uwag technicznych i metodycznych, sformułowanych ogólnikowo i pozostawiających dużą swobodę nauczycielowi. Były one bardziej szczegółowe tam, gdzie program licealny miał się wyraźnie różnić od programu klas VII i VIII dawnego gimnazjum.

Twórcom programu przyświecała idea ograniczenia zakresu materiału do minimum niezbędnego do intelektualnego określenia swego stosunku do świata i życia oraz do dalszej pracy nad sobą i do studiów w szkole akademickiej oraz pod wzglę-

<sup>127</sup> Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Uwagi wstępne, Lwów 1937, s. 6-7.

dem ideowo-wychowawczym – do wyrobienia poglądu na świat i oparcia go na konkretnej wiedzy. Nie może być ona powierzchowna, ani wąska, program musi być związany z warunkami życia społeczeństwa. *Pogląd na świat nie tworzy się jednak w umysłach jednostek odosobnionych, jako ich własność osobista lub dowolnie wytworzona, nie łącząca się z niczym teorią. Przeciwnie, rodzi się on zarówno z przeżyć osobistych, jak i z wpływów zbiorowości, powstaje z zespolenia dążeń własnych z dziedzicznymi tradycjami i wymaganiami, wynikającymi z rozwoju współczesnego państwa* – pisano<sup>128</sup>. Nacisk został położony na problemy związane z obronnością państwa, które obok przysposobienia wojskowego występowały we wszystkich przedmiotach. Uporządkowane i syntetyczne ujęcie programu oraz uwypuklenie przewodniej idei miało odpowiadać charakterowi pracy intelektualnej młodzieży w wieku licealnym.

Specyfiką nauki w liceum, a zapewne i podstawową trudnością w pracy nauczycieli, mogły być szczególne metody nauczania i organizacja pracy. Na plan pierwszy wysunięto tu zasadę elastyczności, dotyczącą zarówno doboru zagadnień, jak i sposobu realizacji. Program został skonstruowany tak, że obok tematów obowiązkowych, znajdowała się grupa zagadnień do wyboru, o którym decydować miałby nauczyciel kierując się zainteresowaniami i uzdolnieniami uczniów, wyposażeniem pracowni, własnym przygotowaniem itp.

Podstawę dydaktyczną wydziału humanistycznego stanowiły: język polski, historia, język łaciński oraz język nowożytny (razem w obu klasach 37 godzin); wydziału klasycznego: język łaciński, grecki, polski i historia (33 godziny); matematyczno-fizycznego: fizyka z kosmografią, chemia z mineralogią i geologią oraz matematyka (25 godzin); przyrodniczego: biologia, geografia z mineralogią i geologią, chemia, fizyka i matematyka (27 godzin).

Dla poprawy warunków pracy program wskazywał, że klasy liczące ponad 30 uczniów powinny być na niektórych zajęciach dzielone. Dotyczyło to głównie przedmiotów, w ramach których przeprowadza się doświadczenia i demonstracje oraz przedmiotów nadobowiązkowych: języka nowożytnego, muzyki, rysunku<sup>129</sup>.

Do zarządzenia dołączona została instrukcja dotycząca realizacji programu w r. szk. 1937/38. W związku ze spodziewanymi trudnościami wynikającymi z braków w wyposażeniu szkół i opóźnień w wydawaniu podręczników zalecono racjonalne wykorzystywanie swobody pozostawionej przez program, stosowanie odpowiednich metod pracy oraz wykorzystywanie istniejących pomocy

<sup>128</sup> Tamże, s. 10.

<sup>129</sup> Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym, s. 21.

naukowych. Do momentu ukazania się nowych dopuszczono do użytku w liceach dawne podręczniki i inne książki szkolne dla klas VI, VII i VIII gimnazjum. Wprawdzie zaznaczono, iż nie można opierać się wyłącznie na tych podręcznikach i tylko pewne partie nadają się do wykorzystania, ale pomimo to decyzja ta wydaje się zdumiewająca. Dawne gimnazjum wyższe stanowiło kontynuację gimnazjum niższego, zaś liceum powinno być szkołą odrębną, stanowić „koncentr”, jak często pisano. Inny miał być dobór uczniów, metody pracy, cele nauczania. Pozostawienie starych podręczników, przy wcześniej decyzji powierzenia nauczania gronu pedagogicznemu gimnazjum, oznaczało coraz dalsze odchodzenie od pierwotnej idei liceum.

Plany godzin w liceum ogólnokształcącym

przedmiot	humanistyczne		klasyczne		mat.-fizyczne		przyrodnicze	
	kl. I	kl. II	kl. I	kl. II	kl. I	kl. II	kl. I	kl. II
język polski	6	6	4	4	3	3	3	3
historia	4	4	4	3	2	2	2	2
język łaciński	4	4	6	4	–	–	–	–
język grecki	–	–	4	4	–	–	–	–
język obcy nowożytny	5	4	3	3	3	3	3	3
matematyka	2	2	2	2	–	–	4	2
matematyka z kreśleniem	–	–	–	–	5	5	–	–
fizyka	–	–	–	–	–	–	3	3
chemia	–	–	–	–	–	–	2	2
fizyka i chemia	4	–	2	–	–	–	–	–
fizyka z kosmografią	–	–	–	–	5	4	–	–
chemia z mineralogią i geologią	–	–	–	–	3	3	–	–
geografia z mineralogią i geologią	–	–	–	–	–	–	2	2
biologia	–	2	–	2	2	–	4	3
religia	2	2	2	2	2	2	2	2
filozofia	–	3	–	3	–	3	–	3
zagad. życia współczesnego	2	2	2	2	2	2	2	2
rysunek	–	–	–	–	2	2	2	2
ćwiczenia cieleśne	2	2	2	2	2	2	2	2
RAZEM	31	31	31	31	31	31	31	31

Źródło: „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 19, s. 307.

Nauczanie religii i języka obcego nowożytnego, a częściowo także zagadnień z życia współczesnego miało w klasach I licealnych odbywać się według dawnego programu dla klasy VII gimnazjum. Natomiast w celu zdobycia przez nauczycieli praktyki zezwolono na prowadzenie w istniejących jeszcze klasach VIII gimnazjum dawnego ustroju, zajęć według nowych programów dla klasy II liceum z propedeutyki filozofii, zagadnień życia współczesnego, ćwiczeń cieleśnych<sup>130</sup>.

Z myślą o małych ośrodkach opracowano specjalne wersje rozkładu godzin, umożliwiające łączenie wydziałów na zajęcia spoza podstawy dydaktycznej.

Zadania szerszej interpretacji programu i oficjalnych decyzji ministerstwa podjął się naczelnik Wydziału Programowego MWRiOP Bogdan Suchodolski, publikując w 1938 r. broszurę pt. *Liceum ogólnokształcące*. Odnosząc się do problemu doboru materiału nauczania stwierdził górnolotnie, że: *Szkoła powinna uczyć tego, co jest żywą wiarą epoki*. Autorzy programu licealnego spróbowali sprostać temu wyzwaniu. W konstruowaniu programu kierowano się kryterium naukowej ważności faktów i teorii, na plan pierwszy wysuwając wiedzę realną, a starając się unikać czystego formalizmu. Tendencję tę uwidaczniają cele nauczania, posługujące się głównie sformułowaniami typu „poznanie najważniejszych zjawisk”, „zdobycie zasobu wiedzy”, na plan dalszy usuwające, preferowane dawniej „wyrabianie umiejętności rozumienia i odczuwania” czy „kształtowanie umysłowości”. *Refleksje młodzieńcze, niezaspokojone w szkole, szukać będą ujścia poza szkołę, nie ujęte we właściwe ramy zdobywanej rzetelną pracą wiedzy, ulegną łatwo pokusie doktrynerstwa i demagogii* – pisał Suchodolski tłumacząc konieczność włączenia się szkoły w proces formowania poglądu na świat ucznia<sup>131</sup>. Uwypuklenie związku z polską rzeczywistością to konieczność, zważywszy że absolwenci liceów obejmą w przyszłości wysokie stanowiska państwowe. Szczególną rolę mają tu do spełnienia poloniści, historycy i nauczyciele zagadnień życia współczesnego.

#### RELIGIA RZYMSKOKATOLICKA

Zadaniem nauczania religii rzymskokatolickiej w liceum było ukształtowanie światopoglądu młodzieży w oparciu o naukę Kościoła oraz włączenie do życia religijnego. Program kl. I obejmował dogmatykę i tu proponowano metodę wykładową, zaś kl. II – etykę, która powinna się stać tematem dyskusji młodzieży. Przewidywano lekturę Pisma Świętego, orzeczeń dogmatycznych Kościoła, Ojców Kościoła. Autorzy programu podkreślali dobrowolność praktyk religijnych<sup>132</sup>.

<sup>130</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 9, poz. 308, s. 346-347.

<sup>131</sup> B. Suchodolski, *Liceum*, s. 10.

<sup>132</sup> *Program nauki w liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Religia rzymskokatolicka*, Lwów 1938.



## JĘZYK POLSKI

Założeniem programu języka polskiego było, aby uczeń dzięki lekturze wybitnych utworów piśmiennictwa, zapoznawał się z polską kulturą duchową na różnych etapach jej rozwoju, znał jej związki z kulturą zachodnioeuropejską, rozumiał i odczuwał wartości ideowe i formalne dzieł literackich, uświadamiał istotne cechy polskiego ducha narodowego, pogłębiał świadomość językową. Taki charakter miały wymienione w programie w chronologicznej kolejności zagadnienia, skupione wokół osi programu, którą zatytułowano: *Idea narodu i Państwa w piśmiennictwie polskim jako podstawa orientacji i dążeń Polaków w świecie współczesnym*. Ramowo zakreślone zagadnienia miały charakter syntetyczny, np. w odniesieniu do średniowiecza przewidziano tematy: *uniwersalistyczne cechy średniowiecznego poglądu na świat, ideały religijne i rycerskie, powstawanie polskiej kultury duchowej, początki języka i piśmiennictwa polskiego*. Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu obejmowały m.in. pisanie recenzji, referatów, prowadzenie dyskusji, sporządzanie notatek. Zagadnień z nauki o języku było niewiele i miały one charakter dość ogólny np.: *język jako środek ekspresji, język a życie społeczne, zależność stylu indywidualnego od struktury psychicznej i środowiska autora*<sup>133</sup>. Lista lektur była bardzo długa, co dawało nauczycielowi dużą swobodę wyboru, pewne utwory zostały jednak podkreślone, jako szczególnie ważne. Zaznaczono, iż mimo wyraźnego podkreślenia osi ideowej programu *byłoby całkowitym spaczeniem intencji programu, aby nauczyciel dobierał z listy lektury wyłącznie utwory o tematach patriotycznych*<sup>134</sup>. Swobodę nauczyciela ograniczały wymagania programu dotyczące chronologicznego porządku materiału, uwidaczniania związków i łączności pomiędzy poszczególnymi epokami oraz obowiązek przeprowadzania krótkich syntez na koniec omawiania każdej z nich. O ile różnice w programach dla poszczególnych wydziałów były niewielkie, to wymiar godzin miał narzucać bardziej pobieżne realizowanie pewnych zagadnień<sup>135</sup> i mniejszą ilość lektur wybranych na wydziałach matematyczno-fizycznym i przyrodniczym.

<sup>133</sup> Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język polski. Wydział humanistyczny. (Projekt), Lwów 1937, s. 3-8.

<sup>134</sup> Tamże, s. 15.

<sup>135</sup> Autorzy programu dla wydziału matematyczno-fizycznego i przyrodniczego wskazywali, by syntetycznie potraktować okres średniowiecza, baroku i czasy porozbiorowe, ale przedromantyczne, ograniczając się do zagadnień niezbędnych dla zrozumienia ciągłości historycznego rozwoju polskiej kultury duchowej. Do zagadnień ważnych, wymagających większej uwagi zaliczono złoty wiek, romantyzm polski, pozytywizm, twórczość Wyspiańskiego i okres od r. 1914, a z nauki o języku – ćwiczenia w mówieniu i pisaniu – Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język polski. Wydział matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.

W oczach nauczycieli materiał przewidywany przez program licealny odpowiadał dawnemu, obowiązującemu w klasach VI-VIII gimnazjum, czyli nastąpiło po prostu ściśnięcie go w dużo mniejszym czasie (dawniej 12 godzin, teraz 10 w wydziale humanistycznym i 8 w pozostałych)<sup>136</sup>.

Na ogół podobało się ujęcie twórczości najwybitniejszych pisarzy oraz najważniejszych problemów ideowych i artystycznych w ramach poszczególnych okresów. Program przeciwstawia się zarówno tym, którzy by chcieli zacieśnić rolę polonisty do prowadzenia ćwiczeń estetycznych, jak i tym, którzy by mu chcieli narzucić obowiązek uczenia o całej kulturze narodu. Miedzy „estetyzmem” a „kulturoznawstwem” przechodzi program własną drogę, wymagając od polonisty wszechstronnego zapoznania z piśmiennictwem – oceniał Bogdan Suchodolski<sup>137</sup>.

## ŁACINA

Język łaciński był przedmiotem obowiązkowym w liceum humanistycznym i klasycznym. Zakładano, że uczniowie powinni opanować język na tyle, aby móc biegle czytać, rozumieć podstawową treść tekstu i umieć go przetłumaczyć korzystając ze słownika. Kontakt z językiem i analiza tekstów miały wdrażać do jasnego myślenia, wypowiedzania się, a ich merytoryczna zawartość miała przybliżać kulturę antyczną i jej znaczenie dla Europy. Materiał zgrupowany został w 3 działach: lektura, życie i kultura antyku, nauka o języku. Nauczycielom przedstawiono szeroką listę lektur do wyboru. Jedynym ograniczeniem był obowiązek omówienia dzieł jednego z prozaików: Cicerona lub Tacyty i jednego z poetów: Wergiliusza lub Horacego<sup>138</sup>.

## JĘZYKI OBCE NOWOŻYTNE

Program liceum ogólnokształcącego przewidywał możliwość uczenia się języka angielskiego, francuskiego lub niemieckiego. Konstrukcja programów i założone cele we wszystkich przypadkach były podobne. Uczniowie mieli rozumieć niezbyt trudne teksty różnych typów, poprawnie się wypowiadać ustnie i pismnie na podstawowe tematy, znać charakterystyczne przejawy kultury i życia narodów, których język poznają<sup>139</sup>. Program podzielony został na trzy części:

<sup>136</sup> M. Piątkiewicz, Język polski w gimnazjum i liceum, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 16, s. 246-247.

<sup>137</sup> B. Suchodolski, Liceum, s. 13.

<sup>138</sup> Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język łaciński. Wydział humanistyczny (projekt), Lwów 1937, s. 3 nn.

<sup>139</sup> Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język angielski. Wydział humanistyczny (projekt), Lwów 1937, s. 3.

