

Lipowska, Maria

Koncepcje wychowania w polskich programach szkolnych okresu międzywojennego

Rozprawy z Dziejów Oświaty 12, 3-48

1969

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.



MARIA LIPOWSKA

KONCEPCJE WYCHOWANIA W POLSKICH PROGRAMACH SZKOLNYCH OKRESU MIĘDZYWOJENNEGO

I. ZAGADNIENIA OGÓLNE

1. *Określenie pojęcia wychowania*

W dwudziestoleciu międzywojennym dwukrotnie modelowano szkołę polską — określano jej treść oraz cele, wyniki nauczania i wychowania w niej realizowanego. W obu wypadkach zakładano istnienie współzależności między koncepcją wychowania a wykształcenia ogólnego. Tym czynnikiem spajającym miało być szeroko rozumiane pojęcie wychowania. Obejmowało ono zarówno naczelny cel, integrujący szczegółowe i etapowe cele z rezultatami uzyskiwanymi w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły nad rozwojem osobowości człowieka.

Pojęciu temu jako nadrzędnemu podporządkowano wykształcenie ogólne. W tej sytuacji wykształcenie to stało się tylko podstawowym składnikiem wychowania. W koncepcji więc wychowania zawarto koncepcję wykształcenia ogólnego. Prześledzenie tych zależności, a więc jak wychowanie przenikało do celów i treści wykształcenia, jak je modyfikowało, będzie przedmiotem niniejszej pracy.

Uzasadnienia dla takiego rozumienia stosunku między pojęciami pedagogicznymi należy szukać przede wszystkim w interpretacji wymienionych pojęć na gruncie idei nowego wychowania, ekspansywnego wówczas prądu pedagogicznego. Nowe wychowanie, będące w opozycji do szkoły tradycyjnej, wyeksponowało pojęcie wychowania, uznając je za jedyne nowoczesne określenie ogólnych celów i rezultatów pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

Jednak pojęcie to jest wieloznaczne i stwarza możliwość różnej interpretacji stosunku wychowania do wykształcenia ogólnego w sensie merytorycznym, akcentowania różnych treści i różnych między nimi związków. W omawianym wypadku interpretacje te szły, mówiąc ogólnie, w kierunku pomniejszania znaczenia treści naukowych wykształcenia w wycho-

waniu, a akcentowania w jego strukturze raczej czynników emocjonalno-wolicjonalnych, irracjonalnych, odnoszących się do głębszych warstw psychiki człowieka.

2. *Woluntaryzm dominującą tendencją epoki*

Takie rozumienie człowieka jest konsekwencją ówczesnych teorii filozoficznych, psychologicznych i biologicznych. Wyrosło ono z filozofii A. Schopenhauera i F. Nietzschego (dwóch wielkich przeciwników racjonalizmu), uznających zarówno istotę świata, jak i człowieka jako irracjonalną, popędowną, nieświadomą wolę, będącą mocą i żywiołową siłą rządzącą przyrodą, społeczeństwem i każdym człowiekiem. Ten woluntaryzm został później wzmocniony ewolucjonizmem twórczym i intuicjonizmem H. Bergsona. Ujmował on rzeczywistość, życie człowieka jako wieczny ruch, irracjonalny pęd w nieznaną, wytwarzający coraz to nowe formy, poglądy, cele i prawdy. Człowieka i życie można poznać tylko przez intuicyjne wczucie się w jego rytm, przebieg rozwoju i przez intuicyjne ujęcie całości niepowtarzających się jego wcieleń, a nie przez myślenie logiczne. Woluntaryzm ten zyskał wzmocnienie jeszcze w psychologicznych teoriach, opartych na twierdzeniu o instynktowych źródłach natury ludzkiej (Z. Freud, W. McDougall). Tak więc wola, wyrażająca się w instynktach, popędach zabarwionych emocjonalnie, stała się podstawowym elementem psychiki człowieka.

I tak zaczął górować pogląd (O. Decroly, A. Ferrière, P. Geheeb, P. Petersen itd.), że w wychowaniu dziecka należy dać prymat spontanicznemu, swobodnemu rozwojowi woli, charakteru, organizmu nad rozwojem umysłu. Nastąpiło więc generalne odsuwanie się od treści naukowych. Wyrażało się to w dawaniu przewagi w celach nauczania rozwojowi funkcji psychicznych (formalizm dydaktyczny) nad zdobywaniem wiedzy o budowie świata, treściom praktycznym nad teoretycznymi, działaniu nad rozumowaniem itd.

Tak więc woluntaryzm stał się dominującą tendencją w wychowawczych poglądach owych czasów.

