

# Falski, Marian

---

## Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 1, 169-217

---

1958

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MARIAN FALSKI

## KONCEPCJA SZKOŁY POWSZECHNEJ I JEJ ROLI W USTROJU SZKOLNICTWA W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM W POLSCE

### I

Z wybuchem wojny 1914 r. i wzrostem nadziei na uzyskanie niepodległości rozpoczynają się w różnych ośrodkach Polski, jak też częściowo na emigracji (w Austrii, w Rosji), prace przygotowawcze do zaprojektowania organizacji przyszłego państwa, i w szczególności ustroju szkolnictwa. Prace dotyczące szkolnictwa podejmowane są przede wszystkim przez organizacje nauczycielskie czynne na terenie zaboru rosyjskiego i austriackiego, jak też przez organizacje o celach oświatowych lub samorzutnie powstające ugrupowania osób, zainteresowanych tymi zagadnieniami.

Dominującą rolę w tych pracach odgrywa Warszawa, gdzie Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego już na początku listopada 1914 roku, a więc jeszcze pod zaborem rosyjskim, w przekonaniu, iż „powinno przygotowywać się już obecnie do spełnienia tych wielkich zadań, które je może czekać w przyszłości”, powołuje Komisję Pedagogiczną dla zaprojektowania „zrębu przyszłej organizacji szkolnictwa polskiego, zwłaszcza jego ducha, rodzajów i stopni szkół, inicjatywy publicznej i prywatnej w szkolnictwie”.

Stowarzyszenie było organizacją o tendencjach umiarkowanych, skupiającą głównie nauczycieli polskich prywatnych szkół średnich, mającą też sekcję nauczycieli szkół początkowych. W skład Komisji weszło 13 osób wyłącznie spośród nauczycieli szkół średnich, mianowicie: Ziemiwił Arlitowicz, Józef Bojasiński, Konrad Chmielewski, ks. Jan Gralewski, Maksymilian Heilpern, Maria Iwaszkiewiczowa, Jan Juraszyński, Teodora Męczkowska, Bogdan Nawroczyński, Władysław Przanowski, Paweł Sosnowski, Józef Stypiński, Grzegorz Zawadzki<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> „Wychowanie w domu i szkole”, organ Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, 1915—1916.

Pomimo tak jednostronnego składu Komisja Pedagogiczna nie uległa ideologii klasowej sfer zainteresowanych szkolnictwem średnim i zarysowała w początkowym momencie patriotycznego uniesienia zarys ustroju jednolitego, o szerokim podłożu demokratycznym, który w razie konkretnego rozwinięcia i zrealizowania mógłby stworzyć nową epokę w dziejach naszego szkolnictwa.

Komisja ustala trzystopniową budowę szkolnictwa:

[...] stopień pierwszy ma stanowić szkoła powszechna siedmioletnia, ogólnokształcąca, obowiązkowa dla wszystkich (wiek wychowanków od 7 do 14 lat). Dalej iść mają szkoły średnie z kursem czteroletnim lub trzyletnim, ogólnokształcące lub zawodowe (wiek od 14 do 18 lat). Trzecim stopniem szkolnictwa są wreszcie akademie (uniwersytety, politechniki, instytuty itp.)<sup>2</sup>.

Komisja wyłącza więc typy pośrednie szkół, tzw. szkoły wydziałowe pełniące rolę pomostu pomiędzy szkołą powszechną o niedostatecznym poziomie naukowym a szkołą średnią, rozwinięte na Zachodzie w interesie mieszczaństwa, wiąże natomiast bezpośrednio szkołę początkową ze szkołą średnią.

Szkoła powszechna ma być w tym projekcie istotną podbudową całego systemu.

Różnica zasadnicza — czytamy w wypowiedziach Komisji — pomiędzy naszą szkołą powszechną a tak zwaną szkołą ludową w Europie polega na tym, że nasza szkoła jest podstawową szkołą publiczną, jest punktem wyjścia całego systemu szkolnictwa narodowego, szkoły stopni wyższych są jej rozwinięciem, uzupełnieniem, nadbudową, gdy w Europie szkoła ludowa pozostaje w bardzo luźnym związku ze szkołami innych stopni, nie odpowiada im, nie jest związana z nimi ani programem naukowym, ani wyraźnym pokrewieństwem systemu<sup>3</sup>.

Komisja zwraca uwagę na to, iż szkoła „ludowa” powstała w dobie oświeconego absolutyzmu,

[...] jest wyrazem powolnych koncesji na rzecz potrzeb ludu, gdy obok szkoły ludowej rozwija się i doskonali szkoła mieszczańska średnia siedmioletnia i dziesięcioletnia, ogólnokształcąca filologiczna, realna i zawodowa, dla potrzeb mieszczaństwa organizowana, w żadnym nie pozostająca związku ze szkołą ludową, sama w sobie istniejąca, dostosowująca się jedynie do wymagań wyższych zakładów naukowych [...] Nasz projekt wyklucza szkołę średnią ośmioletnią jako odrębną jednostkę szkolną<sup>4</sup>.

Cechą charakterystyczną programu szkoły „powszechnej” ma być według projektu Komisji równomierne uwzględnienie trzech grup przedmio-

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> Tamże.

tów: 1. nauk humanistycznych, 2. nauk matematycznych i przyrodniczych, 3. zajęć praktycznych. W porównaniu z dotychczasowymi programami szkół ludowych zwiększono tu zakres nauk matematyczno-przyrodniczych i nade wszystko zajęć praktycznych. Program ten w zakresie trzech niższych klas ma odpowiadać programowi trzech pierwszych klas dotychczasowych szkół ludowych, w zakresie zaś czterech wyższych — programowi czterech pierwszych klas dotychczasowej szkoły średniej ogólnokształcącej, z tą tylko różnicą, podaną w formie propozycji, żeby „w ostatnich trzech latach nauczanie było zaprawione zawodowością zarówno w nauce, jak i w zajęciach praktycznych”<sup>5</sup>.

Co do strony wychowawczej, program szkoły powszechnej miał uwzględniać zarówno rozwój umysłowy młodzieży, jak też fizyczny i moralny (w pojęciu moralności chrześcijańskiej), rozwijać samodzielność i poczucie odpowiedzialności, jak też zdolności organizacyjne, mieć na uwadze „spółczesną Polskę pracującą, tworzącą, organizującą i walczącą we wszystkich dziedzinach życia narodowego” (według referatu wygłoszonego jako odczyt publiczny przez ks. Gralewskiego w dniach 16 i 20 maja 1915 r. w Warszawie, który poprzednio był przedyskutowany i przyjęty przez Komisję)<sup>6</sup>.

To nowe sformułowanie roli i zadań dawnej szkoły ludowej, mającej stać się szkołą powszechną i istotną podbudową ustroju szkolnictwa, związane z najbardziej postępowymi prądami społeczno-pedagogicznymi Zachodu, było jednak w ustach Komisji deklaratywną formułą, której nie towarzyszyło zdecydowane pragnienie szybkiego wcielenia tych haseł w życie. Świadczą o tym zarówno słowa wypowiedziane nieraz „między wierszami”, jak i czyny Komisji. Czytamy np., iż najpilniejszych zadań rząd nie będzie w stanie wykonać bez pomocy społeczeństwa: „Naród musi wypowiedzieć wojnę ciemnocie przez zakładanie szkółek czytania dla dzieci i dorosłych analfabetów”. I że „zanim jaka dzielnica lub miejscowość nie dojdzie do 75% umiających czytać, tam obowiązek szkolny będzie mógł dotyczyć szkoły czteroletniej, po czym dopiero obowiązek ten będzie należało rozciągnąć na całą niższą szkołę siedmioletnią”<sup>7</sup>.

Komisja składała więc na „naród”, czyli na inicjatywę prywatną (na organizacje i na osoby prywatne), obowiązek zakładania „szkółek czytania”, co nie dawałoby żadnej gwarancji ich rozwoju i prowadziłoby nieuniknienie do obniżenia poziomu naukowo-wychowawczego tych szkół w porównaniu ze szkolnictwem organizowanym przez państwo. Poza tym wobec przewidywanego zakładania w początkach szkół czteroletnich i zapowiedzi, iż państwo najpierw „będzie musiało podjąć wielką

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Tamże.

pracę zorganizowania należytego seminariów nauczycielskich", sprawa nauczania siedmioletniego odsuwana była na dalszą przyszłość.

Następnie Komisja nadmienia, iż „szkoła powszechna tym sposobem przy łatwości korzystania z jej rozległych szkół prywatnych musi mieć na względzie potrzeby wychowawcze głównie klas mniej zamożnych, a więc ludu wiejskiego i miejskiego". Że słowa o rozległych szkołach prywatnych, jawnie naruszające zasadę powszechności szkoły nazywanej powszechną, wynikały nie tylko z troski o zapewnienie nauki dzieciom niezamożym, ale i z chęci zarezerwowania dzieciom zamożnym odrębnej i bardziej pewnej drogi do uzyskania dobrego początkowego nauczania i łatwiejszego potem przejścia do szkoły średniej — widać to z uwagi, podanej przy omawianiu sprawy przechodzenia ze szkół powszechnych do średnich, która brzmi: „Tu będzie szerokie pole dla szkolnictwa prywatnego, organizowanego dla mieszczaństwa, mogącego łożyć na szkolnictwo prywatne, z natury swej kosztowniejsze"<sup>8</sup>. Mówiąc więc o powszechności szkoły powszechnej wskazywała jednocześnie Komisja ludności zamożniejszej drogę do obchodzenia tej szkoły.

Podobnie Komisja zaznacza, iż dla dzieci pragnących po ukończeniu szkoły powszechnej kształcić się dalej „rząd otwiera szkoły czteroletnie (a może trzyletnie), które w tym projekcie nazywamy średnimi", nie mówi jednak Komisja, czy jednocześnie z tą akcją mają być podjęte kroki zmierzające do likwidacji klas niższych w już istniejącej, dość gęstej sieci szkół średnich, ze szkołą powszechną nie związanych, co przy dążeniu do zmiany ustroju powinno być najbardziej istotne.

Znamienne jest również, iż Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego, podejmując po ustaleniu zasad nowego ustroju szkolnego opracowanie programu gimnazjum ośmioletniego, nawet z klasą wstępną, i wydając w tymże roku 1916 program pięcioklasowej szkoły powszechnej, nie podejmuje opracowania programu pełnej szkoły powszechnej siedmioklasowej i powiązania tego programu z wyższymi klasami szkół średnich, co dla większych ośrodków mogło być już wówczas praktycznie potrzebne. Program owego ośmioletniego gimnazjum opracowany został nie tyle pod kątem widzenia powiązania ze szkołą powszechną, ile raczej w celu „umiejętnego przygotowania młodzieży" do otwieranych wówczas w Warszawie wyższych uczelni: Uniwersytetu i Politechniki — z naruszeniem w obrębie czterech niższych klas tych założeń programowych, jakie były przyjęte przez Komisję Pedagogiczną dla mających im odpowiadać czterech wyższych klas szkół powszechnych (wprowadzenie łaciny do klasy III i IV oraz znaczne zwiększenie godzin nauki języków

<sup>8</sup> *Tamże.*

obcych, zmniejszenie natomiast godzin nauki geografii, przyrody i przedmiotów technicznych)<sup>9</sup>.

Trudno byłoby te prace programowe pogodzić z istotnym dążeniem do reformy ustroju i nadania szkole powszechnej roli podstawowej w tym ustroju. Tym zaś poczynaniom Sekcji Szkolnictwa Średniego Komisja Pedagogiczna bynajmniej się nie przeciwstawiła. Wprost przeciwnie — pięciu członków tej Komisji wzięło udział w opracowaniu wzmiankowanego programu gimnazjum ośmioletniego (Arlitowicz, Heilpern, Sosnowski, Bojasiński, Nawroczyński).

Te niepokojące rysy w ustosunkowaniu się Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego do proklamowanej przez nie koncepcji szkoły powszechnej dostrzegła zaraz i oświetliła krytycznie Stefania Sempołowska w jednym z zeszytów „Myśli Polskiej” z roku 1916.

„Bardzo ważna jest chęć przekształcenia szkoły »ludowej« na powszechną — pisze Sempołowska — jest to dziś ogólne żądanie demokracji”, „a jednak w tym projekcie »powszechność« jest tylko hasłowym wyrazem[...], nic bowiem w projekcie nie zdąży ku urzeczywistnieniu tej powszechności”. Po zaznaczeniu, iż przy prywatnym szkolnictwie elementarnym szkolnictwo publiczne będzie przeznaczone głównie dla klas mniej zamożnych, autorka pisze dalej: „dążność do przebudowy szkolnictwa elementarnego spowodowała wszędzie zmianę radykalną w poglądach na kształcenie nauczycieli[...]”. Bez podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli hasła szkoły powszechnej są czczym frazesem”. Następnie w projekcie mówi się o szkole siedmioletniej, na razie zaś ma się poprzestać na czteroletniej. Jeśli chodzi o sprawę zasadniczą — przechodzenia ze szkół powszechnych do średnich — to „i tę ideę projekt zdradza, wprowadzając zaporę w postaci egzaminu wstępnego do szkoły średniej, przeciw czemu protestuje demokracja i odłamy nauczycielskie zarówno na Zachodzie, jak i od szeregu lat w Galicji”. W programach zmierza się do „zaprawy zawodowości”, co też jest kierunkiem wstecznym, wstrzymuje bowiem młodych ludzi od tego, aby „jak najszerzej otworzyli oczy na wielkość świata i wielkość wiedzy[...]; te cele zawodowe — powiada dalej Sempołowska — to kula u nogi”.

Sempołowska podkreśla, iż ustosunkowania się Komisji Pedagogicznej do całokształtu zagadnienia szkoły powszechnej nie można usprawiedliwić powoływaniem się na brak środków. „To nie brak środków, to brak poczucia, że sprawa szkoły elementarnej, bądź co bądź szkoły ludowej, to sprawa pierwszorzędnej wagi w życiu społecznym, to cel wielki, który warunkuje życie narodu”. I kończąc dodaje: „budując nowe drogi bijemy niejako słupy; zakreślającym nowe drogi nie wolno na jed-

<sup>9</sup> Tamże.

ną chwilę tracić z myśli wytycznej, dokąd te drogi wiodą, dokąd wieść nas mają"<sup>10</sup>.

Z odpowiedzią Sempołowskiej w obronie Komisji Pedagogicznej wystąpiła Teodora Męczkowska, członkini tej Komisji. Męczkowska usiłuje spór ten złagodzić, powołując się na to, że Komisja nie mogła nie liczyć się z warunkami rzeczywistymi, iż niektóre sprawy, np. sprawę egzaminów wstępnych, ujmuje Sempołowska zbyt jednostronnie, iż „nie tyle stanowiska, co metody taktyczne są różne” i że w przyszłości pójdzie się dalej „i może w myśl poglądów Sempołowskiej”<sup>11</sup>.

Ze jednak nie były to różnice w taktyce, ale i w stanowiskach czy też intencjach, i że pod tym względem bardziej przewidująca była Sempołowska niż Męczkowska, wykaże to niedaleka przyszłość, kiedy sprawy szkolne, i w szczególności sprawa organizacji szkolnictwa początkowego, staną się przedmiotem szerszych debat na terenie organizacji nauczycielskich i państwowych władz oświatowych, a zarazem jednym z ogniw walki klasowej, narastającej u nas po roku 1917/18. W tym czasie nie tylko Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego, ale nawet nikt spośród b. członków Komisji Pedagogicznej nie wysuwa się na czoło walki o zasadnicze założenia proklamowanej w roku 1915 reformy. Niektórzy przechodzą na pozycje zdecydowanych jej przeciwników i nawet ks. Gralewski, który był „duszą” Komisji Pedagogicznej (według słów B. Nawroczyńskiego) i kilkakrotnym referentem projektu, występuje w r. 1919 na tzw. „Sejmie Nauczycielskim” jako referent zgoła odmiennej koncepcji, opracowanej w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Projekt Komisji Pedagogicznej pomimo wycofania się właściwych autorów odegrał u nas wielką rolę. Zasadnicze założenia tego projektu stały się bowiem z czasem w dużej mierze tymi słupami wskazującymi nowe drogi, o których z niepokojem mówiła Sempołowska, z tą tylko różnicą, iż założenia te włączy do swych haseł naczelných i podejmie o nie walkę demokracja polska.

## II

W okresie od wybuchu wojny w 1914 roku do powołania pierwszych, niezależnych władz polskich w roku 1918 warunki wojenne i okupacyjne, krępujące działalność czynników krajowych, spowodowały rychłe przejście od zagadnień ogólniejszych do trosk codziennych o rozwój szkolnictwa i do organizowania się polskiego nauczycielstwa.

Początkowo czynne były głównie organizacje skupiające nauczycieli szkół średnich, przede wszystkim więc Polskie Towarzystwo Pedagogicz-

<sup>10</sup> „Myśl Polska” 1916, z. 6, s. 141—148.

<sup>11</sup> „Wychowanie w domu i szkole” 1916, z. 6.

ne i Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych w Galicji oraz Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego w Królestwie, z którymi połączył się z początkiem roku 1917 mniejszy liczebnie Polski Związek Nauczycielski. Wkrótce jednak aktywizują się i wysuwają na czoło ruchu organizacje skupiające bez porównania liczniejsze rzesze nauczycieli szkół początkowych.

W Królestwie, na terenie okupacji austriackiej, utworzone zostaje w roku 1915 Centralne Biuro Szkolne, którego kierownictwo obejmuje postępowy działacz społeczny i oświatowy, Ksawery Prauss. Skupiło ono wkrótce ponad 20 organizacji nauczycieli szkół początkowych i towarzystw oświatowych. Z inicjatywy Biura zwołany zostaje do Radomia w końcu roku 1916 zjazd delegatów organizacji nauczycielskich Królestwa z udziałem delegatów nauczycielstwa Galicji, na którym uchwalone zostaje powołanie do życia Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych. W maju 1917 roku odbywa się w Krakowie I Zjazd delegatów Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich, zaś we wrześniu tegoż roku, po trzyletniej przerwie, obraduje IX Zgromadzenie delegatów galicyjskiego Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Krakowie, a w grudniu — I Zjazd delegatów Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych w Warszawie.

Początkowo na zjazdach tych i w organizacjach poruszane były tylko pewne fragmenty ogólnego zagadnienia ustroju szkolnictwa. Dopiero w pierwszej połowie 1917 roku z projektem wprowadzenia powszechnego nauczania i z zarysem proponowanego ustroju szkolnego występuje Ksawery Prauss, związany działalnością z tymi środowiskami<sup>12</sup>.

