

# Stanisław Majewski

---

## Reformy szkolnictwa w Polsce od XVIII do XX wieku i ich wpływ na kształt współczesnego systemu szkolnego

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 14, 97-118

---

2003

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Stanisław Majewski**

## **REFORMY SZKOLNICTWA W POLSCE OD XVIII DO XX WIEKU I ICH WPŁYW NA KSZTAŁT WSPÓŁCZESNEGO SYSTEMU SZKOLNEGO**

Pierwszym okresem w dziejach Polski, w którym podjęto dzieło reformy narodowej oświaty, była druga połowa XVIII wieku – czasy oświecenia. Stało się to za sprawą Komisji Edukacji Narodowej (1773–1795), pierwszej centralnej państwowej władzy oświatowej w skali europejskiej.

Przebudowę organizacyjno-programową szkolnictwa powiązano ściśle z programem naprawy ustroju Rzeczypospolitej szlacheckiej.

Mimo że ówczesna Rzeczpospolita należała do największych państw europejskich, nie dorównywała jednak krajom zachodniej Europy poziomem rozwoju ekonomicznego. Dodać do tego należy symptomy rozkładu ustroju politycznego państwa (słabość władzy królewskiej, przewaga magnaterii, zdeintegrowane i pozbawione praw mieszczaństwo, kryzys finansów państwa, zrywanie sejmów na skutek istniejącej zasady *liberum veto*). To wszystko miało miejsce w Polsce w okresie kryzysu feudalizmu, triumfu formacji kapitalistycznej i kształtowania się nowoczesnego ustroju demokratycznego w Europie.

Pomimo zasygnalizowanej trudnej sytuacji państwa polskiego już od lat czterdziestych XVIII wieku widoczne były coraz silniejsze próby naprawy i wzmacniania ustroju społeczno-ekonomicznego Rzeczypospolitej szlacheckiej.

Powodzenia reform ustrojowych upatrywano w odpowiednim przygotowaniu obywateli do tego dzieła, zwracając uwagę na potrzebę reformy szkolnictwa w duchu patriotyczno-obywatelskiego wychowania młodzieży. W słynnej mowie „Jak od wczesnej młodości wychowywać uczciwego człowieka i dobrego obywatela” Stanisław Konarski podkreślał, że troska o należyte kształcenie młodzieży szlacheckiej należy do najważniejszych zadań spośród pełnionych przez nich powinności. Mówił, że taka będzie Rzeczypospolita, jakie będą obyczaje, sposób myślenia i postępowania w dorosłym życiu obecnie przygotowywanych do tego życia dzieci, które kiedyś ujmą w swoje ręce sprawy Rzeczypospolitej, słowem – wszystko zależy od roztropnego i przezornego wychowania<sup>1</sup>.

Ta myśl S. Konarskiego, akcentowana także przez innych przedstawicieli oświecenia polskiego, poprzez zrealizowaną przez niego reformę szkolnictwa pijarskiego utorowała drogę i przygotowała dobry grunt dla powstania i działalności Komisji Edukacji Narodowej.

Jej powstanie, jak pisze Renata Dutkova

...wydaje się na pierwszy rzut oka zaskakującym fenomenem w kraju, który dopiero podnosił się z długiego upadku kulturalnego i który – w skali europejskiej – nie odgrywał większej roli na polu pedagogiki. Mimo bowiem podejmowanych tu i ówdzie prób poprawy, stan szkolnictwa w Polsce w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XVIII stulecia był ciągle krytyczny<sup>2</sup>.

Podobną opinię wyrażał także Hugo Kołłątaj w znanym dziele *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)* opublikowanym po raz pierwszy w Poznaniu w 1841 roku<sup>3</sup>.

Mimo istniejących w Rzeczypospolitej podziałów politycznych, rywalizujących ze sobą o wpływy stronnictw magnackich obóz reform potrafił doprowadzić

<sup>1</sup> *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, t. 1, Warszawa 1965, s. 558.

<sup>2</sup> R. Dutkova, *Komisja Edukacji Narodowej, zarys działalności. Wybór materiałów źródłowych*, Wrocław 1973, s. 6, Działalność KEN była przedmiotem zainteresowania wielu innych autorów. Por.: A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794). Jej dzieło wychowania obywatelskiego*, Wrocław 1979; M. Chamcówna, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kołłątaja 1777–1786*, Wrocław 1957; też, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Szkoła Główna Koronna w latach 1786–1795*, Wrocław 1959; M. Mitera-Dobrowolska, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Pierwszy urząd wychowania w Polsce*, Warszawa 1966; B. Suchodolski, *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski*, Warszawa 1972. Ponadto o roli i dorobku KEN pisali: H. Barycz, J. Hulewicz, S. Kot, Ł. Kurdybacha, J. Lubieniecka, Cz. Majorek, T. Mizia, K. Mrozowska, H. Pohoska, S. Tync i inni.

<sup>3</sup> *Źródła do dziejów wychowania...*, s. 591.

do powstania Komisji Edukacji Narodowej – pierwszej centralnej, świeckiej władzy oświatowej, która objęła swym nadzorem całe ówczesne szkolnictwo polskie. Animatorzy reformy oświaty stanęli ponad podziałami i prywatnymi interesami. Zarówno biskupi, jak i świeccy działacze oświatowi zgodnie zdecydowali, że fundusze z dóbr pojezuickich należy przeznaczyć na dzieło reformy. Komisja podlegała najwyższemu organowi władzy ustawodawczej – sejmowi, a król Stanisław August Poniatowski prócz honorowego protektoratu sprawował także władzę wykonawczą nad działalnością KEN, wspierając jej działania finansowo do końca niepodległości.

Zastanawia wielka mądrość członków KEN i rozważa przy projektowaniu scenariusza reform. Po pierwsze – zaapelowano, aby wszystkie szkoły pracowały dotychczasowym rytmem i oczekiwały na decyzję KEN. Po drugie, zwrócono się do społeczeństwa, a zwłaszcza znawców problematyki oświatowej, o nadsyłanie projektów przebudowy szkolnictwa. Należy też podkreślić, że Komisja większość decyzji podejmowała kolegialnie, unikając w ten sposób partykularnych interesów i eliminując je w wielu sprawach.

Podjęta reforma miała charakter kompleksowy i dotyczyć miała wszystkich szkół w kształtującym się z wolna systemie oświaty. Nowatorstwo w działaniach KEN wyrażało się także w stworzeniu nowoczesnego modelu nadzoru pedagogicznego i systemu zarządzania szkolnictwem. Na mocy ustaw KEN z 1783 roku stworzono system szkół, począwszy od zreformowanych dwóch akademii, Krakowskiej i Wileńskiej, nazywanych szkołami głównymi, poprzez szkoły średnie; wydziałowe i podwydziałowe, na parafialnych kończąc. Nadzór nad szkolnictwem powierzono szkołom głównym. Wprowadzono podział kraju na 10 wydziałów (6 w Koronie i 4 na Litwie), które stanowiły pierwszą w historii próbę wydzielenia okręgów dla celów administrowania szkolnictwem i sprawowania nad nim nadzoru<sup>4</sup>.

Bardzo istotne dla oceny stanu szkolnictwa i podnoszenia go na wyższy poziom stały się wizytacje. Jak stwierdził Michał Balicki w czasie pracy Komisji w nadzorze zatrudnionych było ogółem 45 wizytatorów. Byli to w większości ludzie z dużym doświadczeniem i starannym wykształceniem; „np. spośród 22 tzw. wizytatorów generalnych, aż 17 posiadało dyplomy doktorskie, a 5 spośród nich było profesorami Szkół Głównych”<sup>5</sup>.

Komisja była pierwszą władzą szkolną, która swą troską objęła wszystkie problemy szkolne, jak: programy nauczania, podręczniki, kwestie organizacyjne,

---

<sup>4</sup> R. Dutkova, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 34.