życie i kultura danego państwa (Anglii, Francji lub Niemiec) – przedstawione chronologicznie, z doбором utworów literackich; nauka o języku oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Program zakreślony został ramowo, umieszczono jednak przykład jego rozwinięcia, zaznaczając, że w wydziale humanistycznym obowiązuje lektura i omówienie 3-4 dzieł literackich, 1-3 rozprawek popularno-naukowych oraz tekstów prasowych. Programy innych wydziałów, gdzie język obcy nowożytny wyposażony był w mniejszą ilość godzin, nie różniły się istotnie, planowano jedynie mniej lektury.

Wątpliwości nauczycieli budziło ujęcie w celach nauczania języków obcych nowożytnych problemów związanych z życiem społeczeństw danych krajów, wartościami ich kultury, porównaniem z kulturą polską. Uznawano, że są to zagadnienia zbyt trudne i wymagające tak dużej ilości materiału, że niemożliwe do zrealizowania. *Niemcy rozróżniają trzy typy germanistów: gramatyka, historia literatury, estetykę. Polski germanista musi być wszystkim, podobnie jak i polonista, a oprócz tego musi być znawcą sztuki, kultury, historykiem, socjologiem, geografem, fizykiem, chemikiem, technikiem, znawcą stosunków politycznych itd.* – pisał Alfred Hodbod<sup>140</sup>.

#### HISTORIA

Cele postawione nauczaniu historii wyraźnie wskazywały na syntetyczny charakter programu – podkreślono tu znaczenie wiedzy dotyczącej udziału Polski w tworzeniu dziejów i kultury europejskiej, *zdobycie orientacji w historycznych podstawach form współczesnego życia ludzkiego*, uświadomienie i zrozumienie ciągłości zjawisk historycznych, czynników wpływających na rozwój narodów i państw, roli jednostki itp. Wskazano też na umiejętność korzystania ze źródeł i opracowań historycznych. Program główny nacisk kładł na samoistność i odrębność polskiej kultury, charakter i znaczenie państwa, jego podstawowe problemy, eksponując takie zagadnienia jak tworzenie się państwa polskiego, idea jagiellońska i rola Polski na wschodzie, siła militarna Polski, walka o dostęp do Bałtyku.

W programie historii zastosowano specjalną konstrukcję, dającą nauczycielowi dość szeroką możliwość wyboru zagadnień, ale gwarantującą jednocześnie, że zostanie zachowana pewna równowaga i specyficzny charakter nauczania w liceum, łączący pogłębienie wiedzy z jej uogólnieniem i nabyciem pewnych umiejętności. Program dla każdej z klas podzielony został na części (w układzie chronologicznym), w tych zaś wyróżniono dwa cykle zagadnień: A – dotyczący dziejów powszechnych i B – historii Polski. Część należących do nich zagadnień

<sup>140</sup> A. Hodbod, op. cit., s. 226; J. Szewmin, *Opinie o programach licealnych. Język niemiecki*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 11, s. 160-162.

należało zrealizować obowiązkowo, inne pozostawiono do wyboru – oparte były często na podobnym materiale, ale różniły się ujęciem. Przykładowo w klasie II w cyklu B należało wybrać zagadnienie z następującej grupy: *Idea niepodległości i jej realizacja (1795-1918)*, *Polska myśl polityczna w związku z walkami zbrojnymi o samodzielną państwową (1795-1918)*, *Sprawa polska jako zagadnienie międzynarodowe i łączność zbrojnych poczynań Polski z ruchami wolnościowymi innych ludów*. Poszczególne zagadnienia pomyślane zostały jako zwarte jednostki, których materiał skupiony był według jednego, ściśle określonego tematu. *Pozwala to na pogłębienie nabywanej wiedzy przy jednoczesnym skoncentrowaniu myśli i pracy ucznia, nie dopuszczając do zagubienia się w masie szczegółowych wiadomości z najróżnorodniejszych dziedzin życia* – pisali autorzy<sup>141</sup>. Szereg zagadnień miał charakter przekrojów podłużnych, podkreślających momenty dynamiczne, przełomowe. Zakładano, że dobór tematów przeprowadzony zostanie na początku roku, w porozumieniu z uczniami, nauczycielami innych przedmiotów, z uwzględnieniem zainteresowań młodzieży, przygotowania nauczycieli, zasobów biblioteki. W każdej klasie należało zrealizować po 15 zagadnień, dobierając w klasie I z każdej grupy po 2 z cyklu A i 1 z cyklu B, zaś w klasie II – jednakowo po 2. Wskazuje to, że programie licealnym, w przeciwieństwie do gimnazjalnego i szkoły powszechnej, przeważać miały problemy z historii powszechnej. Projekt przygotowany dla wydziału humanistycznego zaproponowano także w matematyczno-fizycznym i przyrodniczym, nie wnosząc żadnych zmian, a dostosowanie do innego wymiaru godzin pozostawiając nauczycielom<sup>142</sup>.

W programie historii w największym stopniu uwzględniono pracę ze źródłem i literaturą naukową, przypominającą metody akademickie. Nauczyciele wskazywali jednak, że nie ma bibliotek umożliwiających samodzielną pracę uczniów, którą zresztą uważano za przedwczesną<sup>143</sup>.

#### ZAGADNIENIA ŻYCIA WSPÓŁCZESNEGO

W przypadku zagadnień życia współczesnego wątpliwości budziła sama nazwa przedmiotu. W pierwotnych propozycjach ministerialnych pojawiała się „nauka o państwie”, proponowano też między innymi skromną „naukę obywatelstwa”.

<sup>141</sup> Program nauki w liceum ogólnokształcącym. *Historia. Wydział humanistyczny (projekt)*, Lwów 1937, s. 22.

<sup>142</sup> Tamże, s. 3, 19-20.

<sup>143</sup> A. Kłodziński, *Opinie o programach licealnych. Historia*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 11, s. 159-160; A. Hodbod, op. cit., s. 237.

Jednakowy program obowiązywał we wszystkich wydziałach, przewidując 2 godziny nauki tygodniowo przez dwa lata. Postawiono przed nią następujące cele:

1. *Zdobycie takiego zasobu wiedzy, aby móc orientować się w strukturze narodowej, politycznej, społecznej, gospodarczej i kulturalnej państwa polskiego; poznanie jego dorobku dotychczasowego, uświadomienie najważniejszych zadań na przyszłość i zagadnień związanych z obroną państwa.*
2. *Kształcenie umiejętności obserwowania zjawisk życia współczesnego Polski i świata.*
3. *Zaznajomienie z najważniejszymi pojęciami i terminami z zakresu nauk prawno-politycznych, socjologicznych oraz ekonomicznych.*
4. *Na podstawie zrozumienia interesów ogólnopaństwowych uświadomienie roli i zadań jednostki w społeczeństwie i państwie oraz wyrobienie czynnej postawy wobec otaczającej rzeczywistości<sup>144</sup>.*

W klasie I, kiedy uczniowie mieli poznać społeczny obraz środowiska przewidziano następujące grupy zagadnień: obserwacja środowiska lokalnego, rola wsi w całokształcie życia Polski, uprzemysłowienie i urbanizacja Polski, ogólna charakterystyka państwa ze stanowiska geograficznego i gospodarczego. W programie kl. II znalazły się bardziej szczegółowe zagadnienia: dochód i dobrobyt społeczny w Polsce, ustrój społeczny i jego tendencje rozwojowe, *Państwo Polskie jako najważniejsza i nadrzędna grupa społeczna, Państwo Polskie jako samorządna jednostka polityczna, jednostka i państwo<sup>145</sup>.*

Autorzy programu sugerowali, że formy pracy na zajęciach powinny być uzgadniane z uczniami, sami zaś doradzali zastosowanie podziału pracy. Szeroka swoboda nauczyciela dotyczyła także szczegółowego doboru materiału, wyboru tematów, kolejności ich realizowania i sposobu ujmowania, choć sformułowania zawarte w programie nie dopuszczały możliwości prezentowania własnych poglądów np. na rolę państwa. Za najlepsze rozwiązanie uważano powierzenie całości przedmiotu jednemu nauczycielowi, w sytuacji zaś, gdyby nie było wystarczająco kompetentnej osoby w klasie I – nauczycielowi z przygotowaniem geograficzno-gospodarczym, a w klasie II – prawno-socjologicznym.

Wychodząc z założenia, że zadaniem przedmiotu jest zapoznanie młodzieży z najważniejszymi problemami życia politycznego, społecznego, gospodarczego i kulturalnego, skonstruowano program o charakterze empirycznym, praktycznym. Pominięto w nim teorię ekonomii, socjologii czy prawa, zrezygnowano ze ścisłego usystematyzowania wiadomości. Tematy zgrupowane zostały w kilka cy-

<sup>144</sup> *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Zagadnienia życia współczesnego. Wydział humanistyczny, klasyczny matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937, s. 3.*

<sup>145</sup> Tamże, s. 3-9.

kli: wieś i jej rola w życiu Polski, uprzemysłowienie i urbanizacja Polski, ogólna charakterystyka państwa polskiego ze stanowiska geograficznego i gospodarczego, dochód i dobrobyt społeczny w Polsce, najważniejsze zagadnienia kulturalne Polski współczesnej, państwo jako forma organizacji narodu i społeczeństwa, podstawy organizacyjne państwa polskiego, jednostka i państwo. Część zagadnień przeznaczono do opracowania w szkole w oparciu o odpowiednio dobrany materiał, inne o charakterze ogólnym, wymagały samodzielnych przemyśleń. W związku z tym atakowano nawet programy, że wymagają od uczniów rozwiązywania problemów, które jeszcze nie zostały rozwiązane przez państwo, że są zbyt trudne<sup>146</sup>

#### FILOZOFIA

Propedeutyczny kurs filozofii, jednakowy dla wszystkich wydziałów, przewidziany był w klasie II w wymiarze 3 godzin tygodniowo. Materiał obejmował głównie zagadnienia z logiki i psychologii, z pozostałych dziedzin filozofii ujęto tylko pojedyncze zagadnienia. Jej szerszy kontekst uczniowie mieli dostrzegać dzięki *uświadomieniu pierwiastków filozoficznych tkwiących w materiale naukowym szkoły średniej*. Nauce tego przedmiotu przypisywano niemałą rolę kształcącą i wychowującą, do celów zaliczając: *Zaprawienie młodzieży do jasnego i ścisłego myślenia i do takiegoż wyrażania się, do poprawnego rozumowania oraz rzeczowego i krytycznego ujmowania zagadnień; Uświadomienie czynników kształtujących postępowanie człowieka, by przez to pogłębić zrozumienie własnych i cudzych poczynań oraz wskazać drogę do wpływania na własne i cudze postępowanie<sup>147</sup>.* Zagadnienia skupione zostały w dwóch grupach: dotyczące poznania świata otaczającego (psychologia poznania, zarys logiki formalnej, elementy metodologii) i odnoszące się do postępowania człowieka (czynności, czynniki psychiczne, typy osobowości itp.). Swobodę nauczycielowi filozofii dano poprzez umieszczenie w programie mniejszej ilości tematów, niż w praktyce mieli czasu do dyspozycji. Pozostałe godziny mogli wypełnić lekturą i omawianiem innych zagadnień. Zalecano im stosowanie różnorodnych metod: wykładowej, erotematycznej<sup>148</sup>, eksperymentu, dyskusji.

<sup>146</sup> *Opinie o programach licealnych. Zagadnienia życia współczesnego, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 11, s. 162.*

<sup>147</sup> *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Filozofia. Wydział humanistyczny, klasyczny matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937, s. 3.*

<sup>148</sup> Jest to metoda polegająca na rozbiciu tematu lekcji na szereg pytań stawianych uczniom i pobudzaniu ich w ten sposób do samodzielnego myślenia.

W sprawie programu propedeutyki filozofii wypowiedział się między innymi profesor Władysław Tatarkiewicz. Zarzucił mu brak wyraźnego układu, głównej osi, twierdząc, iż ma on formę wielu luźno ze sobą powiązanych tematów. Uważał, że w przypadku filozofii zbytnia swoboda dana nauczycielowi nie jest korzystna. Wskazywał też na jednostronność programu dającego przewagę logice i psychologii. *Tak ujęta „filozofia” nie zaspokoi zainteresowań filozoficznych młodzieży, która będzie zaspokajana poza szkołą, bez kontroli i kierownictwa* – ostrzegł Tatarkiewicz. Doradzał więc uzupełnienie programu o tematy „światopoglądowe”, należące do metafizyki, teorii poznania czy etyki, nie stawiające sobie jednak za zadanie wpojenia uczniom takiego czy innego poglądu na świat, a jedynie wyjaśniające główne zagadnienia i pojęcia<sup>149</sup>.

#### GEOGRAFIA

Geografia występowała jedynie w programie wydziału przyrodniczego, gdzie przewidziano na nią 2 godziny tygodniowo każdego roku. Program klasy I obejmował wiadomości z geografii fizycznej, mineralogii i geologii. W klasie II przewidziany był kurs antropogeografii, który stanowił zupełną nowość w programie szkoły średniej, oceniany jako ciekawy i trafnie ujęty. Nabyta przez uczniów wiedza dotyczyć miała dwóch głównych zagadnień: procesu kształtowania się skorupy ziemskiej i wpływu czynników geograficznych na życie człowieka. Nacisk położono na rozwijanie umiejętności pracy z mapami, wykresami, materiałem statystycznym, badań terenowych, rozpoznawania skał itp. Pozostawiono nauczycielowi swobodę w określeniu głównej osi nauczania. W przykładowym rozwinięciu zaproponowano hasło: *poznawanie właściwości Ziemi jako terenu działalności człowieka*<sup>150</sup>.

#### BIOLOGIA

Podstawowym celem nauczania biologii w liceum było: *Poznanie najważniejszych etapów stopniowego różnicowania się świata roślinnego i zwierzęcego na przykładach przedstawicieli wybranych grup. Zrozumienie zasadniczych procesów zachodzących w organizmach oraz poznanie najważniejszych praw i teorii biologicznych.* W związku z tym materiał obejmował zasady systematyki, teorię ewolucji, procesy rozmnażania, dziedziczenia, rozwoju, zagadnienia ekologiczne, higienę. W liceum przy-

<sup>149</sup> W. Tatarkiewicz, *Opinie o programach licealnych. Filozofia*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 11, s. 153-154.

<sup>150</sup> Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Geografia. Wydział przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937, s. 3, 9-10; A. Czekalski, *Programy poszczególnych przedmiotów. Geografia*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 9-10, s. 134-135.

rodniczym zaplanowano przeprowadzanie przez uczniów licznych eksperymentów, hodowli, badań mikroskopowych i nawet sekcji, traktowanych jako nadobowiązkowe<sup>151</sup>. Poza wydziałem przyrodniczym liczba godzin była niewielka i w związku z tym uznano, że program *winien na tym poziomie wprowadzać młodzież w zrozumienie ważniejszych zagadnień biologicznych* na podstawie wiedzy zdobytej w klasach I i II gimnazjum. Dwuletnia przerwa w nauczaniu biologii bardzo to utrudniała, a brakowało czasu na powtarzanie<sup>152</sup>.