Zwracając uwagę na to, iż z jednej strony „rozlegają się głosy za wprowadzeniem czteroletniego obowiązku szkolnego, a nawet dwuletniego”, z drugiej zaś „powstaje wspaniały projekt siedmioklasowej szkoły powszechnej”, Prauss wypowiada się za rozwiązaniem pośrednim (przynajmniej na okres najbliższy), proponowanym jeszcze w czasach zaborczych przez Mieczysława Brzezińskiego i zaaprobowanym przez Macierz Szkolną, mianowicie za szkołą powszechną pięcioletnią dla wieku 7—11 lat, z trzyletnią nauką uzupełniającą dla wieku 12—14 lat. Prauss nawraca do tej koncepcji co prawda jako do minimalnego poziomu powszechnego szkolnictwa, biorąc pod uwagę trudności związane z brakiem środków, nauczycieli, lokali szkolnych, zwłaszcza przy podkreślanej przezeń potrzebie podniesienia szkół o jednym nauczycielu do poziomu szkół o dwóch nauczycielach i potrzebie wprowadzenia podwyżki uposażeń nauczycielskich. Niemniej jednak podważa swym głosem koncepcję szkoły siedmioletniej jako nierealnej na długie lata, uzasadniając, że projekt

<sup>12</sup> K. Prauss, *W sprawie realizacji powszechnego nauczania*, Warszawa 1917.



takiej szkoły „według obliczeń S. Dobrowolskiego może być wprowadzony dopiero za 25 lat, a według mego zdania nie jest przystosowany do naszych warunków, a w gminach wiejskich nie będzie mógł być zrealizowany”.

Już samo skrócenie obowiązku szkolnego do lat pięciu obniżałoby znacznie, w porównaniu z postulatami Komisji Pedagogicznej, poziom powszechnej oświaty i podważałoby śmieiej przez Komisję zaprojektowaną reformę szkoły średniej. Również jeśli chodzi o samą organizację szkolnictwa początkowego, Prauss zajmuje stanowisko społecznie kompromisowe: przenosi obowiązki państwa w znacznym zakresie na zawodną inicjatywę prywatną i czyni bardziej wymowne niż w wypowiedziach Komisji Pedagogicznej koncesje na rzecz klas uprzywilejowanych.

Instytucje oświatowe i w ogóle społeczne oraz osoby prywatne — pisze Prauss — powinny szczególnie w pierwszych latach zastąpić państwo i uzupełnić pracę władz szkolnych, zakładając tymczasowe szkółki, chociażby o niższym od normalnego programie, tam gdzie ich wcale nie ma [...]. Szkółki te musiałyby korzystać często z przygodnych sił nauczycielskich, jak to się dzisiaj dzieje w wielu wypadkach [...]. Inteligencja oraz zamożniejsze warstwy mieszczańskie będą korzystały najczęściej z prywatnych szkółek początkowych, kosztownie zorganizowanych, mających najlepszy personel nauczycielski, niewielką ilość uczniów w klasie i wzorowe urządzenia higieniczne<sup>18</sup>.

Co gorsza, szkoła początkowa w projekcie Praussa ma być podzielona na typy o różnym znaczeniu dla kariery szkolnej, przeznaczone dla dzieci różnych środowisk społecznych. Prauss wyróżnia 3 takie typy:

1. szkołę początkową dwuletnią, przeważnie prywatną lub subsydjowaną, przeznaczoną dla dzieci ze sfer mieszczańskich i inteligencji (lub równorzędne przygotowanie domowe), po której przechodziliby uczniowie do pięcioletniej szkoły realnej i następnie do trzyletniego liceum, kończąc wykształcenie ogólne w ciągu lat dziesięciu;

2. szkołę elementarną pięcioletnią miejską o pięciu nauczycielach, po której przechodziliby uczniowie do trzech wyższych klas czteroletniej szkoły średniej wydziałowej i z niej do trzyletniego liceum, kończąc wykształcenie średnie w ciągu lat jedenastu;

3. szkołę elementarną pięcioletnią wiejską o dwóch do czterech nauczycielach, po której uczniowie przechodziliby do pełnej czteroletniej szkoły wydziałowej i następnie do trzyletniego liceum, kończąc wykształcenie średnie w ciągu lat dwunastu.

Dodajmy, iż kształcenie zawodowe zaprojektowane było jako szkoły niższe, oparte na szkole elementarnej wiejskiej, średnie — na elemen-

<sup>18</sup> *Tamże*, s. 27—31.

tarnej miejskiej, i wyższe — na szkole realnej i że szkoły te nie byłyby ani ze sobą, ani z wyższymi studiami kształcenia ogólnego związane — a będziemy mieli obraz koncepcji, stanowiącej z punktu widzenia zasady demokratyzmu i jednolitości znaczny krok wstecz w porównaniu z projektem Komisji Pedagogicznej. Jedyną bardziej dodatnią stroną tej koncepcji byłoby wyłączenie w organizacji szkolnictwa początkowego szkół o jednym nauczycielu i przyjęcie za typ najniżej zorganizowanej szkoły o dwóch nauczycielach. Brak tu autorowi bardziej zdecydowanej postawy społecznej, widoczne jest przecenianie chwilowych trudności związanych z warunkami okupacyjnymi i niedocenianie roli państwa w organizacji publicznej oświaty.

Jednak należy mieć na względzie, iż Prauss szybko dostrzegł strony ujemne tej pierwszej swej koncepcji i w dalszej działalności zmienił zasadniczo swój stosunek do zagadnienia ustroju. Wyrazem tej zmiany jest tzw. „program Praussa”<sup>14</sup>, będący projektem działalności resortu oświaty, z którym wystąpił przy objęciu w listopadzie 1918 roku stanowiska ministra, poddając go pod obrady w Ministerstwie WRiOP, jak również w Zrzeszeniu Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych, gdzie referował ten projekt na posiedzeniach Komisji do spraw organizacji oświatowych.

W projekcie tym wysuwa Prauss na plan pierwszy jako sprawę niecierpiącą zwłoki „zjednoczenie szkolnictwa wszystkich dzielnic Polski pod jednym zarządem” i „przygotowanie projektów ustaw szkolnych, które mają obowiązywać na całym obszarze ziem polskich”. Już samo to szersze spojrzenie ze stanowiska zadań państwa i konieczności uwzględnienia różnic dzielnicowych wymagało zmian istotnych w koncepcji poprzedniej, mającej na względzie tylko teren Królestwa i mgliste jeszcze wyobrażenie o stopniu przyszłej niezależności politycznej. Jako najogólniejsze wytyczne dla ustawy wymienia Prauss przede wszystkim szkołę siedmioletnią, przeznaczoną „dla dzieci wszystkich warstw społecznych”, przy czym organy samorządowe będą uprawnione jedynie do przedłużania lat obowiązkowego szkolnego. Reforma szkolnictwa średniego ogólnokształcącego polegać ma „na wydzieleniu niższych klas i połączeniu ich ze szkołami powszechnymi oraz na utworzeniu z klas wyższych pięcioletnich gimnazjów kilku typów”. Tak zdemokratyzowana teraz koncepcja ma również uwzględniać zasadę jednolitości, polegającą na powiązaniu różnych szczebli w systemie szkolnym: •

Pomiędzy szkołami powszechnymi, nawet najniżej zorganizowanymi, a szkołami wyższymi musi być zachowana taka ciągłość programu, aby zdolniejsze dzieci najszerszych warstw włościańskich i robotniczych mogły z zupełną łatwo-

<sup>14</sup> Z. Nowicki, *Kartki z dziejów ruchu nauczycielskiego*, Warszawa 1937.

ścią przechodzić ze szkół najniższych typów do najwyższych. Tylko zdolności oraz zalety charakteru mają otwierać drogę do wyższego wykształcenia.

Nowe programy będą dążyły do wyrabiania w młodzieży zdolności obserwacji i krytycznego myślenia, do wdrażania w czynność samodzielną i uczenia metod pracy [...]. Szkoła ma wychować nowe pokolenie Polaków, przepojonych duchem obywatelskim, obeznanych dokładnie z ziemią ojczystą, jej tradycją, zasobami i gospodarką, obywateli przygotowanych i chętnych do pracy twórczej na wszystkich polach życia dla dobra ojczyzny i spółobywateli<sup>15</sup>.

Zwraca w tym programie uwagę nuta patriotyczna, nastawienie na stosunki ówczesne w Polsce i tradycje historyczne, brak natomiast rzutowania w przyszłe przeobrażenia w stosunkach społeczno-politycznych i gospodarczych, które w owym momencie zarysowały się już w nastrojach i ruchach rewolucyjnych. Co się tyczy sprawy religii, to „szkoła nie ma wywierać przymusu wyznaniowego. Dzieci mają pobierać w szkole naukę swej religii, o ile rodzice nie zażądata uwolnienia od niej”.

Pomimo zasadniczej zmiany w ustosunkowaniu się Praussa do zagadnienia ustroju szkolnictwa i walki o demokratyzm i jednolitość tego ustroju, jaką Prauss podjął w 1918/19 r., jego pierwotny projekt z r. 1917 wprowadził pewną dezorientację w kształtowaniu się poglądów na zagadnienie ustroju szkolnego wśród organizującego się nauczycielstwa. Autorytet, jakim cieszył się Prauss w szeregach nauczycielskich ze względu na swe wielkie zasługi w organizowaniu szkół polskich w okresie okupacji i w zrzeszaniu nauczycielstwa, spowodował, iż jego projekt z r. 1917, przynajmniej w części dotyczącej organizacji nauczania początkowego, został zaaprobowany przez I Zjazd delegatów Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych, jaki się odbył w Warszawie w dniach 29—31 grudnia 1917 roku<sup>16</sup>.

Wysuwając żądanie zrealizowania w ciągu 10—12 lat powszechnej szkoły początkowej, obowiązującej wszystkie dzieci, zharmonizowania wszystkich stopni szkół w jedną całość i zreformowania szkół średnich, Zjazd przyjmuje jednocześnie „na ten okres pięciooddziałowe szkoły miejskie i wiejskie za najniższy typ szkół elementarnych”. I dalej w punkcie 8 czytamy: „I Zjazd Zrzeszenia NPSP projekt realizacji powszechnego nauczania, opracowany przez kol. Praussa, jako najbardziej odpowiadający wymaganiom nauczycielstwa i jako realnie odpowiadający warunkom, w jakich się znajduje obecny stan naszego szkolnictwa, uznaje za minimalne postulaty programowe Zrzeszenia NPSP”.

I Zjazd delegatów Zrzeszenia NPSP, przyjmując w ten sposób bez zastrzeżeń projekt Praussa aprobował tym samym zasadę pięcioletniej szko-

<sup>15</sup> Tamże, s. 78—79.

<sup>16</sup> Pierwszy zjazd delegatów Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych. Rezolucje i dezyderaty, Warszawa 1918.

ły w pierwszym okresie na terenie Królestwa. Podana jednak równocześnie w innym punkcie uwaga (bliżej nie określona), iż szkoły pięciooddziałowe (pięcioletnie) Zjazd przyjmuje za typ najniższy szkół elementarnych, została wkrótce zinterpretowana w ten sposób, iż szkoły pięcioletnie współistnieć mogą na tym terenie ze szkołami siedmioletnimi, co przewidywała również dla okresu przejściowego Komisja Pedagogiczna. Ze względu jednak na to, iż nie wysunięto w związku z tym żądania zapewnienia dzieciom kończącym szkoły pięcioletnie możliwości przejścia na VI i VII rok do szkół siedmioletnich, nauczanie powszechne dla ogromnej większości dzieci wiejskich redukowaloby się do lat pięciu, co najwyższej z pozbawioną bardziej istotnego znaczenia jakąś pozaszkolną nauką uzupełniająca. Było to więc w najlepszym razie bardzo połowiczne ujęcie zagadnienia organizacji szkolnictwa powszechnego w Królestwie, które przejęło od Zrzeszenia Ministerstwo WRiOP, lecz rychło się z tej koncepcji wycofało.

Pierwotną koncepcję ustrojową Praussa wykorzystywano też nieraz, usiłując czerpać z niej, nie zawsze ściśle, argumenty w walce z opracowywanymi przez zorganizowane nauczycielstwo szkół powszechnych i lewicę społeczną założeniami ustrojowymi. Próbowano np. powoływać się na Praussa dla uzasadnienia nadania klasie VII charakteru tzw. czapki, a na IV Zjeździe delegatów Polskich Towarzystw Nauczycielskich w Warszawie, który się odbył w dniach 14—17 kwietnia 1919 roku, przy obronie zwalczanych przez przedstawicieli Zrzeszenia NPSZ szkół wydziałowych Władysław Radwan powoływał się na to, iż „pomysł tych szkół — własność min. Praussa — jest dowodem, iż nie ma w tym nic wstecznego”<sup>17</sup>.

Jakkolwiek więc Prauss ani w roku 1917, ani na stanowisku ministra w roku 1918/19 nie narzucał nigdy swych koncepcji, lecz traktował je jako rozważania przedkładane do przedyskutowania w organizacjach nauczycielskich i w opinii publicznej, niemniej jednak niektóre odchylenia od demokracji i jednolitości w projekcie z roku 1917 zahamowały w pewnej mierze, przynajmniej przejściowo, rozwój tej ideologii, zwłaszcza w środowiskach nauczycielskich.

### III

Wysunięcie przez Komisję Pedagogiczną Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego haseł podważających klasowy charakter dotychczasowego systemu szkolnego zaczęło budzić zrozumiałe zaniepokojenie w środo-

<sup>17</sup> „O szkołę polską”, t. III (Pierwszy ogólnopolski wielki zjazd nauczycielski), Warszawa 1920, s. 44.

wiskach korzystających z przywilejów i tym samym zainteresowanych w utrzymaniu ustroju dotychczasowego, a więc wśród ludności zamożniejszej i inteligencji oraz wśród nauczycielstwa pracującego w szkołach średnich i wyższych, związanego z interesami tej ludności i tradycjami szkół średnich.

Zarówno referenci Komisji Pedagogicznej, jak i Prauss, zwłaszcza w swym pierwotnym projekcie z r. 1917, starali się w pewnej mierze uwzględnić te klasowe przywileje, zapewniając swobodę rozwoju i poparcie państwa dla szkół powszechnych prywatnych, przeznaczonych dla tych warstw, i głosząc, że tylko jednostki szczególnie zdolne pochodzące z mas ludowych będą mogły dostawać się na wyższe szczeble wykształcenia.

Szczególnie na terenie Królestwa, gdzie były większe różnice zamożności niż w innych dzielnicach, silniejsze antagonizmy klasowe i większe odosobnienie warstw uprzywilejowanych od mas ludowych, jak też znacznie niższy poziom szkół ludowych, szkoła początkowa prywatna lub domowe przygotowanie do szkoły średniej były normalną drogą kształcenia dla dzieci tych warstw. Juliusz Kleiner pisze np. w „Przełędzie Pedagogicznym” z r. 1917:

Dla dzieci z domów ubogich, nieinteligentnych, które z ciasnej, dusznej, gwarnej izdebki, gdzie nikt się nimi opiekować nie musiał, lub z ulicy dostają się do klasy, szkoła jest dobrodziejstwem, jest wzniesieniem ich życia na wyższy poziom. Dla dziecka, które wyniosło z domu kulturę, które często ma już początki wiedzy szkolnej [...], może być krzywdzącym psuciem lat wiosnianych<sup>18</sup>.

Uchylenie się masowe ludności zamożniejszej i inteligencji od posyłania dzieci do szkół początkowych publicznych trwało na terenie b. zaboru rosyjskiego jeszcze przez szereg lat, wpływając ujemnie również na rozwój szkolnictwa publicznego, w którym te warstwy nie były wskutek tego zainteresowane.

Toteż zwolennicy reformy ustrojowej nie chcąc się spotkać z oporem tych warstw często powtarzali zapewnienia o nietykalności szkolnictwa początkowego prywatnego. Kiedy np. na II Zjeździe delegatów Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich w Krakowie w dniach 6—9 stycznia 1918 roku jeden z delegatów z Królestwa i wyrazicieli poglądów Komisji Pedagogicznej, ks. Gralewski, referując „projekt organizacji szkolnictwa narodowego” głosił, iż „nastają nowe czasy dla ludzkości, nowe czasy dla Polski”, w których reforma szkolna „musi być śmiała, o wiel-

<sup>18</sup> J. Kleiner, *Kilka uwag o szkolnictwie polskim*, [w:] „Przełęcz pedagogiczny” 1917.

kich liniach demokratycznych", to drugi, H. Rygier, nie odczuwając widocznie żadnej w tym sprzeczności, dodawał:

[...] ponieważ państwo nie może zabezpieczyć doskonale zorganizowanej szkoły powszechnej, będzie miało przez wiele lat niedostatecznie wykwalifikowany personel nauczycielski, przeto nie można dla fikcji poświęcać tych wysokich korzyści, jakie jednostki, a zatem społeczeństwo odniesie ze szkolnictwa prywatnego lub domowego kształcenia dzieci, których rodziców stać na drogą edukację<sup>19</sup>.

Na terenie b. zaboru austriackiego nauczanie domowe lub w powszechnej szkole prywatnej nie miało jednak dla warstw społecznie uprzywilejowanych tego znaczenia, co na terenie b. zaboru rosyjskiego. Tu bowiem przy większym ubóstwie i mniejszych różnicach zamożności dzieci licznych rzesz ludności średnio sytuowanej wdrożone były do korzystania wraz z dziećmi ludu z publicznego szkolnictwa początkowego. W interesie tych warstw leżało więc tutaj nie tyle korzystanie z nauki domowej i szkoły początkowej prywatnej, co zapewnienie swym dzieciom zwiększonych możliwości konkurowania z dziećmi dołów ludowych na terenie szkolnictwa publicznego. Była to dla tych warstw sprawa bardzo istotna, gdyż dzieci z warstw ludowych przedostawały się poprzez szkołę ludową coraz liczniej do szkół średnich i nawet wyższych, co powodowało z jednej strony groźbę konkurowania z dziećmi ludności uprzywilejowanej również w życiu dalszym, z drugiej zaś rosnące obawy tzw. „nadprodukcji inteligencji", czego np. nie odczuwano na ziemiach zaboru rosyjskiego, gdzie, przeciwnie, wyłoniło się nagle wielkie zapotrzebowanie na produkcję inteligencji.

Na tle tych warunków, przede wszystkim w Galicji, w szeregach nauczycielstwa szkół średnich i wyższych budzić się zaczyna opór przeciw pomysłom reformatorskim Warszawy, płynący dwoma łożyskami: obrony dotychczasowego gimnazjum ośmioletniego, tylko pozorowanej rzekomo łatwiejszym dostępem do niego dla mas ludności, i poszukiwania sposobów takiego zorganizowania publicznego szkolnictwa początkowego, które by zapewniało ludności zamożniejszej, mieszczaństwu i inteligencji pewne przywileje w kształceniu ich dzieci pomimo usadowienia na jednych ławkach szkolnych z dziećmi mas ludowych.