Mimo jednak naporu tych tendencji w pedagogice szkoła europejska nie uległa im całkowicie i bezkrytycznie. Prowadzone były wówczas liczne eksperymenty w dziedzinie nowego wychowania i szeroka propaganda ich wyników i uzasadnień. W przeprowadzanych reformach szkolnych nie ma jednak odejścia od treści naukowych, choć można obserwować ich zmniejszenie, jak też i unowocześnienie metod zdobywania wiedzy.

Oczywiście, że w obydwu wspomnianych polskich koncepcjach wychowania wyraźnie liczone się z najnowszymi poglądami pedagogicznymi. Możemy te akcenty znaleźć w celach wykształcenia ogólnego¹, w zasadzie

¹ T. Łopuszański na Sejmie Nauczycielskim powiedział: „Nie ma co troszczyć

podstawy wychowawczej, w ograniczaniu treści naukowych na rzecz wychowawczych² i innych interpretacjach szczegółów. Twórcy obydwu koncepcji wychowania dużą wagę przypisywali nowoczesności ujęcia problemów szkolnych.

3. Walki ideologiczne w polskiej problematyce pedagogicznej

Spółeczeństwo polskie w okresie dwudziestolecia międzywojennego stało wobec trudnego zadania wypracowania nowego, wielowarstwowego życia społeczno-politycznego, kulturalnego i gospodarczego. Sprawa była tym ważniejsza, że po odzyskaniu niepodległości trzeba było zjednoczyć naród polski, wychowywany dotychczas przez trojaki wpływ polityczne, gospodarcze i kulturalne, przy tym często antypolskie.

Sytuacja polityczna kraju była niekorzystna. Zmieniające się ciągle rządy pracowały dorywczo, improwizując rozwiązania codziennych spraw; a więc bez koncepcji i szerszych perspektyw społecznych i politycznych. W tych warunkach, toczące się przez cały okres dwudziestolecia walki o różne rozwiązania polityczne, ustrojowe i społeczne rzutowały na problematykę oświatową i sprawę wychowawczą³.

a) Założenia ideowe szkoły polskiej. Obydwie koncepcje wychowania szkoły polskiej charakteryzowały się przyjętymi założeniami ideowymi, formułowanymi na różnych zjazdach nauczycielskich. Zawarto je później w programach nauczania. Założenia te wprowadzie określano dla pierwszej szkoły (1919—1922), ale okazuje się, że nawiązywano do nich również i w reformie szkolnej z 1932 r., zmieniając jednak ich interpretację.

Szkoła polska miała przede wszystkim wychowywać młodzież⁴. Tę naczelną zasadę wywodzono zarówno z myśli historycznej Komisji Edukacji Narodowej o wychowawczym charakterze edukacji narodowej, jak też współczesnych potrzeb wychowania narodu polskiego, a także idei nowego wychowania, które właśnie eksponowały wychowanie jako najważniejszy proces i rezultat kształtowania nowoczesnego człowieka.

się o to, czy uczeń jakiś przedmiot umie lub nie, chodzi o to, by ze szkoły wyszedł silny umysłowo", [w:] *O szkołę polską*, cz. III, s. 95, Lwów—Warszawa 1920.

² *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Wydział humanistyczny*, Lwów 1937. *Uwagi wstępne do projektów programów nauki w liceum ogólnokształcącym*, s. 8 (uwagi te były umieszczone w programach wszystkich typów liceum).

³ „Wychowania nie można oddzielić od życia. Nie ma ani jednej kwestii pedagogicznej, która by nie była zarazem kwestią etyczną, społeczną, polityczną, ekonomiczną, psychologiczną, naukową” zob. artykuł redakcyjny, „Nowe Tory”, nr 1, 1906.

⁴ *Zasady ogólne organizacji szkolnictwa polskiego*, [w:] *O szkołę polską*, cz. I, Lwów 1918, s. 6—7.

Drugi akcent ideologiczny położono na określenie celów i treści wykształcenia ogólnego, będącego najważniejszym składnikiem wychowania. Treści te sprowadzały się w pierwszych programach nauczania (1919—1922) do elementów wychowania narodowego, opartego na tradycjach polskiej kultury narodowej, natomiast w drugich (1932) przewijała się idea wychowania państwowego również wywodząca się z kultury polskiej. Różnica tych dwóch stanowisk polegała na odmiennej interpretacji Rzeczypospolitej i kultury narodowej: w pierwszym wypadku Polskę identyfikowano z narodem, w drugim zaś — z państwem.