Program oceniano krytycznie, zarzucając mu fragmentaryczność i zbytnią ogólnikowość przy braku dostatecznej ilości konkretnych informacji. Ostatnie półrocze poświęcone by było na usystematyzowanie i powtórzenie wiadomości. Krytykowano również ujęcie w celach nauczania biologii sprawy wyrabiania poglądu na świat, jako prowadzącej do łatwych, powierzchownych uogólnień. Biologowie byli niezadowoleni także z nałożenia na nich obowiązku nauczania higieny uważając, że jest to zadanie lekarza szkolnego<sup>153</sup>.

#### MATEMATYKA

Program matematyki dla wydziału matematyczno-fizycznego, w którym nauczyciele mieli do dyspozycji po 5 godzin w obu klasach, był rozbudowany. W zakresie algebry obejmował m.in.: potęgi, logarytmy, funkcje wykładnicze i logarytmiczne, ciągi liczbowe, pochodne funkcji; a zakresie nauczanej równoległej geometrii: funkcje trygonometryczne, geometrię wykreślną i analityczną. Nadobowiązkowo w materiale mogły znaleźć się elementy kombinatoryki i rachunku prawdopodobieństwa, liczby zespolone, całki, rzut środkowy, obroty perspektywiczne. Nauczanie matematyki miało na celu także nabycie szeregu umiejętności m.in.: *jasnego i dokładnego wyrażania myśli za pomocą słów i symboli, nabycie wprawy w prowadzeniu rozumowań matematycznych, osiągnięcie sprawności w rozwiązywaniu zadań i wykonywaniu rachunków oraz pewnej wprawy w kreśleniu.*

Natomiast w innych wydziałach, a zwłaszcza humanistycznym i klasycznym, zakres materiału przewidzianego do realizacji na 2 godzinach tygodniowo był bardzo ograniczony, spis zagadnień mieścił się tu na 2 stronach. Znalazły się w nim najważniejsze pojęcia z szerszej wersji programu, podstawowe zastoso-

<sup>151</sup> Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Biologia. Wydział przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937, s. 3 nn.

<sup>152</sup> B. Suchodolski, *Liceum*, s. 54.

<sup>153</sup> A. Czekalski, *Przedmioty grupy matematyczno-przyrodniczej w programie liceum (w świetle dyskusji wewnętrznej w TNSW)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 9-10, s. 130; tenże, *Programy poszczególnych przedmiotów. Biologia*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 9-10, s. 135-136.

wania, a do celów zaliczono *nabycie wprawy w przeprowadzaniu nietrudnych rozumowań matematycznych i rachunków*<sup>154</sup>.

Dobór materiału z matematyki był jednym z najbardziej dyskusyjnych, właściwie każdy z działów budził wątpliwości, opinie zaś były bardzo podzielone. Często krytykowano nadmierne wyeksponowanie geometrii wykreślnej, pominięcie pewnych ważnych zagadnień z arytmetyki i algebry (kombinatoryka, procenty składane, liczby zespolone), stereometrii. Zarzucano pozbawionemu elastyczności programowi przeładowanie, a także nieliczenie się ze słabym przygotowaniem wyniesionym przez uczniów z gimnazjum. Chwalono różnorodność materiału, bardziej interesującego niż dawne programy klas VII i VIII<sup>155</sup>.

#### FIZYKA

Fizyki zupełnie samodzielnie nauczano w liceum przyrodniczym, z astronomią – w matematyczno-fizycznym, a z chemią i astronomią – w humanistycznym i klasycznym. Oczywiście program najbardziej rozbudowany przewidziano dla drugiego przypadku. Obok poznania praw i zjawisk fizycznych założono tu m.in. wdrożenie młodzieży do pracy laboratoryjnej. Program klasy I (5 godz. tygodniowo) obejmował elementy mechaniki, nauki o ciepłe, nauki o promieniowaniu i astronomii; zaś klasy II (4 godz.) – naukę o elektryczności i zagadnienia z astrofizyki<sup>156</sup>.

Program fizyki oceniany był wysoko, choć zarzucano mu pewną ogólnikowość. Sprawdzał się zwłaszcza w wydziale matematyczno-fizycznym, do którego trafiała młodzież uzdolniona. W pozostałych wydziałach był przeładowany, nauczyciele proponowali wykreślenie pewnych działów. Odzywały się głosy domagające się wydzielenia astronomii i chemii, co jednak nie było realne ze względu na brak specjalistów<sup>157</sup>.

#### CHEMIA

Nauczanie chemii jako przedmiotu samodzielnego prowadzono tylko w liceum przyrodniczym, w matematyczno-fizycznym połączono ją z mineralogią i geologią (na które przeznaczono 1/4 czasu w klasie I), zaś w humanistycznym

<sup>154</sup> Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Matematyka. Wydział matematyczno-fizyczny. (Projekt), Lwów 1937, s. 3 nn.

<sup>155</sup> A. Czekalski, Programy poszczególnych przedmiotów. Matematyka, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 9-10, s. 131-133.

<sup>156</sup> Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Fizyka z astronomią. Wydział matematyczno-fizyczny. (Projekt), Lwów 1937, s. 3 nn.

<sup>157</sup> A. Czekalski, Programy poszczególnych przedmiotów. Fizyka, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 9-10, s. 133-134.

i klasycznym – dodano do fizyki i astronomii, ograniczając tylko do podstawowych zagadnień. Zarówno w wydziale przyrodniczym, jak i matematyczno-fizycznym przeważał materiał z chemii nieorganicznej: metale lekkie, metale ciężkie, niemetale, zaś na chemię organiczną przeznaczono jedynie 1/3 godzin w jednym roku nauczania. Duży nacisk położono na przeprowadzanie przez uczniów ćwiczeń laboratoryjnych, o charakterze ilościowym i jakościowym<sup>158</sup>.

Program chemii chwalony był za zbliżenie do życia i oryginalny układ. Zarzucano mu natomiast przeciążenie materiałem teoretycznym. Przedstawiciele innych dyscyplin przyrodniczych twierdzili natomiast, iż nie powinno się włączać do programu chemii geologii historycznej, której nauczyciel tego przedmiotu nie będzie potrafił nauczać<sup>159</sup>.

Z pozytywną oceną, choć nie u wszystkich, spotkało się połączenie chemii z mineralogią w wydziale matematyczno-fizycznym i były nawet głosy domagające się analogicznej zmiany w liceum przyrodniczym<sup>160</sup>. Z drugiej strony jednak niektórzy uważali, że rezygnacja z oddzielnego nauczania geologii i mineralogii zuboży wiedzę uczniów.

#### PRZYSPOSOBIENIE WOJSKOWE

Zajęcia z przysposobienia wojskowego w wymiarze 2 godzin tygodniowo w obu latach nauki, prowadzone były oddzielnie dla chłopców i dziewcząt, w oparciu o różne programy. Wspólnym celem nauczania było *utrwalanie i praktyczne stosowanie nabytych wiadomości z zakresu obrony kraju*. Cele postawione specjalnie młodzieży męskiej to: *wyrobienie podstawowych cnót żołnierskich; ćwiczenie sprawności wojskowej w zakresie służby szeregowego*. Program przewidywał zajęcia za strzelectwa, walki (zachowania się w polu), służby i wyszkolenia zawodowego. Przed młodzieżą żeńską postawiono zaś cele następujące: *wyrabianie poczucia podstawowych obowiązków obrony państwa i ćwiczenie sprawności technicznych wojskowych służb pomocniczych w ratownictwie sanitarnym, obronie przeciwlotniczo-gazowej i łączności*. Zajęcia dotyczyły więc strzelectwa, ratownictwa, łączności i służby<sup>161</sup>.

<sup>158</sup> Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Chemia. Wydział przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937; Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Chemia z mineralogią i geologią. Wydział matematyczno-fizyczny. (Projekt), Lwów 1937.

<sup>159</sup> A. Hodbod, op. cit., s. 231; A. Czekalski, Przedmioty, s. 130-131.

<sup>160</sup> A. Czekalski, Przedmioty, s. 131.

<sup>161</sup> Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Przeprosobienie wojskowe. Wydział humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937, s. 3, 6.

## RYSUNEK

Rysunek był przedmiotem obowiązkowym w liceach matematyczno-fizycznych i przyrodniczych, uczniowie pozostali mogli go wybierać na różnych etapach nauki jako przedmiot nadobowiązkowy. Stwarzało to problemy organizacyjne, gdyż nie istniała możliwość nauczania go w grupach i trzeba było łączyć tych, którzy uczyli się go od dawna, jak i bardzo krótko. Stąd też odzywały się głosy, aby przedmiot ten uczynić obowiązkowym dla wszystkich uczniów, kosztem np. zajęć praktycznych. Program obejmował szkice z natury, studia rysunkowe, kolorystyczne, kompozycje form plastycznych, a w wersji obowiązkowej także rysowanie brył, rysunek perspektywiczny, rysunek techniczny<sup>162</sup>.

Przedmiotem nadobowiązkowym we wszystkich wydziałach był śpiew i muzyka. Skoncentrowano się tu przede wszystkim nauczaniu zespołowej gry na instrumencie i śpiewu zespołowego dążąc do *wytworzenia nawyku do śpiewania przy obcowaniu gromadnym*<sup>163</sup>.

W liceum matematyczno-fizycznym i przyrodniczym jako przedmiot nadobowiązkowy wprowadzono też **zajęcia praktyczne**. Zajęcia były oddzielne dla dziewcząt i chłopców. Polegały głównie na nauce projektowania przedmiotów, obsługi urządzeń technicznych, sprzętu sportowego, introligatorstwa<sup>164</sup>.

\* \* \*

Cechą charakterystyczną programów licealnych była ich ramowość. Swoboda przyznana nauczycielowi była tu dużo dalej posunięta niż w przypadku szkół innych typów, gdzie także wprowadzono znaczną elastyczność. Miało to na celu nie tyle dowartościowanie nauczycieli licealnych, co zrealizowanie zadania tej szkoły, jakim było pogłębienie pewnych fragmentów wiedzy, jej ugruntowanie i wyrobienie umiejętności związanych z jej zdobywaniem. Narzucanie szczegółowego programu miałyby się z celem, gdyż zaplanowane tematy mogłyby się rozmiąć z zainteresowaniami uczniów, naukowym przygotowaniem nauczyciela, możliwościami technicznymi pracowni, zawartością bibliotek itp. Naj-

<sup>162</sup> Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Rysunek. Wydział matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937; Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Rysunek. Wydział humanistyczny i klasyczny. Przedmiot nadobowiązkowy. (Projekt), Lwów 1937; A. Hodobod, op. cit., s. 234.

<sup>163</sup> Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Rysunek. Wydział humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. Przedmiot nadobowiązkowy. (Projekt), Lwów 1937, s. 3.

<sup>164</sup> Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Zajęcia praktyczne. Wydział matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. Przedmiot nadobowiązkowy. (Projekt), Lwów 1937.

częściej stosowanym przez autorów rozwiązaniem było więc przedstawienie zestawu ogólnie sformułowanych haseł, wskazujących zakres tematyki zajęć, bez wyszczególnienia konkretnych zagadnień, które należało omówić. Przybliżyć nauczycielom ową koncepcję miały umieszczane w programach tzw. przykłady rozwinięcia, które zapewne mniej twórczym jednostkom służyły za właściwy program nauczania. Nieco inne rozwiązanie zastosowano w wypadku języków obcych, gdzie nauczyciel otrzymywał szeroką listę lektur do wyboru. Najbardziej skomplikowany układ miał program historii, gdzie swoboda nauczyciela polegała na wyborze spośród wielu zaproponowanych wariantów zagadnień, ale bez możliwości realizacji własnej, odrębnej koncepcji. Największą swobodę uzyskali nauczyciele filozofii, którzy część godzin mieli zagospodarować według swego uznania.

Niewątpliwie rozwiązanie takie stworzono z myślą o dobrych, świetnie przygotowanych merytorycznie, twórczych i aktywnych nauczycieli, którzy w ten sposób uzyskiwali możliwość realizowania swych pasji. Ci obdarzeni mniejszą wyobraźnią i mniej samodzielni, ale rozumiejący ideę także mogli sobie nieźle radzić, korzystając z podpowiedzi zawartych w programie. Największe niebezpieczeństwo wypaczenia koncepcji wiązało się z nauczycielami przyzwyczajonymi do schematów, którzy nie wyobrażali sobie innego modelu pracy, niż ten do którego przywykli przez lata. Mogli oni interpretować programy licealne tak, aby możliwie zbliżyć je do dawnych, bądź powtórzyć w ciągu dwóch lat całość wiedzy szkolnej, co oczywiście mijało się z celem.

Inną cechą charakterystyczną programów licealnych był ich wysoki poziom naukowy, zwłaszcza w zakresie przedmiotów kierunkowych dla danego wydziału. Nie unikano tu fachowej terminologii, przedstawiania najnowszych osiągnięć nauki, rozważania kwestii dyskusyjnych. Wiąże się z tym kolejna cecha, a mianowicie wdrażanie uczniów do pracy badawczej. Laboratoria i pracownie w przypadku przedmiotów ścisłych, a biblioteka dla humanistycznych, stanowić miały miejsce pierwszych samodzielnych, choć kierowanych i nadzorowanych przez nauczyciela badań. Samodzielność i aktywność uczniów zaznaczona została też w innych miejscach – mieli oni uczestniczyć w doborze zagadnień do realizacji, prowadzić dyskusje, wyrażać własne poglądy.

Programy licealne odróżniało od gimnazjalnych i szkół powszechnych znacznie słabsze wyeksponowanie treści wychowawczych i ideologicznych. Sformułowania dotyczące wychowania państwowego pojawiały się w pojedynczych zdaniach, często dopisanych na końcu programu, w niektórych nie było ich wcale. Sytuację tę tłumaczyć można ogólnym charakterem programów oraz wiekiem uczniów, już w dużej mierze ukształtowanych, a w każdym razie wymagających oddziaływania na wyższym poziomie. Autorzy poszczególnych progra-

mów mogli się czuć zwolnieni z umieszczania treści związanych z wychowaniem państwowym ze względu na pojawienie się specjalnego przedmiotu – zagadnień życia współczesnego. Trzeba jednak zauważyć, że i materiał zaplanowany do tego przedmiotu miał bardzo konkretny, naukowy charakter, a ewentualne nadanie mu wymowy propagandowej zależało od prowadzącego zajęcia nauczyciela.