Wyrazicielem tej ideologii stał się wybitny działacz Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych i inicjator postępowych reform programowych i wychowawczych w szkolnictwie średnim Tadeusz Łopuszański, powołany najpierw przez władze austriackie na stanowisko inspektora szkół ludowych w Królestwie na terenie okupacji austriackiej, następnie

<sup>19</sup> „O szkołę Polską", t. I (protokół Zjazdu Delegatów Stowarzyszeń Nauczycielskich), Warszawa 1918, s. 6, 82.

mianowany przez Tymczasową Radę Stanu Królestwa Polskiego w dniu 11 listopada 1917 r. naczelnym inspektorem krajowym, późniejszy wice-minister i minister oświaty.

Po przybyciu w r. 1917 do Warszawy Łopuszański podejmuje konferencje z członkami Komisji Pedagogicznej i wygłasza odczyty w Warszawie oraz w dniu 29 grudnia 1917 r. w Krakowie, na których propaguje specyficzną organizację szkolnictwa powszechnego i całego ustroju szkolnego, opartą na zasadzie tzw. selekcji czy sit selekcyjnych<sup>20</sup>.

Łopuszański nie kwestionuje nawet zasady szkoły powszechnej siedmioletniej, pragnie tylko przeprowadzać w ramach tej szkoły dwukrotną selekcję: po pierwszych trzech latach uczniowie zdolniejsi (ze stopniem dobrym) skierowani byliby do innej szkoły ludowej, „wyższej”, zaś mniej zdolni (ze stopniem dostatecznym) kończyliby cztery dalsze klasy w tej samej niższej szkole ludowej, po jej zaś ukończeniu tylko wyróżniające się jednostki mogłyby ze stratą roku przechodzić do grupy uczęszczających na ostatni (siódmy) rok szkoły ludowej wyższej. Następnie uczniowie kończący wyższą szkołę ludową poddawani byliby drugiej selekcji, która zdolniejszym (uzyskującym stopnie dobre) otwierałaby — znowu ze stratą roku — drogę do sześcioletnich szkół średnich ogólnokształcących, zaś mniej zdolnym (uzyskującym stopnie dostateczne) tę drogę zamykała.

Uczniowie zatrzymywani w szkołach ludowych niższych skazani byliby jako mniej zdolni na uboższy program i mniej rozwijające metody nauczania, „inna bowiem — według słów Łopuszańskiego — powinna być nauka dzieci, które wprost ze szkoły idą do szewca lub krawca, a inna takich, które mają przed sobą lata dalszych studiów”.

Odczyt Łopuszańskiego spotkał się na terenie Krakowa z krytyką jako zawierający koncepcję zmierzającą do zagrozenia masom dzieci dostępu do wyższych szczebli wykształcenia, a umożliwiającą osiągnięcie tych szczebli głównie dzieciom warstw zamożnych i środowisk inteligentkich, poza tym zaś nie mającą dostatecznego uzasadnienia wobec braku kryteriów, które by pozwalały przewidywać możliwości rozwojowe uczniów w tak młodym wieku i z góry na tej podstawie dysponować ich przyszłymi losami szkolnymi.

Odczyt ten znalazł wszakże zwolenników. Sekcja referentów krakowskich Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych podjęła decyzję popierania projektu systemu selekcyjnego i zgłosiła żądanie „utworzenia na próbę przynajmniej kilku szkół urzeczywistniających zasadę selekcji”.

Nieco później jako gorący zwolennik idei selekcyjnej wystąpi Bogdan

<sup>20</sup> „Ruch Pedagogiczny” 1918, nr 2 i 3.

Nawroczyński. W pracy pt. *Uczeń i klasa*, wydanej w r. 1923, pisze o odczycie krakowskim Łopuszańskiego:

Wówczas w całej Polsce znalazło się zaledwie kilku ludzi, którzy się ośmielili wystąpić przeciw ogólnemu prądowi. Pierwszy wśród nich był Tadeusz Łopuszański. Jego odczyt, wygłoszony w grudniu 1917 r. na posiedzeniu Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, po prostu uderza śmiałością przekonań i siłą argumentów<sup>21</sup>.

Przyznając się do tego, iż biorąc przed kilku laty udział w pracach Komisji Pedagogicznej nie zdawał sobie sprawy, że projekt Komisji jest wyrazem „świadomej lub nieświadomej dążności do niwelowania dusz dziecięcych”, Nawroczyński wysuwa projekt jeszcze dalej posuniętego systemu selekcyjnego, opartego na różnicy uzdolnień, wzorowanego na organizacji szkół mannheimskich. Zgadza się na siedmioletnią szkołę powszechną jako podbudowę ustroju, ale zróżnicowaną według stopni uzdolnień:

[...] niższe stopnie uzdolnień należałoby kierować do osobnych klas natychmiast po ustaleniu niewątpliwej diagnozy. W większości wypadków może to nastąpić w ciągu pierwszego roku nauczania lub przy jego końcu. [...] I tylko selekcję wybitnie uzdolnionych odkładam do końca IV roku nauczania i dziesiątego roku życia<sup>22</sup>.

Po takiej „eliminującej” selekcji w szkole powszechnej zbędna ma być selekcja w szkole średniej, „bo słabych tam nie będzie” — zapewnia Nawroczyński.

Głos Nawroczyńskiego był u nas dość odosobniony. W obronie systemu selekcyjnego wystąpi jeszcze prof. dr Józefa Joteyko, co znajdzie miejsce w odczycie wygłoszonym w dniu 3 grudnia 1926 r. w Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i powtórzonym w grudniu w Wolnej Wszechnicy Polskiej<sup>23</sup>. Joteyko odsuwa jednak egzaminy selekcyjne, poprzedzone przez studia psychologiczne prowadzone od chwili wstępu do szkoły powszechnej na podstawie testów, dopiero na średni i wyższy poziom wykształcenia, pragnąc, aby system ten przesiąknięty był „na wskroś dążnością do zapewnienia największej sprawiedliwości, unikania dorywczowości, dowolności i stronności”. Żąda też, ażeby dzieci warstw włościańskich i proletariackich były przynajmniej przez pewien czas „otoczone opieką państwową i społeczną, jeżeli mają być wyrów-

<sup>21</sup> B. Nawroczyński, *Uczeń i klasa*, Warszawa 1923, s. 361.

<sup>22</sup> *Tamże*, s. 367.

<sup>23</sup> J. Joteyko, *Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologicznego i potrzeb społecznych*, Warszawa 1926.



nane skutki wielowiekowej nierówności" i — co najważniejsze — zastrzega się kategorycznie przed wszelką selekcją w wieku poniżej lat 14, ponieważ „byłaby niezgodna z zasadami pedagogiki i psychologii”.

Jak widzimy z przytoczonych tu wypowiedzi, Joteyko zupełnie inaczej ustosunkowała się do zagadnienia selekcji w ustroju szkolnictwa niż Nawroczyński. Przenosząc selekcję na poziom wyższy, pragnie oprzeć ją na wieloletnich studiach i przez kilkakrotne egzaminy przepoić cały ten system „dążnością do zapewnienia największej sprawiedliwości, unikania dorywczowości, dowolności i stronniczości”, zastrzega się przed egzaminami konkursowymi, mówi o selekcji naturalnej, pomocnej człowiekowi, zbliżonej właściwie do poradnictwa.

Projekt ustroju opartego na selekcji zgłoszony przez Łopuszańskiego w grudniu 1917 r. jako przeciwstawienie projektowi Komisji Pedagogicznej znalazł się na porządku obrad III Zjazdu delegatów Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich, który się odbył w Piotrkowie w dniach 25—27 sierpnia 1918 roku. Znaczna większość zebranych przeciwstawiła się zdecydowanie tej koncepcji. Rezolucja przyjęta przez Zjazd brzmi:

Zjazd wyraża opinię, że organizacja szkolnictwa powinna stwarzać warunki naturalnej selekcji uzdolnień, rozumianej jako otwarcie drogi do studiów wszelkich stopni dla najzdolniejszych w danym kierunku jednostek. Selekcję sztuczną, opartą na przeprowadzonym z góry podziale uczniów według uzdolnień, Zjazd uważa za tak dalece sporną i trudną do zrealizowania wobec braku niezbędnego materiału naukowego, psychologicznego, na którym można by selekcję oprzeć, że nie może jej polecić jako podstawy przy organizowaniu szkolnictwa publicznego<sup>24</sup>.

Stanowisko Zjazdu przyczyniło się do zaniechania prób wprowadzania do koncepcji ustrojowych tak jaskrawego ostracyzmu selekcyjnego, nie zapobiegło jednak rozwojowi tej ideologii i jej oddziaływaniu na dalsze kształtowanie się u nas poglądów na zagadnienia organizacji i ustroju szkolnego.

#### IV

Dużym krokiem naprzód w polemice i walce o ustrój szkolnictwa staje się następnie I Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski, zwany popularnie „Sejmem Nauczycielskim”, zwołany z inicjatywy Ksawerego Praussa do Warszawy w dniach 14—17 kwietnia 1919 r. w celu omówienia ważniejszych zagadnień szkolnych i rozpatrzenia projektów ustaw, które przedłożyć miało Ministerstwo WRiOP do przedyskutowania.

<sup>24</sup> Trzeci Zjazd delegatów Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych w Piotrkowie w dn. 25, 26, 27 sierpnia 1918, Warszawa 1918.

Jeśli chodzi o środowiska nauczycielskie, charakter przygotowawczy do tego Zjazdu miał zwłaszcza wzmiankowany wyżej III Zjazd delegatów Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich.

Na Zjeździe tym zaakceptowano znane nam stanowisko I Zjazdu delegatów Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych z grudnia 1917 r. w sprawie projektu Praussa dotyczącego szkoły początkowej pięcioletniej, uznając tę szkołę (z dwoma siłami nauczycielskimi) za najniższy w okresie przejściowym typ organizacyjny szkoły początkowej, nadmieniając równocześnie, że „szkoła z jedną siłą nauczycielską, której istnienie w najbliższych latach musimy tolerować, nie może spełnić tego minimum wymagań”. Co prawda dr Henryk Rowid (z Krakowa) wysuwał z początku wniosek o wprowadzenie od razu szkoły siedmioletniej, ustąpił jednak wobec powoływania się na brak nauczycieli, tak iż uchwała dopuszczająca w najbliższym okresie również szkoły pięcioletnie przyjęta została jednogłośnie.

Pewną rozbieżność głosów wśród przedstawicieli organizacji biorących udział w Zjeździe piotrkowskim wywołała kwestia, czy przyszła szkoła średnia ogólnokształcąca ma być zgodnie z projektem Komisji Pedagogicznej czteroletnia, czy też zgodnie z żądaniami coraz silniej wysuwanymi przez nauczycielstwo gimnazjalne — pięcioletnia. Ponieważ Zjazd ten miał charakter tylko opiniodawczy, udział w głosowaniu brali tylko przedstawiciele organizacyj. Zanotowano przy głosowaniu nad tą kwestią 27 głosów za szkołą średnią pięcioletnią, 10 głosów za czteroletnią i 4 głosy wstrzymujące się. Żądanie przedłużenia okresu nauki w szkole średniej ogólnokształcącej motywowane było ogromem materiału naukowego, jaki na nią przypadał.

Jeszcze większą różnicę poglądów i rozbieżność głosów wywołała kwestia powiązania organizacyjnego szkoły średniej ze szkołą powszechną, znajdującą wyraz w pytaniu wysuwanym już wcześniej, zwłaszcza przez nauczycielstwo szkół średnich, czy pięcioletnia szkoła średnia ogólnokształcąca ma być oparta na pełnej szkole powszechnej siedmioletniej, czy na klasie szóstej tej szkoły. Oparcie na klasie VI było odbiciem koncepcji selekcyjnej, w mniej tylko jaskrawej formie niż w pierwotnym projekcie Łopuszańskiego, który pragnął przeprowadzić ją znacznie wcześniej, bo już po III klasie. Wobec jednak widocznego niepowodzenia tej pierwszej koncepcji zwolennicy selekcji z całym zapamiętaniem domagać się zaczęli oparcia szkoły średniej nie na VII, lecz przynajmniej na VI klasie szkoły powszechnej. Rzecz przy tym charakterystyczna, że w obronie tej koncepcji jej zwolennicy nie tyle powoływali się na utrzymanie  $6 + 5 = 11$  lat kształcenia ogólnego unikając:  $7 + 5 = 12$  lat (co budzić mogłoby myśl nawrotu do koncepcji:  $7 + 4$ ), co raczej na potrzebę zapewnienia dzieciom kończącym wykształcenie

na szkole powszechnej rocznego kursu „zaokrąglonych wiadomości”, zbędnego dla szkoły średniej ogólnokształcącej. Był to powód, dla którego przewano tę klasę „czapką”.

Przy głosowaniu 25 głosów oddano za oparciem szkoły średniej (pięcioletniej) na klasie VII i 13 — za oparciem na klasie VI, większość przedstawicieli organizacji nauczycielskich wypowiedziała się więc za koncepcją  $7 + 5 = 12$ . W głosowaniu wzięło udział 25 przedstawicieli organizacji szkół średnich i 13 przedstawicieli organizacji szkół powszechnych. Głosy pierwszych podzieliły się: 13 głosowało za klasą VI i 13 za VII jako podstawą szkoły średniej, natomiast spośród 13 przedstawicieli szkół powszechnych tylko 1 głos był za przyjęciem klasy VI za tę podstawę, zaś 12 głosów za klasą VII.

Przez uzyskanie większości głosów za pełną siedmioklasową szkołą powszechną jako podstawą szkoły średniej, w tym prawie wszystkich głosów najbardziej w tym zainteresowanego nauczycielstwa szkół początkowych, spór ten bynajmniej nie został zakończony. Przeciwnie, rozpoczyna się walka, w której za wnioskiem o przyjęcie klasy VII za podstawę wypowiada się całe niemal nauczycielstwo szkół powszechnych wraz z bardziej postępowymi odłami nauczycielstwa szkół średnich, powołujący się na to, iż programowa „czapka” byłaby tworem pedagogicznie nieuzasadnionym, rozbijającym jednolitość ustroju szkolnictwa i prowadzącym do obniżenia poziomu szkolnictwa powszechnego oraz do rozstroju lub nawet do zanikania siódmego roku nauczania. Jednocześnie za wnioskiem o przyjęcie klasy VI za podstawę wypowiada się znaczna część nauczycielstwa szkół średnich, zwłaszcza członkowie galicyjskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych oraz zespół osób, współpracujących na terenie Ministerstwa WRiOP z Łopuszańskim, przejętych ideą obrony szkoły średniej ogólnokształcącej przed napływem ze szkół powszechnych „miernoty”. I kiedy w Ministerstwie koncepcja „czapki” wkrótce się utrwali, wchodzący w skład tego grona B. Nawroczyński, wyrażając zadowolenie ze zwycięstwa tego projektu, wypowiada zarazem słowa żalu pod adresem Ministerstwa, iż ulegając poglądom Komisji Pedagogicznej zbyt późno wprowadza selekcję, a jednocześnie mając na myśli przeciwników nadmienia z wyrzutem w cytowanej pracy *Uczeń i klasa*: „A jednak nie to mu [tzn. projektowi selekcji po klasie VI jako zbyt późnej] dotychczas u nas zarzucano, ale wręcz przeciwnie, uczyniono grzech z jego niewątpliwej zasługi”<sup>25</sup>.

Zjazd Piotrkowski zmienia w pewnej mierze stanowisko zajmowane dotychczas przez organizacje nauczycielskie i poprzednie zjazdy tych or-

<sup>25</sup> B. Nawroczyński, *Uczeń i klasa*, s. 364.

ganizacji w sprawie tak istotnej dla poziomu naukowego szkół powszechnych, jak system kształcenia nauczycieli dla tych szkół. Na terenie Galicji jeszcze przed wojną Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego i Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych występowały z żądaniem podniesienia dotychczasowych seminariów czteroletnich do poziomu sześcioletnich (uchwałą Komisji TNSW z r. 1914). Na terenie Królestwa Komisja powołana przez Wydział Oświecenia w r. 1915 wypowiedziała się za seminarium czteroletnim, już jednak Prauss w *Projekcie realizacji...* z r. 1917 żąda seminarium pięcioletniego, opartego w obu wypadkach tylko na pięcioletniej szkole powszechniej (ogółem 9—10 lat kształcenia). W organizacjach nauczycielskich upowszechniała się jednak koncepcja inna, nawiązująca do bardziej postępowych prądów pedagogicznych zachodnioeuropejskich, której niezmiernym propagatorem jeszcze od czasów przedwojennych był u nas dr Henryk Rowid, żądająca likwidacji seminariów i tworzenia zamiast nich zakładów pedagogicznych o 2—3-letnich studiach na wyższym poziomie, opartych na maturze szkoły średniej ogólnokształcącej i co najwyżej tylko w pierwszym, przejściowym okresie na sześciu klasach szkoły średniej. Projekt ten uzyskał uznanie Zjazdu Radomskiego z r. 1916, jak też zjazdów międzydzielnicowych krakowskich z sierpnia 1917 i stycznia 1918 roku. Sempołowska powołując się na uchwałę międzynarodowego zrzeszenia nauczycielskiego wysuwała żądanie dalej idące, a mianowicie studiów uniwersyteckich dla wszystkich nauczycieli.

Otóż na Zjeździe Piotrkowskim zarówno referent, Henryk Rowid, jak i koreferent, Władysław Radwan, biorąc pod uwagę, że w gimnazjum ogólnokształcącym są przedmioty zbędne dla nauczyciela szkoły początkowej (języki klasyczne i inne), z drugiej zaś strony brak tam przedmiotów potrzebnych nauczycielowi, jak muzyka, roboty ręczne, rysunek w szerszym kursie i inne, zgodzili się obaj na utrzymanie na razie seminariów jako typowych zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, któreby łączyły potrzebne dla nauczyciela kształcenie ogólne z zawodowym. Seminaria te miały być siedmioletnie z programem ogólnokształcącym w pierwszych pięciu latach i pedagogicznym w dwóch ostatnich, co stawiało je na poziomie szkoły pedagogicznej dwuletniej, opartej na maturze gimnazjalnej. Dla okresu przejściowego godzono się na seminarium pięcioletnie z kursem trzyletnim ogólnokształcącym i dwuletnim zawodowym, co znów odpowiadałoby poziomowi dwuletniej szkoły pedagogicznej opartej na sześciu klasach szkoły średniej. Aprobata udzielona seminarium przez Zjazd osłabiła jednak pozycję walczących o opieranie zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na maturze gimnazjalnej (w okresie przejściowym na sześciu klasach gimna-

zjalnych), dodając jednocześnie odwagi przeciwnikom tej zasadniczej reformy.