Trzecie założenie dotyczy formy ustroju szkolnego. Chodzi tu z jednej strony o taką jego strukturę, aby można było realizować idee demokratyzacji społeczeństwa przez odpowiednie wykształcenie i wychowanie młodzieży, z drugiej zaś o poprawienie struktury narodu, tzn. wykształcenie nowoczesnej inteligencji, przygotowanej do kierowania sprawami gospodarczymi, kulturalnymi i politycznymi kraju. W pierwszym wypadku chodziło o zorganizowanie dobrej szkoły powszechnej i uczynienie jej podstawą wszelkiego dalszego kształcenia, w drugim zaś, po pierwsze, o dobrą szkołę średnią ogólnokształcącą, będącą podstawą wielu zawodów technicznych, opartych na szerszym wykształceniu ogólnym, po wtóre, o stworzenie sieci dobrych i różnorodnych szkół zawodowych na poziomie średnim.

Czwarte założenie — to postulat, aby wymienione wytyczne zinterpretować w myśl idei nowego wychowania i nadać szkole nowoczesny kształt.

Założenia te w ogólnych sformułowaniach były uznane i przyjęte przez wszystkich nauczycieli uczestniczących w zjazdach. Dopiero dyskusje nad ich realizacją ujawniły różne stanowiska w interpretacji zagadnień szczegółowych: organizacyjnych i ustrojowych, a po r. 1926 także celów i treści wychowania.

Sprawa więc interpretacji założeń ideowych szkoły polskiej na gruncie pedagogicznym stała się podstawą walk ideologicznych między obozem postępowym a zachowawczym, między zwolennikami szerszych reform ustrojowych a burżuazyjnymi zwolennikami poprawiania istniejących form oświatowych. Jednak nie wszystkie z tych założeń były w rozumieniu ówczesnym tak kontrowersyjne, nie wszystkie więc były przedmiotem tych walk.

b) Walki ideologiczne o szkołę jednolitą. Walki ideologiczne przez okres dwudziestu lat międzywojennych dotyczyły zasadniczo dwóch głównych zagadnień: demokratyzacji społeczeństwa przez wykształcenie, tj. zagadnienia tzw. szkoły jednolitej, oraz, po 1926 r., sprawy systemu wychowania państwowego, a więc walki między wychowaniem narodowym a państwowym.

Walki o formę ustroju szkolnego toczyły się między zwolennikami szkoły jednolitej a zwolennikami doboru pedagogicznego. Nauczyciele postępowi domagali się takiej organizacji szkolnictwa, która zapewniałaby jeden ciąg kształcenia. Pełna, 7-klasowa, szkoła powszechna, obowiązkowa dla wszystkich, miała być jedyną podstawą dla szkoły średniej. Chodziło więc lewicy nauczycielskiej o to, żeby w ten sposób nie tylko zjednoczyć kulturalnie naród, lecz także zdemokratyzować go przez jednolite treści kształcenia i wspólny pobyt młodzieży w szkole powszechnej.

Natomiast reprezentanci konserwatywnej idei doboru pedagogicznego zamierzali, zgodnie z ówczesną tezą psychologiczną o nierówności poziomu inteligencji dzieci tego samego wieku, podzielić szkołę powszechną na kilka ciągów klas równoległych, o zróżnicowanym programie nauczania. Oczywiście, że w tej sytuacji nie wszystkie dzieci miałyby równe szanse wstępu do szkoły średniej. Konserwatyści uznawali wprawdzie szkołę powszechną jako szkołę dla wszystkich, ale nie godzili się na to, aby na pełnym programie tej szkoły oprzeć szkołę średnią. Bronili rzekomo wysokiego poziomu naukowego szkoły średniej i dlatego chcieli połączyć jak najkrótsze wykształcenie podstawowe z jak najdłużej trwającą nauką w szkole średniej (4 + 8, a ostatecznie 6 + 6 lat nauki).

Drugi etap tych walk odbywał się w obrębie zagadnienia szkoły jednolitej, których istotę oparto głównie na interpretacji pojęcia równości⁵. Przeciwstawiono więc pojęciu równości zewnętrznych warunków rozwoju człowieka, a więc jednakowej szkoły dla wszystkich, równości programów, metod, środków i wyników nauczania (o co walczyli dotychczas postępowi nauczyciele), pojęciu równości wewnętrznych warunków wychowania. Równość ta polegała na równości dostosowania programów, metod i środków wychowania do indywidualnych zdolności i możliwości młodzieży. W tych warunkach organizacja szkolnictwa zapewnić musi nie jeden ciąg kształcenia ogólnego dla wszystkich, lecz, przeciwnie, dostarczyć każdemu dziecku możliwości indywidualnego rozwoju w systemie zróżnicowanego szkolnictwa na obydwu poziomach nauczania. A więc jednakowym obiektywnie warunkom nauczania i wychowania przeciwstawiano subiektywne ich rozumienie.