Krytyka programów licealnych w dużej mierze wiązała się z brakiem akceptacji dla założeń reformy. Uważano, iż nie jest możliwe opracowanie dobrych programów stanowiących zamkniętą całość dla zaledwie dwóch lat nauki. Opinię taką wyrażał m.in. prof. Władysław Tatarkiewicz, wskazując jeszcze w 1936 r. na nadmierne przeciążenie programów licealnych: *Zyska się przez łączne ułożenie programów gimnazjum i liceum. Fatalną stroną reformy szkolnictwa było, że właśnie były one robione oddzielnie. Pewne przedmioty, jak historia, zamykają cały swój cykl w gimnazjum by potem rozpoczynać go na nowo w liceum. Temu defektowi można by zapobiec*<sup>165</sup>. Co ważne, podobne propozycje pojawiały się później, już po rozpoczęciu przez licea działalności. Domagając się w 1938 r. pewnych zmian w ustroju szkolnym, Bolesław Pochmarski mówił: *Rozbicie programu nauki [dawnego gimnazjum] na 3 cykle programowe: program V i VI klasy szkoły powszechnej, program gimnazjalny oraz licealny, musi być usunięte na rzecz jednolitego programu, obejmującego całość związaną ze sobą, a przynajmniej na przestrzeni sześciu klas (gimnazjum i liceum) dającego wspólną podstawę wychowawczo-dydaktyczną*. Obok tego zwracał on uwagę na nadmierne oparcie programów na wzorcach zachodnich, polegające na położeniu akcentu na wychowanie techniczno-gospodarcze i fizyczne. Opowiadał się za wzmocnieniem w wychowaniu ducha narodowego przez wychowanie religijno-moralne i kulturalno-artystyczne<sup>166</sup>.

Podstawową trudnością, z jaką się spotykali nauczyciele licealni był brak podręczników i niedostateczne wyposażenie pracowni. W większości przypadków zmuszeni byli do korzystania z dawnych książek gimnazjalnych. Opóźnienia w druku podręczników, obok względów natury technicznej i finansowej, spowodowane były dużą trudnością wiążącą się z ich przygotowaniem.

<sup>165</sup> Posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego 24 listopada 1936 r., „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 18, s. 292-293.

<sup>166</sup> Tłumaczył to następująco: *W pracy pedagogicznej i dydaktycznej, obrazowo mówiąc, mniej niechaj będzie rozumowej, drobiazgowej analizy „Ody do młodości”, a znacznie więcej dynamiki i ducha „młodości”, ducha idealizmu szlachetnego i porywającego romantyzmu czynu, zbyt może dzisiaj usuwanego z oddziaływań wychowawczych na rzecz realizmu i zmysłu praktycznego, co jakże łatwo prowadzi w obecnych czasach do egoizmu i zmaterializowania, do zbrutalizowania życia i odwrócenia od jego naczelných zadań i dążeń w sferze kultury duchowej – Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. Referaty, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 24-25, s. 373.*

Potrzebny był tu nowy typ książki, pośredni między podręcznikiem gimnazjalnym a akademickim. Sprawę dodatkowo komplikowała elastyczność wprowadzonych programów. Mało było też odpowiednich książek pomocniczych – dostosowanych do potrzeb ucznia encyklopedii, zbiorów tekstów, monografii itp.<sup>167</sup>

Trudności, które pojawiły się już w pierwszych miesiącach pracy liceów wynikały z faktu, że ich programy układane były w okresie, gdy nie można było ocenić jak sprawdziły się programy gimnazjalne i jakie będzie faktyczne przygotowanie młodzieży rozpoczynającej naukę w liceum. Te zaś rozczarowały, co spowodowane było wieloma czynnikami – warunkami pracy, postawą nauczycieli i rodziców, słabym przygotowaniem na poziomie szkoły powszechnej itd. Wiele wskazywało na to, że oczekiwania w stosunku do nowej szkoły i jej uczniów były zbyt wysokie. Społeczeństwo nie było przekonane do elitarnego charakteru liceum ogólnokształcącego i nie dopuściło do przeprowadzenia rzeczywistej surowej selekcji. *W liceach zatem znalazł się materiał niejednolity; obok istotnie dobrych uczniów – słabizna, zwłaszcza w liceum przyrodniczym, które [...] stało się ażylem dla repetentów gimnazjum starego typu i dla słabych uczniów z gimnazjum nowego ustroju, którzy nie nadawali się do innych typów liceum ogólnokształcącego – oceniał Alfred Hodbod*<sup>168</sup>.

## 8. Programy zakładów kształcenia nauczycieli

Program nauki w klasie I państwowego liceum pedagogicznego został wprowadzony rozporządzeniem MWRiOP z 23 lipca 1937 r.<sup>169</sup> Tok nauki został zaplanowany w taki sposób, że przedmiotów pedagogicznych nauczano we wszystkich klasach, natomiast zasadniczy kurs przedmiotów ogólnokształcących, mający na celu poszerzenie i pogłębienie wiadomości zdobytych w gimnazjum, trwał tylko przez dwa pierwsze lata. W ostatnim roku uczeń wybierał z tej grupy jeden czy dwa interesujące go przedmioty, dzięki którym wdrażał się do samodzielnej pracy umysłowej.

Zakres materiału przedmiotów ogólnych przewidziany programem był zbliżony do obowiązującego w liceum ogólnokształcącym, na wydziałach nie specjalizujących się w danym przedmiocie. Specyfikę szkoły oddawało podkreślenie zagadnień kulturalnych i wychowawczych, a także tych które odgrywały

<sup>167</sup> B. Suchodolski, *Liceum*, s. 49-50.

<sup>168</sup> A. Hodbod, op. cit., s. 224.

<sup>169</sup> Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 9, poz. 307, s. 346.

## Plan godzin w liceum pedagogicznym

Przedmiot	Klasy			
	I	II	III	razem
<b>OBOWIAZKOWE</b>				
Religia	2	2	1	5
Język polski	4	4	2	10
Historia	3	3	–	6
Matematyka	3	2	–	5
Fizyka i chemia	3	–	–	3
Geografia	–	3	–	3
Biologia	3	2	–	5
Praca własna ucznia (przedmioty do wyboru)	–	–	6	6
Psychologia	3	–	2	5
Nauczanie i wychowanie w szkole powszechnej	–	6	6	12
Pedagogika z historią wychowania	–	–	6	6
Życie dziecka w środowisku i zagadnienia życia współczesnego	3	3	3	9
Przysposobienie wojskowe	2	2	2	6
Rysunek	3	2	Razem:	Razem:
Zajęcia praktyczne	–	2	3	10
Śpiew łącznie z chórem	3	3	1	7
Ćwiczenie cielesne	2	2	2	6
Ogółem:	34	36	34	104
Ponadto: 2 godz. tygodniowo przysposobienie sportowe na klasę				
<b>NADOBOWIAZKOWE</b>				
Gra instrumentalna	1-2	1-2	1	3-5
Język obcy nowożytny	2	2	–	4

Źródło: Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania, Lwów 1938, s. 21.

szczególną rolę w programie szkoły powszechnej. I tak na przykład w programie języka polskiego znalazło się znacznie więcej nauki o języku, niż w liceach ogólnokształcących, w tym takie tematy jak zależność języka od stopnia rozwoju umysłowego oraz ćwiczenia z dykcji. Układ materiału z biologii przypominał trochę szkołę powszechną, obejmując m.in. prace w ogrodzie według pór roku. W programie przedmiotów ogólnokształcących przeznaczonych do wy-

boru, obok poszerzenia wiadomości ukierunkowanego przyszłym zawodem (na języku polskim uczniowie poznawali m.in. literaturę i teatr dla dzieci), znajdowały się także elementy metodyki.

Uwzględnienie kryterium ideowo-wychowawczego przy doborze materiału nauczania jest szczególnie ważne w liceum [pedagogicznym], nie tylko dlatego że młodzież przeżywa okres tworzenia i harmonizowania elementów, składających się na pogląd na świat, ale także ze względu na rozpoczynanie samodzielnej pracy zawodowej bezpośrednio po ukończeniu liceum pedagogicznego – napisali autorzy programu<sup>170</sup>. Chodziło więc już nie tylko o ukształtowanie postaw młodzieży, ale też o przygotowanie jej do wychowywania innych w duchu obowiązującej doktryny, co czyniło zadanie znacznie poważniejszym. Dla realizacji tego celu utworzono nowy, obowiązujący we wszystkich klasach przedmiot – „Życie dziecka w środowisku i zagadnienia życia współczesnego”. Łączył on elementy wielu dziedzin, opierając się na szczegółowej, wieloaspektowej analizie środowiska i badaniu życia zbiorowego dzieci. Dopełnienie programu teoretycznymi wiadomościami dotyczącymi życia współczesnej Polski miało na celu ukazanie szerszego kontekstu obserwowanych zjawisk. Połączenie to wyglądało jednak dosyć sztucznie. Do grupy przedmiotów pedagogicznych należała psychologia. Jej kurs zaczynał się od podstaw psychologii ogólnej, przez rozwojową, po problemy bezpośrednio związane z zawodem dotyczące uczenia się i nauczania, indywidualności ucznia, jego uzdolnień itp. „Nauczanie i wychowanie w szkole powszechnej” było podstawowym przedmiotem zapoznającym z teorią i praktyką pracy nauczycielskiej. Obejmował obserwacje dziecka w szkole, teoretyczne przygotowanie do pracy szkolnej, ćwiczenia w nauczaniu i prowadzeniu innych zajęć szkolnych – początkowo współdziałanie w przygotowywaniu zajęć, potem samodzielne prowadzenie lekcji w obecności innych licealistów, wreszcie praktyka indywidualna<sup>171</sup>.

Ogólnie zarysowany program pedagogiki często odwoływał się do własnych doświadczeń młodzieży, ich wspomnień z okresu dzieciństwa i aktualnych obserwacji. Włączono do niego szereg zagadnień z historii wychowania, zmierzając do uwypuklenia zależności pomiędzy warunkami życia społecznego a wycho-

<sup>170</sup> Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania, Lwów 1938, s. 10.

<sup>171</sup> Praktyka pedagogiczna w liceach miała nieco inny charakter niż dawna seminaryjna. Teraz nie mogła ograniczać się do szkoły ćwiczeń i uczniowie 3 razy w roku musieli 9 dni spędzać w innych szkołach powszechnych (1 dzień przeznaczony był na hospicje, 1 na przygotowanie się do lekcji i 7 na ich przeprowadzenie). Co ważne, wskazano też, że pierwsza praktyka odbywać się powinna w klasach niższych, druga – w klasach starszych szkoły najwyżej zorganizowanej, a trzecia – w szkole I stopnia, stawiającej przed nauczycielem największe wymagania.



waniem (takie zagadnienia jak: *społeczeństwo a osobowość – droga do rozwoju narodu i jego kultury oraz potęgi państwa przez rozwój osobowości obywateli*), wskazując drogi rozwojowe szkolnictwa<sup>172</sup>.

Programy rysunków, zajęć praktycznych i ćwiczeń cielesnych obejmowały szereg umiejętności niezbędnych nauczycielowi szkoły powszechnej, np. rysowania na tablicy, tańców i zabaw ruchowych.

Program liceum pedagogicznego oceniany był wysoko. Podkreślano podniesienie poziomu kształcenia w porównaniu z seminariami nauczycielskimi, praktyczne, „życiowe” nastawienie, dobre zaplanowanie praktyk pedagogicznych. *Program liceum pedagogicznego akcentował bardzo mocno, że liceum może dać tylko podstawę niezbędną do rozpoczęcia pracy zawodowej i do dalszego samokształcenia, ale że obowiązki nauczyciela będą wymagać stałego wysiłku, by dostosować się do swoistych warunków pracy, by stale dopełniać swe wykształcenie, stale podążać naprzód* – podkreśla Jan Kulpa<sup>173</sup>.

Nieliczne pedagogia pracowały w oparciu o statut z 1928 r., który regulował ogólne ramy organizacyjne i programowe, pozostawiając poszczególnym placówkom dużą swobodę w zakresie doboru przedmiotów, jak i konstruowania programów. *Ta ramowość przepisów nadała dotychczasowym pedagogiom charakter zakładów eksperymentalnych, pozwoliła im pójść własnymi drogami w poszukiwaniu coraz lepszych rozwiązań, a tym samym zebrać więcej cennych doświadczeń* – oceniał Józef Jaźwierski<sup>174</sup>. Ustawa o ustroju szkolnictwa wprowadzała pewną zmianę co do zasad funkcjonowania pedagogów. O ile dawniej słuchacze wybierali jeden przedmiot jako swą specjalizację nauczycielską, teraz dotyczyć ona miała całej grupy przedmiotów. Było to rozwiązanie bardziej praktyczne z uwagi na przyszłą pracę i pozwalało na kontynuowanie nauki w zakresie profilu wybranego w liceum ogólnokształcącym. Oczywiście dawne i nowe pedagogia musiały się też różnić pod względem programowym, oparte bowiem zostały na innych szkołach średnich. Przedmioty obowiązujące w pedagogiach podzielone zostały na: pedagogiczne i przyrodnicze, artystyczno-techniczne oraz studiów specjalnych. Z tego ostatniego działu uczeń wybierał jedną grupę, w zakresie której miał pogłębić i poszerzyć wiadomości zdobyte w szkole średniej, poznać metody badań naukowych oraz zdobyć przygotowanie metodyczne do nauczania danego przedmiotu w starszych klasach szkoły powszechnej.

<sup>172</sup> Program nauki w państwowym liceum pedagogicznym, s. 162.

<sup>173</sup> J. Kulpa, op. cit., s. 90.

<sup>174</sup> J. Jaźwierski, op. cit., s. 289.

## Plan godzin pedagogium krakowskiego

Przedmioty	1930/31		1935/36	
	I rok	II rok	I rok	II rok
I.				
1. wstęp do filozofii i socjologii	4	–	4	–
2. psychologia pedagogiczna	4/2**	2	3	2
3. historia wychowania	0/3**	2	2	2
4. pedagogika ogólna	–	4	–	4
5. higiena szkolna	2	–	2	–
6. biologia wychowawcza*	–	–	1	–
7. metodyka elementarnego nauczania wraz z metodyką religii i praktyką pedagogiczną	6	6	6	6
II.				
1. rysunki	2	2	2	2
2. roboty ręczne	2	2	2	2
3. wychowanie fizyczne	2	2	2	2
4. śpiew	2	2	2	2
III.				
Przedmiot naukowy	6	6	–	–
a) grupa humanistyczna				
1. język polski	–	–	2	2
2. literatura polska	–	–	4	4
3. historia	–	–	2	2
b) grupa matematyczna				
1. matematyka	–	–	6	6
2. fizyka	–	–	2	2
3. dzieje kultury polskiej (przedmiot dodatkowy)	–	–	2	–
c) grupa przyrodnicza				
1. mineralogia i geologia	–	–	2	2
2. botanika	–	–	2	2
3. zoologia	–	–	2	2
4. geografia	–	–	2	2
5. dzieje kultury polskiej (przedmiot dodatkowy)	–	–	2	–
d) grupa germanistyczna				
1. język i literatura niemiecka	–	–	6	6
2. dzieje kultury polskiej	–	–	3	3
Ogólna ilość tygodniowo na słuchacza	30/31**	28	a   34	30
			b   36	30
			c   35	30
			d   35	31

\* nie dotyczy grupy przyrodniczej, \*\* w poszczególnych semestrach

Źródło: J. Jaźwierski, *Pedagogium*, „Ruch Pedagogiczny” 1936/37, nr 9, s. 303.