O poglądach na sprawę organizacji szkół powszechnych i sprawę ustroju szkolnego, jakie się krystalizowały w owym czasie w Ministerstwie WRiOP, można sądzić z informacji podanych w *Rozkładzie godzin w szkołach powszechnych*<sup>26</sup> i w projekcie *Programu naukowego szkoły średniej*<sup>27</sup>, wydawnictwach Ministerstwa WRiOP z r. 1919. Z *Rozkładu godzin* dowiadujemy się, iż „Program szkół powszechnych jednoklasowych 4-oddziałowych i dwuklasowych 4- i 5-oddziałowych, ogłoszony przed rokiem, w początkach działalności Ministerstwa, już nie wystarcza, gdyż zasadniczo obowiązek szkolny po wydaniu dekretu z dn. 7 lutego 1919 r. obejmuje lat siedem” i „tylko w szkole o 1 nauczycielu, i to w czasie przejściowym, można będzie zachować naukę czteroletnią w 4 oddziałach z trzyletnią nauką uzupełniającą”. Słowa te oznaczają wycofanie się Ministerstwa z koncepcji szkół pięcioletnich, przyjętej na okres przejściowy przez Praussa i organizacje nauczycielskie.

Z rozdziału zamykającego projekt *Programu naukowego szkoły średniej* poznajemy zasady ustroju szkolnego opracowywane w Ministerstwie. „Przede wszystkim — jak się dowiadujemy — uznano, iż projekt Komisji Pedagogicznej da się urzeczywistnić tylko w miastach, które zdobędą się na organizację szkół powszechnych [elementarnych] nie tylko siedmioletnich, ale posiadających najmniej siedmiu nauczycieli”<sup>28</sup>. Zwężyło to ogromnie możliwości przedostawania się uczniów szkół powszechnych do szkół średnich i wydawało się tym mniej uzasadnione, iż przewidziane zostało przechodzenie do pięcioletniego gimnazjum już po klasie VI szkoły powszechnej siedmioklasowej. Klasa VII służyć ma do „zakończenia i zaokrąglenia ogólnego wykształcenia”.

Następnie, biorąc pod uwagę, że „w dającym się przewidzieć czasie” nie można liczyć na upowszechnienie szkół powszechnych wyżej zorganizowanych

[...] postanowiono stworzyć nowy rodzaj szkół: szkoły wydziałowe, które stanowić będą pośrednie ogniwo między nimi [tzn. szkołami powszechnymi] a szkołą średnią. Szkoły te będą czteroklasowe i będą posiadały przynajmniej po cztery siły nauczycielskie. Powinny one utworzyć tak gęstą sieć, by przeciętnie na każdą gminę wypadła jedna taka szkoła, umieszczona w największej miejscowości gminy<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> *Rozkład godzin w szkołach powszechnych* (Ministerstwo WRiOP), Warszawa 1919.

<sup>27</sup> *Program naukowy szkoły średniej* (projekt wypracowany przez Sekcję Szkolnictwa Średniego, Ministerstwo WRi OP), Warszawa 1919.

<sup>28</sup> *Tamże*.

<sup>29</sup> *Tamże*.

Dzieci kończące III klasę w szkołach niżej zorganizowanych mogłyby przejść do szkoły wydziałowej, a po ukończeniu trzech niższych klas (klasa IV i w szkołach wydziałowych byłaby „czapką”) przechodzić do I klasy pięcioklasowych szkół średnich. Dlaczego jednak mają być tworzone odrębne szkoły wydziałowe, skoro spełniać miałyby one w projekowanym ustroju tę samą rolę, co wyższe klasy szkół powszechnych, tego projekt *Programu* nie wyjaśnia.

Poprzedzały ponadto „Sejm Nauczycielski” w dziale szkolnictwa powszechnego trzy ważne akty państwowe: *Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim*, wydane 10 sierpnia 1917 roku przez Tymczasową Radę Stanu Królestwa Polskiego, i dwa dekrety z 7 lutego 1919 roku *O obowiązku szkolnym* i *O kształceniu nauczycieli*.

Podczas gdy *Przepisy* bardzo ogólnikowo omawiają zasadę obowiązku szkolnego, to dekret *O obowiązku szkolnym* ustala na terenie b. zaboru rosyjskiego powszechną naukę siedmioletnią z zastrzeżeniem (w § 8), iż do czasu zorganizowania we wszystkich miejscowościach pełnych siedmioletnich szkół powszechnych będą przejściowo zakładane i utrzymywane szkoły powszechne z czteroletnią nauką codzienną i z obowiązkową nauką uzupełniającą trzyletnią (w szkołach o 1 nauczycielu) oraz szkoły powszechne z pięcioletnią nauką codzienną i z obowiązkową dwuletnią nauką uzupełniającą.

„Sejm Nauczycielski” złożony z reprezentantów 44 organizacji nauczycielskich i oświatowych odbył się w Warszawie w dniach 14—17 kwietnia 1919 roku<sup>30</sup> już po ustąpieniu z kierownictwa resortu inicjatora tego Zjazdu, Ksawerego Praussa. Zwołany został zgodnie z intencjami ministra Praussa w celu porozumienia się rządu z organizacjami nauczycielskimi w sprawie zasadniczych zarządzeń dotyczących życia szkolnego.

Zasadę porozumiewania się rządu z nauczycielstwem głosiły na tym Zjeździe obie strony.

W państwach policyjnych lub duchem policyjnym przesiąkniętych — mówił referując deklarację Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych Zygmunt Nowicki — zaufania do nauczycielstwa nie ma. Tam cele, programy i organizacje szkolnictwa stwarzane są wyłącznie przez urzędników, niekoniecznie pedagogów, w myśl rozkazów wydawanych przez władze autokratyczne, dyktatorskie [...]. Wierzmy, że Państwo Polskie, budzące się pod znakiem demokracji, tym zaufaniem nas, nauczycieli, obdarzy i losy dziecka nam powierzy [...]<sup>31</sup>.

Tę samą wolę współpracy, co prawda mniej zdecydowanie, wypowiadały ówczesne władze państwowe. „Idziemy więc razem i pracować powinniśmy razem w zgodzie i łączności[...]. Na czele szkolnictwa powinni

<sup>30</sup> „O Szkołę Polską”, t. III (I Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski).

<sup>31</sup> *Tamże*.

stać pedagogowie, nauczyciele, nie urzędnicy" — zapewniał Zjazd w przemówieniu powitalnym następcą Praussa, minister prof. Jan Łukasiewicz.

Na Zjeździe podważona została decyzja wcióż jeszcze powtarzana koncepcja szkół pięcioletnich czy czteroletnich z nauką uzupełniającą. W tym wypadku z inicjatywą wprowadzenia od początku we wszystkich szkołach nauki siedmioletniej wystąpiło Ministerstwo WRiOP, które przy opracowywaniu programów dla szkół o różnych liczbach nauczycieli ustaliło możliwość takiego rozwiązania. Wymagałoby ono wprowadzenia w szkołach jednoklasowych nauki dwuletniej w klasie III i nauki trzyletniej w klasie IV i w szkołach dwuklasowych — nauki dwuletniej w obu klasach, IV i V. Jedynie szkoły siedmioklasowe o 3 i więcej nauczycielach miałyby we wszystkich klasach naukę jednoroczną. Pozostawianie uczniów przez 2 lub 3 lata na poziomie tej samej klasy, nawet przy zmienianym z roku na rok materiale podręcznikowym, nie przynosiłoby większych korzyści i miało wiele stron wychowawczo nader ujemnych. Chroniło jednak uczniów przed zapomnieniem tego, czego się nauczyli, czy raczej w szkole nisko zorganizowanej tylko poduczuli, otaczało uczniów szkolną opieką wychowawczą i broniło przed zbyt wczesnym objęciem pracą zarobkową. Z dwojga złego takie rozwiązanie zdawało się mieć pewną przewagę nad krótszą nauką szkolną, uzupełnianą nauką dopełniającą w rozmiarze najwyżej paru godzin tygodniowo, zdyskredytowaną chociażby w praktyce galicyjskiej. Natomiast w warunkach ówczesnych, kiedy typem dominującym była jednoklasówka, a szkoły wyżej zorganizowane jeszcze rzadkością, zapewnienie dzieciom szkół nisko zorganizowanych przechodzenia po 4 czy 5 latach nauki jednorocznej do klas starszych w szkołach wysoko zorganizowanych sprowadzałoby się w praktyce do rzadkich, jednostkowych wypadków. Nawet zrealizowanie żądania likwidacji jednoklasówek i wprowadzenia szkoły o 2 nauczycielach jako organizacji najniższej nie było w krótkim czasie możliwe. Wadą główną koncepcji Ministerstwa było raczej to, że nie była ona stosowana jako rozwiązanie doraźne, nie dotyczące wypadków, w których szkoła nisko zorganizowana mogła być związana z pobliską, wysoko zorganizowaną, z której klas wyższych korzystałyby dzieci uczęszczające do szkoły nisko zorganizowanej.

Ta koncepcja Ministerstwa przedstawiona na Zjeździe przez naczelnika wydziału szkolnictwa powszechnego, dra Mariana Reitera, nie wywołała zastrzeżeń i zasada siedmioletniej nauki we wszystkich szkołach powszechnych została ogólnie przyjęta. Wydawała się ona krokiem naprzód nie tylko dla szkół położonych na terenie b. zaboru rosyjskiego, ale i dla szkół b. zaboru austriackiego, gdzie na wsi obowiązek szkolny

był tylko sześciolatek, a nauka uzupełniająca stanowiła fikcję. W b. zaborze pruskim, gdzie za czasów zaborczych obowiązywało nauczanie ośmioletnie, Naczelną Radę Ludową proklamowała od razu przejście wzorem Królestwa na obowiązek siedmioletni, co nie zmniejszało tu zakresu nauki, gdyż odpadał jednocześnie język niemiecki. (Przyłączenie Śląska i decyzja utrzymania na tym terenie — uzyskującym autonomię — nauczania ośmioletniego następują później). Koncepcja ta prowadziła więc w tym zakresie do unifikacji systemów zaborczych.

Odezwał się na Zjeździe przeciw siedmioletniej nauce li tylko głos delegata Rady Szkolnej Krajowej, Kulczyńskiego, który uważał nauczanie siedmioletnie za zbyt długie. „Niepraktyczną — mówił — jest bowiem rzeczą narzucać olbrzymiej części ogółu wiedzę, w dalszym życiu niepotrzebną [...]. Ze względu na zdolności naszego narodu wystarczyłaby szkoła czteroletnia”. Głos ten przeszedł bez echa, był odbiciem martwych mentalności, pokutujących do ostatka w szeregach Rady Szkolnej Krajowej.

Zasada siedmioletniego nauczania we wszystkich szkołach powszechnych i na całym obszarze kraju zostaje od tego momentu ustalona. I jakkolwiek wkrótce po Zjeździe, 8 sierpnia 1919 r., ukazuje się rozporządzenie Ministerstwa WRiOP wprowadzające w szkołach powszechnych, w których nauka trwa krócej niż lat siedem, naukę uzupełniająca (w rozmiarze 4 lub tylko 2 godzin tygodniowo), to jednak system zastępowania nauki codziennej nauką uzupełniająca nie przyjął się na terenie b. zaboru rosyjskiego, a także w b. Galicji, gdzie od kilkudziesięciu lat był stosowany, rychło zaczyna wychodzić z życia, do czego przyczynia się wprowadzenie nowych podręczników, zakładających dla szkół wszystkich stopni organizacyjnych naukę siedmioletnią.

Przedstawiciele Ministerstwa wystąpili na Zjeździe z projektem zakładania czteroletnich szkół wydziałowych opartych na trzech klasach szkoły powszechniej. Motywowali to potrzebą zwiększenia dla uczniów szkół powszechnych (w okresie niskiego poziomu tych szkół) możliwości dostępu do szkół średnich poprzez szkołę wydziałową. Jest to uzasadnienie identyczne z tym, na które powoływali się niejednokrotnie zwolennicy utrzymania pełnego, ośmioklasowego gimnazjum, nie liczący się ani z ujemnym wpływem takiej organizacji na podniesienie poziomu szkolnictwa powszechnego, ani z praktycznymi trudnościami przechodzenia uczniów szkół powszechnych już po III klasie do znacznie rzadziej rozmieszczonych szkół innego rodzaju (zamieszkanie poza rodziną, koszty nauki itp.).

Projekt ten spotkał się z ostrą krytyką ze strony nauczycielstwa, które zażądało kategorycznie, ażeby zamiast szkół wydziałowych, mających też cele selekcyjne i będących wyrazem potrzeb drobnomieszczaństwa,



skierowywać uczniów szkół powszechnych niżej zorganizowanych do wyższych klas w szkołach powszechnych wyżej zorganizowanych i na tej drodze podnosić poziom kształcenia szerokich mas oraz ułatwiać im dostęp do szkolnictwa średniego. „Nie godzimy się — mówił Z. Nowicki — na tzw. szkoły wydziałowe, które mają powstać kosztem szkół powszechnych”.

Jedynym ustępstwem ze strony Zjazdu w tej sprawie była zgoda na utrzymanie przez krótki czas szkół wydziałowych na Śląsku, ze względu na silną ich tradycję i szczególne warunki tej dzielnicy.

Poza tym Zjazd wyraził zgodę na szkołę średnią pięcioletnią, opartą jednak nie na 6 klasach szkoły powszechnej, czego żądało Ministerstwo i do czego dążyła sekcja szkolnictwa średniego na Zjeździe, lecz na 7 klasach, czyli na pełnym programie szkoły powszechnej siedmioklasowej, sprzeciwiając się tym samym nadawaniu klasie VII szkół powszechnych charakteru programowej „czapki”.

W rezultacie zasadnicze tezy uchwalone przez Zjazd w sprawie organizacji szkolnictwa powszechnego były następujące:

1. Zjazd uznaje, że obowiązek uczęszczania do szkoły powszechnej zaczyna się przymusowo po ukończeniu siódmego roku życia dziecka, ale umysłowo i fizycznie lepiej rozwinięta młodzież może być przyjęta już po ukończeniu 6 lat życia.

2. Zjazd uznaje, że szkoła powszechna ma być siedmioletnia, jednolita (to znaczy nie podzielona na cykle programowe, które mogłyby być podstawą dla niepożądanego selekcji).

3. Zjazd uznaje, że najniżej zorganizowaną szkołą może być szkoła o dwu klasach i dwu nauczycielach.

4. Zjazd oświadcza się przeciw tworzeniu szkół wydziałowych według projektu ministerialnego. Uwzględniając życzenia nauczycielstwa śląskiego Zjazd uchwała zatrzymać na Śląsku szkoły wydziałowe, ale tylko czasowo, w przejściowym stanie budowy szkolnictwa.

5. Zjazd wyraża życzenie, aby cała akcja przebudowy i budowy szkolnictwa polskiego została dokonana najdalej w ciągu 20 lat.

6. Do szkół średnich i zawodowych może być przyjęta młodzież po ukończeniu pełnej siedmioletniej szkoły powszechnej.

Zastrzeżenia na Zjeździe powodowało stanowisko Ministerstwa WRiOP w sprawie przechodzenia uczniów\* ze szkół powszechnych niżej zorganizowanych do powszechnych wyżej zorganizowanych, jak też ze szkół powszechnych wyżej zorganizowanych do szkół średnich. Ministerstwo żądało dla tych przejść egzaminu względnie egzaminu zredukowanego, który nazywało „sprawdzaniem wiadomości”. W żądaniu tym znajdowała wyraz nieufność do ocen wystawianych uczniom w szkołach powszechnych i obawa zbyt dużego napływu niedostatecznie przygotowa-

nej młodzieży na średnie i wyższe szczeble wykształcenia. Nauczycielstwo w swej ogromnej większości zarówno na Zjeździe, jak przed Zjazdem i następnie przez dłuższy czas po Zjeździe występowało przeciw egzaminom wstępnym. Wyżej przytaczaliśmy wypowiedzi Sempołowskiej w sprawie egzaminów. Dodajmy teraz głos Władysława Spasowskiego z r. 1920:

Ze stanowiska podstawowych wymagań pedagogiki — pisze Spasowski — sprawa egzaminów szkolnych jest niewątpliwie raz na zawsze przegrana. Spekulując bowiem w gruncie rzeczy na jak najobfitsze nagromadzenie wiadomości stanowią egzaminy poważną przeszkodę dla rozwoju najlepszych początna samodzielnej, produkcyjnej pracy szkolnej ucznia. System egzaminów, system stopni szkolnych i wypracowań klasowych prowadzi nieuniknienie do udawania, kłamstwa, podstępstwa, pochlebstwa i innych ciężkich przywar charakteru, marnotrawi czas drogocenny, wycieńcza młodzież fizycznie, niszczy spokój nauczyciela i ucznia, przerywa ciągłość produkcyjnej pracy — słowem jest zbrodnią pedagogiczną [...]. Dobra szkoła egzaminować swych uczniów nie potrzebuje, gdyż ich zna<sup>32</sup>.

Z ogólniejszych względów, branych pod uwagę przez przeciwników egzaminów wstępnych, wchodziło w grę dążenie do wyrobienia odpowiedzialności szkół powszechnych w stawianiu autorytatywnych ocen, do otwarcia przed młodzieżą szkół powszechnych jak najszerzego dostępu do wyższych szczebli wykształcenia i do zapobieżenia pomyłkom egzaminacyjnym, szczególnie łatwo zdarzającym się przy prowadzeniu egzaminów przez nauczycieli z innych szkół. Z tego stanowiska egzaminy wstępne powinny być ograniczone do szczególnych tylko wypadków (eksterniści, egzaminy konkursowe itp.).

Również dekret *O kształceniu nauczycieli* z 7 lutego 1919 r. ustalający seminarium pięcioletnie jako normalną drogę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych wywołał zastrzeżenia ze strony Zjazdu, na którym żądano co najmniej dwuletnich zakładów kształcenia, opartych na maturze gimnazjalnej, w okresie zaś przejściowym na świadectwie ukończenia 6 klas gimnazjalnych.