Takie zpsychologizowane ujęcie zagadnienia jedności szkolnictwa w porównaniu z poprzednim obiektywistycznym wydawało się nowocześniejsze, bardziej naukowe, bardziej postępowe, a więc i bardziej demokratyczne. I taka interpretacja jednolitości stała się wygodną teoretycznie podstawą stanowiska konserwatywnego, zacierającą ostrość walczących ze sobą poglądów. Dlatego też łatwo było, szermując poglądami nowego wychowania, zagmatwać sytuację ideologicznie. W ten sposób walki te osłabły, choć nie wygasły.

⁵ B. Nawroczyński, *Dwie ogólne zasady koordynacji różnych rodzajów i stopni szkolnictwa*, „Przegląd Pedagogiczny” 1924, s. 1—8.

c) Wychowanie narodowe czy państwowe? Drugim przedmiotem walk ideologicznych było zagadnienie systemu wychowania, jego treści, ideału wychowawczego. Należy ono do najważniejszych zagadnień ideologicznych w pedagogice, a nabrało większego dynamizmu po przewrocie majowym, gdy obóz rządzący, chcąc się umocnić ideologicznie, dążył do jak najszybszego rozwiązania całokształtu spraw oświatowych w myśl swoich politycznych potrzeb.

Walki w tej dziedzinie rozgrywały się między dwoma burżuazyjnymi koncepcjami wychowania: wychowaniem narodowym a państwowym. Wprawdzie po 1932 r. zaczęła rodzić się trzecia koncepcja — wychowania demokratycznego, tworzona przez postępowe siły społeczne, jednak w swej dojrzałszej postaci pojawiła się dopiero w 1939 r., kiedy to na IV Kongresie ZNP przeprowadzono gruntowną, naukową krytykę sanacyjnej szkoły. Dlatego też jej zwolennicy nie brali udziału w walkach o treść wychowania i wykształcenia zreformowanej w 1932 r. szkoły polskiej.

Idea wychowania narodowego tworzona była w okresie niewoli dla obrony Polaków przed wynaradawiającą polityką zaborców. Dla potrzeb tego wychowania, „dla pokrzepienia serc” pisał swe powieści historyczne H. Sienkiewicz, A. Grottger malował obrazy z cyklu *Polonia, Lituania*, a B. Prus analizował dysproporcje w psychice polskiej, szczególnie w psychice inteligencji polskiej, wybijając uczuciowo⁶. Nauczyciele zaś (szczególnie ze szkolnictwa średniego) w duchu tych potrzeb tworzyli elementy systemu wychowania na licznych zjazdach z przełomu XIX i XX wieku, do Sejmu Nauczycielskiego włącznie⁷. Nie zabrakło także polityków (Z. Balicki, R. Dmowski), teoretyków kultury (S. Szczepanowski, S. Brzozowski), jak i pedagogów (L. Zarzecki⁸, S. Karpowicz).

Koncepcja wychowania narodowego posiadała swój ideał wychowawczy, sformułowany przez Z. Balickiego jeszcze na początku XX wieku. Ideał ten nie stracił jednak nic ze swej aktualności w okresie dwudziestolecia międzywojennego⁹. Narodowcy uważali, że w warunkach geopolitycznych Polski obrona ojczyzny i praca dla niej są stale ważne, dlatego też żołnierz-obywatel był według nich użytecznym ideałem wychowawczym. W strukturze tego wychowania są jakby trzy warstwy¹⁰; wycho-

⁶ B. Prus, *Najogólniejsze ideały życiowe*, Warszawa 1905.

⁷ Np. I Kongres Pedagogów Polskich w dn. 16—18 lipca 1894 r. we Lwowie i II Polski Kongres Pedagogiczny w dn. 1—2 listopada 1909 r. we Lwowie; zob. *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego odbytego w dniach 1—2 listopada 1909 r. we Lwowie*, Lwów 1909 oraz *O szkołę polską*, cz. I, Warszawa 1918; cz. II, Warszawa 1919; cz. III, Lwów—Warszawa 1920.

⁸ L. Zarzecki, *O wychowaniu narodowym*, Warszawa [b. r.].

⁹ L. J. Bykowski, *Wychowanie narodowe i państwowe*, „Przegląd Pedagogiczny” 1930, s. 251.

¹⁰ Z. Balicki, *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa 1909, s. 3 i n.

wanie rodzimej duszy narodu w każdym nowym pokoleniu, wychowanie jego instynktów społecznych oraz wychowanie charakteru w jednostkach. Inaczej mówiąc, jest to wychowanie narodu, obywatela i człowieka-Polaka. Z tych trzech elementów najważniejsze jest wychowanie narodu i w służbie dla narodu trzeba wychować Polaka-obywatela. W tym rozumieniu wychowanie jest tworzeniem narodu¹¹, co np. jeden z autorów, krytykując państwowe wychowanie, wyraził słowami: „w powodzi frazesów zginął najważniejszy cel szkoły — naród polski”¹².