Analiza przykładowego programu pedagogium sprzed i po reformie pokazuje, że nastąpiło dość znaczne zwiększenie liczby godzin, zwłaszcza w obrębie grupy przedmiotów specjalizacyjnych. Warto zwrócić uwagę na nacisk położony na nowy przedmiot „Dzieje kultury polskiej”, który pojawia się w grupie matematycznej i przyrodniczej jako dodatkowy, a w germanistycznej nawet jako obowiązkowy. Należy traktować to jako dostosowanie do ogólnej tendencji wynikającej z doktryny wychowania państwowego.

Ustawa o ustroju szkolnictwa zachowała szkołę typu **seminarium** wyłącznie dla kształcenia **wychowawczyń przedszkoli**. Podobnie jak gimnazjum ogólnokształcące przeznaczone było ono dla absolwentów szkoły powszechnej i miało 4-letni tok nauki, co sugerowałoby zbliżony zakres materiału przedmiotów ogólnokształcących. Zrezygnowano tu jednak w ogóle z nauczania historii, łaciny, a fizykę, chemię, biologię i geografę zastąpiono wspólną nauką o przyrodzie. Pozostałe przedmioty wyposażono w mniejszą liczbę godzin, stąd ujęcie było bardziej uproszczone. Większość czasu poświęcano na nauczania przedmiotów związanych z przyszłym zawodem i przygotowanie praktyczne.

#### Plan godzin w seminarium dla wychowawczyń przedszkoli

Przedmiot	Klasy				Razem
	I	II	III	IV	
<b>OBOWIAZKOWE</b>					
Religia	2	2	2	2	8
Język polski	6	4	4	4	18
Nauka o Polsce	3	3	2	3	11
Matematyka	3	3	2	–	8
Nauka o przyrodzie	4	4	3	–	11
Ćwiczenie cielesne	4	4	4	4	16
Rysunek	4	3	2	2	11
Śpiew łącznie z chórem	3	3	3	3	12
Zajęcia praktyczne	4	3	–	2	9
Gospodarstwo domowe	–	–	3	–	3
Higiena z anatomią i fizjologią człowieka	–	2	2/0	2	5
Metodyka wychowania przedszkolnego i pracy pedagogicznej	–	2	4	8	14
Pedagogika	–	–	–	3	3
Ogółem:	33	33	34/32	33	132
<b>NADOBOWIAZKOWE</b>					
Gra instrumentalna	2	2	2	2	8
Język obcy nowożytny	2	2	2	2	8

Źródło: Program nauki (tymczasowy) w państwowym seminarium dla wychowawczyń przedszkoli z polskim językiem nauczania, Lwów 1939, s. 15.

## 9. Programy szkół zawodowych

Przygotowanie programów dla zreformowanego szkolnictwa zawodowego poprzedzono analizami programów nauczania w podobnych szkołach za granicą, głównie w Niemczech i Czechosłowacji, zostały ponadto uzgodnione ze sferami gospodarczymi. Oparto je na programach odpowiednich szkół ogólnokształcących, stanowiących ich podbudowę. *Były dostosowane do wieku i fizycznych możliwości ucznia, a w zakresie przedmiotów zawodowych – do potrzeb polskiej gospodarki i przewidywanych dróg jej rozwoju. Uwzględniały one nowsze osiągnięcia nauk technicznych, rolniczych itp. Obejmowały też zasady racjonalnej organizacji pracy i ekonomikę produkcji. Programy liceów, zwłaszcza mechanicznych, były tak skonstruowane, by przyszły technik umiał nie tylko nadzorować, lecz i organizować pracę wedle zasad gwarantujących jej wydajność, a zarazem oszczędność materiału. Wszystkie programy nauczania akcentowały takie zadania szkoły, jak wyrabianie w uczniach umiłowania zawodu i kształtowanie ambicji, przedsiębiorczości, poczucia odpowiedzialności – pisze Józef Miąso<sup>175</sup>.*

Gimnazja zawodowe odróżniało od dawnych szkół rzemieślniczo-przemysłowych szersze uwzględnienie wykształcenia ogólnego, w tym również humanistycznego. Program nauczania obejmował 4 grupy przedmiotów: zajęcia warsztatowe, przedmioty zawodowe przedmioty pomocnicze ściśle związane z zawodem i przedmioty pomocnicze niezwiązane ściśle z zawodem. Obciążenie uczniów było większe niż w przypadku szkół ogólnokształcących, gdzie tygodniowo przewidywano 30-31 godzin obowiązkowych (razem w klasach I-IV 122 godzin na tydzień) i kilka nadobowiązkowych. Uczennice gimnazjum krawieckiego spędzać miały w szkole 38-41 godzin tygodniowo (razem 163), uczniowie gimnazjum mechanicznego – 40-46 godzin. Z tego 45-50% czasu zajmowała nauka praktyczna zawodu, 15-20% przedmioty zawodowe i 30-40% pozostawało na przedmioty ogólnokształcące z obu grup. Uczennice gimnazjum krawieckiego zdobywały więc wiedzę ogólną w sumie we wszystkich klasach w wymiarze 64 godzin tygodniowo, co stanowiło mniej więcej połowę czasu nauki w szkole ogólnokształcącej.

Wyraźne jest oparcie programów nauczania przedmiotów pomocniczych na programach gimnazjum ogólnokształcącego. Zestaw przedmiotów pomocniczych różnił się brakiem łaciny, połączeniem biologii, fizyki i chemii w jeden przedmiot – wiadomości przyrodnicze, ograniczeniem geografii do zagadnień gospodarczych (choć poprzedzonych krótkim wstępem z geografii fizycznej)

<sup>175</sup> J. Miąso, Szkoły zawodowe, s. 131-132.

## Plan godzin w żeńskim gimnazjum krawieckim

Przedmioty	Klasy				
	I	II	III	IV	razem
A. Zajęcia warsztatowe:					
Krój	2	2	2	–	6
Modelowanie i szycie	13	13	16	26	68
Razem A	15	15	18	26	74
B. Przedmioty zawodowe:					
Materiałoznawstwo	–	4	–	–	4
Nauka o ubiorach	–	–	2	2	4
Organizacja przedsiębiorstw	–	–	–	3	3
Rysunki z ćwiczeniami plastycznymi	4	4	4	2	14
Razem B	4	8	6	7	25
C. Przedmioty pomocnicze ściśle związane z zawodem:					
Wiadomości przyrodnicze	4	2	2	–	8
Matematyka	4	3	2	–	9
Geografia gospodarcza	2	2	2	–	6
Nauka o Polsce współczesnej	–	–	–	2	2
Razem C	10	7	6	2	25
D. Przedmioty pomocnicze niezwiązane bezpośrednio z zawodem:					
Religia	1	1	1	1	4
Język polski	3	3	2	2	10
Historia	–	2	2	–	4
Język obcy	2	2	2	2	8
Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2	8
Śpiew	1	1	–	–	2
Gospodarstwo domowe	–	–	3	–	3
Razem D	9	11	12	7	39
Ogółem	38	41	42	42	163

Ponadto: 10 minut gimnastyki dziennie, 2 godziny tygodniowo zabaw, gier i sportów, 1 godzina miesięcznie obowiązkowych audycji muzycznych, nadobowiązkowo 1 godzina chóru tygodniowo.

Źródło: Program nauki w gimnazjach krawieckich (żeńskich) i gimnazjach bieliźniarskich (projekt), Warszawa 1935, s. 7.

i wyodrębnieniem nauki o Polsce współczesnej. Niewielkie różnice w doborze materiału wynikały nie tylko z dużo mniejszego wymiaru godzin, ale też bardziej praktycznego nastawienia. Jak to sformułowali autorzy programu języka polskiego: *jest on przedmiotem ogólnokształcącym, jednocześnie jednak przez odpowiedni*

*dobór zagadnień w związku z lekturą oraz tematów ćwiczeń w mówieniu i pisaniu winien uwzględniać zawodowy kierunek nauczania*<sup>176</sup>. Za przykład może tu służyć program języka polskiego dla klasy I, gdzie treści dotyczące kultury antycznej zastąpiono elementami kultury współczesnej ze szczególnym uwzględnieniem obrazów różnorodnej pracy ludzkiej, zarówno fizycznej, jak i umysłowej; życia młodzieży i dorosłych w miastach, zwłaszcza w środowiskach: robotniczym i rzemieślniczym; działalności wielkich postaci: mężów stanu, uczonych, artystów, pracowników gospodarczych oraz bohaterów dnia codziennego; podróży, wynalazków, sportu<sup>177</sup>. W innych klasach programy języka polskiego były do siebie bardziej zbliżone, choć w szkole zawodowej przewidziano węższy materiał gramatyczny, mniejszą ilość lektur.

Nauczanie historii, pomyślane było jako jeden z łączników pomiędzy nauką zawodu a kulturą ogólną, w związku z czym podkreślano dążność człowieka do opanowania przyrody, znaczenie pracy dla życia ludzkiego, rozwój gospodarczy, postęp techniczny. W materiale wyraźnie dominowały tematy dotyczące dziejów Polski.

Program prowadzonej w klasie IV nauki o Polsce współczesnej zbliżony był do programu historii dla klasy IV gimnazjum ogólnokształcącego i stawiał sobie za jeden z celów *poznanie dziejów Polski oraz ważniejszych wydarzeń z dziejów powszechnych od r. 1914 do chwili dzisiejszej*. Dodatkowo zawierał treści dotyczące polityki gospodarczej państwa, organizacji rzemiosła, systemu podatkowego, prawa pracy, zaznajamiając z *obowiązkami i prawami rzemieślnika – obywatela*. Oczywiście zakładano też kształtowanie innych cech ideału obywatela zgodnego z duchem wychowania państwowego.

Zawodowy charakter szkoły znajdował też swe odbicie w programie nauczania języków obcych, który zawierał słownictwo i konwersacje związane z przyszłą pracą.

Ogólnie można stwierdzić, że programy nauczania dla gimnazjów zawodowych w zakresie przedmiotów pomocniczych były zbudowane pod względem konstrukcji, kryteriów doboru treści, osi przewodniej i zasad dydaktycznych analogicznie do programów szkół ogólnokształcących. Różnice polegały na ograniczeniu ilości materiału wynikającym z mniejszego wymiaru godzin, pewnym uproszczeniu i jeszcze silniejszym podkreśleniu związków z życiem praktycznym, zwłaszcza zawodowym. Ten ostatni element wyraźny był szczególnie w grupie przedmiotów uznanych za ściśle związane z zawodem, których wymiar godzin był bliższy obowiązującemu w szkołach ogólnokształcących.

<sup>176</sup> Program nauki w gimnazjach krawieckich (żeńskich) i gimnazjach bieliźniarskich (projekt), Warszawa 1935, s. 298.

<sup>177</sup> Tamże, s. 281.

Pewną wartość naukową miały niektóre przedmioty teoretyczne z grupy zawodowej. W przykładowo omawianym tu gimnazjum krawieckim taki charakter miało materiaoznawstwo, zawierające elementy botaniki, zoologii, chemii, fizyki, geografii gospodarczej i technologii. Przedmiot nauka o ubiorach był w istocie elementem historii sztuki, a omawianie strojów noszonych w poszczególnych epokach poprzedzane było *wstępem społeczno-obyczajowym*. Tak jak w większości gimnazjów zawodowych, nauczano tu także o organizacji przedsiębiorstw, ujmując w tym przedmiocie między innymi wiadomości z zakresu ekonomii, prawa, księgowości, jak i praktyczne zasady np. urządzania warsztatów.

Jak już wspomniano, najlepiej wyposażone w godziny były zajęcia warsztatowe, w ostatniej klasie zajmujące ponad połowę czasu nauki szkolnej. Obok czynności związanych bezpośrednio z wykonywaną pracą, uczono tu także organizacji pracy, zachowania się w warsztacie, utrzymywania porządku, prowadzenia dokumentacji, kalkulacji kosztów. Zajęciom warsztatowym przypisywano duże znaczenie wychowawcze, do celów nauczania zaliczano: *wyrobienie w młodości zamięłowania do zawodu, staranności i rzetelności, inicjatywy i samodzielności, pomysłowości oraz wdrożenie do współpracy z innymi*<sup>178</sup>.

Program nauczania liceów zawodowych w zakresie przedmiotów pomocniczych, realizowany głównie w dwóch pierwszych latach nauki, zbliżony był do obowiązującego w liceach ogólnokształcących. Specyfika szkoły była zaznaczona w grupie przedmiotów określonych jako ściśle związane z zawodem. W przypadku szkoły mechanicznej dotyczyło to m.in. fizyki, której przyznano razem 4 godziny w skali tygodnia, a program zawierał szerszy niż w szkole ogólnokształcącej dział mechaniki. Godzin matematyki i chemii było tu mniej więcej tyle, co w matematyczno-fizycznym profilu liceum ogólnokształcącego, a ograniczono się jedynie do chemii nieorganicznej. Program higieny obejmował zagadnienia dotyczące fizjologii, zasad utrzymywania higieny w różnych warunkach, służących temu urządzeń, a także chorób zawodowych oraz ustawodawstwa dotyczącego ochrony zdrowia i życia robotników. Program języka polskiego został zredukowany poprzez usunięcia pewnych zagadnień np.: średniowiecznej literatury powszechnej, czy informacji dotyczących baroku<sup>179</sup>.

<sup>178</sup> Tamże, s. 29, 273-274, 325-326.

<sup>179</sup> Program nauki w liceach mechanicznych (tymczasowy), Lwów 1938.