Przygotowanie nauczycieli do wszystkich stopni szkół niższych oraz średnich — mówił wiceprezes Związku Nauczycielstwa Polskiego, Zygmunt Nowicki — musi być takie samo, gdyż wychowanie dzieci w szkołach niższych wymaga od nauczycielstwa nie mniejszej wiedzy i nie niższej inteligencji niż od nauczycieli pracujących w szkołach średnich. Zakładane obecnie seminaria pięcioletnie winny być uznane za uczelnie tymczasowe. W przyszłości, możliwie niedalekiej, seminaria winny być przekształcone na szkoły wyższe o poziomie uniwersyteckim<sup>33</sup>.

<sup>32</sup> W. Spasowski, *Wzorowe seminaria nauczycielskie*, Warszawa 1920, s. 107—109.

<sup>33</sup> „O Szkołę Polską”, t. III.

Tak formułowane żądanie zmiany systemu kształcenia nauczycieli i podniesienia poziomu tego kształcenia, mające już wtedy wzory w krajach zachodnich, nie miało cech doktrynerstwa, gdyż ustalając zasadę reformy przyjmowano, iż termin jej realizacji poprzedzałyby okres przejściowy, w którym podczas przygotowywania nauczycieli do szkół powszechnych byłyby czynne seminaria nauczycielskie. Dlatego też raczej na nieporozumieniu polegało ostre wystąpienie Spasowskiego przeciw tym żądaniom i zarazem w obronie seminariów, wypowiedziane w wydanej niedługo po Zjeździe publikacji, w której pisze:

Ponieważ rozprawianie o natychmiastowym uniwersyteckim wykształceniu nauczycieli szkół powszechnych zakrawa na pustą, nie pozbawioną gorzkiej ironii frazeologię, jest zupełnym nieliczeniem się z rzeczywistością, wprowadzaniem w błąd ludzi próżnych i łatwowiernych, słowem, jest powikłaniem twardych warunków realnych z promiennym ideałem, sądzę więc, iż obecnie nic nie może zastąpić seminariów nauczycielskich<sup>34</sup>.

Był to głos nie dość ściśle powtarzający stawiane żądania, który nie zaważył i w przyszłości na zasadniczym w tej sprawie stanowisku zorganizowanego nauczycielstwa.

Postulaty „Sejmu Nauczycielskiego” w sprawie organizacji szkolnictwa zostały przez Zarząd Główny PZNSP formalnie przedłożone Ministerstwu WRiOP w przeświadczeniu, iż współpraca nauczycielstwa z ministerstwem na tym się nie skończy, lecz się rozwinie dalej przy realizacji tych postulatów.

## V

Nadzieje nauczycielstwa na współpracę z Ministerstwem WRiOP w realizowaniu reformy ustrojowej, zakreślonej przez „Sejm Nauczycielski”, okazały się rychło płonne. Ministerstwo zaczęło się uchylać od porozumiewania się w tych sprawach, a kilkakrotne próby nawiązania współpracy, podejmowane przez organizacje nauczycielskie, jak i wniosek wiceprezesa Związku PZNSP, Nowickiego, jednogłośnie przyjęty na IV Zjeździe delegatów w dniu 5 lipca 1922 r., iż „Zjazd domaga się od Ministerstwa WRiOP liczenia się z opinią nauczycielstwa, wyrażoną na »Sejmie Nauczycielskim« z r. 1919 [...]”<sup>35</sup> spełżyły na niczym.

W tych warunkach nauczycielstwo podejmuje więc na własną rękę walkę o realizację uchwał swego sejmu, przyjętych na ogół entuzjastycznie, i prowadzi ją niezmiernie przez szereg lat aż do przewrotu politycznego w maju 1926 roku. Sprzyja temu wzrost więzi organiza-

<sup>34</sup> W. Spasowski, *Wzorowe seminaria...*, s. 22.

<sup>35</sup> „Głos Nauczycielski” 1922, nr 10.

cyjnej nauczycielstwa. Już podczas „Sejmu Nauczycielskiego” dokonane zostaje połączenie Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych Królestwa z Krajowym Związkiem Nauczycielstwa Ludowego Galicji, w wyniku którego powstaje potężna organizacja, grupująca olbrzymią większość nauczycielstwa szkół powszechnych z tych terenów Rzeczypospolitej Polskiej, a wkrótce i pozostałych, przyjmująca nazwę Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Do demokratycznej ideologii Związku PNSP dołącza się Związek Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich, który już na „Sejmie Nauczycielskim” broni tych samych haseł w sprawie reformy szkolnictwa, nawiązuje bliskie kontakty ze Związkiem PNSP i niedługo, w deklaracji ze stycznia 1923 r., występuje formalnie z identycznymi hasłami, żądając oparcia ustroju na pełnej, co najmniej siedmioletniej szkole powszechnej, skrócenia gimnazjum do lat 5 lub 4, bezpłatności szkolnictwa, pod względem zaś wychowawczym przygotowującego młodzież do życia w społeczeństwie demokratycznym, nadto jak najszerzego dostępu do wyższych szczebli wykształcenia drogą przyjmowania bez egzaminów wstępnych i organicznego powiązania wszystkich poziomów i rodzajów szkół<sup>36</sup>.

Zagadnienia powszechnej oświaty i zasad demokratycznej reformy ustrojowej były w latach 1919—1926 szeroko omawiane w prasie związkowej i popularyzowane wśród szerokich warstw ludności oraz stanowiły przedmiot rozważań na wszystkich niemal corocznych zjazdach nauczycielskich, na którym hasła reformy, przyjęte w r. 1919 przez „Sejm Nauczycielski”, były dalej rozwijane. Pod tym względem wydaje się uzasadniona uwaga Z. Nowickiego, zamieszczona w *Kartkach z dziejów ruchu nauczycielskiego* przy okazji omawiania III Zjazdu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, jaki się odbył w Warszawie w dniach 15—18 maja 1921 r. z udziałem delegatów Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich, iż „ten Zjazd był jakby uzupełnieniem »Sejmu« z 1919 roku. Kto chce poznać program naszego Związku, a tym samym ideologię, niech przeczyta referaty i uchwały Zjazdu, drukowane w »Głosie Nauczycielskim« z r. 1921”<sup>37</sup>.

Jeżeli chodzi o zagadnienia bardziej bezpośrednio dotyczące ustroju szkolnictwa, zarysowują się one w większej mierze na Zjeździe IV, odbytym w dniach 4—7 lipca 1922 r., następnie na VI w dniach 10—12 października 1924 r., a zwłaszcza na Zjeździe VII w dniach 1—3 listopada 1925 r., który specjalnie poświęcony był problematyce ustrojowej. W pierwszych bowiem latach tego okresu zainteresowania i wysiłki

<sup>36</sup> E. Forelle, *Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich, 1919—1930*, [w:] *Szkice z dziejów nauczycielstwa polskiego*, Warszawa 1939.

<sup>37</sup> Z. Nowicki, *Kartki z dziejów...*, s. 96.

Związku dotyczyły głównie wykorzystania okresu zmniejszania się liczby dzieci w wieku szkolnym do wprowadzenia, chociaż w prowizorycznych warunkach, powszechnego siedmioletniego nauczania i dopiero w dwóch ostatnich latach tego okresu bardziej aktualne stały się zagadnienia dotyczące reformy ustrojowej w jej całości<sup>38</sup>.

Już na II Zjeździe, w kwietniu 1920 r., żądano dla dzieci kończących naukę na szkole powszechnej dalszej nauki do 18 roku życia, żądano pomocy dla dzieci pozbawionych opieki, podniesienia seminariów pięcioletnich do poziomu sześcioletnich, zaciągnięcia długotrwałej pożyczki na inwestycje szkolne.

Na III Zjeździe, w maju 1921 r., wysuwano żądanie jak najszybszej przebudowy sieci szkół powszechnych w celu umasowienia szkół wyżej zorganizowanych, przystąpienia do likwidowania niższych klas gimnazjalnych, ujednoczenia administracji szkolnej przez wprowadzenie jednego wydziału programowego dla szkół powszechnych i średnich ogólnokształcących w Ministerstwie WRiOP, jednych wizytatorów dla obu poziomów tych szkół w kuratoriach i inspektoratach, wprowadzenia do pragmatyki nauczycielskiej jednakowych norm pracy i wynagrodzeń dla nauczycieli szkół początkowych i średnich, powtórzono też żądanie wprowadzenia obok pięcioletnich seminariów dwuletniego studium pedagogicznego, opartego na 6 klasach dotychczasowych gimnazjów. Wezwano ponadto zarządy główne obu reprezentowanych na Zjeździe związków i Ministerstwo WRiOP do rewizji celów i metod nauczania i wychowania. Te same żądania powtórzone zostały przez IV Zjazd z lipca 1922 r. z naciskiem na jak najszybsze wprowadzenie przez Ministerstwo WRiOP „tych samych programów nauczania i wychowania w 3 klasach szkoły ogólnokształcącej wyższej [tzw. średniej], co i w 3 najwyższych klasach szkoły powszechnej”, przyspieszenia budowy szkół i wniesienia do programów „żywych idei, budzących twórczość nauczyciela i dzieci”.

Na każdym z tych zjazdów powtarzano żądanie zaniechania koncepcji „czapki” i zniesienia egzaminów wstępnych grożących selekcją, która mogła prowadzić do nadmiernego odsuwania młodzieży od wyższych szczebli wykształcenia i nadawania temu ruchowi klasowego charakteru.

W tym samym czasie bardzo ograniczona jest działalność Ministerstwa WRiOP. Prowadzone tam są, co prawda, rozważania nad zagadnieniami organizacyjno-ustrojowymi, nie znajdują one jednak wyrazu w konkretnych zarządzeniach czy planach. Ministerstwo wraz z całym rządem, uwikłanym w trudności finansowo-gospodarcze i opanowywanym coraz bardziej przez reakcję, prowadzi politykę odwlekania zarówno re-

<sup>38</sup> „Głos Nauczycielski” 1921—1925 (sprawozdania ze zjazdów z r. 1921, 1922, 1924, 1925).

form, jak i szerszej rozbudowy oświaty. Pobudza to organizacje nauczycielskie do podejmowania energiczniejszych form walki o realizację powszechności nauczania i reformy szkolnej. Jedną z form tej walki było zwoływanie przez nauczycieli wieców ludności w całym kraju, referowanie na nich spraw szkolnych i podejmowanie uchwał skierowywanych do rządu i sejmu. Początkiem tej akcji były obchody Dnia Szkoły Powszechniej zapoczątkowane w dniu 25 września 1921 roku. Były one realizacją podjętej w tej sprawie uchwały na Zjeździe w maju 1921 roku. Wiece takie powtarzane były i w latach następnych, i kiedy początkowo dotyczyły głównie wprowadzenia powszechnego nauczania, to później skierowane były w większej mierze na problematykę ustrojową. Gromadziły one szerokie rzesze ludności, zwłaszcza wobec zaniepokojenia rarysującym się już brakiem miejsc dla zgłaszanych do klasy I dzieci, i były ośrodkiem szerokiej propagandy problematyki szkolnej<sup>39</sup>.

W dniach 27—30 sierpnia 1924 r. obradował w Warszawie VI Międzynarodowy Kongres Nauczycieli Szkół Średnich. Na Kongres ten Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich i Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych wydały specjalne publikacje, zaś Związek PNSP zgłosił deklarację, w której zaznaczając konieczność przeprowadzenia w krótkim czasie reformy zasadniczej, polegającej na oparciu szkolnictwa średniego na pełnej, wysoko zorganizowanej szkole powszechniej, wysuwał m. in. postulaty następujące:

3. Konsekwencją zamierzonej reformy ustroju szkolnego powinno być jak najszybsze zrównanie warunków pracy i uposażenia nauczycieli szkół początkowych i nauczycieli szkół średnich oraz ujednostajnienie systemu przygotowania, które odbywać się winno w uniwersytetach posiadających studium pedagogiczne lub w instytutach pedagogicznych o charakterze wyższych uczelni.
5. Organizacja pracy w szkole powszechniej winna być podporządkowana jej społecznemu zadaniu — doprowadzenia możliwie wszystkich dzieci (z wyjątkiem anormalnych lub stojących na pograniczu niedorozwoju) do tego celu, który jest określony programem szkoły.
6. Szkoła średnia, mająca te same zadania ogólnowychowawcze, co i szkoła powszechna, winna być dzisiaj udostępniona jak najszerszym masom, w przyszłości zaś winna stać się tak samo obowiązkowa dla wszystkich dzieci, jak szkoła powszechna<sup>40</sup>.

Deklaracja powyższa, uderzająca w podstawowe założenia dotychczasowego klasowego ustroju szkolnego, nie uzyskała na Kongresie większości, przyczyniła się jednak do zaktualizowania problemu ustrojowego pobudzając do nowego wzmożenia walki o ustrój, prowadzonej

<sup>39</sup> „Głos Nauczycielski” 1921 i późn. (sprawozdania z obchodów Dnia Szkoły Powszechniej).

<sup>40</sup> „Ogniwo” 1924, nr 14.

przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych powołujący teraz specjalną Komisję Obrony Szkoły Jednolitej i Związek Zawodowy Nauczycielstwa Szkół Średnich z konserwatywnymi ugrupowaniami nauczycielskimi, których głównym ośrodkiem pozostało Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych; do walki tej z całą energią włączają się stronnictwa polityczne i kluby sejmowe, a wkrótce, po powstaniu prawicowej większości w sejmie i rządzie, również kierownictwo Ministerstwa WRiOP. Tak więc z jednej strony Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych przygotowuje VII Zjazd delegatów w dniach 1—3 listopada 1925 r., którego głównym przedmiotem obrad ma być zagadnienie ustroju szkolnictwa, z drugiej zaś strony prof. dr Stanisław Grabski, po objęciu resortu oświaty powtórnie w roku 1925, opracowuje w szczupłym gronie i zgłasza w imieniu własnym na Radę Ministrów, z pominięciem dyskusji publicznej, projekt ustroju szkolnictwa o zgoła odmiennych intencjach społecznych niż te, które znalazły wyraz w postulatach ustalonych w tej sprawie przez zorganizowane demokratyczne nauczycielstwo.

Projekt ten, przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 28 października 1925 r. z wnioskiem o wniesienie go w najbliższym czasie na sejm, usiłuje utrzymać szkołę średnią ośmioletnią, podzieloną tylko na 3 stadia: trzyletnie liceum niższe, oparte na IV klasie szkoły powszechnej, trzyletnie liceum wyższe, oparte na liceum niższym lub na VII klasie szkoły powszechnej, i dwuletnie gimnazjum, oparte na liceum wyższym (obok szkoły średniej sześciolietniej podzielonej na dwa stadia: trzyletnie liceum wyższe i dwuletnie gimnazjum). Podział szkoły średniej na te stadia oraz szeroko stosowany system egzaminów wstępnych mają zapobiegać, jak autor oświadcza, „nadprodukcji inteligencji”. Jedynie do szkół zawodowych niższych, opartych na V względnie na IV klasie szkoły powszechnej, byłiby przyjmowani bez egzaminu uczniowie szkół powszechnych, głównie nisko zorganizowanych. Miałoby to skutek podwójny: uczniowie tych szkół nie zagrażaliby elicie inteligenckiej, zaś system przyczyniłby się do podtrzymania szkolnictwa powszechnego nisko zorganizowanego ze względu na opierane na nim szkolnictwo zawodowe.

Ostra krytyka, niezwłocznie podjęta przez Związek PNSP, który otrzymał projekt kilka tygodni przed VII Zjazdem, i przez stronnictwa lewicowe spowodowała wkrótce wycofanie przez rząd z porządku obrad sejmku już zgłoszonego projektu.

Z ramienia Komisji Obrony Szkoły Jednolitej wystąpiła z krytyką projektu na łamach „Głosu Prawdy” Stefania Sempołowska dowodząc, że „obok pustych frazesów zawiera szereg projektów zdążających do zaostrzenia różnic klasowych w prawie szkolnym, w prawie do wiedzy,

zmierza wyraźnie do obniżenia poziomu kultury szerokich, najszerzych mas”.

Projekt spotkał się też z jednomyślnym sprzeciwem VII Zjazdu delegatów Związku PNSP<sup>41</sup>. Ze zgorzaniem dowiedziano się na Zjeździe, że minister Grabski „po kryjomu zaskakuje” swoim projektem i wezwano ogół nauczycieli związkowców do organizowania wieców protestacyjnych w całym kraju. Postulaty ustrojowe uchwalone przez Zjazd były powtórzeniem zasad przyjętych przez „Sejm Nauczycielski” z r. 1919 i dotąd nie realizowanych przez Ministerstwo WRiOP oraz dalszym ich rozwinięciem. Tak np. bardziej zasadniczo ujęto żądanie podniesienia poziomu organizacyjnego szkolnictwa powszechnego, mającego być podbudową ustroju:

Nisko zorganizowane szkolnictwo powszechne — czytamy w p. 1 deklaracji — tak rozpowszechnione w stosunkach wiejskich, przekształcić na wysoko zorganizowane drogą komasacji szkół istniejących i budowy szkół nowych według planowo opracowanej sieci, uwzględniającej nie tylko pieszą komunikację szkolną, ale i dowożenie dzieci kosztem publicznym. W wyjątkowych wypadkach, w których te środki nie zapewniają dużego skupienia dzieci, a tym samym wysokiego stopnia organizacyjnego szkoły, należy zakładać przy szkołach internaty dla dzieci dalej zamieszkałych lub też przeznaczać dla nauczania nawet nielicznych grup dzieci taką liczbę nauczycieli, która zapewni osiągnięcie programu naukowego szkoły wysoko zorganizowanej<sup>42</sup>.

Wkrótce po VII Zjeździe Związek PNSP uzyskał poparcie dla swego stanowiska w sprawie organizacji szkolnictwa ze strony II Zjazdu delegatów Rad Szkolnych, który się odbył w Warszawie 7 i 8 marca 1926 roku. Zjazd przyjął m. in. również zasadę, iż „w systemie szkolnictwa publicznego wysoko zorganizowana szkoła powszechna powinna być jedyną i wyłączną szkołą dla wszystkich dzieci w wieku obowiązku szkolnego” i że „na programie wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej znajdują oparcie szkoły średnie ogólnokształcące lub zawodowe. Do szkół tych mają wstęp bez egzaminu wszyscy uczniowie, kończący z pomyślnym wynikiem wysoko zorganizowaną szkołę powszechną. Liczba miejsc w szkołach średnich publicznych, ogólnokształcących i zawodowych, odpowiadać powinna liczbie zgłoszeń kandydatów”<sup>43</sup>.

Pewne odchylenie od stanowiska Związku PNSP i stanowiska Rad Szkolnych w sprawie ustroju i organizacji szkolnictwa zaznacza się w pracy Władysława Radwana, wydanej w r. 1925 pt. *Postulaty w spra-*

<sup>41</sup> „Głos Nauczycielski” 1925 (sprawozdanie z VII Zjazdu, s. 517).