System wychowania powinien być oparty na pojęciu narodu, państwa i jednostki ludzkiej. Najważniejszym, centralnym pojęciem jest wśród nich pojęcie narodu. Naród rozumiany był jako wspólnota plemienna, najbardziej pierwotna w swej genezie, oparta na biologicznej więzi krwi, na instynkcie narodowym¹³, lub psychologicznie jako „silny zespół psychiczny”¹⁴. Rozwija on swą odrębną kulturę, czerpiąc z historii, tradycji i dziedzictwa przodków, a przez realizację swej misji dziejowej włącza się w kulturę ludzkości.

W tym rozumieniu narodu jest solidarystyczne i ponadklasowe jego pojmowanie przy milczącym założeniu, że naród to ludzie wykształceni, „uświadomieni narodowo”, a więc nie tylko ziemianstwo, ale i wszyscy zdolni z „ludu”, którzy przez wykształcenie staną się inteligencją.

Państwo jest tylko formą życia narodu, dlatego nie jest ani „celem samym w sobie”, ani nie ma innych własnych samodzielnych celów. Państwem liberalno-demokratycznym rządzi cały naród przez swoich przedstawicieli: sejm i senat, a uchwały tych władz są wyrazem zbiorowej woli narodu. Dlatego narodowcy uznawali wychowanie jako przygotowujące do życia w państwie, nie odrywali państwa od narodu.

Program wychowania narodowego zawierał więc w sobie problem ukształtowania obywatela polskiego, jak również problem przekształcenia wadliwej struktury narodu, tzn. wychowania nowej inteligencji, zdolnej kierować całością spraw życia gospodarczego, kulturalnego, politycznego kraju, co zgodne było nie tylko z interesami burżuazji¹⁵.

Tak więc powstał silny kierunek pedagogiki narodowej, który był wyrazem społecznych i politycznych koncepcji polskich stronnictw prawi-

¹¹ L. Zarzecki, *op. cit.*, s. 376.

¹² *Wychowanie jest tworzeniem narodu*, „Nauczyciel Polski” 1938, nr 12.

¹³ Z. Balicki, *op. cit.*, s. 7.

¹⁴ L. J. Bykowski, *Wychowanie narodowe i państwowe*, „Przegląd Pedagogiczny” 1931, s. 251.

¹⁵ „Na braki te często zwracano uwagę. Nie dał się ukryć uwiad całych warstw i stanów społecznych, lekkomyślne, a raczej bezmyślne zaniedbanie całych potężnych działów pracy i twórczości, i to tych, które w czasach nowożytnych stały się wszędzie podstawą siły państwowej” — T. Łopuszański, *Zagadnienia wychowania narodowego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1918, s. 136.

cowych i który w początkach istnienia niepodległej Polski był jedyną propozycją ideologiczną wychowania społeczeństwa polskiego. Nie przyjęto jej jednak jako systemu wychowania młodzieży w szkole polskiej, wykorzystano natomiast jej różne elementy.

Po 1926 r. zaczęła powstawać druga koncepcja burżuazyjnego wychowania — wychowanie państwowe. Minister oświaty S. Czerwiński na I Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu (1929 r.) przedstawił propozycję sformułowania nowego ideału wychowawczego, będącego wyrazem potrzeb nowego państwa, a określonego jako ideał bojownika-pracownika¹⁶.

Opracowanie teoretycznych podstaw nowej koncepcji wychowania podjęli socjologowie i wnieśli nową socjologiczną interpretację pojęcia państwa i wychowania. Zrobili to w swych pracach J. Bystrzeński¹⁷, J. Chałasiński¹⁸ oraz Z. Mysłakowski¹⁹. Państwo w tym ujęciu nie jest prawniczo rozumianą zewnętrzną formą organizacyjną życia ludzi, złączonych językiem, kulturą, władzą, wspólnym terytorium, lecz jest zespołem różnorodnych grup społecznych, a przy tym samo jest nadrzędną grupą społeczną, zyskującą coraz to większe znaczenie w strukturze tych grup. Jako grupa społeczna, ma ono swoje cele, potrzeby, a wspólne interesy gospodarcze i kulturalne z innymi grupami podrzędnymi wpływają na wytworzenie określonych więzi społecznych, określonej świadomości społecznej swych członków.

Wychowanie państwowe w tej sytuacji jest wychowaniem członków różnych grup na członków większej grupy wspólnoty państwowej, jest pogłębieniem kultury społecznej, politycznej i ich ujednoczeniem. Pojęcie narodu nie jest akcentowane w tym rozumieniu wychowania. Naród polski był jednak najsilniejszą etnicznie i najaktywniejszą kulturalnie grupą narodowościową państwa polskiego, więc nie można było pomijać jego interesów w polityce i rezygnować z oparcia się na nim. Problemem dla sanacyjnych ideologów było: jak uwolnić się od obciążeń historycznych ideologii narodowej, zachować państwo polskie bez niewygodnego politycznego balastu i zbudować z kolei nową ideologię państwową, apoteozującą współczesność polską z jej władzą. Ale w tych dążeniach nie było koncepcji państwa, a więc nie było określenia tego, co ma być treścią wychowania państwowego.