<sup>5</sup> M. Balicki, *Zarządzanie szkolnictwem w Polsce (studium historyczno-porównawcze)*, Białystok 1978, s. 79–80.

kształcenie nauczycieli, problemy wychowania młodzieży itp. Jej nowatorska działalność i doświadczenie z dużą siłą oddziaływały na reformatorów oświaty w XIX i XX wieku.

W XIX wieku losy szkolnictwa polskiego potoczyły się w zupełnie odmienny sposób niż w innych krajach europejskich. Utrata niepodległości w 1795 roku przerwała działalność Komisji, a szkolnictwo dostało się w orbitę polityki zaborców. W okresie, gdy w Europie kształtowały się narodowe systemy szkolnictwa oparte na rodzimych kulturowych tradycjach i ideałach wychowawczych na ziemiach polskich trwała rusyfikacja i germanizacja oświaty, ograniczano dostęp Polaków do różnych instytucji oświatowych, prześladowany był język polski w szkolnictwie i życiu publicznym.

Tradycje reform oświatowych KEN były jednak nadal żywe. Ujawniły się one już w okresie Księstwa Warszawskiego (1807–1815). Naczelna władza oświatowa Księstwa – Izba Edukacyjna, za sprawą Stanisława Kostki Potockiego i Stanisława Staszica dokonywała skutecznych wysiłków w kierunku rozwinięcia szkolnictwa elementarnego. Jednym z najważniejszych aktów prawnych Izby była, ogłoszona 12 stycznia 1808 roku, ustawa *O urządzeniu szkół miejskich i wiejskich elementarnych*. W odezwie do obywateli Izba Edukacyjna przypominała, że zamiar oświecenia ludu wiejskiego był troską KEN, ale zarówno te, jak i inne poczynania Komisji przerwane zostały klęskami Ojczyzny. Wola ustawodawcy wyrażała się w sformułowaniu, aby żadne miasto, miasteczko ani wieś nie pozostawały bez potrzebnej dla siebie szkoły, a żadne dziecko bez względu na religię wyznawaną przez rodziców nie było wyłączone od tej szkoły.

Nawiązaniem do tradycji KEN był projekt uspołecznienia zarządzania szkolnictwem poprzez tworzenie towarzystw szkolnych, w których skład wchodziłoby wszyscy mieszkańcy miasta lub wsi. Opieka i nadzór nad szkołą należeć miała do rady towarzystwa nazwanej dozorem szkolnym. Wysiłki Izby Edukacyjnej, a następnie Dyrekcji Edukacji Publicznej to nie tylko sprawy legislacyjne, ale także konkretne działania na rzecz rozszerzenia sieci szkół elementarnych, co miało przybliżyć realizację idei powszechnego nauczania.

Jak już wspomniano, rozwój polskiego szkolnictwa w XIX wieku był niemożliwy z uwagi na politykę zaborców. Wyjątek stanowił jedynie zabór austriacki w okresie autonomii, gdzie działała Rada Szkolna Krajowa – władza oświatowa dla Galicji. Dopiero po uzyskaniu niepodległości przez Polskę w 1918 roku zaistniały warunki do stworzenia narodowego systemu edukacyjnego. Dyskusje na temat jego kształtu trwały już od przełomu wieków, a zwłaszcza podczas I wojny światowej.

Pierwsza poważna debata nad kształtem systemu edukacji Rzeczypospolitej Polskiej odbyła się podczas zjazdu oświatowego zwanego Sejmem Nauczyciel-

skim, obradującego w dniach 14–17 kwietnia 1919 roku w Warszawie<sup>6</sup>. Było to pierwsze w Polsce niepodległej w pełni demokratyczne forum, na którym dyskutowano wszystkie najważniejsze problemy przebudowy systemu oświaty. Zjazd stanął na stanowisku, że państwo winno roztoczyć opiekę nad dziećmi od najmłodszego ich wieku za pośrednictwem odpowiednich instytucji wychowania przedszkolnego. Sejm Nauczycielski zażądał szkoły powszechnej, jednolitej dla całej Rzeczypospolitej. Powinna być ona siedmioletnia i jednolita, nauka winna rozpoczynać się po ukończeniu 7. roku życia dziecka. Uczestnicy Sejmu opowiedzieli się zdecydowanie za uspołecznieniem zarządzania oświatą, postulując, by kierownicy, inspektorzy czy dyrektorzy okręgowi byli mianowani na te stanowiska spośród kandydatów wybranych na konferencjach nauczycielskich. Uznano, że inspektor szkolny powiatowy winien także pochodzić z wyboru i pełnić swą funkcję przez 6 lat. Nauczyciele również winni być angażowani do pracy w radach szkolnych poprzez przedstawianie kandydatów wybranych przez kolegia nauczycielskie. Ich udział we wszystkich radach szkolnych powinien wynosić co najmniej 45%.

Uczestnicy zjazdu uznali, że utrzymywanie szkół należeć powinno do państwa, natomiast Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego należy przekształcić w Ministerstwo Wychowania i Oświecenia Publicznego.

Niezwykle ważnym i dalekowzrocznym postulatem uczestników zjazdu była myśl, aby wszystkie typy szkół średnich były równouprawnione i dawały wstęp do wszelkich uczelni wyższych.

Kolejnym istotnym problemem poruszonym na zjeździe była kwestia kształcenia nauczycieli dla szkół powszechnych. To przygotowanie powinno obejmować:

- kształcenie ogólne w zakresie programu szkoły średniej ogólnokształcącej,
- przygotowanie zawodowe w szkołach pedagogicznych co najmniej dwuletnich o charakterze szkół wyższych zawodowych<sup>7</sup>.

Domagano się także zrównania praw absolwentów seminariów nauczycielskich z wychowankami innych pełnych szkół średnich i przyznania im prawa zapisywania się na wydziały filozoficzne uniwersytetów w charakterze słuchaczy zwyczajnych.

Troska o podniesienie poziomu wykształcenia całego społeczeństwa zaowocowała stwierdzeniem, że pozaszkolna praca oświatowa wśród młodzieży i dorosłych stanowi jeden z najważniejszych działań wychowania narodowego i nie może

---

<sup>6</sup> S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski (14–17 kwietnia 1919 r.)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, t. 23, Wrocław 1981, s. 139–140.

<sup>7</sup> Tamże, s. 140 i n.

być jedynie sprawą różnych organizacji społecznych i filantropijnych, ale powinna być należycie wspierana przez państwo<sup>8</sup>.

Śledząc postanowienia i postulaty Sejmu Nauczycielskiego, musimy dojść do wniosku, że odbijają się w nich nieodległe tradycje reform KEN, a także polskiej myśli pedagogicznej XIX wieku, np. Jana Władysława Dawida, w dziedzinie kształcenia nauczycieli.

Idee Sejmu, nie mające odzwierciedlenia w ustawach z różnym powodzeniem realizowane były w następnych dziesięcioleciach.

Silnie na reformach edukacyjnych i szkolnictwie II Rzeczypospolitej odbiły się problemy ekonomiczne państwa, które jednakże w okresie stabilizacji i rozwoju gospodarczego notowało liczne sukcesy. Pod koniec lat dwudziestych wzrosła na przykład powszechność nauczania do ponad 96,5%, poprawiło się zdecydowanie wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych, rozwinęło się budownictwo szkolne, nowatorstwo pedagogiczne, wypracowano ogólnonarodowy model wychowania itp.

Podejmowano także liczne próby reform, by przypomnieć znane z literatury historycznooświatowej koncepcje: Stanisława Grabskiego (1925), Gustawa Dobruckiego (1927), Janusza Jędrzejewicza i Kazimierza Pierackiego (1932). Ta ostatnia koncepcja dała podstawy do pierwszej w okresie II Rzeczypospolitej reformy kompleksowej, dotyczącej wszystkich szczebli systemu szkolnictwa. Została ona wprowadzona w życie mocą ustaw sejmowych o ustroju szkolnictwa i o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych z 11 marca 1932 roku.