<sup>42</sup> *Tamże*.

<sup>43</sup> „Głos Nauczycielski” 1926 (II Zjazd delegatów Rad Szkolnych, s. 104).



wie ustroju szkolnictwa, opracowanej przez autora w związku z dyskusją prowadzoną na te tematy w Ministerstwie WRiOP<sup>44</sup>.

W ostatnich latach wyraźnym i zasadniczym dążeniem Związku było zdobycie dla najszerszych mas ludności w jak najkrótszym czasie drogi do oświaty na wszystkich jej stadiach. Natomiast według *Postulatów* myślą przewodnią całego ustroju (tak jak w projekcie Ksawerego Prausa z r. 1917 i pierwszych wypowiedziach nauczycielskich z tamtego okresu) winno być dążenie do tego, żeby „każda wybitna pod względem uzdolnień i charakteru jednostka mogła w każdym okresie swojego życia znaleźć drogę wzwyż do dalszego kształcenia się, do kierowniczych stanowisk w pracy społeczeństwa”.

Nie jest to różnica sformułowań, wynikająca li tylko z tego, że pierwsze sformułowanie mniej, zaś drugie więcej liczy się z warunkami danej chwili i przeznaczone jest na pewien okres „przejściowy”. W istocie jest to bardziej zasadnicza różnica stanowisk, dotycząca zarówno przyszłości bliższej, jak dalszej. W *Postulatach* czytamy np., iż

[...] nie chodzi o zaprowadzenie »równości duchowej« wśród ludzi, tylko »współmierności«, chodzi o to, żeby przy największych nawet różnicach w zakresie wykształcenia i w poziomie życia duchowego ludzie mieli możliwość porozumiewania się w sprawach najważniejszych, dotyczących celu, sensu, sposobu życia jednostki oraz sposobu organizowania współżycia społecznego<sup>45</sup>.

To zbyt ogólnikowe i nie dość przejrzyste ujęcie zadań wychowania mogło powodować bardzo różną interpretację, niebezpieczną, gdy chodzi o konkretne zasady organizacji szkolnictwa. *Postulaty* dość też pobłażliwie traktują nierówność warunków kształcenia, jakie dla różnych środowisk dzieci stwarzała proponowana w nich organizacja szkolnictwa. Gdy chodzi np. o szkolnictwo powszechne, *Postulaty* ograniczają wymagania do tego tylko, aby „każda szkoła posiadała najwyższy, możliwy w danych miejscowych warunkach stopień organizacyjny”, to znaczy stopień określony przez liczbę dzieci w obwodzie szkolnym, nie zaś, aby posiadała stopień wysoki, niezależnie od lokalnych warunków, czego żądał Związek PNSP. Podobnie jeśli chodzi o sieć szkolną, „przede wszystkim — czytamy w *Postulatach* — jest konieczne zorganizowanie w każdym powiecie co najmniej paru szkół siedmioklasowych dla młodzieży wiejskiej”. Nie było to jednak wystarczające. Należało więc według *Postulatów* „przy bardzo wielu szkołach średnich zorganizować roczne klasy przygotowawcze, które będą przyjmowały młodzież po skończeniu szkół powszechnych niżej zorganizowanych”<sup>46</sup>. Było to stanowisko odbiegające od stawianego przez zorganizowane nauczyciel-

<sup>44</sup> W. Radwan, *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa*, Warszawa 1925.

<sup>45</sup> Tamże.

<sup>46</sup> Tamże.

stwo żądania, aby podnieść wszystkie szkoły powszechnie na poziom wysoko zorganizowanych i aby uzupełnianie wykształcenia w niezbędnych wypadkach odbywało się w wyższych klasach szkół powszechnych wysoko zorganizowanych, a nie w klasach stanowiących podbudówkę szkół średnich.

W sprawie kształcenia nauczycieli *Postulaty* stoją na stanowisku seminariów pięcioletnich lub jednorocznych kursów pedagogicznych, tylko dla nauczania w klasach wyższych szkoły powszechniej wymagają dodatkowego, specjalnego, rocznego kursu nauczycielskiego. Nie podtrzymują więc zasadniczego stanowiska nauczycielstwa, żądającego przejścia na inną organizację kształcenia nauczycieli niż tradycyjne semina-ria, względnie — w okresie przejściowym — przedłużenia seminarium do lat sześciu.

*Postulaty* przypisują duże znaczenie oświacie pozaszkolnej i tutaj jednak jako zadanie główne tej oświaty wysuwają nie tyle podnoszenie poziomu mas, co wydobywanie utalentowanych jednostek, popieranie ich za pomocą stypendiów i burs i tworzenie „elity kulturalnej”.

Pomimo tych odchyłeń *Postulaty* były pomocą w walce lewicy nauczycielskiej z przeciwnikami reformy, zasadniczo bowiem żądały oparcia szkolnictwa średniego na pełnej siedmioklasowej szkole powszechniej i propagowały zasadę jednolitości w budowie ustroju szkolnego.

## VI

Przewrót majowy 1926 roku, obalający rządy prawicy parlamentarnej, pozyskuje licznych zwolenników wśród nauczycielstwa, a zwłaszcza w Zarządzie Głównym PNSP, jest bowiem traktowany przez nauczycielstwo, będące grupą społeczną o nie dość zdecydowanej postawie klasowej, jako pomyślna zapowiedź umiarkowanych reform i stabilizacji politycznej. Pociąga to za sobą zmianę w postawie Związku, a przede wszystkim jego kierownictwa wobec sprawy ustroju szkolnego. Co prawda, podstawowe postulaty ustrojowe wypracowane przez Związek w poprzednim okresie zostają i teraz formalnie utrzymane, słabnie jednak walka o objęcie tych postulatów ustawą i o ich realizację w życiu szkolnym, tłumiona zwłaszcza przez kierownictwo Związku bezkrytyczną lojalnością i tolerancyjnością w stosunku do wszelkich poczynań rządu. A ponieważ jednocześnie rząd Piłsudskiego ograniczał coraz bardziej działalność sejmu, opanowując stopniowo również władzę ustawodawczą, przeto i w sprawie dalszych losów ustroju szkolnictwa przejmuje w swe ręce niemal pełnię inicjatywy.

W artykułach „Głosu Nauczycielskiego”, w wypowiedziach czołowych przedstawicieli Związku i w uchwalanych rezolucjach z drugiej

połowy 1926 r. i z roku 1927 dominują słowa pełnego zaufania do rządu lub co najwyżej lekkie wyrzuty z powodu wyczekiwania na „czyny” rządu „w sprawie najkapitałniejszego zagadnienia państwowego i szkolnego, tj. ustroju szkolnictwa”. Naświetlenie tego zagadnienia już na pierwszym po przewrocie majowym VIII Zjeździe delegatów Związku PNSP odbiega od referatów dawnych. Obecny referent (Władysław Gaciki) usiłuje wykazać, iż dyskusji ustrojowej nie należy stawiać na platformie społeczno-politycznej, gdyż jest to kwestia „ponadpartyjna”, czysto pedagogiczna. Było to więc stanowisko sprowadzające spór o ustrój na teoretyczne tory i łagodzące jego ostrze klasowe. Intencji tej odpowiada rezolucja zgłoszona przez kierownictwo Związku wyrażająca pełne zaufanie do rządu: „VIII Zjazd wyraża głębokie przekonanie, że nadzieje[...] nie będą zawiedzione” itd. Pewną tylko niespodzianką dla kierownictwa Związku był wniosek uzupełniający jednego z delegatów (Szczepana Kowalczyka) z grupy nauczycieli o ideologii komunistycznej, wzywający ogół członków „w celu okazania moralnego poparcia szerokich mas ludności dla zamierzeń rządu w dziedzinie reform szkolnych” do „rozpoczęcia i prowadzenia w wielkim stylu propagandy idei szkoły powszechnej i jednolitej na całym obszarze Rzeczypospolitej, a to przez organizowanie wieców, odczytów, wydawania ulotek, broszur i propagandę na łamach dzienników i prasy ludowej”<sup>47</sup>.

W wykonaniu uchwały Zjazdu zatwierdzającej ten wniosek zarząd Związku podejmuje tę akcję, nie nadaje jej jednak ze swej strony szerszego rozmachu. Kiedy zaś na posiedzeniu sejmu w połowie grudnia 1926 roku, poza stale powtarzаныmi uprzejmościami pod adresem nauczycielstwa z powodu obywatelskiego i patriotycznego wypełniania obowiązków, padają z ust ministra oświaty (Kazimierza Bartla) słowa, że „nie można marzyć na bliski termin” o przyjęciu szkoły siedmioklasowej za podstawę ustroju i że osobiście reprezentuje pogląd w komisji, jaką powołał w Ministerstwie WRiOP dla omówienia sprawy ustroju szkolnictwa, iż szkoła średnia winna być nie pięcio-, lecz sześćioletnia, podzielona na czteroletnie liceum i dwuletnie gimnazjum — kierownictwo Związku nie uderza bynajmniej na trwogę i nie podejmuje polemiki w celu obrony własnego postulatu, tj. pięcioletniej niepodzielnej szkoły średniej.

Znamienne też jest ustosunkowanie się kierownictwa Związku PNSP do tzw. Wielkiego Zjazdu Oświatowego, zwołanego w dniach 29—30 grudnia 1926 r. w sprawach organizacji i ustroju szkolnictwa. Otóż kierownictwo Związku PNSP, jakkolwiek przyłączyło się do organizatorów Zjazdu, jednakże w obradach jego nie wzięło udziału, zaś przed radykal-

<sup>47</sup> „Głos Nauczycielski” 1926, nr 1 (po zjeździe delegatów).

niejszymi rezolucjami, przyjętymi przez Zjazd, które nawiązywały do dawnych postulatów Związku, przestrzegało swoich członków w notatce zamieszczonej »Od redakcji« w „Głosie Nauczycielskim”, gdzie czytamy: „Przy tej sposobności na zapytania wyjaśniamy, że Zjazd ten miał charakter opiniowy, jedynie zaś kompetentne i obowiązujące dla członków Związku są zawsze uchwały Zjazdu delegatów”<sup>48</sup>.

Stan niezdecydowania, jaki się w stosunku do zagadnienia ustroju szkolnictwa zarysował w kierownictwie Związku PNSP i w rządzie, pobudził niezwłocznie do żywej akcji odłamy prawicowe nauczycielstwa, zwłaszcza działaczy kierujących Towarzystwem Nauczycieli Szkół Wyższych, usiłujących wykorzystać ten moment dla obrony tradycyjnego gimnazjum ośmioletniego. Jednym z nich jest prof. Ludwik Jaxa-Bykowski, który w nr 6 „Myśli Narodowej” ostrzega, żeby w sprawie organizacji szkolnictwa nie naśladowano Rosji, „gdzie zniszczono kulturę”, zwraca uwagę na niebezpieczeństwo, jakie grozić ma młodzieży 14—18-letniej, mającej nagle w wieku dojrzewania przechodzić na „trudne studia” w szkole średniej, głosi konieczność rozpoczynania łaciny od klasy I gimnazjum ośmioletniego, uderza na trwogę, iż projekt reformy szkolnej „uwzględni tylko interesy żydostwa”<sup>49</sup>. Wtórzuje mu Z. Degen-Słórska, wysuwająca widmo zalewu szkoły średniej „miernotą”. Propaganda ta poprzedzała Zjazd Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, który się odbył w dniach 20—21 kwietnia 1927 r. w Krakowie i na którym wypowiedziano się kategorycznie za utrzymaniem gimnazjum ośmioletniego, opartego na 4 klasach szkoły powszechnej i dostępnego jedynie „dla młodzieży, która wykazuje wyraźne zdolności intelektualne”. Z tego powodu gimnazjum „od początku powinno mieć program własny, inny niż w klasach tegoż poziomu w szkole powszechnej, przeznaczonej dla mas ludności”<sup>50</sup>.

Obrady rządowej komisji ustrojowej rozpoczęte w końcu r. 1926 przez ministra Bartla kontynuuje w r. 1927. obejmujący po nim resort oświaty minister Gustaw Dobrucki. Ostrzejsze ścieranie się poglądów na komisji ministerialnej oraz echa wieców organizowanych przez nauczycielstwo po VIII Zjeździe, na których powtarzano dawne, radykalne postulaty, przyczyniły się do zwycięstwa koncepcji rozróżnienia w projekcie ustawy ustrojowej zasadniczych podstaw organizacji szkolnictwa i odchyień tymczasowych, związanych z trudnością, a nawet niemożliwością bezpośredniego przejścia od stanu istniejącego do stanu zamierzonego. Przygotowany w ten sposób został projekt ustroju, którego założe-

<sup>48</sup> *Tamże*, 1927, nr 1 (sprawozdanie z Wielkiego Zjazdu Oświatowego z 29—30 grudnia 1926).

<sup>49</sup> „Myśl narodowa” 1926, nr 6.

<sup>50</sup> „Głos Nauczycielski” 1927 z dn. 20—21 kwietnia (s. 305).

nia zasadnicze odpowiadały postulatom Związku PNSP i stronnictw demokratycznych, natomiast „przepisy przejściowe” dopuszczały na pewien czas szereg form kompromisowych, częściowo zbliżonych do żądań odłamów prawicowych. Zwolennikiem takiej koncepcji był w komisji m. in. dyrektor departamentu szkolnictwa powszechnego, Władysław Żłobicki. Ogłaszając projekt ten minister Dobrucki zaznaczył, iż „odpowiada zasadniczo jego własnym poglądom”<sup>51</sup>.

Projekt w części zasadniczej nie tylko ustala, iż podstawą ustroju szkolnictwa ma być siedmioletnia szkoła powszechna najwyższego stopnia organizacyjnego, na której oparte zostaje szkolnictwo średnie ogólnokształcące, trzyletnie i pięcioletnie, „w miarę istotnych potrzeb różniczkowane” i że kształcenie nauczycieli szkół powszechnych ma się odbywać na studiach pedagogicznych, co najmniej rocznych, opartych na programie pięcioletniej szkoły średniej, ale wprowadza też szereg uzupełnień zgodnych z dodatkowymi żądaniami lewicy nauczycielskiej. Tak więc projekt przewiduje, iż dzieciom, które w ciągu 7 lat nie ukończą szkoły, obowiązek szkolny może być przedłużony o rok lub dwa w celu jej ukończenia. Stopień organizacyjny szkoły zależy ma od liczby dzieci, „ale w poszczególnych wypadkach może być wyższy”. Młodzież opuszczająca szkołę powszechną i nie idąca do szkoły średniej ma być nie tylko objęta obowiązkową nauką doksztalającą do lat 18, ale i w starszym wieku winna mieć możliwość kształcenia się.

Szkolnictwo zawodowe ma być dwupoziomowe: oparte na pełnej, siedmioklasowej szkole powszechniej i oparte na wprowadzanej w projekcie trzyletniej szkole średniej ogólnokształcącej, odpowiadającej poziomowi klasy VI dotychczasowych gimnazjów (tzw. małej maturze). Do niektórych szkół zawodowych mogliby być także przyjmowani absolwenci szkół powszechnych niżej zorganizowanych. Oprócz szkół przewiduje projekt kursy zawodowe dostępne dla młodzieży, która wypełniła obowiązek szkolny, nie przewiduje natomiast wcale, zgodnie ze stanowiskiem Związku, potrzeby istnienia takich szkół zawodowych, których poziom nauczania byłby niższy od poziomu szkół powszechnych najwyższej zorganizowanych, ponieważ mogłyby one utrwalac szkołę powszechną nisko zorganizowaną.

Dla przyjmowania absolwentów do szkół wyższych stopni projekt przewidywał egzamin skrócony, tzw. „sprawdzenie wiadomości”, kwestionowane skądinąd stale przez lewicę nauczycielską.

W przepisach przejściowych zaznaczono, iż dopóki sieć szkół powszechnych najwyższej zorganizowanych nie będzie dostatecznie gęsta,

<sup>51</sup> *Ustawa o ustroju szkolnictwa* (projekt komisji, powołanej przez ministra WRiOP), Warszawa 1926.

mogą być zakładane zarówno przy szkołach powszechnych, jak i przy średnich roczne kursy, na których młodzież przychodząca ze szkół niżej zorganizowanych mogłaby uzupełnić zdobyte przez nią wykształcenie do poziomu pełnej szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego. Podobnie, dopóki sieć pedagogów nie będzie dostatecznie gęsta, możliwe jest przygotowywanie nauczycieli w seminariach nauczycielskich.

Projekt przewidywał wejście ustawy w życie w ciągu miesiąca od dnia ogłoszenia, przemianowanie już od r. 1927/28 klas IV—VIII szkół średnich na klasy I—V i klas I—III na „wstępne” klasy, które mają być na różnych terenach likwidowane stopniowo na podstawie decyzji ministra WRiOP, podejmowanych w miarę rozwijania się szkolnictwa powszechnego najwyższej zorganizowanego.

Projekt powyższy ogłoszony przez ministra Dobruckiego na jesieni r. 1927 z wezwaniem do publicznej dyskusji i nadsyłania uwag do ministerstwa powitany został z dużym zadowoleniem przez nauczycielstwo szkół powszechnych i postępowe odłamy nauczycielstwa szkół średnich, jak też przez lewicowe stronnictwa chłopskie i robotnicze.

Na IX Zjeździe delegatów Związku PNSP w dniach 1—3 listopada 1927 roku Kazimierz Maj, referując ten projekt, czyni niewielkie tylko zastrzeżenia, jak np. pozostawienie poza ramami ustawy ustroju szkolnictwa prywatnego, wymaganie „sprawdzania kwalifikacji” przy przechodzeniu do szkół wyższego poziomu, pozostawienie ministrowi decyzji co do terenów i terminów zwijania niższych klas gimnazjalnych. Na tymże Zjeździe senator, reprezentant „Wyzwolenia”, Stanisław Kalinowski, wyrażając uznanie dla projektu ministra Dobruckiego oświadczył: „Sądzę, że będę wyrazicielem opinii nauczycielstwa, iż nie dopuszcza ono myśli, żeby Ministerstwo Oświaty wkroczywszy raz na tę drogę mogło z niej zawrócić”. Jednocześnie senator, przedstawiciel PPS, Stefan Kopciński, wykazał mniej zaufania do Ministerstwa i rządu, wzywał bowiem nauczycielstwo do nieustawiania w walce o powszechną oświatę do chwili, aż ten projekt stanie się ustawą.