Dlatego też zajmowano się szczegółami tego wychowania, np. kultem I Brygady Legionów, kultem marszałka J. Piłsudskiego itd. Właśnie te sprawy były pretekstem polemiki, choć w istocie chodziło o zasadnicze roz-

¹⁶ S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1931.

¹⁷ J. Bystrzeński, *Szkola i społeczeństwo*, Warszawa 1930.

¹⁸ J. Chałasiński, *Państwo i wychowanie państwowe*, „Kultura Pedagogiczna” 1933, s. 380—407.

¹⁹ Z. Mysłakowski, *Państwo i wychowanie*, Warszawa 1935.

strzygnięcia, czy Polska (jako treść wychowania) ma być rozumiana jako naród, czy jako państwo, a jeśli jako państwo, to czy jako forma życia narodu, czy też jeszcze inaczej? Na przykład jedną ze spraw szczegółowych, najbardziej krytykowaną, była geneza odzyskania niepodległości Polski. Obóz sanacyjny uważał, że stało się to dzięki ofierze, trudem I Brygady Legionów i zasługom Piłsudskiego. Natomiast narodowcy twierdzili, że nie tylko ci, którzy walczyli orężnie, ale również i ci, którzy w okresie niewoli tworzyli kulturę polską, jak pisarze, artyści, politycy i wszyscy skromni pracownicy, byli twórcami Polski. A więc „cały naród mozolną pracą zdobył sobie niezależność i sobie ją zawdzięcza”²⁰.

Te poglądy na temat przyczyn powstania państwa polskiego, następnie kult jednostki, rządy dyktatorskie, pomniejszanie roli narodu na rzecz państwa itp. akcenty były przedmiotem żarliwych krytyk i polemik. Były to jednak burżuazyjne koncepcje wychowania, mające wiele wspólnych cech. Obydwie były formułowane dla potrzeb społeczeństwa burżuazyjnego, choć znajdujące się na nieco odmiennych etapach rozwoju. Tkwiły w nich podobne ideały wychowawcze — żołnierza-obywatela i bojownika-pracownika.

Koncepcje te różnią się zasadniczo rozłożeniem akcentów ideowych: naród czy państwo, władza i ustrój liberalno-demokratyczny czy dyktatorsko-autorytatywny, komu Polska zawdzięcza wolność itp., oraz wieloma szczegółami, zawartymi m. in. w programach nauczania.

Zwyciężyło wychowanie państwowe i ono stało się treścią wychowania zreformowanej w 1932 r. szkoły polskiej.

Zmagania ideowe o ustrój szkolny i treść wychowania szkoły polskiej nie zostały jednak zakończone. Koncepcja wychowania demokratycznego dojrzała na dobre dopiero tuż przed wojną, która przerwała te walki.

II. KONCEPCJE WYCHOWANIA W PROGRAMACH SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ Z LAT 1919—1922

Ministerstwo WRiOP, przystępując do organizacji szkolnictwa w 1919 r., nie miało wykrystalizowanej jego wizji. Uważało bowiem prace organizacyjne i teoretyczne nad systemem wychowania za skomplikowane i długotrwałe, gdy tymczasem na bieżąco należało prowadzić pracę oświatową, organizować i unifikować szkolnictwo, działające do niedawna na terenie trzech zaborów²¹.

²⁰ J. Hajewicz, S. Jaworski, *Kryzys wychowania i oświaty*, Warszawa 1932; *Trzeba wszystko przebudować*, „Nauczyciel Polski” 1937, nr 13.

²¹ „Naturalniejszym byłby sposób postępowania: nakreślenie całokształtu systemu wychowawczego i wysnucie z niego szczegółów organizacji i budowy szkolnictwa. Takie stawianie sprawy odwlekłoby jednak działanie na lata całe, a tymczasem życie woła o natychmiastowe czyny”, [w:] *Program naukowy szkoły średniej*, Ministerstwo WRiOP, Warszawa 1919, s. 145—146.

Nauczyciele dążyli do określenia systemu wychowawczego, ministerstwo jednak traktowało ten okres raczej jako przejściowy i stąd bronilo się przed wyraźnym sprecyzowaniem wielu spraw, np. związku szkoły średniej ze szkołą powszechną. Dlatego podkreślało tymczasowość wszelkich planów i konieczność ich nieustannego doskonalenia.