### Plan godzin w liceum mechanicznym

Przedmioty	Klasy półroczna	I		II		III	
		1	2	1	2	1	2
<b>A. Zawodowe:</b>							
Technologia		3	3	7	9	6	4
Warsztaty		3	5	6	8	8	8
Części maszyn i konstrukcje stalowe		-	-	8	16	-	-
Dźwignice i urządzenia transportowe		-	-	-	-	4	-
Silniki i pompy wodne		-	-	-	-	2	2
Kotły parowe		-	-	-	4	-	-
Silniki parowe		-	-	-	-	6	2
Silniki spalinowe		-	-	-	-	4	2
Ćwiczenia konstrukcyjne		-	-	-	-	4	11
Gospodarka cieplna w siłowniach		-	-	-	-	-	4
Elektrotechnika		-	-	-	-	4	5
Wytrzymałość materiałów		-	3	8	-	-	-
Termodynamika techniczna		-	-	5	-	-	-
Organizacja przedsiębiorstw		-	-	-	-	2	2
Rysunek techniczny z nauką o rzutach		9	6	-	-	-	-
<b>Razem A:</b>		<b>15</b>	<b>17</b>	<b>34</b>	<b>37</b>	<b>40</b>	<b>40</b>
<b>B. Pomocnicze, ściśle związane z zawodem:</b>							
Mechanika techniczna		5	5	3	-	-	-
Fizyka		5	3	-	-	-	-
Chemia		3	3	-	-	-	-
Matematyka		9	9	-	-	-	-
Zagadnienia gospodarcze i społeczno-państwowe		-	-	-	-	2	2
Higiena		-	-	-	-	1	1
<b>Razem B:</b>		<b>22</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>C. Pomocnicze, bezpośrednio nie związane z zawodem:</b>							
Religia		2	2	1	1	1	1
Język polski		2	2	2	2	-	-
Przysposobienie wojskowe		2	2	2	2	2	2
Ćwiczenia cielesne		2	2	2	2	-	-
<b>Razem C:</b>		<b>8</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Ogółem:</b>		<b>45</b>	<b>45</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>46</b>	<b>46</b>
<b>D. Nadobowiązkowe:</b>							
Język obcy		2	2	2	2	-	-

Źródło: J. Miąso, Szkoły zawodowe, s. 152.

Porównanie liczby godzin przedmiotów ogólnokształcących  
w liceach różnych typów

Przedmiot	ogólnokształcące		mecha- niczne	handlo- we	gospo- darcze
	humanist.	mat.-fiz.			
Religia	4	4	4	4	4
Język polski	10	6	4	5	4
Języki obce nowożytne	8+2 naodob.	6+2 naodob.	4 naodob.	14	5
Matematyka	6	10	9	4	4 <sup>b</sup>
Fizyka	Razem:	9	4	–	3
Chemia	4	5	3	–	4
Zagadnienia życia współ. <sup>a</sup>	4	4	2	5 <sup>c</sup>	3
Przysposobienie wojskowe	4	4	6	4	4
Ćwiczenia cielesne	4	4	4	4	4

a – bądź przedmiot analogiczny, w liceach zawodowych zaliczane do grupy przedmiotów zawodowych; b – rachunkowość; c – geografia gospodarcza i ekonomia społeczna.

Źródło: J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 152, 165, 191.

Szkoły zawodowe stopnia niższego, przeznaczone dla absolwentów szkół powszechnych, miały charakter wybitnie praktyczny, stąd większość godzin przeznaczona była na zajęcia tego typu. Do celów ich nauczania zaliczono: *wyrobienie godności zawodowej, poczucia obowiązkowości i odpowiedzialności*. Przedmioty zawodowe niosły ze sobą dość szeroki zakres wiedzy, jednak bez jej pogłębiania i aspiracji naukowych. Uczniowie mieli osiąść dobrą orientację w zakresie zagadnień, z którymi się spotkają w przyszłej pracy, zrozumieć jej zadania, rolę społeczną. Przykładowo dla przedmiotu towaroznawstwo w szkole gospodarczej zapisano cel: *uświadomienie wpływu, jaki wywiera spożywca na rozwój wytwórczości krajowej oraz na obrót artykułami codziennej potrzeby*<sup>180</sup>.

Program nauki w zakresie przedmiotów ogólnokształcących był bardzo wąski, zakres materiału nie wybiegał poza powtórzenie wiadomości zdobytych w szkole powszechnej. O ich doborze i sposobie ujęcia wyraźnie decydowały względy praktyczne. Program wiadomości o Polsce współczesnej obejmował tu elementy geografii fizycznej i gospodarczej Polski, historii najnowszej i informacje dotyczące ustroju politycznego i społeczno-gospodarczego. Przeprowadzane na języku polskim ćwiczenia w pisaniu i mówieniu polegać miały głównie na poszerzaniu słownictwa, z uwzględnieniem potrzeb pracy zawodowej i korygowaniu najczęściej popełnianych przez uczniów błędów.

<sup>180</sup> Program nauki w dwuletnich szkołach gospodarczych (tymczasowy), Lwów 1938, s. 9, 33.

Plan godzin w dwuletniej szkole gospodarczej

Przedmioty	Liczba godzin tygodniowo	
	kl. I	kl. II
A. Zajęcia praktyczne:		
Sporządzanie posiłków i przetwórstwo	14	18
Porządki i pranie	4	4
Szycie	4	–
Razem A:	22	22
B. Zawodowe:		
Zasady żywienia	2	2
Organizacja i rachunkowość gospodarcza	–	2
Towaroznawstwo	2	2
Higiena	2	2
Estetyka życia codziennego	2	2
Razem B:	8	10
C. Pomocnicze, ściśle związane z zawodem:		
Rachunki	2	–
Wiadomości o Polsce współczesnej	–	2
Razem C:	2	2
D. Pomocnicze, bezpośrednio nie związane z zawodem:		
Religia	2	2
Język polski	3	3
Ćwiczenia cielesne	2	2
Śpiew	1	1
Razem D:	8	8
Ogółem	40	42

Źródło: Program nauki w dwuletnich szkołach gospodarczych (tymczasowy), Lwów 1938, s. 7.

Przykładowe *szkoły przysposobienia zawodowego* – roczne szkoły gospodyń wiejskich, oparte były na I szczeblu programowym. Podstawę programową stanowiła praktyczna nauka gospodarstwa wiejskiego prowadzona w specjalnie zorganizowanych gospodarstwach. Cele nauczania przedmiotów ogólnokształcących określono następująco: *Nauczanie ogólne ma podnosić poziom kulturalny młodzieży, rozszerzać zainteresowania, ułatwić zdobywanie wiedzy zawodowej oraz kształcić uczucia moralne i obywatelskie*. Wiedza teoretyczna została tu bardzo ograniczona<sup>181</sup>.

<sup>181</sup> W. Miśkiewicz, *Wytyczne*, s. 47.

## Plan godzin w szkole przysposobienia gospodyń wiejskich

Przedmioty	Ilość godzin	Ilość tygodni
A. Zajęcia praktyczne		24
B. Przedmioty zawodowe		
Organizacja i prowadzenie gospodarstwa rodzinnego	3	
a. urządzenie i prowadzenie domu		
b. odżywianie rodziny	2	
c. zaopatrywanie rodziny w odzież	1	6
Organizacja i prowadzenie gospodarstwa rolnego		
a. chów i użytkowanie zwierząt oraz uprawy polowe	3	
b. ogrodnictwo	3	6
Higiena	2	2
Razem B:		14
C. Przedmioty pomocnicze ściśle związane z zawodem		
Język polski z nauką o Polsce współczesnej	5	5
Rachunki	3	3
Razem C:		8
D. Przedmioty pomocnicze bezpośrednio niezwiązane z zawodem		
Pogadanki etyczno-religijna (20 godzin rocznie)		
Śpiew	1	1
Ćwiczenie cielesne	1	1
Razem D:		2
Razem B, C, D:		24
Razem A, B, C, D:		48

Źródło: W. Miśkiewicz, *Wytyczne programowe dla szkół przysposobienia gospodyń wiejskich*, „Oświata i Wychowanie” 1936, z. 1, s. 50.

Szkoły dokształcające otrzymały nowe programy po uchwaleniu w 1937 r. dotyczącej ich ustawy. Nie różniły się wyraźnie od dawnych, ale jak pisze Józef Miąso, stanowiły pewien krok naprzód [...] gdyż przyświecała im idea uczynienia z zawodu, w którym uczeń pracuje, źródła ogólnego wykształcenia. Wyraźnie zaznaczone były cele wychowawcze, przy czym szczególny nacisk położono na wychowanie zawodowe, które powinno zmierzać do rozwijania w młodzieży przedsiębiorczości, samodzielności, poczucia godności zawodowej i wiary w swe siły oraz rozumienia pracy, jako źródła wartości człowieka i podstawy dobrobytu jednostki, społeczeństwa i Państwa<sup>182</sup>.

<sup>182</sup> Program nauki w szkołach dokształcających ogólnozawodowych (tymczasowy), Lwów 1938, s. 5.

## Plan godzin w szkołach dokształcających zawodowych

Przedmioty	liczba godzin w szkołach męskich				liczba godzin w szkołach żeńskich			
	kl. I	kl. II	kl. III	razem	kl. I	kl. II	kl. III	razem
religia	1	1	1	3	1	1	1	3
język polski	2	2	2	6	2	2	2	6
wiadomości o Polsce współczesnej	–	1	1	2	–	1	1	2
rysunki z wiadomościami z geometrii	2	–	–	2	2	–	–	2
wiadomości ogólnozawodowe	–	3	3	6	–	–	3	6
gospodarstwo domowe	–	–	–	–	–	3	–	3
higiena	–	–	1	1	–	–	1	1
ogółem	9	9	9	26	8	9	9	26
Ponadto ćwiczenia w hufcach PW, gry i sporty	2	2	2	6	2	2	2	6

Źródło: Program nauki w szkołach dokształcających ogólnozawodowych (tymczasowy), Lwów 1938, s. 8-9.

Program przedmiotu wiadomości ogólnozawodowe obejmował takie problemy jak: powszechne zjawiska fizyczne i chemiczne, najczęściej stosowane materiały i narzędzia, system miar, organizacja przedsiębiorstw, ustawodawstwo pracy, korespondencja handlowa i rzemieślnicza. Program przedmiotów ogólnokształcących ograniczał się do podstawowych, użytecznych zagadnień. Na przykład w nauczaniu języka polskiego na plan pierwszy wysunięto ćwiczenie w poprawnym pisaniu i mówieniu, w dalszej kolejności *zaznajomienie młodzieży z dostępnymi dla niej przejawami kultury polskiej* (wybór lektur obejmował teksty dotyczące pracy ludzkiej, przeszłości i teraźniejszości Polski), *rozbudzanie zamiłowania do czytania oraz rozwijanie uczuć obywatelskich, społecznych, religijnych, moralnych i estetycznych*. Na lekcjach wiadomości o Polsce współczesnej nauczano geografii gospodarczej, dziejów najnowszych oraz podstawowych informacji o państwie. Program rachunków obejmował jedynie sprawne wykonywanie działań arytmetycznych i ich stosowanie w praktyce. Tygodniowo uczniowie mieli 10-11 godzin nauki<sup>183</sup>.

Dla szkół dokształcających specjalnych przygotowano programy dostosowane do potrzeb poszczególnych grup zawodowych, szerzej uwzględniające przygotowanie fachowe.

<sup>183</sup> Tamże, s. 17-35; J. Miąso, *Szkolnictwo dokształcające*, s. 55.

\* \* \*

Reforma programowa była najlepiej przygotowanym elementem zmian w szkolnictwie. W ogromnej pracy uczestniczył cały sztab fachowców, zasięgnięto opinii środowisk nauczycielskich. Programy były nowatorskie pod względem podstaw psychologicznych, dokładnie przemyślano moment i formę przekazywania poszczególnych treści. Dopasowywano do siebie zarówno programy różnych przedmiotów w danej szkole (korelacja), jak i konkretnego przedmiotu na kolejnych etapach nauki szkolnej. „Odcudzone” treści odpowiadały aktualnemu rozwojowi nauki. Nauczyciele otrzymali dużą swobodę w zakresie ich doboru, a przede wszystkim metod nauczania, choć zalecano ćwiczenia praktyczne. O ile różnie można oceniać koncepcję wychowania państwowego, o tyle sam fakt, iż ustalone zostały podstawy wychowawcze, należy uznać za kolejny plus. Trzeba też przyznać, że treści wychowawcze włączone zostały do programów bardzo fachowo i podnosiły ich walory dydaktyczne poprzez wytyczenie podstawowej osi nauczania.

Polskie programy nauczania zauważono za granicą. W marcu 1933 r. odwiedził nasz kraj prof. Jean Piaget, dyrektor genewskiego Międzynarodowego Biura Wychowania. Reformę programową uznał za umiejętne połączenie ideałów pedagogiki ze specyficznymi dążeniami polskimi. Podkreślił zwłaszcza uwzględnienie założeń psychologicznych<sup>184</sup>.

Oczywiście nowe programy nie były idealne, nie wszystkie też miały jednaki poziom. Miejscami ciągle były przeładowane, czasami zaś pomijały istotne zagadnienia. Co ważne, układane były z myślą o dobrych i przychylnie nastawionych do zmian nauczycielach, pisano wręcz, że ich realizację należy potraktować jako pedagogiczną misję. Jednak nie wszyscy potrafili i chcieli pracować zgodnie z założeniami autorów. Wartość reformy programowej obniżały też opóźnienia w druku podręczników i braki w wyposażeniu szkół.

## ZAKOŃCZENIE

Podstawowym zadaniem, jakie wypełnić miała reforma jędrzejewiczowska było ujednoczenie szkolnictwa na całym terenie Rzeczypospolitej. Ukoronowaniem tego dzieła było rozciągnięcie ustawodawstwa ogólnopolskiego na obszar Śląska. Województwo Śląskie włączone oficjalnie do Polski na przełomie czerwca i lipca 1922 r., zachowywało swą odrębność zaznaczoną przez przyznaną w 1920 r. autonomię. Obowiązująca tu w latach 1922-1937 konwencja genewska, specyficzny układ sił społeczno-politycznych oraz narodowościowych, mozaika norm prawnych i zwyczajowych, spowodowały, że wiele procesów, w tym dotyczących szkolnictwa, przebiegało inaczej niż na pozostałych terenach państwa polskiego. W latach 1922-1931 do szkolnictwa powszechnego całego województwa wprowadzono stopniowo polskie plany i programy nauczania, przepisy dotyczące uposażenia, pragmatyki nauczycielskiej, kwalifikowania kadry pedagogicznej z uwzględnieniem tzw. odrębności śląskich, czyli przede wszystkim funkcjonowania 8-klasowych szkół powszechnych i obowiązku szkolnego od 6 roku życia<sup>1</sup>. Po przejściu władzy przez sanację i przedstawieniu założeń dotyczących reformy oświaty stało się jasne, że nowa władza dążąca do pełnego zespolenia Śląska z resztą państwa, zmierzać będzie do dostosowania szkolnictwa tego obszaru do norm ogólnopolskich. Przeciw tym dążeniom sanacji wystąpił w 1933 r. Sejm Śląski, odrzucając możliwość rozciągnięcia ustawodawstwa jędrzejewiczowskiego na obszar województwa śląskiego. Pomimo to wojewoda Michał Grażyński, wykorzystując niespójność przepisów statutu organicznego, a także mając poparcie władz centralnych w Warszawie, wprowadzał w latach 1932-37 przepisy

<sup>1</sup> Poza tym: 4-godzinny tygodniowy wymiar nauki religii, tzw. organiczne połączenie funkcji organisty miejscowej parafii z posadą kierownika szkoły (w szkołach małych, powstałych w czasach pruskich) w części górnośląskiej, wykluczenie z pracy w szkolnictwie górnośląskim kobiet – mężatek.