Realizacja ustaw jędrzejewiczowskich odbywała się w trudnych dla Polski warunkach ekonomicznych, kiedy nasz kraj dotknął ogólnooświatowy kryzys ekonomiczny, przedłużający się w Polsce do 1936 roku. Mimo wszystko dzieło reformy zostało zrealizowane, choć na weryfikację jej założeń nie było już możliwości z powodu wybuchu II wojny światowej.

Sądy historyczne o tej reformie ulegały licznym zmianom. Już w okresie międzywojennym miała ona zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Krytykowano jej założenia między innymi za rozwiązania organizacyjne dotyczące szkolnictwa powszechnego, uzależniające poziom organizacyjny szkoły od liczby dzieci w obwodach szkolnych. W praktyce w środowiskach wiejskich, gdzie obwody były z reguły małe, powstawały szkoły najniżej zorganizowane czteroklasowe I stopnia. Wprawdzie ustawodawstwo szkolne przewidywało możliwość przechodze-

---

<sup>8</sup> S. Majewski, *Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa na zjazdach pedagogicznych w Polsce 1918–1961 (wskazania dla współczesności)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1996, nr 3–4, s. 186–188.

nia dzieci, które rozpoczynały naukę w szkołach o 1–2 nauczycielach do szkół II lub III stopnia organizacyjnego, ale niewiele dzieci wiejskich mogło z tego korzystać z uwagi na rzadką sieć tych szkół w terenie. Wszystko to zmniejszało szanse edukacyjne dzieci wiejskich na zdobycie dobrego wykształcenia.

Reforma miała także szereg zalet, gdyż jej rozwiązania programowe i organizacyjne oparte zostały na doświadczeniach zagranicznych i zdobyczach nauk pedagogiczno-psychologicznych. Pod tym względem należała do nowocześniejszych w Europie. Szkołą średnią ogólnokształcącą, zgodnie z ówczesnymi tendencjami europejskimi, podzielono na dwa szczeble: jednolite programowo czteroletnie gimnazjum i dwuletnie zróżnicowane liceum, w którym istniała możliwość rozwijania zainteresowań i uzdolnień uczniów, a tym samym dobrego ich przygotowania do studiów wyższych. Podniesiono rangę szkolnictwa zawodowego, które stało się też pełnowartościową drogą do uzyskania świadectwa dojrzałości i otwierało możliwość nauki na wyższych szczeblach.

Kształcenia nauczycieli dla szkół powszechnych nie oparto wprawdzie na szkołach wyższych, ale wprowadzono trzyletnie licea pedagogiczne, dla których podbudową były gimnazja ogólnokształcące. Ponadto usankcjonowano ustawowo pomaturalne pedagogia. Te pozytywne rozwiązania legislacyjne nie mogły być w pełni zrealizowane w latach trzydziestych, kiedy na miejsce w szkołach oczekiwały liczne roczniki powojennego wyżu demograficznego. Dlatego też pytanie, czy zakrojoną na szeroką skalę reformę oświatową państwo może podejmować w warunkach ograniczonych możliwości budżetowych, pozostaje aktualne do dzisiaj. Nie nastąpiła bowiem w latach kryzysu rozbudowa szkolnictwa odpowiadająca aspiracjom edukacyjnym dzieci i młodzieży z różnych warstw społecznych.

Pod koniec lat trzydziestych Polska zaczęła wychodzić z kryzysu ekonomicznego, co zaowocowało zwiększonymi nakładami finansowymi na szkolnictwo i planami podniesienia poziomu scholaryzacji społeczeństwa. Wybuch II wojny światowej zahamował te nadzieje, a wobec eksterminacyjnej polityki okupantów: hitlerowskiego i sowieckiego postawił przed narodem zadania biologicznego przetrwania, a w dziedzinie edukacji częściowego choćby uratowania dotychczasowego dorobku i zapewnienia młodzieży możliwości kształcenia w szkołach średnich i wyższych szczebli. Zadanie to spełniło tajne szkolnictwo, rozwinięte na okupowanych terenach w skali niespotykanej w innych krajach Europy. Mimo to nie mogło ono wypełnić pogłębiającej się luki edukacyjnej młodego pokolenia Polaków. W organizowaniu tajnego nauczania opierano się na programach nauczania II Rzeczypospolitej, zwłaszcza w podstawach programowych szkoły średniej. Powszechnie znane są także koncepcje zgłaszane przez pedagogów i działaczy ośrodków dyspozycyjnych tajnego nauczania a głównie Tajnej Organizacji Nauczycielskiej i Departamentu Oświaty i Kultury Delegatury Rządu na Kraj. Jedną



z nich była koncepcja Teofila Wojeńskiego zwana projektem mniejszości TON. Proponował on dziesięcioklasową szkołę powszechną, która miałaby obejmować dotychczasową szkołę powszechną i czteroletnie gimnazjum o jednolitym programie nauczania. Szkolnictwo średnie oparte na tej szkole winno objąć dwuletnie szkoły ogólnokształcące, zawodowe i doksztalcające. Szkoły średnie ogólnokształcące miały być zróżnicowane kierunkowo (humanistyczne, przyrodnicze, matematyczne itp.). Drugi projekt TON-u autorstwa Kazimierza Maja zatytułowany „Podstawy polityki oświatowo-kulturalnej” przewidywał jednolitą ośmioklasową szkołę początkową i czteroletnią szkołę średnią ogólnokształcącą i zawodową<sup>9</sup>.

Koncepcje przebudowy szkolnictwa przygotowywane były także pod auspicjami Ministerstwa WRiOP Rządu RP w Londynie. Wytyczne polityki kulturalno-oświatowej przedstawił ks. Zygmunt Kaczyński w exposé wygłoszonym 17 lutego 1944 roku na posiedzeniu Rady Narodowej<sup>10</sup>.

Ten obszerny program zawierał zarówno naczelne cele wychowania, jak też zasady budowy demokratycznego systemu oświaty. W pierwszej sprawie proponował chrześcijański ideał wychowania oraz oparcie pracy wychowawczej na wartościach religijno-moralnych, miłości bliźniego, patriotyzmu i zasadach humanitaryzmu. Ministerstwo WRiOP opowiadało się za szkołą demokratyczną i doceniało obowiązek państwa zapewnienia wszystkim obywatelom wykształcenia elementarnego oraz umożliwienia wykształcenia średniego i wyższego każdemu, bez względu na jego pozycję społeczną, a jedynie w zależności od zdolności. Te zadania szkoła może spełniać, gdy jest obowiązkowa; bezwzględnie bezpłatna w szkole powszechnej, a w miarę możliwości również na szczeblu średnim; gdy daje równe szanse w studiach; gdy rozwija i uszlachetnia indywidualność jednostki oraz zmierza do podniesienia ogólnej kultury społeczeństwa. Ten niewątpliwie demokratyczny program czerpał z dorobku polskich środowisk katolickich, zawierał też elementy wczesnej selekcji szkolnej<sup>11</sup>.

Tymczasem już od lipca 1944 roku na terenie okupowanego kraju procesem uruchamiania szkolnictwa kierował Resort Oświaty Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego, przekształcony w 1945 roku w Ministerstwo Oświaty, które przygotowało Ogólnopolski Zjazd Oświatowy odbyty w Łodzi 18–22 czerwca 1945 roku<sup>12</sup>.

Kwestie ustroju szkolnictwa poruszył na zjeździe minister Stanisław Skrzeszewski proponując szkołę jedenastoletnią podzieloną na trzy cykle programowe: pro-

---

<sup>9</sup> J. Krasuski, *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, wyd. 2, Warszawa 1977, s. 326–333.

<sup>10</sup> S. Majewski, *Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne...*, s. 192.

<sup>11</sup> Wojtas, *Wpływy środowisk katolickich na politykę oświatową Rządu RP w latach II wojny światowej*, „Kultura i Edukacja”, Toruń 1992, nr 1, s. 49.