Projekt ustawy zgłoszonej przez Dobruckiego nie tylko różnił się zasadniczo od dawnego projektu ministra Grabskiego, ale odbiegał też od zamierzeń jego bezpośredniego poprzednika, a obecnie zwierzchnika (premiera rządu), Bartla. Projekt, jakkolwiek ramowy, budował ustrój w interesie szerokich mas, tworzył warunki do szybkiego podniesienia poziomu szkolnictwa powszechnego, opierając dalsze kształcenie na programie pełnej powszechnej szkoły najwyższego stopnia organizacyjnego; na wysokim poziomie ogólnego wykształcenia opierał szkolnictwo zawodowe i nauczycielskie, ujmował jednolicie budowę całego systemu szkolnego — zasługiwał więc ze wszech miar na podjęcie przez Związek

PNSP i lewicę społeczną jak najenergiczniejszych wysiłków dla nadania mu praw ustawy, zwłaszcza że oczekiwać należało, iż projekt ten nie tylko wśród stronnictw prawicowych, ale i w łonie rządu, związanego z wielkim kapitałem i obszarnictwem, napotkać może na znaczny opór.

Jednakże kierownictwo Związku PNSP — organizacji o stosunkowo największych w tym wypadku możliwościach — nie weszło na drogę walki o realizację projektu, nie doceniło przestrogi Kopcińskiego i zajęło raczej pozycję wyczekującą. Wiceprezes Związku, poseł Smulikowski, na debacie sejmowej w czerwcu r. 1928 przyznaje z pozycji widza, iż projektem „zostali olśnieni, ale po roku[...] mamy wrażenie, że ten projekt stał się wyłącznie projektem p. min. Dobruckiego i nie może wykluczyć się na światło dzienne jako projekt rządowy”<sup>52</sup>. Kiedy zaś na X Zjeździe delegatów Związku PNSP w dniach 1—4 listopada 1928 r. nowy minister oświaty, Świtalski, oświadcza, iż „tylko pod tym warunkiem, że szkoła powszechna stać będzie na poziomie co najmniej równym temu, jakiego musimy wymagać od niższego gimnazjum, można będzie myśleć poważnie o wprowadzeniu w życie zasad szkoły powszechnej”, drugi wiceprezes Związku, Nowicki, replikuje wymijająco: „Realizacja idei jednolitego szkolnictwa nie postępuje tak szybko, jak byśmy pragnęli. Tłumaczy się to tym, że w demokratycznym państwie, jakim jest Polska, niepodobna iść wbrew opinii publicznej, trzeba było ją najpierw zjednać”<sup>53</sup>.

Rząd również nie kwapi się z załatwieniem sprawy ustrojowej. Nie odpowiada na wezwanie sejmu z 19 czerwca 1928 r. do przyspieszenia wniesienia projektu ustroju do ciał ustawodawczych (wniosek posła Stypińskiego, członka prorządowego Klubu B. B.). Wobec tego w styczniu 1929 r. klub „Wyzwolenia” wniósł do sejmu od siebie projekt ustawy o ustroju szkolnictwa stanowiący powtórzenie projektu ministra Dobruckiego z niewielkimi poprawkami<sup>54</sup>. Skończyło się to jednak tylko na demonstracyjnym posunięciu stronnictwa, gdyż według oświadczenia przedstawiciela rządu w sejmie w r. 1930 sprawa ta „w rządzie jeszcze nie dojrzała do zajęcia stanowiska”.

Na zwłokę i odsuwanie na plan drugi zagadnienia ustroju szkolnictwa wpływa w tym okresie ogólna ciężka gospodarczo i niezdecydowana politycznie sytuacja w kraju, jak też trudności, występujące zwłaszcza na terenie szkolnictwa powszechnego. Rząd walczy o władzę dyktatorską. Siły opozycji zaczynają narastać. Na odcinku gospodarczym po roku 1928 rozwija się szybko kryzys niosący nędzę i bezrobocie. W tym samym czasie w szkolnictwie powszechnym rozpoczyna się wzmożony

<sup>52</sup> „Głos Nauczycielski” 1928 (s. 369, 516), 1929 (s. 56).

<sup>53</sup> Tamże.

<sup>54</sup> Tamże.

napływ uczniów, będący wynikiem znacznego zwiększenia urodzeń w pierwszych latach powojennych. Następuje stan krytyczny w szkolnictwie i w sytuowaniu nauczycieli, i te zagadnienia stają się obecnie przedmiotem głównej uwagi.

## VII

Niepowodzenie projektu ustroju szkolnictwa zgłoszonego przez ministra Dobruckiego wiąże się ze stanem znacznego niezdecydowania w rządzie w okresie trwającej jeszcze walki o zdobycie pełni władzy. W tym momencie ważniejsze dla rządu były cele wychowawcze, które by prowadziły do urobienia młodzieży w lojalności dla polityki rządowej i ułatwiały rządowi przejście do dyktatury. Rzecznikiem tych potrzeb politycznych stał się minister Sławomir Czerwiński.

Na I Kongresie Pedagogicznym, zorganizowanym przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich w dniach 8—10 lipca 1929 roku w Poznaniu, w czasie Powszechnej Wystawy Krajowej, związanej z dziesięcioleciem niepodległości Państwa Polskiego, minister Czerwiński wystąpił z referatem, wielokrotnie później przedrukowanym i rozszerzonym, w którym proklamował „nowy ideał wychowawczy szkoły polskiej”, tj. wychowanie „pełnowartościowego obywatela, zdolnego do rozumnej państwowotwórczej pracy, a gdy trzeba, do najdalej idących ofiar na rzecz dobra ogólnego”, a więc ideał „bojownika i pracownika w jednej osobie”<sup>55</sup>.

Kierownictwo Związku PNSP zajęło się od pierwszej chwili wcielaniem tego hasła w życie, toteż już na następnym, II Kongresie, jaki się odbył w Wilnie w dniach 4—8 lipca 1931 r. i miał być poświęcony sprawie ustroju szkolnego, mniej uwagi poświęcono zagadnieniom ustrojowym i organizacyjnym szkolnictwa, w tym wielkiemu kryzysowi w szkolnictwie powszechnym niż ideologii wychowawczej i sprawom programowo-dydaktycznym.

Na kongresie tym Stanisław Somorowski zgłosił projekt ustroju szkolnego, który został przez Zjazd przyjęty. Projekt ten, przyjmując za podstawę pełną siedmioklasową szkołę powszechną wprowadzał podział szkolnictwa średniego na dwa rodzaje szkół: trzyletnie i na nich oparte dwuletnie, poza tym wiązał szkoły wszystkich stopni i rodzajów organicznie, zgodnie na ogół z zasadą jednolitości ustroju<sup>56</sup>.

Koncepcja podziału szkolnictwa średniego na dwa rodzaje stopni zary-

<sup>55</sup> Pierwszy Kongres Pedagogiczny w Poznaniu, Warszawa 1930.

<sup>56</sup> Drugi Kongres Pedagogiczny w Wilnie, Warszawa 1932.



sowywała się już we wcześniejszych projektach i rozważaniach, wynika zaś w konsekwencji przedłużenia kształcenia na poziomie średnim od projektowanych najpierw lat czterech do lat pięciu i projektami różnicowania programów pięcioletnich szkół średnich dopiero w drugiej połowie kursu. Koncepcja ta pociągała jednak za sobą niebezpieczeństwo cięć selekcyjnych przy przechodzeniu ze szkół średnich stopnia niższego do szkół średnich stopnia wyższego.

Na uwagę zasługuje wysunięcie na tym Kongresie przez prof. dra Antoniego Bolesława Dobrowolskiego projektu powszechnej szkoły dziesięcioletniej. „Niech najuboższe nawet dziecko chowane będzie na inteligenta, niech więc kształci się jeszcze trzy lata nie dla zarobku, nie »praktycznie«, lecz ogólnie i tylko ogólnie”. Referat Dobrowolskiego został wydrukowany „jako materiał do krytycznego przemyślenia i do dyskusji”, nie był natomiast wygłoszony na Kongresie ze względu na to, „że postulaty w nim zawarte nie mogą dziś być objęte programem prac i dążeń Związku Nauczycielstwa Polskiego” (Związek Nauczycielstwa Polskiego wskutek połączenia ze Związkiem Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związkiem Zawodowym Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich powstał w dniu 1 stycznia 1930 r.).

Kierownictwo Związku przejęte lojalnością wobec rządu nie idzie teraz drogą dawnych tradycji i nie podejmuje ostrzejszej walki o podźwignięcie szkolnictwa z coraz większego zastoju i o reformę ustroju szkolnego. Natomiast wobec znacznego okrzepnięcia dyktatury rządowej biorą teraz w swe ręce inicjatywę w tej sprawie wyłącznie czynniki rządowe. Kroki te poprzedza usunięcie w r. 1931 z Ministerstwa WRiOP kilku wyższych urzędników nie należących do bloku prorządowego, w tej liczbie zdecydowanego zwolennika wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej, dyrektora departamentu Władysława Żłobickiego, i naczelnika wydziału Władysława Radwana.

Opracowanie ustawy ustrojowej podejmuje na jesieni r. 1931, wkrótce po objęciu resortu Ministerstwa WRiOP, minister Janusz Jędrzejewicz, przy bliskiej współpracy wiceministra Kazimierza Pierackiego i grupy zaufanych urzędników. W styczniu 1932 r. nowo opracowany projekt ustawy zostaje zgłoszony przez Radę Ministrów do sejmu i w dniu 11 marca 1932 r. z nieznacznymi zmianami zostaje przez sejm w ostatnim czytaniu uchwalony.

Ustawa w swych zasadniczych rysach bardzo odbiega zarówno od niedawnego projektu ministra Dobruckiego, jak też od postulatów podstawowych Związku PNSP, a nawet od pierwszych, własnych projektów ministra Jędrzejewicza z r. 1926<sup>57</sup>, zmierzając, w porównaniu z tamtymi kon-

<sup>57</sup> „Głos Nauczycielski” 1932, nr 21—22.

cepcjami, do znacznego ograniczenia i obniżenia poziomu kształcenia szerokich mas ludności.

W ustawie tej tkwiło duże niebezpieczeństwo zagrażające nawet samej zasadzie siedmioletniego obowiązku szkolnego: w art. 6 przewidziane było bowiem prawo zastrzeżone dla ministra, iż mógł on ten obowiązek skrócić do lat sześciu „na pewnych obszarach lub w pewnych miejscowościach”, „o ile to będzie konieczne ze względu na warunki organizacyjne szkolnictwa powszechnego na tych terenach”. Uprawnienie to zostało wprowadzone na podłożu projektów skrócenia w ogóle obowiązku szkolnego do lat sześciu, wysuwanych w latach kryzysu szkolnego przez prawicę społeczną.

Dużą groźbą dla poziomu szkolnictwa powszechnego jest również wprowadzona w ustawie nowa organizacja tych szkół.

Ustawa dzieli program szkół powszechnych na 3 „szczeble”, z których pierwszy, czteroletni, byłby odpowiednikiem programu pierwszych klas czterech, drugi, dwuletni — odpowiednikiem programu klasy V i VI, i trzeci, jednoroczny — odpowiednikiem programu końcowej klasy VII. W związku z podziałem programu na szczeble ustawa dzieli szkoły powszechne pod względem organizacyjnym na 3 „stopnie”: 1. szkoły stopnia pierwszego, realizujące pierwszy szczebel programowy (program I — IV klasy) „wraz z najważniejszymi składnikami programu szczebla drugiego i trzeciego” (składnikami więc programu klas V—VI i VII), 2. szkoły stopnia drugiego, realizujące pierwszy i drugi szczebel programowy (program 6 klas) „wraz z najważniejszymi składnikami programu szczebla trzeciego” (a więc składnikami programu klasy VII) i 3. szkoły stopnia trzeciego, realizujące wszystkie trzy szczeble programowe (program pełny 7 klas).

Mamy tu nie spotykaną dotychczas koncepcję budowy programów szkół niżej zorganizowanych, czyli szkół I i II stopnia, przez łączenie kursu zasadniczego tych szkół „z najważniejszymi składnikami” z wyższych szczebli programowych przewidzianych dla szkół wyższych stopni. Na pozór sprawiać to może wrażenie podnoszenia poziomu nauki w szkołach niżej zorganizowanych. W istocie jednak tak nie jest, gdyż wprowadzanie nowych składników do programu, jeśli nie mają one być fikcją, pociągając musi za sobą mniej dokładne przyswojenie przez uczniów programu zasadniczego, co jednak w strukturze, gdzie cały ustrój szkolnictwa opiera się na rocznych, opartych jeden na drugim programach podstawowych, stanowi rzecz najważniejszą. Z tego punktu widzenia znacznie ważniejsze byłoby dla uczniów szkół stopnia I dobre opanowanie kursu czteroletniego, dające możliwość kontynuowania nauki bez żadnej straty w innej szkole o klasach wyższego poziomu albo też, jeżeli kurs ten jest zbyt łatwy, wprowadzenie w tych szkołach kursu pięcioletniego aniżeli uzupełnianie kursu czteroletniego mieszanką elementów programowych z klas V, VI

i VII. To samo dotyczy szkół II stopnia, na programie których ustawa opiera dostęp (związany ze zdaniem skróconego egzaminu) do szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych. W tym wypadku wielkim ryzykiem dla dalszych losów uczniów byłoby wprowadzenie dodatkowych elementów programowych do zasadniczego dla tych szkół programu szczebla I i II, czyli programu pierwszych klas sześciu. Stąd wniosek, iż tego rodzaju uzupełnianie zasadniczych programów szkół niżej zorganizowanych elementami z programów wyższych szczebli wpływać musi ujemnie na możliwości dalszego kształcenia się uczniów tych szkół. W rezultacie utrudnia przechodzenie na wyższe szczeble wykształcenia. Pożyteczne zaś może być jedynie dla uczniów przerywających na tym poziomie naukę, do czego ustroju szkolnictwa nie powinno się ograniczać. Inną stroną ujemną systemu tych „nadbudówek” programowych w szkołach I i II stopnia jest to, iż stwarzają one pozory, jeśli nie wyrównania, to przynajmniej zbliżenia poziomu programowego szkół niżej i wyżej zorganizowanych, i przyczyniać się mogą do utrzymania szkół niżej zorganizowanych, zapobiegając ruchowi przekształcania tych szkół na szkoły wyżej zorganizowane.

Ustawa przyjmuje następnie za podstawę szkolnictwa o poziomie średnim drugi szczebel programowy szkoły powszechnej, czyli program klasy VI degradując klasę VII do roli „czapki” i skazując tym samym tę klasę na powolne zamieranie. Szkołę średnią ogólnokształcącą przedłuża ustawa do lat sześciu rozbijając ją na czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum. Są to posunięcia na korzyść szkolnictwa średniego, naruszające też, przez nadanie klasie VII szkoły powszechnej charakteru „czapki”, zasadę jednolitości ustrojowej. Odbiegają one daleko od postulatów, o które przez wiele lat walczył Związek Nauczycielstwa PNSP i demokracja polska.

W dziedzinie szkolnictwa zawodowego oprócz szkół opartych na II lub III szczeblu programowym szkół powszechnych ustawa przewiduje organizowanie szkół zawodowych o poziomie niższym, opartych na programie szkół I stopnia. Organizacje nauczycielskie przeciwstawiły się, jak wiemy, temu poziomowi szkół zawodowych uważając, iż będą one miały uczniów o niedostatecznym przygotowaniu ogólnym, jak również ze względu na to, iż będą sprzyjały utrzymywaniu się szkół powszechnych najniżej zorganizowanych, a więc najmniej wartościowych.

W sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych ustawa wprowadza system podwójny: 1. trzyletnich liceów pedagogicznych, opartych na programie gimnazjum ogólnokształcącego ( $6 + 4 + 3 = 13$  lat nauki) i 2. dwuletnich pedagogów, opartych na programie liceum ogólnokształcącego ( $6 + 4 + 2 + 2 = 14$  lat nauki). W porównaniu z dotychczasowym seminaryjnym systemem kształcenia nauczycieli ( $7 + 5 = 12$  lat nauki)

ustawa czyni więc pewien krok naprzód, pozostawia jednak równorzędność dwóch różnych dróg kształcenia bez wskazania, którą z nich wysunąć należy na plan naczelny.

Ruch uczniów na szczeblach drabiny szkolnej traktuje ustawa jako ruch jednostkowy: ruch jednostek wybitnie uzdolnionych „ze wszystkich środowisk”, nie zaś jako ruch masowy. Głosząc zaś (w art. 2), iż programy będą tak ułożone, „aby umożliwiały młodzieży odpowiednio uzdolnionej przejście ze szkół jednych typów do drugich oraz ze szkół niższych stopni do wyższych”, nie przewiduje środków, które by jednostkom uzdolnionym, lecz niezamożnym lub mającym trudny dostęp do szkoły, umożliwić mogły dalsze kształcenie.

Projekt ustawy spotkał się z krytyką zarówno ze strony ugrupowań konserwatywnych, pragnących utrzymać stan istniejący możliwie bez zmian, jak też lewicy, która proponowaną reformę uważała za zbyt połowiczną. Zarzucano projektowi, iż operuje nieraz fikcjami, jak np. gdy głosi, że młodzież podlegać ma powszechnemu doksztalcaniu do lat 18, a zwłaszcza że większość spraw pozostawia do decyzji rządu. Poseł Zygmunt Piotrowski obliczył, iż na 56 artykułów ustawy jest 36 pełnomocnictw<sup>58</sup>. Leżało to w intencjach rządu, który pragnął mieć przy systemie dyktatorskim możliwie wolną rękę również w kierownictwie oświata.

Zasługuje na uwagę wyjaśnienie udzielone w dyskusji sejmowej przez wiceministra Pierackiego, iż przedłużenie szkoły średniej do lat sześciu z podziałem na dwa stopnie: gimnazjum i liceum, zdecydowane zostało po przestudiowaniu odpowiedzi profesorów wyższych uczelni na projekt ustroju ministra Dobruckiego, którzy „domagali się dopuszczenia do uniwersytetów tylko bardzo zdolnej młodzieży”.

Uczelnie wyższe również w memoriałach z lat poprzednich zajmowały nieraz, podyktowane głównie troską o własne dobro, stanowisko dość jednostronne, gdy chodzi o ustrój szkolnictwa będący wyrazem potrzeb kształcenia na wszystkich szczeblach. Pieracki wskazał jeszcze inne racje, jak znaczny odpływ uczniów po VI klasie gimnazjalnej i pożądane opóźnienie zróżnicowania programów, które przesuwane było obecnie na poziom licealny; nie zaznaczył wszakże, czy Ministerstwo WRiOP zajmuje to samo stanowisko, co wyższe uczelnie w zasadniczej sprawie ograniczania szerszego dostępu na wyższe szczeble wykształcenia.