<sup>184</sup> L. Grochowski, *Studia z dziejów polskiej szkoły i polskiej pedagogiki lat międzywojennych*, Warszawa 1996, s. 80.

ustawy na drodze rozporządzeń i okólników. Przyjęcie w kwietniu 1937 r. przez Sejm Śląski ustaw z 11 marca 1932 r. było już zwykłą formalnością, bowiem szkolnictwo śląskie pracowało zgodnie z większością ich przepisów. Z poprzednio zachowanych odrębności pozostawiono: 4-godzinny wymiar religii, tzw. organiztówki w szkołach górnośląskich i szkoły 8-klasowe, mimo przyjęcia 7-letniego obowiązku szkolnego od 7 roku życia. Nieco inne brzmienie uzyskały przepisy dotyczące szkół prywatnych, które m. in. nie zezwalały dzieciom polskim na uczęszczanie do szkół prywatnych z niepolskim językiem nauczania<sup>2</sup>. W ten sposób ukończono dzieło tworzenia jednolitego systemu szkolnictwa rozpoczęte w 1918 r., choć różnice w poziomie rozwoju gospodarczego poszczególnych terenów miały wpływ na gęstość znajdującej się tam sieci szkolnej.

Dopełnieniem reformy systemu oświaty miało być uporządkowanie spraw szkolnictwa prywatnego. Ustawa tego dotycząca została przyjęta jednocześnie z ustawą ustrojową<sup>3</sup>. Zmierzała ona do wzmożenia kontroli państwa nad szkołami prywatnymi, zbliżając ich sytuację do placówek państwowych. Wprowadzając nowe, ostrzejsze wymagania doprowadziła do uporządkowania szkolnictwa prywatnego, poprawy warunków pracy i podniesienia jego poziomu. Za korzystne trzeba uznać zlikwidowanie kategorii niepełnych uprawnień szkół publicznych, która dotąd komplikowała sytuację. Najwięcej kontrowersji budziło nałożenie na właścicieli, kierowników szkół i nauczycieli obowiązku przedstawiania tzw. świadectw lojalności w stosunku do państwa. Odczytywano go jako wymierzony przeciw szkolnictwu mniejszości narodowych, w celu jego osłabienia czy wręcz likwidacji. Obawy te nie spełniły się, jednakże konieczność ta stawiała wielu nauczycieli w trudnej i niezręcznej sytuacji i dochodziło na tym tle do konfliktów<sup>4</sup>.

Rok po uchwaleniu ustaw szkolnych 15 marca 1933 r. parlament przyjął ustawę o szkołach akademickich. Zmierzała ona do zaostrzenia kontroli nad uczelniami, ograniczenia ich samodzielności i w praktyce pozwalała ministrowi decydować o zatrudnieniu. Wprowadzono też obostrzenia w stosunku do ruchu studenckiego. Posunięcia takie miały podłoże polityczne – stanowiły konsekwencję opozycyjnego nastawienia środowiska akademickiego, a zwłaszcza nasilających się ekscesów studenckich, głównie antysemickich. Był to kolejny krok

<sup>2</sup> A. Glimos-Nadgórska, *Szkolnictwo powszechne województwa śląskiego i problemy jego unifikacji* [w druku]; S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*, s. 142.

<sup>3</sup> *Ustawa o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych*, Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 639-640.

<sup>4</sup> Zob. szerzej: J. Sadowska, *Reforma szkolnictwa prywatnego 1932 roku*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2000, nr 3-4, s. 53-79.

w dziele porządkowania państwa i zwiększania jego wpływów w poszczególnych dziedzinach życia. Przedsięwzięcie te uznać można jednak za chybione, przeprowadzone bez dostatecznego rozeznania sytuacji. Nie udało się zapobiec ekscesom na wyższych uczelniach, odsunięcie opozycyjnie nastawionych i aktywnych profesorów nie doprowadziło do zmiany oblicza politycznego środowiska akademickiego, a wręcz przeciwnie – wzmogło jego niechęć do władz. Nowa ustawa spotkała się z zorganizowaną akcją protestacyjną, w której uczestniczył m.in. Wojciech Świątosławski – wówczas profesor akademicki. Po przejęciu teki ministerialnej doprowadził do znowelizowania ustawy, wyraźnie zmieniającego jej wymowę.

Lata 1932-1939 były więc okresem wdrażania reform, które objęły cały system szkolnictwa na wszystkich terytoriach Rzeczypospolitej. W ciągu tych siedmiu lat w sytuacji kraju i oświaty zaszły jednak pewne zmiany. Nie wytrzymały próby czasu koncepcje wychowawcze sanacji i okres od 1935 r., a zwłaszcza lata 1937-1939 to czas pewnej reorientacji ideału. Zmarli wówczas Adam Skwarczyński, Józef Piłsudski, rozwiązano BBWR, powstał OZN. Anna Radziwiłł tłumaczy, że były to lata, kiedy sanacja ma już za sobą pierwsze próby realizacji wychowania państwowego i to próby nieudane. *Wychowanie państwowe obdarzone pieczęcią pochodzenia „z góry”, poparte szykanami personalnymi wobec nauczycieli i młodzieży straciło uznanie u większości społeczeństwa. Sanatorzy czuli się coraz starsi i coraz bardziej bezpotomni. [...] Równocześnie nabierała ostrości walka z lewicą wszelkich odcieni, odbierając coraz bardziej prymat starej alternatywie: kierunek państwowy czy narodowy*<sup>5</sup>. Uchwalenie konstytucji kwietniowej traktowanej jako manifest ideowy sanacji, śmierć Józefa Piłsudskiego, przejście władzy przez grupę Rydza-Śmigłego, głoszącego hasła konsolidacji narodu i „uzbrajania moralnego” oraz zmiany w sytuacji zewnętrznej kraju, a zwłaszcza rosnące zagrożenie ze strony Niemiec, powodowały stopniowe odchodzenie od pierwotnej wersji wychowania państwowego i ewoluowanie w kierunku nurtu obywatelsko-narodowego. Stanowisko takie zajmował Wojciech Świątosławski piastujący od 1935 r. tekę ministra WRiOP, który na plan pierwszy wysunął wyrabianie postaw patriotycznych, kultywowanie polskich odrębności narodowych i umacnianie zbiorowego instynktu samozachowawczego<sup>6</sup>. Podkreślano wówczas anachronizm przeciwstawiania sobie pojęć państwa i narodu, szukając rozwiązania kompromisowego, możliwego do zaakceptowania zarówno przez siły rządzące, jak i przez endecję. Nowy nurt, widoczny w publicznych deklaracjach, publicystyce i pracach teoretycznych, nie doczekał się

<sup>5</sup> A. Radziwiłł, op. cit., s. 85.

<sup>6</sup> H. Konopka, *Spór o oblicze narodowo-wychowawcze*, s. 54.



jednak realizacji w praktyce szkolnej. Niezaangażowani politycznie nauczyciele mogli nawet nie mieć świadomości, iż dokonuje się reorientacja. Do wybuchu wojny obowiązywały ich bowiem przygotowane po 1932 r. programy, jednoznacznie stojące na gruncie wychowania państwowego. Na polu organizacyjnym odstępstwa od założonego w roku 1932 kształtu dotyczyły liceów ogólnokształcących, które organizowane za czasów Wojciecha Świątosławskiego przybrały inny charakter niż planował to Janusz Jędrzejewicz.

Zmiany te to jednak tylko jeden z elementów, które utrudniają ocenę założeń reformy. Podstawowe znaczenie miał tutaj brak czasu – do wybuchu wojny nie zdążono utworzyć planowanej sieci szkół zawodowych, zwłaszcza doksztalających, zaledwie rozpoczęto przekształcanie seminariów dla wychowawczyń przedszkoli, zabrakło roku, aby choć jeden rocznik opuścił licea pedagogiczne i zawodowe. Odbłyły się pierwsze matury w liceach ogólnokształcących, ale nie zdołano zebrać ich wyników, absolwenci nie mogli jesienią podjąć studiów. W wielu wypadkach szkoły były jeszcze na etapie rozruchu, brakowało nowych podręczników, nauczyciele wdrażali się dopiero do nowych warunków i charakteru pracy. Równocześnie bardzo silnie zaciążyły na szkolnictwie polskim lat 30-tych trudności ekonomiczne, na które nałożył się wzrost potrzeb związanych z wejściem w wiek szkolny wyżu demograficznego. Nie wiadomo więc, jak sprawdziłby się nowy system szkolnictwa, gdyby zaistniały warunki do pełnego jego wdrożenia. W związku z tym właściwie nie ma możliwości dokonania całościowej oceny reformy jędrzejewiczowskiej, a jedynie jej założeń.

Dla uzyskania szerszego obrazu ważne jest porównanie z sytuacją i kierunkami zmian w oświacie przeprowadzanych w innych krajach europejskich. Takie komparatystyczne badania prowadzono już przed wojną, w ostatnich latach zajął się tym tematem Leonard Grochowski. Wykazano, iż system organizacyjny szkolnictwa w Polsce w okresie przed reformą przypominał rozwiązania francuskie, niemieckie, czechosłowackie. W ramach trójstopniowej struktury (szkoła elementarna, średnia i wyższa) wszędzie istniały dwa ciągi, słabo ze sobą związane: jeden – prowadzący przez szkołę elementarną do zawodowej niższego szczebla oraz drugi – obejmujący pełną szkołę średnią ogólnokształcącą i umożliwiający podejmowanie studiów wyższych. Próby ujednoczenia szkolnictwa podejmowano w Niemczech już w okresie weimarskim, gdy obok gimnazjów 9-letnich na podbudowie 4-letniej szkoły podstawowej, powołano nowe 6-letnie, oparte na 7-letniej szkole ludowej, a okresie III Rzeszy skrócono w tych pierwszych czas nauki do 8 lat. We Francji przeprowadzone przez Jeana Zaya reformy lat 1936-37 doprowadziły do ujednoczenia programowego wyższych szkół początkowych z niższym cyklem szkół średnich, które były oparte na 5-letnich niższych szkołach początkowych (w Polsce takie uzgodnienie przeprowadzono już w 1929 r.) i li-

kwidacji oddziałów przygotowawczych przy szkołach średnich. Wprowadzona w 1935 r. w Czechosłowacji ustawa o powiatowych szkołach miejskich przyczyniła się do rozbudowy sieci tych szkół, przeznaczonych dla absolwentów 5-letnich szkół początkowych, ale utrzymana została druga droga w postaci 8-letnich gimnazjów. W żadnym z tych państw, pomimo dążeń, nie doszło więc do pełnego ujednoczenia systemu, jakie przeprowadzono w Polsce w 1932 r. (jedynym odstępstwem było istnienie klasy VII „czapki” w szkołach powszechnych III stopnia), tutaj też najdłużej trwała nauka w szkole elementarnej stanowiąca podbudowę dla szkoły średniej.

W dziedzinie obowiązku szkolnego w Europie przodowały Niemcy i Czechosłowacja, gdzie trwał on 8 lat, do tego wymiaru został też wydłużony we Francji w 1936 r. W Polsce zaś reforma jędrzejewiczowska utrzymała obowiązek 7-letni, co spowodowane było względami natury ekonomicznej, nie odbiegało jednak od średniej europejskiej. Europejską tendencją była dbałość o rozwój szkolnictwa zawodowego, w tym doksztalającego. Zmiany zapoczątkowane w Polsce przez ustawę z 1932 r. zmierzały do dorównania w tym zakresie systemowi oświaty niemieckiej czy francuskiej<sup>7</sup>.

Reforma polskiego systemu oświaty zauważona została przez pedagogów europejskich i amerykańskich. Interesował się nią m. in. Międzynarodowy Komitet Współpracy Intelktualnej w Genewie, będący organem Ligi Narodów. Do Polski przyjeżdżali ministrowie oświaty innych państw, chcąc na miejscu poznać stan polskiego szkolnictwa. Leonard Grochowski odnotowuje omówienia i komentarze zamieszczone w nowojorskim tygodniku „School and Society”, niemieckim miesięczniku „Deutsche Volkserziehung”, opinie wyrażone przez środowiska pedagogiczne we Francji, Jugosławii. Choć często wypowiedzi te były dość ogólnikowe, a obserwacje powierzchowne, polskie reformy jednoznacznie oceniano pozytywnie, podkreślając zwłaszcza dążenia do ujednoczenia szkolnictwa i unowocześnienia metod pracy pedagogicznej. Cieszyła zwłaszcza pochlebna opinia wielkiego autorytetu prof. Jeana Piageta, który w 1933 r. odwiedził Polskę<sup>8</sup>.

Mniej entuzjazmu wyrażali natomiast sami Polacy. Nową strukturę systemu szkolnego krytykowały wszystkie siły pozostające w opozycji do rządu. Prawica – za zburzenie tradycyjnej szkoły średniej będącej podstawą dorobku kulturalnego, lewica – za nadanie liceum elitarnego charakteru i wprowadzenie dodatkowego „sita” na drodze szkolnej, zróżnicowanie szkoły powszechnej. Zmiany

<sup>7</sup> L. Grochowski, *Studia*, s. 158-160.

<sup>8</sup> Tamże, s. 78-81; J. Jędrzejewicz, *W służbie*, s. 115-116.

spozstrzegane były jako zbyt i za mało radykalne, antychłopskie, antymieszczackie i antyinteligentne, nowe założenia wychowawcze – nacjonalistyczne i antypolskie, klerykalne i bezbożne itp. Nie miały wpływu na społeczny odbiór zmian w szkolnictwie miał stosunek do władz, które je wprowadzały, a zwłaszcza samego Janusza Jędrzejewicza. Wyniosłość ministra, jego pewność siebie i lekceważenie okazywane przeciwnikom powodowały, że nie był postacią popularną, co utrudniało sytuację<sup>9</sup>.