<sup>12</sup> S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław 1974, s. 21–22.

pedeutyczny (klasy I–V), średni niższy gimnazjalny (klasy VI–VIII), i licealny (klasy IX–XI). Pod względem organizacyjnym szkoła dzielić się miała na dwa szczeble: ośmioletnią szkołę gimnazjalną i trzyletnie szkoły licealne. Inne stanowisko w sprawie reformy zajął przedstawiciel Związku Nauczycielstwa Polskiego K. Maj proponując ośmioletnią jednolitą szkołę podstawową i czteroletnie szkoły średnie.

Na zjeździe ważne były głosy wybitnych pedagogów Mariana Falskiego i Bogdana Suchodolskiego, którzy przestrzegali przed pochopnym naruszaniem dotychczasowej struktury szkoły ogólnokształcącej, wciskaniem w ramy ośmioklasowej szkoły całego dotychczasowego programu szkoły powszechnej i gimnazjum, niebezpieczeństwem powstawania znacznych różnic między poziomem szkolnictwa w mieście i na wsi itd.<sup>13</sup>

Lata 1945–1948, uznane przez historyków oświaty za etap pierwszej reformy szkolnej, były okresem częściowej realizacji postanowień zjazdu łódzkiego, a także odchodzenia od dotychczasowych postaw ideowych i kanonu kształcenia ogólnego w szkolnictwie. Wprawdzie oficjalnie władze deklarowały kontynuację, nawiązywanie do polskich tradycji wychowawczych, ale w praktyce poprzez liczne doraźne zarządzenia i instrukcje zmieniano kształt szkolnictwa. Odchodzono więc od założeń reformy jędrzejewiczowskiej, budując model szkoły jednolitej, funkcjonującej od roku szkolnego 1948/49 jako jedenastoletnia szkoła ogólnokształcąca stopnia podstawowego i licealnego, obejmująca 7 lat kształcenia na szczeblu podstawowym i 4 lata na poziomie licealnym<sup>14</sup>.

Jak słusznie zauważa Andrzej Bogaj, reforma ta opierała się w istocie na radzieckiej koncepcji szkoły (7 lat szkoły podstawowej, w tym 4 lata nauczania początkowego, plus 4 lata gimnazjum i liceum), programy nauczania także dostosowano do wzorów radzieckich<sup>15</sup>.

Oparto je na ideologii marksizmu-leninizmu, obcej polskiej tradycji wychowawczej i polskiej szkole. Były one także błędne z punktu widzenia dydaktycznego, przeładowane, trudne do realizacji na obu szczeblach kształcenia.

---

<sup>13</sup> S. Majewski, *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi (18–22 czerwca 1945 r.) z perspektywy półwiecza*, w: *Historia wychowania. Pedagogika. Literatura dla dzieci i młodzieży*, pod red. J. Grzywiny i M. Kątnego, Kielce 1994, s. 33–42.

<sup>14</sup> S. Majewski, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1944–1961 (przemiany organizacyjne, zasięg oddziaływania)*, w: „Białe plamy” w najnowszej historii wychowania. *Materiały z obrad sekcji historii wychowania Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 10–12 lutego 1993 r.*, pod red. S. Mauersberga, Warszawa 1993, s. 97 i n.

<sup>15</sup> A. Bogaj, *Kanon wykształcenia ogólnego w Polsce – ciągłość i zmiana*, w: *Kanon kształcenia ogólnego. Raport tematyczny nr 4 z seminarium na temat „Reformy szkolne w latach 1980–1993. Wnioski – projekty – wdrożenia*, Warszawa 1995, s. 233.

Gdy dodamy do tego takie zjawiska pierwszej połowy lat pięćdziesiątych, jak kult jednostki, lansowanie teorii o zaostrzającej się walce klasowej w miarę umacniania socjalizmu, kolektywizację wsi, walkę z Kościołem rzymskokatolickim, likwidację szkolnictwa prywatnego prowadzonego przez stowarzyszenia, organizacje społeczne, wyznaniowe i osoby prywatne, centralizm i upolitycznienie zarządzania edukacją – otrzymamy cały zespół uwarunkowań i czynników deprecjonujących szkolnictwo i jego społeczny charakter.

Nadzieje na zdemokratyzowanie życia społeczno-politycznego w Polsce, a wraz z tym także szkolnictwa przyniósł Polski Październik 1956 roku. Na niwie oświatowej zaowocował on zwiększoną możliwością prowadzenia dyskusji pedagogicznych na temat kształtu i przebudowy szkolnictwa. Można było znów usłyszeć głosy i przeczytać artykuły wybitnych pedagogów i socjologów, odsuwanych w poprzednim okresie od wpływów na edukację i skazywanych na milczenie.

Ważnym forum tych dyskusji stał się Zjazd Oświatowy ZNP obradujący w dniach 2–5 maja 1957 roku w Warszawie, na którym przeprowadzono krytykę wychowania totalitarnego. Jak stwierdza Wacław Wojtyński, zjazd był „krytycznym rozrachunkiem z zapowiedziami, jakie w czerwcu 1945 roku padły z trybuny łódzkiej ze strony ówczesnych władz oświatowych, zabierających się rączy do reformowania szkolnictwa, no i z gorzkimi – niestety – tego reformowania rezultatami”<sup>16</sup>.

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

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

Jeszcze może ważniejszą sprawą, bo otwierającą drzwi faktycznej demokracji szkolnictwa, była dyskusja zjazdu na temat programowego kształtu szkoły. Podkreślano bowiem zarówno błędy merytoryczne programów, tj. ich przeładowanie i niedostosowanie do możliwości poznawczych uczniów, jak też i spo-

---

<sup>16</sup> W. Wojtyński, *Krytyka wychowania totalitarnego na Zjeździe Oświatowym ZNP w 1957 r.*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1995, nr 1–2, s. 93.

sób realizacji treści programowych, niedający nauczycielom żadnej swobody wyboru czy własnych interpretacji.

Krytykowano system zarządzania oświatą za jego uzależnienie od władz politycznych, zaniedbywanie nauki języków obcych w szkole, domagano się opracowania nowych podręczników itp.

Wykorzystanie wielu tych wniosków w prawdziwie demokratycznej przebudowie szkolnictwa mogło niewątpliwie zasadniczo zmienić oblicze polskiego systemu edukacyjnego. Odnowa taka została jednak szybko zahamowana, a próby budowania programów na obiektywistycznych i uniwersalnych wartościach władze Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej uznały za atak sił rewizjonistycznych na szkołę.

Ustawa z 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania wykorzystywała wprawdzie niektóre postulaty zjazdu z 1957 roku, ale też „umacniała” socjalistyczny charakter szkoły, utrzymywała monopol państwa w zakresie zakładania i utrzymywania szkół, czyniła szkołę instytucją świecką, której zasadniczym celem było kształcenie czynnych i zaangażowanych budowniczych socjalizmu w Polsce.

Podbudową całego systemu szkolnictwa ustawa uczyniła ośmioklasową szkołę podstawową, na której opierały się czteroletnie średnie szkoły ogólnokształcące. Szkoły zawodowe były zróżnicowane, poczynając od dwu-, trzyletnich zasadniczych szkół zawodowych, po pełne szkoły średnie zawodowe: technika i licea (przemysłowe, ekonomiczne, pedagogiczne, artystyczne i innych specjalności). Licea ogólnokształcące według omawianej ustawy zapewniać miały wykształcenie ogólne i polityczne, niezbędne do podjęcia studiów wyższych, oraz przysposobienie do pracy zawodowej. Technika zawodowe i licea zawodowe zapewniać miały przygotowanie do wykonywania funkcji technika lub równorzędnych oraz wykształcenie ogólne niezbędne do podjęcia studiów wyższych. Ustawa z 1961 roku respektowała zasadę drożności szkolnictwa. Pełne szkoły zawodowe miały być organizowane zarówno dla absolwentów szkół podstawowych, jak też zasadniczych szkół zawodowych (nauka trwała w tych ostatnich 2 lub 3 lata w zależności od specjalności). Natomiast w celu przygotowania pracowników niektórych specjalności mogły być tworzone szkoły dla absolwentów liceów ogólnokształcących<sup>17</sup>. Ustawa z 1961 roku zapoczątkowała dość intensywny rozwój szkół policealnych i pomaturalnych, które funkcjonowały do końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku.