Ponieważ nie było określonej koncepcji systemu wychowawczego, dlatego komisje, opracowujące programy poszczególnych przedmiotów nauczania, nie miały wspólnej podstawy dla syntezy celów i treści nauczania. Program nauczania zawsze jest jakimś doбором treści naukowych, więc starano się przede wszystkim o to, żeby dać jak najpełniejszy system całości wiedzy w podstawowym zakresie. Uwzględniono ponadto w pewnym stopniu założenia, które dla szkoły polskiej opracowali nauczyciele na odbywanych zjazdach (przed 1919 r.).

Jedno z nich określa szkołę jako instytucję wychowawczą i dlatego „trzeba więc, aby wychowanie nawiązywało nie tylko uczuciowy i umysłowy stosunek do przeszłości dziejowej narodu, lecz wprowadzało także świadomego współczesności obywatela w życie czynne” i „aby wychowywać nie tylko pojedynczego obywatela, ale cały naród, a dać to może jedynie powszechność nauczania i równe dla wszystkich minimum wykształcenia”²².

Drugie zaś dotyczy treści: „Polska tak pod względem kulturalnym, geograficznym, jak historycznym, społecznym i ekonomicznym oraz prawnym, a również jako środowisko przyrodnicze stanowi ośrodek nauki szkolnej w jej rozwinięciu programowym”²³.

A wszystko to powinno być w zgodzie z nowoczesnymi teoriami pedagogicznymi. Zyskały więc na tym cele wychowawcze przez wyeksponowanie celów formalnych, a straciły cele naukowe, dość rzadko występujące w programach szkoły powszechnej. Woluntarystyczne, a więc antyintelektualistyczne tendencje nowego wychowania osłabiły wartość projektowanego wykształcenia powszechnego, jak i średniego ogólnokształcącego. Jeśli do tego uświadomimy sobie, że wykształcenie ogólne według planów ministerstwa nie stanowiło jednego dwustopniowego ciągu kształcenia, lecz raczej było dwojakiemu rodzaju, tzn. osobno powszechne i osobno gimnazjalne, to wtedy wystąpi tradycyjność rozwiązań oświatowych i ograniczona ich wartość społeczna.

1. *Wykształcenie ogólne w programach szkoły powszechnej jako podstawa wychowania*

Programy szkoły powszechnej z lat 1919—1922 są rozwinięciem za-

²² J. Gralewski, *Zasady ogólne organizacji szkolnictwa*, [w:] *O szkołę polską*, cz. I, s. 6—7.

²³ „Wychowanie w Domu i Szkole”, t. 1, 1915, s. 636.

łożeń projektu Ministerstwa WRiOP, referowanego częściowo na Sejmie Nauczycielskim. Realizacja tego wykształcenia przebiegała w kilku wariantach, zależnie od stopnia organizacyjnego szkoły²⁴: od szkół 7- i 6-klasowych, o pełnym programie z językiem obcym, do szkół najniższych 1-klasowych, o skróconym programie nauczania 4 klas w ciągu 7 lat. Wszystkie szkoły najniżej zorganizowane były na wsi, natomiast wyżej zorganizowane — w miastach, osadach i większych wsiach.

Siatka godzin dla szkół 7-klasowych przewidywała w ciągu tygodnia 191 godzin dla 11 przedmiotów. Z tego dla przedmiotów humanistycznych (religia, historia, j. polski, j. obcy) — 74 godziny (około 39%), na przedmioty matematyczno-przyrodnicze (geografia z nauką o Polsce, rachunki z geometrią, przyroda) — 51 godzin (około 26%) oraz na przedmioty techniczno-artystyczne (rysunki, roboty, śpiew, gry i gimnastyka) — 66 godzin (około 35%). W strukturze tego programu dwie pierwsze klasy (I i II) stanowiły pierwszy cykl nauczania, zawierający całą grupę przedmiotów techniczno-artystycznych i trzy przedmioty z dwóch innych grup: język polski, religię i rachunki. Natomiast od klasy III wprowadzone były wszystkie przedmioty nauczania oprócz języka obcego, który zaczynał się dopiero w klasie V.

Materiał nauczania ilościowo był duży. W tym programie przebiegało wyraźne dążenie, szczególnie w przedmiotach przyrodniczych, aby dać elementy współczesnej wiedzy naukowej w podstawowym zarysie. Dlatego też stosunkowo wcześnie, bo już od klasy III, odchodziło się od nauczania całościowego, epizodycznego na rzecz pewnej systematyczności w układzie treści, pewnego analitycznego ujmowania rzeczywistości. Stało się to chyba wbrew ogólnym tendencjom, sugerowanym w przyjętych założeniach, omawianych na Sejmie Nauczycielskim²⁵, jak i w ogólnych wskazówkach metodycznych do programów, które stwierdzały, „że zadaniem nauki elementarnej jest podać uczniowi niewielką ilość wiedzy, lecz dać mu możliwość przyswojenia tej wiedzy możliwie gruntownie”²⁶. Odnosi się wrażenie, że twórcy programów, nie mając ścisłych i wiążących wytycznych, lecz tylko zalecenia, postępowali według własnego zrozumienia miejsca swego przedmiotu w wykształceniu, a także stosowali się do ówczesnego rozumienia wykształcenia ogólnego jako zdobycia wiedzy w różnych zakresach, ale o całości świata i zgodnie z wiedzą naukową.