Ponieważ rząd naglił z dyskusją i przyjęciem ustawy przez sejm, szereg stronnictw nie należących do bloku rządowego, zwłaszcza lewicowych, uchyliło się od udziału w dyskusji i głosowaniu. Jediną siłą, która mogłaby się przeciwstawić uchwaleniu ustawy w brzmieniu projektu względnie wymóc dalej idące zmiany w myśl dotychczasowej własnej ide-

<sup>58</sup> „Robotnik” 1932, nr 38 z 4 II.

ologii, mogło być zorganizowane nauczycielstwo. Jednakże w tym okresie w szeregach nauczycielskich, a w szczególności w Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego, jeśli pominąć nieliczną jeszcze w tym czasie opozycję, zaszły wielkie zmiany, obniżające zdolność tej organizacji do obrony wypracowanych w dawnych latach postulatów. Po przewrocie majowym 1926 roku przez pierwsze lata dominowało dość bezkrytyczne zaufanie do rządu i Piłsudskiego. W dalszych latach rząd wykorzystuje tę postawę Związku Nauczycielstwa Polskiego i uzależnia go coraz bardziej od siebie, czyniąc z wolna z rzeszy nauczycielskiej narzędzie swej polityki i zabijając zdolność Związku, zwłaszcza jego kierownictwa, do samodzielnych myśli i samodzielnych wystąpień. Ten moment moralnego rozbicia kierowniczej elity związkowej zobrazował na posiedzeniu sejmu w dniu 10 października 1931 r. przedstawiciel PPS, poseł Zygmunt Piotrowski, gdy zwracając się do nauczycieli-posłów mówił:

Dzisiaj na ławach większości rządowej zasiadają nauczyciele, ba! kierownicy największego Związku Nauczycielskiego i oni milczą na to wszystko, są jakby przygwożdżeni do ław, nie mogą wydobyć głosu z siebie, aby protestować przeciw temu, co się dzieje w łonie nauczycielstwa i na ciele szkolnictwa, i oświaty powszechnej w Polsce [...] Prezes i wiceprezes Związku nabrali wody do ust i milczą [...]. Karierowiczostwo, demoralizacja i gnicie od podstaw — oto rezultat waszej polityki w szkolnictwie. Zabijacie każdy objaw samodzielności, stwarzacie niewolników, powstają skarłate dusze<sup>59</sup>.

Na tle takiej atmosfery w kierownictwie Związku PNSP projekt ustawy był po zgłoszeniu przez rząd przedmiotem obrad plenarnego zebrania Zarządu Głównego w dniu 18 stycznia 1932 roku. Na obradach tych zwrócono uwagę na niektóre strony ujemne projektu (prawo ministra do skracania lat obowiązków, trzystopniowa organizacja szkół powszechnych mająca petryfikować szkolnictwo nisko zorganizowane, utrzymanie klasy VII w charakterze klasy-czapki i inne). Odnajdując jednocześnie w projekcie też strony dodatnie, jak np. że przeprowadza według opinii Zarządu Głównego ZNP konsekwentnie zasadę jednolitości, że utrzymuje „w zasadzie siedmio- i ośmioletni obowiązek szkolny”, że umożliwi nauczycielom dostęp do uniwersytetów, że wreszcie „stwarza pierwszy polski system szkolny”, powzięto uchwałę: „Związek PNSP postanawia zająć wobec rządowego projektu ustawy o ustroju szkolnictwa stanowisko pozytywne i rzeczowe”.

Kiedy zaś projekt ustawy został w dniu 11 marca 1932 r. uchwalony przez sejm, prezes Zarządu Głównego, Nowak, w dniu 30 czerwca 1932 r. na XII Zjeździe delegatów zakomunikował zebranym w imieniu Zarządu:

<sup>59</sup> Tamże.

„Musimy złożyć pod adresem pana ministra WRiOP Janusza Jędrzejewicza szczerze i obywatelskie podziękowanie za odważną inicjatywę i treść ustawy realizującej w znacznym stopniu postulaty, których realizacja niewątpliwie stanie się cementem trwałości i spistości państwa”<sup>60</sup>.

Był to dość żalony epilog wieloletniej walki Związku PNSP o demokratyczny ustrój szkolnictwa w Polsce.

## VIII

Do realizacji ustawy ustrojowej, przyjętej z entuzjazmem i nieznacznymi jedynie zastrzeżeniami przez kierownictwo Związku Nauczycielstwa Polskiego, natomiast przy silnej krytyce opozycji związkowej niektórych ognisk nauczycielskich oraz stronnictw demokratycznych, przystąpiło Ministerstwo WRiOP niezwłocznie, wydając zarządzenia wprowadzające reformę ustrojowo-organizacyjną i podejmując opracowanie nowych programów o ideologii „państwowego” wychowania — a wkrótce związaną z tym przeróbkę i zmianę podręczników szkolnych.

Wobec wieloletniego zastoju w istniejącej, li tylko dyskutowanej rzeczywistości szkolnej podjęcie reformy na większą skalę było samo przez się momentem ożywczym, zwłaszcza gdy chodziło o pozycje, w których zmiany były dla demokratyzacji i ujednoczenia ustroju pewnym krokiem naprzód. Dotyczyło to likwidacji dwu niższych klas gimnazjalnych, podniesienia poziomu zakładów kształcenia nauczycieli, ujęcia w system i zapoczątkowania wstępnych prac programowych w zakresie szkolnictwa zawodowego.

Obok tych stron dodatnich wystąpiły jednak rychło i stawały się coraz bardziej dotkliwe liczne strony ujemne ustawy i nowych zarządzeń, wypełniających jej luki. Dotyczyło to zwłaszcza zmian w organizacji szkolnictwa powszechnego, gdzie już niezależnie od ustawy postępował rosnący z każdym rokiem kryzys, wywołany z jednej strony brakiem środków z powodu światowego kryzysu gospodarczego, szczególnie ostrego przy rządach autokratycznych w Polsce, z drugiej zaś strony ze zbiegającym się w tym czasie ogromnym zwiększaniem się ilości uczniów w tych szkołach w wyniku wzmożonego przyrostu urodzeń po wojnie.

Na tle tego kryzysu tym dotkliwiej uderzały w szkołę powszechną wsteczne założenia wprowadzanej reformy. Pierwszą wielką krzywdą wyrządzoną szkolnictwu powszechnemu przez nową ustawę było, poza rozbiciem tych szkół na trzy stopnie, zakwalifikowanie w wydanym w li-

<sup>60</sup> W obliczu katastrofy szkolnej (wydawnictwo nauczycieli-demokratów), Warszawa 1932.

stopadzie 1933 r. *Statucie* do niższych stopni wielu szkół, które miały wszelkie dane do zakwalifikowania do stopni wyższych. *Statut* zakwalifikował mianowicie do szkół stopnia I szkoły o 1 i 2 nauczycielach, do szkół stopnia II szkoły o 3 i 4 nauczycielach i do szkół stopnia III szkoły o 5 i więcej nauczycielach. Było to wielce niesłuszne w stosunku do szkół o 2 nauczycielach i w dużej mierze do szkół o 4 nauczycielach. Co się tyczy tych pierwszych, to jednym z najbardziej zdecydowanych żądań zorganizowanego nauczycielstwa było — jak wiemy — żądanie przekształcenia szkół o 1 nauczycielu i o programie czteroletnim na szkoły o 2 nauczycielach i programie pięcioletnim. *Statut* z r. 1933 czyni posunięcie wręcz odwrotne: cofa organizacyjnie i programowo szkoły o 2 nauczycielach do poziomu szkół o 1 nauczycielu. Posunięcie to nie znajdowało żadnego uzasadnienia w praktyce szkolnej, gdyż nawet w szczególnie ciężkich warunkach okresu kryzysowego, przy wyjątkowym przepełnieniu klas i przeciążeniu nauczycieli, ogromna większość szkół o 2 nauczycielach realizowała bez trudności program klas pięciu, a nieraz więcej niż pięciu. Ponieważ zaś liczba szkół o 2 nauczycielach była znaczna, strata spowodowana likwidacją klasy V w tych szkołach była dla szkolnictwa powszechnego bardzo dotkliwa. Poza tym zrównanie programowe szkół o 2 nauczycielach ze szkołami o 1 nauczycielu wpływało hamująco na przekształcanie szkół o 1 nauczycielu na szkoły o 2 nauczycielach. Podobne obniżenie możliwości realizacyjnych dotyczyło szkół o 4 nauczycielach, które ustawa zaliczyła do szkół II stopnia, czyli do szkół mogących realizować w ciągu 7 lat nauki jedynie program sześciu klas, pomimo iż nawet w owych niepomyślnych warunkach okresu kryzysowego połowa ogólnej liczby tych szkół realizowała pełny program siedmioklasowy. Sztywny charakter norm ustawowych przy tendencji do równania programów „w dół” powodował więc znaczne obniżenie poziomu szkół powszechnych w stosunku do ich rzeczywistej wydolności.

Następuje też w celu utrwalenia podziału szkół powszechnych na 3 stopnie zahamowanie zapoczątkowanego już przekształcania sieci szkolnej, mającego na celu podniesienie poziomu tych szkół. Posunięcia te, związane z reformą, są cofaniem się wstecz na polu organizacji szkolnictwa powszechnego. Do tego zaś dochodzą ogólne warunki kryzysowe, powodujące np. nadmierne obciążenie nauczycieli uczniami, godzinami pracy i różnymi dodatkowymi zajęciami, werbowanie nauczycieli wobec braku etatów na stanowiska „bezpłatnych praktykantów”, obciążanie rodziców dzieci ukrytymi opłatami szkolnymi, obniżanie uposażeń i zdobyczy prawno-służbowych nauczycielstwa itd. Winą ustawy ustrojowej było to, iż na drodze ustawodawczej nie zapobiegała tego rodzaju posunięciom resortu. Rząd czuł się bezsilny:

Przeliczyliśmy się — mówił premier w sejmie przy omawianiu budżetu na rok 1934/35 — biorąc w zaraniu niepodległości ten wielki ciężar na nieokrężle barki [...]. Dysproporcja pomiędzy przyrostem dzieci a możliwościami dostarczenia izb szkolnych i sił nauczycielskich jest tak ogromna, że nawet w normalnej koniunkturze gospodarczej trzeba by całych lat na jej zmniejszenie [...]<sup>61</sup>.

Ta krytyczna sytuacja staje się powodem rosnącego niezadowolenia ludności i rozgoryczenia rzeszy nauczycielskiej. Zaczynają się konflikty pomiędzy dołami nauczycielskimi a kierownictwem Związku. Rośnie działalność opozycji związkowej, zwłaszcza zorganizowanego w r. 1932 Towarzystwa Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory”, które w swych publikacjach krytykuje ostro ustawę ustrojową oraz politykę oświatową zarówno władz szkolnych, jak i kierownictwa Związku. W tych warunkach kierownictwo Związku, nie mogąc dalej pomijać milcząco lub traktować zdawkowo sytuacji w szkolnictwie, z wolna zaczyna przechodzić do wzmianek krytycznych, dotycząc w nich nie tylko warunków ogólnych, ale i różnych niedociągnięć ustawy. Np. na II Zjeździe Związku w r. 1933 wiceprezes Zygmunt Nowicki wypowiada się krytycznie nie tylko o wykonaniu ustawy, ale i o niej samej. Mówi mianowicie: „Tymczasem, gdy ustawa o ustroju szkolnictwa, co prawda tylko częściowo i w stopniu niedostatecznym, ku realizacji jednolitego ustroju nas przybliża, brak przepisów dotyczących sieci szkolnej oraz pieniędzy na budowę szkół dość mocno od niej oddala”<sup>62</sup>.

Zaniepokojenie sytuacją w szkolnictwie przenosi się nawet na łamy prasy rządowej, gdzie szczególnie krytycznie naświetla sytuację w szkolnictwie powszechnym w r. 1935 w rządowej „Gazecie Polskiej” Aleksander Kawałkowski, naczelnik wydziału w Ministerstwie WRIOP<sup>63</sup>.

W kraju narasta opozycyjny ruch klasowy. Powstaje jednolity front opozycji lewicowej nauczycielskiej. Ku końcowi r. 1935 nawet w kierownictwie Związku kiełkować zaczyna myśl zrewidowania stosunku do państwowej polityki szkolnej i do ustawy ustrojowej. Przygotowana w tym celu rozprawka, podnosząca sprawę zwiększenia lat obowiązków szkolnego do ośmiu i zredukowania szkoły średniej do lat czterech, reorganizacji sieci szkolnej dla stworzenia szkolnictwa wysoko zorganizowanego, otoczenia opieką młodzieży niezamożnej, stworzenia warunków swobodnej pracy nauczyciela i nadaniu programom ideowego, społecznego oblicza, a poza tym dostosowania języka nauczania do języka ojczystego uczniów i uniezależnienia szkoły od klerykalizmu — nie zostaje jednak przez kierownictwo związku zaaprobowana (zostaje wydana

<sup>61</sup> „Głos Nauczycielski” 1933/34, s. 357.

<sup>62</sup> „Głos Nauczycielski” 1933 (sprawozdanie z II Zjazdu).

<sup>63</sup> „Gazeta Polska” 1935 (artykuły A. Kawałkowskiego).



w r. 1936 przez Komitet Szkolny Towarzystw Oświatowo-Kulturalnych i Związków Zawodowych)<sup>64</sup>.

Pod rósniącym naporem opozycji następują w latach 1935—1937 zasadnicze zmiany w składzie personalnym Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego i w całej polityce oświatowej kierownictwa Związku, które przechodzi do coraz bardziej krytycznej oceny sytuacji szkolnej w ogóle, a ustawy ustrojowej w szczególności.

Na V Nadzwyczajnym Zjeździe delegatów ZNP w dniu 24 marca 1937 r. Jan Kolanko głosi: „będziemy tworzyli własne projekty w zakresie spraw szkolnych, oświatowych i zawodowych nauczycielskich”. Przechodzi też uchwała dotycząca kształcenia nauczycieli, wymierzona przeciw jednemu z punktów ustawy ustrojowej: „V Zjazd delegatów ZNP wzywa Zarząd Główny do prowadzenia dalszej energicznej akcji mającej na celu realizację zasady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych wyłącznie w uczelniach na poziomie szkół wyższych”<sup>65</sup>.

Radykalizacja poglądów na ustawę ustrojową w Związku Nauczycielstwa Polskiego szybko teraz narasta. Tak np. VII Zjazd Sprawozdawczy ZNP (z końca sierpnia 1938 roku) stwierdza,

[...] że ujawniające się braki reformy szkolnej wynikają z błędów popełnionych przy planowaniu, a zwłaszcza przy realizacji tej reformy. Na te błędy nauczycielstwo zorganizowane w ZNP zwracało uwagę we właściwym czasie. Najważniejszym z tych błędów przy planowaniu reformy szkolnej było nie dość konsekwentne uwzględnienie jednolitości szkolnictwa, wyrażające się w odstąpieniu od zasady wysoko zorganizowanej siedmioklasowej szkoły powszechnej i w utrwaleniu, wbrew tej zasadzie, na czas dłuższy szkoły powszechnej nisko zorganizowanej<sup>66</sup>.

I wreszcie przychodzą uchwały IV Kongresu Pedagogicznego, który się odbył w dniach 27—29 maja 1939 roku, przywracające w 36 punktach w całej pełni zasady ustroju wypracowane przez nauczycielstwo w okresie sprzed przewrotu majowego r. 1926, których głównym kośćcem jest dorobek „Sejmu Nauczycielskiego” z 1919 roku.

Inaugurując Kongres wiceprezes Zygmunt Nowicki mówił:

Bo reforma szkolna w Polsce została przeprowadzona, ale nie dokonana. Szkoły siedmiolétniej powszechnej, podbudowy jednolitego ustroju szkolnego, nie mamy. Dzisiejsza szkoła wiejska jest szkołą typowo nieuspołecznioną. Jest szkołą, która tworzy w oświacie rozbitków; zostawia swoich wychowanków w pół drogi, skąd nie można uczynić ani kroku wprzód i można się tylko cofnąć albo zbłądzić. Powstaje olbrzymi margines oświaty społecznie, państwowo ka-

<sup>64</sup> R. Praski, *Walczy o szkołę*, Warszawa 1936.

<sup>65</sup> „Głos Nauczycielski” 1936/37 (sprawozdanie z V nadzw. Zjazdu ZNP).

<sup>66</sup> „Głos Nauczycielski” 1938/39 (sprawozdanie z VII Zjazdu Sprawozdawczego ZNP).

tastrofalny [...]. Co do postulatów, zwłaszcza postulatów natury zasadniczej, dotąd nie zrealizowanych, a dotyczących spraw kultury oraz organizacji oświaty i wychowania w Polsce, stawiamy nadal te same, jakie stawialiśmy na słynnym „Sejmie Nauczycielskim” w r. 1919, jakie głosiliśmy na wszystkich naszych poprzednich kongresach, zjazdach delegatów lub na posiedzeniach Państwowej Rady Oświecenia Publicznego i jakie — mam nadzieję — stawiać będziemy i nadal<sup>67</sup>.

Następuje więc w ostatniej chwili przed wojną cofnięcie się kierownictwa Związku Nauczycielstwa Polskiego z narzuconych mu przez rządy pomajowe koncepcji i nawrót do dawnych własnych programów. To jednak, że się wraca do haseł z przeszłości, od której stosunki szkolne już znacznie odbiegły, i nie wnosi nowego programu, jest przykrą konsekwencją ujemnego wpływu niewoli myśli i czynu, w jakiej Związek pogrążony był w latach ostatnich. Był to wszakże krok pierwszy do odrodzenia, które przecięła druga wojna.

Niepowodzenia polityki rządowej stały się powodem zwolnienia z pracy w Ministerstwie WRiOP (z dniem 2 września 1934 r.) fanatyka zmian ustrojowych według nowej ustawy i niefortunnnych przemian w organizacji szkolnictwa powszechnego, wiceministra Kazimierza Pierackiego, jak też zmiany kierownictwa resortu, w szczególności objęcia resortu od dnia 5 grudnia 1935 r. przez prof. dra Wojciecha Świętosławskiego. Nie spowodowało to jednak żadnych zmian w ustawie ustrojowej. Rozważania podjęte w końcu roku 1938 nad projektem doraźnej reorganizacji szkolnictwa powszechnego, mającej podnieść i wyrównać jego poziom, nie doprowadziły do podjęcia decyzji<sup>68</sup>. Kres tym zamiarom położyła wojna.

<sup>67</sup> Sprawozdania z IV, V i VII Kongresu Pedagogicznego.

<sup>68</sup> Rękopis pt. Projekt reorganizacji publicznych szkół powszechnych, listopad 1938 (referat I stat. Ministerstwa WRiOP).