Reforma szkolnictwa prowadzona była etapami, ale najważniejszy okres dla jej wdrażania to lata 1961–1971. Wówczas objęła ona szkoły podstawowe, przekształcone w placówki ośmioklasowe o zmodernizowanym programie nauczania,

---

<sup>17</sup> DzU 1961, nr 32, poz. 160.

a także szkoły średnie: licea ogólnokształcące oraz technika i licea zawodowe. Powrócono do polskiej tradycji lat trzydziestych, wprowadzając do liceów ogólnokształcących różnicowanie programowe, najpierw w postaci zajęć fakultatywnych. Na podstawie zarządzenia Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 16 lutego 1970 roku oprócz grup: humanistycznej, matematyczno-fizycznej, biologiczno-chemicznej, geograficzno-ekologicznej i językowej wprowadzono także przysposobienie zawodowe dla tych głównie, którzy nie podejmowali studiów wyższych. Najbardziej istotne zmiany różnicujące programy liceów zostały wprowadzone od roku szkolnego 1970/71 kiedy zaczęły funkcjonować w liceach klasy o profilach: matematyczno-fizycznym, historyczno-filologicznym, chemiczno-biologicznym i geograficznym ze zwiększoną w siatkach godzin liczbą odpowiednich przedmiotów nauczania.

Początek lat siedemdziesiątych w Polsce, po tragicznych wydarzeniach grudniowych na Wybrzeżu, to kolejny już po październiku 1956 roku przełom polityczny w kraju związany z nadziejami na realną demokratyzację życia społecznego w ramach ustroju socjalistycznego. Zapowiadany przez przywódcę PZPR Edwarda Gierka program reform w sferze ekonomicznej, oświatowo-kulturalnej i socjalnej zaowocował w edukacji powołaniem w 1971 roku Komitetu Ekspertów pod przewodnictwem prof. Jana Szczepańskiego, którego zadaniem było przygotowanie raportu o stanie oświaty PRL. Dokument taki, będący planem rozległych i wnikliwych prac wspomnianego Komitetu, ukazał się w 1973 roku i zawierał nie tylko diagnozę stanu edukacji, ale także propozycje zmian strukturalno-programowych wszystkich szczebli oświaty.

Przebudowa systemu szkolnictwa powiązana została z reformą administracyjną kraju. Prace nad nią przebiegały w dwóch etapach. Pierwszym było utworzenie gmin, na podstawie ustawy Sejmu z dnia 29 listopada 1972 roku<sup>18</sup>. Organem wykonawczym i zarządzającym w gminie stał się naczelnik gminy, a system zarządzania oświatą miał być dostosowany do nowego modelu administracji gminnej.

Znalazło to odzwierciedlenie w rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 13 grudnia 1972 roku w sprawie zadań, praw i obowiązków gminnego dyrektora szkół<sup>19</sup>. Miał on nadzorować działalność szkół i placówek oświatowych wszystkich typów i szczebli, a także nieszkolnych form pracy kulturalno-oświatowej w gminie i w tym zakresie ściśle współpracować z naczelnikiem.

---

<sup>18</sup> S. Majewski, *Wdrażanie koncepcji zbiorczej szkoły gminnej na terenie woj. kieleckiego w latach 1973–1975*, w: *Problematyka historii szkolnictwa, oświaty i wychowania w badaniach Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach*, pod red. J. Krasuskiego i Z. Ruty, Kielce 1984, s. 60 i n.

<sup>19</sup> Tamże, s. 61. Por. S. Majewski, *Przemiany szkolnictwa ogólnokształcącego w województwie kieleckim 1961–1975*, Kielce 2000, s. 140.

Zmiana koncepcji rozwoju oświaty, oprócz uwarunkowań związanych z przeobrażeniami administracyjnymi, wiązała się także z ogólniejszymi problemami społecznymi i gospodarczymi.

Modernizacja oświaty okazała się jednym z głównych ogniw strategii rozwoju kraju, opracowanej przez nowe kierownictwo polityczne i przyjętej przez VI Zjazd PZPR w grudniu 1971 roku. W licznych dokumentach z obrad najwyższych instancji partyjnych i państwowych z tego okresu stwierdzono, iż system oświaty winien stać się istotnym czynnikiem dynamizującym i przyspieszającym rozwój społeczny i gospodarczy<sup>20</sup>.

Tymczasem, mimo niewątpliwych osiągnięć organizacyjnych szkolnictwa podstawowego, związanych z wdrożeniem koncepcji szkoły ośmioklasowej, a następnie jej upowszechnieniem, stan tego szkolnictwa – szczególnie we wsiach – nie był w pełni zadowalający. W *Raporcie o stanie oświaty* podkreślono, że szkołę ośmioklasową

... kończy ogromna większość naszej młodzieży, uzyskując w ten sposób minimum wykształcenia ogólnego, niezbędne do podjęcia nauki na dalszych szczeblach kształcenia. Pewien wszakże odsetek młodzieży nie kończy najwyższych klas tej szkoły, zwłaszcza na wsi, co jest uwarunkowane na ogół mniej korzystnymi warunkami funkcjonowania szkół podstawowych na wsi niż w mieście.

Składa się na to według *Raportu* przede wszystkim niekorzystna sieć szkolna, mniejsza liczba godzin nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach niżej zorganizowanych, gorsza baza materialna i finansowa tych szkół.

Wychodząc ze słusznych założeń, że jedynie szkoła wysoko zorganizowana jest w stanie zapewnić najlepsze warunki kształcenia, wychowania i opieki, Ministerstwo Oświaty i Wychowania opracowało w programie działania na lata 1972–1975 koncepcję takiej placówki zwanej początkowo „gromadzką szkołą zbiorczą”, zamienioną potem, zgodnie z cytowaną ustawą z 29 listopada 1972 roku o utworzeniu gmin, na „zbiorczą szkołę gminną”. Funkcje, zadania i strukturę tej szkoły określiło zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 17 marca 1973 roku w sprawie organizacji zbiorczej szkoły gminnej<sup>21</sup>. Zgodnie z cytowanym zarządzeniem

... zbiorcza szkoła gminna stanowi zespół jednostek oświatowych, w którego skład mogą wchodzić: placówki wychowania przedszkolnego, szkoły podstawowe, zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły przysposobienia rolniczego, zasadnicze szkoły rolnicze, licea

---

<sup>20</sup> *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973, s. 128.

<sup>21</sup> *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania* 1973, nr 3, poz. 89.

ogólnokształcące i licea zawodowe. Każda z tych jednostek składowych zbiorczej szkoły gminnej stanowi oddzielną jednostkę kierowaną przez dyrektora, podporządkowanego gminnemu dyrektorowi szkół. Punktem filialnym jednostki szkolnej kieruje nauczyciel wyznaczony przez dyrektora danej szkoły<sup>22</sup>.

W założeniach szkoła zbiorcza miała stanowić ośrodek kulturalno-oświatowy gminy. Dlatego też miała to być wysoko zorganizowana placówka zapewniająca optymalną realizację zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

Wdrażanie koncepcji zbiorczej szkoły gminnej od 1973 roku zbiegło się w czasie z uchwałą Sejmu PRL z 13 października 1973 roku w sprawie systemu edukacji narodowej, przyjętą w dwusetną rocznicę utworzenia pierwszego w świecie ministerstwa oświaty – Komisji Edukacji Narodowej<sup>23</sup>.