Całą reformę uważano za głęboko upolitycznioną, zmierzającą do ścisłego podporządkowania sanacyjnemu rządowi i ideologii kolejnej dziedziny życia. Wydaje się jednak, iż zarzut ten nie w pełni jest słuszny. Większość nowych przepisów nie miała żadnej wymowy politycznej, a była jedynie wyrazem współczesnych koncepcji pedagogicznych, dydaktycznych, organizacyjnych, popularnych nie tylko w Polsce. Pomimo wysuwanych z różnych stron zarzutów, reformę strukturalną szkolnictwa można uznać za w pełni „obiektywną”, nie służącą specjalnie żadnej sile czy warstwie społecznej, przeciw nikomu nie skierowaną. Nie spełniły się też wielkie obawy związane z nowymi uregulowaniami spraw szkolnictwa prywatnego. Poddane zostało kontroli państwowej, ale nie doszło do zmian personalnych, ani zamykania szkół na dużą skalę, czego spodziewały się zwłaszcza mniejszości narodowe.

Ostentacyjnie polityczny charakter miała natomiast wdrażana ideologia wychowawcza. Zauważyć jednak należy, że nie była traktowana jako oręż walki politycznej. Lansowane były konkretne wzorce i postaci do naśladowania, ale milczano o wrogach, nie podawano przykładów negatywnych, nikogo nie potępiano. Przekazywane treści były wyłącznie „pozytywne” – miały wzbudzać poczucie dumy, zachęcać do pracy, uczyć zgodnego współżycia. Można więc uznać, że wychowywana w ten sposób młodzież miała służyć państwu bez względu na to, kto aktualnie znajdowałby się u władzy.

Reforma jędrzejewiczowska została skrytykowana w 1939 r. na IV Kongresie Pedagogicznym ZNP, w szeregach którego po konfrontacji z rządem zmniejszyły się wpływy sanacji. Po kilku latach funkcjonowania mówiono o załamaniu się reformy szkolnictwa, o tym że nie wytrzymuje ona próby czasu, że *założenia były demokratyczne, ale wykonania reakcyjne*. Podobne oceny formułowano w latach powojennych, pisząc o niepowodzeniu reformy. Zawsze jednak opinie takie wynikały z analizy danych dotyczących dostępności szkoły, warunków pracy, czyli raczej aktualnego stanu szkolnictwa, i to przeważnie tylko powszechnego,

<sup>9</sup> Dowód swej niechęci do niego dali zwłaszcza studenci w okresie walki przeciw ustawie o szkołach akademickich, gdy stał się przedmiotem drwin i agresji.

niż jego systemu organizacyjnego<sup>10</sup>. Jak już wykazano, nie ma bezpośredniego związku pomiędzy tymi dwoma elementami. Trudno też na przykład oszacować, ile szkół można było wybudować ze środków, które zostały zużyte na przygotowanie nowych programów szkolnych i ocenić, czy faktycznie byłoby to lepsze dla polskiej oświaty.

Wydaje się, że ustawodawstwo jędrzejewiczowskie z 1932 r. było wyrazem przemyślanej, dopracowanej w szczegółach, bardzo spójnej koncepcji pedagogicznej i organizacyjnej, zmierzającej do autentycznego unowocześnienia polskiej szkoły, dostosowania jej do realiów społecznych, gospodarczych, ale także i politycznych. Funkcjonowało on krótko, bo tylko siedem lat. Postawa młodzieży w okresie II wojny światowej dowiodła walorów wychowawczych polskiej szkoły lat 30-tych. Tajne nauczanie prowadzone w jej czasie w dużej mierze oparte było o przedwojenne programy i podręczniki. Po zakończeniu działań wojennych od razu odbudowywano szkolnictwo według dawnych zasad. Zupełnie inna sytuacja polityczna i społeczna sprawiły jednakże, że szybko, na drodze rozporządzeń i dekretów, zaczęto wprowadzać pojedyncze zmiany dotyczące zarówno organizacji szkolnictwa, jak i programów nauczania. Ostatecznie ustawodawstwo jędrzejewiczowskie przestało obowiązywać w 1948 r., kiedy Komitet Centralny PPR podjął decyzję o wprowadzeniu 11-letniej szkoły ogólnokształcącej.

Od tego czasu polskie szkolnictwo przeszło szereg zmian, uwarunkowanych w dużej mierze sytuacją polityczną. Ciągłe jest na etapie poszukiwania rozwiązań, które odpowiadałyby aktualnym potrzebom społecznym. I dziś, po prawie 70 latach, powraca się do niektórych elementów koncepcji jędrzejewiczowskiej – 6-letniej szkoły podstawowej, dwustopniowości szkolnictwa średniego. Być może dopiero teraz dane im będzie funkcjonować przez dłuższy czas i uzyskamy w ten sposób możliwość dokonania ich późniejszej oceny.

<sup>10</sup> Na przykład: W. Weychert-Szymanowska, *Sprawa szkolna*, Warszawa 1936; *Sytuacja szkoły i nauczyciela*, Warszawa 1939; M. Piątkiewicz, *Język polski w gimnazjum i liceum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 16, s. 246; T. Burakowski, *Sytuacja szkolnictwa średniego*, „Gimnazjum i Liceum” 1937/38, nr 6/9, s. 51.

## BIBLIOGRAFIA

## NAJWAŻNIEJSZE ŹRÓDŁA

## MATERIAŁY ARCHIWALNE

Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespoły: MWRiOP, MSW 1918-1939, PRM 1918-1939.

Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, zespół ZNP. Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III i IV. Druki.  
*Sprawozdanie stenograficzne z posiedzeń Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej, 1926-1939.*

## PRASA

„Droga” 1932-1933.

„Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1920-1939.

„Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” 1919-1939.

„Dzień Polski” 1932.

„Gimnazjum” 1933 -1937.

„Gimnazjum i Liceum” 1937/1938.

„Gazeta Polska” 1932.

„Gazeta Warszawska” 1932.

„Głos Poranny” 1932.

„Głos Nauczycielski” 1932-1939.

„Kurier Lubelski” 1932.

„Kurier Lwowski” 1932 .

„Kurier Warszawski” 1932 .

„Kultura i Wychowanie” 1934/35.

„Muzeum” 1934-1937.

„Oświata i Wychowanie” 1931-1939.

„Ogniwo” 1932-1939.

„Przegląd Pedagogiczny” 1931-1939.

„Robotnik” 1932 .

„Wiadomości statystyczne” 1932.

„Zrąb” 1930 -1936.

## MATERIAŁY ŹRÓDŁOWE – DRUKI ZWARTE

J. S. Bystroń, *Uspołecznienie szkoły*, Warszawa 1933.

S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, wyd. 2 rozszerzone, Warszawa 1934.

M. Falski, *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900-1944*, Wrocław 1974.

Tenże, *Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa*, Warszawa 1936.

Tenże, *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, Warszawa 1932.

S. Grabski, *Pamiętniki*. Do druku przygotował i wstępem opatrzył Witold Stankiewicz, Warszawa 1989.

Tenże, *Z zagadnień polityki narodowo-państwowej*, Warszawa 1925.

W. Gałęcki, *Jeszcze raz przez życie. Wspomnienia*, Kraków 1966.

J. Jędrzejewicz, *W służbie idei. Fragmenty pamiętników i pism*, Londyn 1972.

J. Kuchta, *Psychologia dziecka wiejskiego a praca szkolna*, Warszawa 1934.

Tenże, *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna*, wyd. 2, Warszawa 1933.

M. Klepacz, *Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim*, Katowice 1937.

*III Kongres Pedagogiczny ZNP*, Warszawa 1934.

*Mały rocznik statystyczny 1939*, Warszawa 1939.

*Materiały do organizacji szkolnictwa zawodowego*, Lwów 1934.

J. Michałowska, *Oblicze nowych programów*, Warszawa 1935.

*Nauczyciele w liczbach. Liczebność, cechy osobowe, zatrudnienie, uposażenie. 1935/6*, pod red. M. Falskiego, Warszawa 1938.

J. Planecki, *Odbudowa Polski przy pomocy szkoły*, Kraków 1924.

M. Pollak, *Wspomnienia Kuratora Okręgu Szkolnego Pomorskiego (III 1931 – IX 1932)*, „Studia i Materiały do dziejów Wielkopolski i Pomorza” 1961, T. VI, z. 2.

K. Prauss, *W sprawie realizacji powszechnego nauczania w Królestwie Polskim*, Warszawa 1917.

*Prawo szkół prywatnych*, pod red. Z. Kwiatkowskiego, L. Eckerta, Lwów 1937.

*Program naukowy szkoły średniej*, Warszawa 1919.

*Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938.

- Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (b.d.i m.w.).
- Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Uwagi wstępne, Lwów 1937.
- Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy), Lwów 1934.
- Program nauki w gimnazjach zawodowych. Religia rzymskokatolicka, Lwów 1938.
- Program nauki w gimnazjum państwowym. Religia rzymsko-katolicka, Lwów 1933.
- Program nauki w liceach mechanicznych (tymczasowy), Lwów 1938.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Biologia. Wydział przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Chemia. Wydział przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Chemia z mineralogią i geologią. Wydział matematyczno-fizyczny. (Projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Filozofia. Wydział humanistyczny, klasyczny matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Fizyka z astronomią. Wydział matematyczno-fizyczny. (Projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Geografia. Wydział przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Historia. Wydział humanistyczny (projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język angielski. Wydział humanistyczny (projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język łaciński. Wydział humanistyczny (projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język polski. Wydział humanistyczny. (Projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język polski. Wydział matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Matematyka. Wydział humanistyczny i klasyczny. (Projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Matematyka. Wydział matematyczno-fizyczny. (Projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Przynależenie wojskowe. Wydział humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Rysunek. Wydział humanistyczny i klasyczny. Przedmiot nadobowiązkowy. (Projekt), Lwów 1937.

- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Rysunek. Wydział matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Zagadnienia życia współczesnego. Wydział humanistyczny, klasyczny matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Zajęcia praktyczne. Wydział matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. Przedmiot nadobowiązkowy. (Projekt), Lwów 1937.
- Program nauki w liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Religia rzymskokatolicka, Lwów 1938.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych, Lwów 1931.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych drugiego stopnia z polskim językiem nauczania, Lwów 1936.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania. Arytmetyka z geometrią (projekt), Warszawa-Lwów 1935.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania. Geografia i nauka o przyrodzie (projekt), Warszawa-Lwów 1935.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania. Historia (projekt), Warszawa-Lwów 1935.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania. Język polski (projekt), Warszawa-Lwów 1935.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy), Lwów 1934.
- Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania, Lwów 1938.
- Program nauki (tymczasowy) w państwowym seminarium dla wychowawczyń przedszkoli z polskim językiem nauczania, Lwów 1939.
- Program nauki w dwuletnich szkołach gospodarczych (tymczasowy), Lwów 1938.
- Program nauki w gimnazjach krawieckich (żeńskich) i gimnazjach bielizniarskich (projekt), Warszawa 1935.
- Program naukowy szkoły średniej, Warszawa 1919.
- Projekt ustawy o szkolnictwie zawodowym, [Warszawa 1922].
- Projekt ustawy o szkołach akademickich złożony przez Komitet Redakcyjny z polecenia TKA, Lwów 1932.
- Projekt Ustawy o szkołach akademickich przyjęty przez Senat Uniwersytetu Jana Kazimierza na posiedzeniu 10 czerwca 1932 (na prawach rękopisu).
- Przemówienia na posiedzeniu Sejmowej Komisji Oświatowej z dn. 21 stycznia 1933 w sprawie projektu ustawy o szkołach akademickich, Kraków 1933.

- W. Radwan, *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1925.
- Referaty na posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 28 listopada 1938 r.*, Warszawa 1938.
- S. Sempołowska, *Rządowy projekt reformy ustroju szkolnictwa* (odbitka z „Głosu Prawdy”), Warszawa 1925.
- T. Serafin, *Władze szkolne w latach 1917/18-1937/38*, Warszawa 1938.
- S. K., *Projekt ustroju szkolnictwa na Komisji Oświatowej Sejmu w dn. 28 i 29 stycznia 1932 r.*, [Warszawa 1932].
- Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1927.
- Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej 1931*, Warszawa 1931.
- Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, pod red. H. Radlińskiej, Warszawa 1937.
- Statystyka szkolnictwa 1931/32-1937/38*, Warszawa 1933-1939.
- Sytuacja szkoły i nauczyciela*, Warszawa 1939.
- F. Śliwiński, *Organizacja władz szkolnych i szkolnictwa wszystkich stopni w Polsce Odrodzonej*, wyd. 2, Warszawa 1929.
- K. Świtalski, *Diariusz 1919-1935*. Do druku przygotowali: Andrzej Garlicki i Ryszard Świętek, Warszawa 1992.
- Ustawa o ustroju szkolnictwa. (Projekt komisji, powołanej przez ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego)*, Warszawa 1927.
- Ustrój i organizacja szkolnictwa*, pod red. Z. Kwiatkowskiego, S. Białasa, Lwów 1937.
- W. Wakar, *Zadania państwa, samorządu i społeczeństwa w sprawie organizacji oświaty elementarnej i zawodowej*, Warszawa 1926.
- W. Weychert-Szymanowska, *Sprawa szkolna*, Warszawa 1936.
- W obronie oświaty powszechnej*, Warszawa 1936.
- Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna. Gimnazjum*, Lwów 1933.

## OPRACOWANIA

- F. W. Araszkiewicz, *Ideaty wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.
- Tenże, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918-1932*, Wrocław 1972.
- F. Bereźnicki, *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918-1939)*, Szczecin 1984.
- W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976.
- L. Grochowski, *Studia z dziejów polskiej szkoły i polskiej pedagogiki lat międzywojennych*, Warszawa 1996.

- Historia wychowania. Wiek XX*, pod red. J. Miąso, wyd. 3, Warszawa 1984.
- M. Iwanicki, *O ideowo-wychowawczym oddziaływaniu sanacji na młodzież szkolną i akademicką*, Siedlce 1986.
- K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994.
- H. Konopka, H. Wójcik-Łagan, A. Stępnik, *Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918-1939*, Warszawa 1986.
- J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Wrocław 1963.
- J. Maternicki, *Polska dydaktyka historii 1918-1939*, Warszawa 1978.
- S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej?*, Wrocław 1988.
- Tenże, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918-1939*, Wrocław 1968.
- S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988.
- J. Miąso, *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918-1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne*, Wrocław 1988.
- Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1993.
- A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926-1939*, Warszawa 1966, (maszynopis pracy doktorskiej).
- Studia z dziejów edukacji*, pod red. J. Miąso, Warszawa 1994.
- K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-32*, Wrocław 1970.
- Z. Wiatrowski, *Nauczyciel szkoły zawodowej. Dawniej – dziś – jutro*, Bydgoszcz 1990.

## ARTYKUŁY ZAWARTE W CZASOPISMACH

- „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995.
- „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1971, 1967, 1993.
- „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972.
- „Studia i Materiały do Dziejów Wielkopolski i Pomorza” 1961.
- „Studia Historyczne” 1968.
- „Szkoła Zawodowa” 1991.

156176