Uchwała sejmowa zakładała przebudowę narodowego systemu edukacji w następujących kierunkach:

- upowszechnienia wychowania przedszkolnego w mieście i na wsi;
- wprowadzenia powszechnego wykształcenia średniego w dziesięcioletniej szkole średniej ogólnokształcącej o jednolitym programie nauczania (było to przyjęcie wariantu II A przebudowy systemu szkolnego, jednego z czterech wariantów zaproponowanych przez wspomniany Komitet Ekspertów);
- reorganizacji szkolnictwa zawodowego i stworzenia kształcenia szeroko profilowego o skróconym cyklu kształcenia od pół roku do lat dwóch, a w uzasadnionych wypadkach trwającego dłużej, organizowanego zarówno w szkołach zawodowych, jak też w ośrodkach kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego;
- wytyczania nowych zadań dla szkolnictwa wyższego, które skupić się miało na realizacji tych kierunków: kształceniu i wychowaniu kadr o najwyższych kwalifikacjach zawodowych i naukowych, realizowaniu prac naukowo-badawczych, doskonaleniu czynnych zawodowo pracowników i aktualizowaniu ich wiedzy zgodnie z zasadami kształcenia ustawicznego,
- ustalenia nowych zasad rekrutacji na studia wyższe – mieli na nie być przyjmowani absolwenci dziesięcioletniej szkoły średniej, którzy potwierdzili swoje uzdolnienia w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, ale także absolwenci dwuletnich szkół specjalizacji kierunkowej i szkół zawodowych na podbudowie dziesięcioletniej szkoły średniej oraz absolwenci dziesięcioletniej szkoły średniej po dwuletnim stażu wzorowej pracy lub po wzorowym odbyciu służby wojskowej.

---

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> S. Majewski, *Przemiany szkolnictwa ogólnokształcącego...*, s. 138.

W założeniach reformy podkreślano, że system szkolny winien być drożny programowo i organizacyjnie i umożliwiać podejmowanie kształcenia w różnych typach szkół i uczelni<sup>24</sup>.

Zakrojona na szeroką skalę reforma oświaty, jak już zaznaczano, była częścią nowej strategii rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju zainspirowanej przez nowe kierownictwo PZPR z Edwardem Gierkiem na czele, a potwierdzonej uchwałą VI Zjazdu PZPR.

Zgodnie z wytycznymi władz oświatowych w nowo utworzonych w 1975 roku województwach przystąpiono do projektowania sieci szkół dziesięcioletnich. Dodajmy, że w 1972 roku Sejm przyjął *Kartę praw i obowiązków nauczyciela*, w której znalazł się zapis, że nauczycielem może być osoba, posiadająca wyższe wykształcenie magisterskie oraz odpowiednie przygotowanie pedagogiczne. Już w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych rozpoczął się zwiększony nabór na studia nauczycielskie zarówno w uniwersytetach, jak też w wyższych szkołach pedagogicznych, gdyż realizacja reformy i założeń *Karty praw i obowiązków nauczyciela* wymagała wykształcenia tysięcy nauczycieli. Sporządzane przez kuratoria oświaty i wychowania bilanse potrzeb materialnych dla projektowanej sieci szkół dziesięcioletnich wykazały konieczność zrealizowania szerokiego programu budownictwa szkolnego. Początkowo nie mówiono o czekających oświatę trudnościach finansowych, ale otrzeźwienie przyniosły lata 1976–1978, kiedy ujawniły się poważne objawy kryzysu gospodarczego kraju. Wówczas pojawiły się także liczne głosy krytyki pod adresem wdrażanej koncepcji reformy systemu edukacyjnego.

Po kilku latach doświadczeń okazało się, że zbiorcze szkoły gminne nie realizowały wszystkich zadań na nie nałożonych, wiele z nich pracowało w trudnych warunkach lokalowych, coraz więcej problemów związanych było z dowożeniem dzieci. Nie spełniały także wielu zakładanych funkcji opiekuńczych, jak np. opieki lekarsko-stomatologicznej, żywienia i dożywiania dzieci, diagnozowania trudności dydaktyczno-wychowawczych, preorientacji zawodowej itp.

Wielu pedagogów podkreślało też, że likwidacja szkół w środowiskach wiejskich, często jedynych ośrodków pracy kulturalno-oświatowej, spowodowała ubożenie intelektualne małych miejscowości. Długie przebywanie dziecka poza domem rozbijało też więź rodzinną i rozluźniało kontakty rodziców ze szkołą, co ograniczało społeczne funkcje szkoły w środowisku.

Najważniejszą jednak przeszkodą w realizacji wysuniętych w uchwale sejmowej z 13 września 1973 roku zadań reformowania systemu edukacji narodowej stały się wysokie koszty ich wdrażania. Na skutek trudnej sytuacji gospodarczej,

---

<sup>24</sup> Tamże, s. 139.



w jakiej znalazł się kraj w 1980 roku, minister oświaty i wychowania zapowiedział rezygnację z reformy strukturalnej szkolnictwa i ograniczenie jej do modernizacji programów nauczania. Tym samym wycofano się z wdrażania dziesięcioletniej powszechnej szkoły średniej i zachowano dotychczasowy ustrój szkolny określony przez ustawę z 15 lipca 1961 roku. Właściwą decyzję w tej sprawie podjął Sejm PRL w 1982 roku.

W końcowym okresie realnego socjalizmu w Polsce podjęto kolejną próbę reformy narodowego systemu edukacyjnego. W 1987 roku powołany został kolejny Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej pod kierownictwem prof. Czesława Kupisiewicza. Komitet ów dokonał wnikliwej analizy stanu oświaty i zaproponował trzy scenariusze jego reformy. Propozycje te nie zostały docenione przez ekipy rządowe lat dziewięćdziesiątych i pozostały jedynie w sferze teorii<sup>25</sup>.

U schyłku lat osiemdziesiątych nastąpił przełom polityczny w Polsce zapoczątkowany ustaleniami „okrągłego stołu”. Rozpoczął się etap nazywany powszechnie okresem transformacji ustrojowej. Było rzeczą oczywistą, że system edukacyjny Rzeczypospolitej Polskiej nie mógł pozostawać na uboczu przemian społeczno-politycznych w kraju. Od powstania pierwszego po II wojnie niekomunistycznego rządu w Polsce, w którym ministrem edukacji narodowej został prof. Henryk Samsonowicz, rozpoczął się proces reform animowany przez grono polityków oświatowych wywodzących się z opozycji wobec rządów okresu realnego socjalizmu. Pierwszym etapem reform było przystosowanie systemu szkolnictwa do realiów państwa demokratycznego opierającego się na zasadach pluralizmu także w sferze kulturalno-oświatowej. Jednym z pierwszych kroków nowego kierownictwa ministerstwa było upowszechnienie *Powszechnej deklaracji praw człowieka* i wycofanie z pracy wychowawczej dotychczasowego programu MEN: *Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół*. Decyzją ministerstwa wprowadzono naukę religii do szkół publicznych.

Przyzwolono także na zakładanie szkół i placówek oświatowo-wychowawczych niepublicznych utrzymywanych przez różne organizacje społeczne oświatowe, kulturalne, Kościół, osoby prywatne itp., uznając tym samym potrzebę pluralistycznego modelu systemu oświatowego.

W MEN powołano Biuro ds. Reformy Szkolnej, powierzając jego kierownictwo Stanisławowi Sławińskiemu<sup>26</sup>, które przeniesiono potem do Instytutu Badań Edukacyjnych. Mimo różnych prac koncepcyjnych, głównie programowych,

---

<sup>25</sup> J. Gęsicki, *Gra o nową szkołę*, Warszawa 1993, s. 79–80.

<sup>26</sup> Por.: S. Majewski, *Przemiany oświaty i wychowania w Polsce w latach 1989–1995*, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne” 1996, t. 11, s. 195–196.

i znacznych nakładów finansowych na działalność biura nie przyczyniło się ono do przeprowadzenia zasadniczej reformy szkolnictwa.

Pierwsze dwa lata okresu transformacji ustrojowej można określić mianem etapu przystosowania systemu oświaty, silnie scentralizowanego i zmonopolizowanego przez państwo realnego socjalizmu, do wymogów rodzącego się ustroju demokracji parlamentarnej. Etap ten da się zamknąć uchwaleniem przez Sejm RP nowej ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 roku. Ustawa, podobnie jak szereg innych aktów prawnych tej rangi, wyprzedziła uchwalenie ustawy zasadniczej, Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Burzliwa dyskusja parlamentarna oraz setki wypowiedzi i publikacji w trakcie dyskusji nad zapisami Konstytucji potwierdzają umacnianie się porządku demokratycznego w RP.

Wydaje się, że uchwalona w 1991 roku ustawa oświatowa otworzyła pewien właściwy kierunek doskonalenia polskiego prawa oświatowego, a pewne jej zapisy, charakterystyczne także dla wielu krajów demokratycznych Zachodu, nie będą zmieniane. Dotyczy to moim zdaniem zapisów mówiących o:

- oparciu wychowania na uniwersalnych wartościach etycznych z uwzględnieniem polskich tradycji kulturowych, co zostało wyrażone w preambule do ustawy;
- uznaniu współodpowiedzialności państwa i samorządów lokalnych w zakresie finansowania, organizowania i nadzorowania szkolnictwa, przy założeniu, że określone zostaną jasne kryteria tych uprawnień;
- uznaniu wspomagającej roli szkoły wobec rodziny w procesie wychowania dzieci i młodzieży oraz prawa rodziców do wyboru kierunku wychowania w szkołach;
- przyznawaniu wszystkim obywatelom prawa do inicjatyw edukacyjnych;
- zwiększeniu kompetencji dyrektorów szkół, rad pedagogicznych oraz społecznych organów w zarządzaniu szkołą (samorządów uczniowskich, rad rodziców, rad szkolnych itp.);
- powiązaniu prawa szkolnego z innymi aktami prawnymi, zwłaszcza z ustawą o samorządzie terytorialnym<sup>27</sup>.

Po uchwaleniu ustawy o systemie oświaty nastąpił proces wydawania resortowych aktów prawnych we wszystkich prawie dziedzinach i sferach edukacji.

Ważny wpływ na zmiany scenariusza reformy miały przekształcenia ustrojowe związane z przejściem władzy przez opcję lewicową będącą w opozycji do umownie nazywanych „rządów solidarnościowych”, a reprezentowaną przez Sojusz Lewicy Demokratycznej i będące z nimi w koalicji Polskie Stronnictwo Ludowe. Jednym z głównych zadań tej koalicji stało się uchwalenie pierwszej po II wojnie światowej Konstytucji suwerennej III RP. Powołana przez Sejm Komisja Konstytucyjna z udziałem przedstawicieli różnych opcji politycznych dyskutowała

---

<sup>27</sup> S. Majewski, *Przemiany oświaty i wychowania...*, s. 198.

różne projekty zapisów konstytucyjnych, poczynawszy od preambuły, a skończywszy na uregulowaniach szczegółowych, w tym także dotyczących uprawnień obywateli w dziedzinie edukacji.

Uchwalona w 1997 roku Konstytucja RP w artykule 70. przyznaje każdemu prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa, a sposób wykonywania tegoż obowiązku miała określić oddzielna ustawa. Zgodnie z postanowieniami Konstytucji nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Co ciekawe jednak, dopuszcza się na podstawie ustawy świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.

Konstytucja RP, zgodnie z polską i międzynarodową tradycją, zagwarantowała rodzicom prawo wyboru dla swych dzieci nauki w szkołach – mogą tę naukę pobierać w szkołach innych niż publiczne. Konsekwencją tego postanowienia jest przyznanie obywatelom i instytucjom prawa zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych na zasadach określonych przez oddzielne zapisy ustawowe.

Niezwykle ważny jest zapis konstytucyjny mówiący o obowiązku zapewnienia przez władze publiczne powszechnego i równego dostępu do edukacji wszystkim obywatelom. W tym celu władze te mają powinność tworzenia i wspierania systemów indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Konstytucja RP zapewnia także autonomię szkół wyższych.

W okresie rządów lewicowych proces reformy był kontynuowany, głównie jednak w sferze programowej, a także zarządzania oświatą i nadzoru nad szkolnictwem<sup>28</sup>.

Dopiero po przejęciu władzy w Polsce przez stronnictwa prawicowe skupione wokół Akcji Wyborczej Solidarność i powołaniu w listopadzie 1997 roku na stanowisko ministra oświaty prof. Mirosława Handkego przystąpiono do prac nad kompleksową reformą edukacyjną, obejmującą zarówno strukturę i organizację systemu szkolnictwa, jak też programy nauczania. Już w styczniu 1998 roku w Poznaniu zaprezentowane zostały wstępne założenia reformy, w maju zaś tego roku w Krakowie przedstawiona została koncepcja reformy. Resort edukacji zadbał o właściwą propagandę i popularyzację założeń reformy w środowiskach oświatowych, publikując liczne wydawnictwa informacyjne. W dniu 25 lipca 1998 roku Sejm uchwalił ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty, a 8 stycznia 1999 roku ustawę *Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego*. W pierwszej połowie 1999 roku ukażało się kilkadziesiąt rozporządzeń wykonawczych do ustaw. Z kolei 19 sierpnia 1999 roku opublikowano wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, z 6 kwietnia 1997, art. 70.

<sup>29</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, *O reformie po dwóch latach*, Warszawa 2000, s. 14–15.

W dniu 1 września 1999 roku rozpoczęło się wdrażanie reformy w sferze struktury szkolnictwa. Pierwszy raz od ponad 35. lat nastąpiły w Polsce zmiany w sieci i organizacji szkolnictwa. Skrócona została nauka w szkole podstawowej do 6 lat. Szkoła średnia ogólnokształcąca podzielona została na dwa szczeble: trzyletnie gimnazjum i trzyletnie liceum ogólnokształcące, które nie jest jednak jedyną drogą do uzyskania świadectwa dojrzałości i uzyskania prawa wstępu na wyższe uczelnie. W latach 2000–2002 reforma zarówno w sferze programowej, jak też organizacyjnej jest kontynuowana. Struktura szkolnictwa ponadgimnazjalnego została zmodernizowana przez kolejnego ministra edukacji narodowej i sportu Krystynę Łybacką, a zatwierdzona decyzjami Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej.

W podsumowaniu powyższych rozważań należy powrócić do pytania postawionego w tytule niniejszego artykułu. W jakim stopniu reformy szkolnictwa w Polsce, rozpoczęte dziełem Komisji Edukacji Narodowej, kontynuowane próbami obrony jej dziedzictwa w czasach zaborów, a następnie dokonania w dziedzinie edukacji czasów II Rzeczypospolitej i budzącymi nadal wiele sporów przeobrażeniami oświatowymi okresu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, miały wpływ na kształt edukacji w Polsce współczesnej.

Reformy oświatowe w Polsce podejmowane były z reguły w przełomowych momentach życia państwowego i narodowego. Prawie zawsze wiązano z nimi nadzieję na poprawę Rzeczypospolitej poprzez patriotyczno-obywatelskie wychowanie dzieci i młodzieży. Najlepiej to widać w czasach KEN, kiedy niezwykle jasne stawało się przekonanie, że wzmocnienie państwa, zaprowadzenie w nim praworządności uzależnione jest od wychowania pokolenia ludzi niewynoszących swych prywatnych, partykularnych interesów ponad dobro ojczyzny. I chociaż dzieło KEN z powodu upadku państwa nie zostało zrealizowane do końca, owocowało ono w czasach zaborów, gdy wychowankowie szkół czasów oświecenia podejmowali liczne próby zachowania polskiego szkolnictwa i przeciwstawiali się narzucaniu przez zaborców obcego z ducha i ideałów modelu wychowania. Podejmując walkę z germanizacją i rusyfikacją, także poprzez szeroko rozbudowany ruch oświatowy i udział w zbrojnych powstaniach, Polacy dawali świadectwo zachowania narodowej tożsamości. Wysiłki działaczy oświatowych wspierane były przez Kościół katolicki i rodzinę polską najmocniej zachowującą poczucie przynależności do tradycji narodu polskiego.

Podobny wniosek nasuwa się po analizie dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej. Realizowane w szkolnictwie ideały wychowania narodowego, potem państwowego czy państwowo-obywatelskiego przyczyniały się do integrowania społeczeństwa wokół najważniejszych dla odrodzonego w 1918 roku państwa, a pokolenia młodzieży wychowane w ówczesnych szkołach zdały swój egzamin

w czasach II wojny światowej, biorąc udział w partyzanckich walkach zbrojnych, Powstaniu Warszawskim oraz w tajnym nauczaniu.

Godne podkreślenia jest to, że w pedagogice II RP uznano prymat rodziny w wychowaniu, prawa rodziców do wyboru takiej szkoły i ideałów wychowania, jakie uznają za najlepsze, szkołę zaś postrzegano jako najważniejszą instytucję wspomagającą wysiłki rodziny w wychowaniu. Potwierdzeniem tej słusznej drogi była jedność i solidarność rodziców, młodzieży i nauczycielstwa w organizowaniu tajnego nauczania.

Po II wojnie światowej władze oświatowe, przystępując do odbudowy szkolnictwa, deklarowały jego demokratyzację i utrzymanie w pracy wychowawczej tradycji i ducha narodowego. Wkrótce jednak nastąpiła w szkolnictwie nasilona ofensywa ideologiczna, która osiągnęła apogeum w latach pięćdziesiątych. Programy nauczania i pracę wychowawczą oparto na obcej polskiej tradycji ideologii marksizmu-leninizmu. Szkoła stała się placówką państwową, świecką, która jak to czytamy w ustawie z 15 lipca 1961 roku – miała wychowywać ludzi ideowych, świadomych i twórczych budowniczych socjalizmu. Następował rozdział między ideałami uznawanymi przez rodzinę a wpajanymi przez szkołę, co często powodowało zagubienie młodzieży i wywierało ujemny wpływ na kształtowanie osobowości. Wychowanie socjalistyczne w szkolnictwie obowiązywało w Polsce do 1989 roku. Wszelkie wypaczenia w procesie wychowania okresu realnego socjalizmu winny stać się przestrogą dla współczesności, w której obserwujemy nawrót do ideałów ogólnoludzkich. W cytowanej już ustawie z 1991 roku czytamy, że nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła zaś powinna stwarzać warunki do wszechstronnego rozwoju, przygotować ich do pełnienia obowiązków rodzinnych i obywatelskich czego podstawą mają być zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.

W dziedzinie wychowania nastąpiło więc wyraźne nawiązanie do polskich tradycji sprzed II wojny światowej, a odstępianie od ideałów wychowania socjalistycznego. Podobnie jest w dziedzinie filozofii reformy. KEN zaszczerpiła słuszny kierunek zmian, z uwzględnieniem szerokiej konsultacji społecznej. Przed opracowaniem ostatecznych rozwiązań legislacyjnych zwróciła się z apelem o nadsyłanie projektów reformy do znawców problematyki oświatowej, a w dziele reformy uczestniczyło liczne grono wybitnych intelektualistów czasów oświecenia.

W okresie II Rzeczypospolitej w zasadzie utrzymano ową zasadę, ale także projekty reform wychodziły od elit rządowych, by przypomnieć tzw. reformę

Jędrzejewiczowską, której projekt opracowany został przez ministra Janusza Jędrzejewicza z gronem bliskich mu ideowo polityków sanacyjnych.

W okresie Polski Ludowej korzystano z opinii świata nauki i nauczycieli, jednak główne decyzje zapadały w gremiach partyjnych, a resort oświaty był jedynie ich wykonawcą. Bardzo dużo zróżnicowanych opinii towarzyszy mechanizmom wprowadzania obecnej reformy, a w wielu środowiskach naukowych mówi się o niedocenieniu dotychczasowych doświadczeń i głosów nauczycieli przy kreowaniu rozwiązań programowo-organizacyjnych.

Powróćmy do stwierdzenia, że reformy oświatowe przeprowadzane były w Polsce w przełomowych okresach historycznych i, dodajmy też, skomplikowanych pod względem ekonomicznym. W okresie KEN wystąpił dotkliwy kryzys finansów państwa. Nadzieją dla reformatorów, słusznie przekonanych, że reforma nie powiedzie się bez nakładów finansowych, były dobra pojezuickie przeznaczone wolą Sejmu na reformę oświaty. Okazały się one jednak niewystarczające na realizację wszystkich zamiarów KEN. Reformę w Polsce w 1932 roku wdrażano w okresie światowego kryzysu ekonomicznego, który najbardziej dotknął Polskę. W latach trzydziestych drastycznie spadły wydatki z budżetu państwa na cele oświatowe, zubożały zasoby finansowe samorządów, co niekorzystnie zmieniło warunki wprowadzania reformy w życie. Szeroko mówiono o kryzysie oświaty, obniżeniu się powszechności nauczania, niewystarczającej rozbudowie szkolnictwa średniego i wyższego itp. Wszystko to miało miejsce w okresie wyżu demograficznego, co potęgowało zjawiska kryzysowe. W okresie PRL nie została zrealizowana reforma z 1973 roku zapoczątkowana tworzeniem zbiorczych szkół gminnych, a mająca się zakończyć wdrożeniem dziesięcioletniej powszechnej szkoły średniej, upowszechnieniem wychowania przedszkolnego, przebudową szkolnictwa ponadpodstawowego itd. Kiedy Polska stanęła w obliczu kryzysu ekonomicznego, władze zmuszone były wycofać się ze strukturalnej reformy szkolnictwa.

Również w realizacji współczesnej reformy, mimo optymistycznego podejścia ministra M. Handkego, ujawniono poważne luki i braki finansowe na realizację zadań reformy, np. na podwyżki płac dla nauczycieli związane z nowelizacją *Karty nauczyciela*.

Można zatem stwierdzić, że niedoceniając czynników finansowych czy też złe obliczanie potrzeb kładzie się cieniem na polskich reformach oświatowych.

W okresie ostatnich pięćdziesięciu lat niebezpiecznie zarysowała się tendencja „zaczynania wszystkiego od nowa”. Można zaryzykować twierdzenie, że kolejne ekipy kierujące polityką oświatową państwa nie doceniały w pełni dorobku poprzedników, rezygnując ze słusznych i sprawdzonych rozwiązań, a często wprowadzały takie, które obce są polskiej tradycji lub też ze względów geograficznych czy demograficznych nie powiodły się. Przykładem może być przebudowa sieci

szkolnej, komasacja obwodów, likwidacja szkół – często jedynych ośrodków życia kulturalnego w małych miejscowościach, co powoduje też protesty społeczne.

Kolejną przestrogą dla współczesności jest niedocenywanie roli nauczycieli we wdrażaniu reformy. Zarówno modele ich kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego, jak też status prawny i finansowy zadecydują nie tylko o miejscu tej grupy zawodowej w społeczeństwie, ale także zaangażowaniu, akceptacji i umiejętności realizacji zadań reformy. Po czasach PRL, kiedy jedynie podkreślano rolę nauczycieli w wychowaniu, nastąpił okres dalszej ich pauperyzacji. Podniesienie rangi społecznej nauczycieli także poprzez wyraźne polepszenie ich sytuacji materialnej, przynajmniej częściowe zrównanie w tym zakresie z krajami rozwiniętymi Europy może być decydującym czynnikiem w powodzeniu reformy. Słusznym kierunkiem jest zachowanie pluralizmu w dziedzinie opracowywania podręczników, zwłaszcza przez wybitnych nauczycieli praktyków, wspieranie różnych podmiotów w zakładaniu i utrzymywaniu szkół prywatnych i społecznych, wspieranie samorządów przy realizacji reformy.

Sprawdza się także polityka decentralizacji zarządzania oświatą, umacnianie autonomii szkół, uwalnianie sfery oświaty od wpływów politycznych, popieranie czynników społecznych w zarządzaniu (rad szkolnych i rad rodziców), poszukiwanie środków finansowych poza budżetem państwa i samorządów.

Bardzo ważnym czynnikiem dla powodzenia reformy stać się winien rozwój badań naukowych w kręgu nauk pedagogicznych oraz wykorzystywanie rozwiązań sprawdzonych w rozwiniętych państwach współczesnego świata.