²⁴ Były szkoły 7-, 6-klasowe siedmiooddziałowe o pełnym programie; 5-, 4-, 3-klasowe, też mające siedem oddziałów i program bez języka obcego; oraz 2-klasowe pięciooddziałowe i 1-klasowe czterooddziałowe o skróconym materiale nauczania.

²⁵ „Program naukowy dąży do wyrobienia pewnej sprawności umysłowej stosownie do wieku”, [w:] *O szkołę polską*, cz. III, s. 79—81.

²⁶ *Program nauki w szkole powszechnej siedmioklasowej. Wskazówki metodyczne*, Warszawa 1922, s. 11.



Program tradycyjnie jest ramowy, tzn. wymienione są treści w postaci skondensowanych haseł, np. „A. Mickiewicz — *Grażyna, Pan Tadeusz*; H. Sienkiewicz — *Latarnik, Trylogia*” (kl. VII, język polski)²⁷, czy w nauce o Polsce (kl. VII) — „najważniejsi pisarze polscy. Ich rola w życiu narodu. Praca naukowa w Polsce”²⁸ itd. Interpretację tych haseł przeprowadza podręcznik i nauczyciel, mający pewną swobodę w opracowywaniu tematów, swobodę, zdeterminowaną jakością swego wykształcenia.

2. Przedmioty humanistyczne

W opracowywaniu tych przedmiotów najwyraźniej wystąpiło kierowanie się przyjętymi założeniami wychowania narodowego. Według tej koncepcji wychowania specjalną rolę przeznaczają się przedmiotom humanistycznym: językowi polskiemu i historii. Mają one w elementarnym zakresie wprowadzić ucznia w kulturę językową, historyczno-literacką oraz historyczną narodu. Stąd w nauczaniu języka polskiego dominują cele praktyczne: wyćwiczenie sprawności językowych, tj. opanowanie języka literackiego w mowie, piśmie, rozumienie języka książkowego (proza i poezja) oraz akcent wychowawczy — „rozbudzenie świadomej miłości języka ojczystego”²⁹.

Cele — zgodnie z wymaganiami nowoczesności wykształcenia — są tylko formalne i wychowawcze. Jednak twórcy programów, doceniając potrzebę wiedzy o narodowej kulturze literackiej, umieścili skromną uwagę w „rezultatach nauczania” o „konieczności zdobycia [przez uczniów] elementarnego pojęcia (na podstawie lektury dzieł) o najwybitniejszych autorach polskich i ich dziełach”³⁰.

Natomiast w nauczaniu historii, która w klasach III i IV obejmuje historię Polski, a w klasach V i VI historię Polski w związku z najważniejszymi faktami z historii powszechnej, akcentowana jest wiedza — cele materialne. Dotyczą one poznania najważniejszych momentów z przeszłości narodowej, ustroju społecznego, politycznego i roli wybitnych Polaków oraz najważniejszych treści z historii powszechnej i wyrobienie pojęcia o zbiorowym życiu narodu. Nadto jest wymieniony cel wychowawczy — wzbudzenie miłości ojczyzny i współobywateli, rozwijanie uczuć i wyobraźni³¹.

Cele wychowawcze obydwu tych przedmiotów, tj. języka polskiego

²⁷ *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Język polski*, Warszawa 1922, s. 13.

²⁸ *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Geografia wraz z nauką o Polsce*, Warszawa 1922, s. 16.

²⁹ *Op. cit.*, *Język polski*, s. 3.

³⁰ *Op. cit.*, *Język polski*, s. 13.

³¹ *Op. cit.*, *Historia*, s. 3.

i historii, znajdują wzmocnienie w nauce o Polsce współczesnej (kl. VII). Znaczną wagę przywiązywano do tej nauki, o czym świadczyć może to, że wysunięto ją ponad inne przedmioty i spełniać miała rolę syntezy treści wychowania obywatelskiego. Nauka o Polsce skupiać miała wokół pojęcia ojczyzny i Rzeczypospolitej wiadomości rozproszone niemal po wszystkich przedmiotach nauczania i uzupełniała je podstawowymi danymi z zakresu wiedzy obywatelskiej. Pod względem moralnym zadanie tej nauki polegało na wychowaniu czynnego patriotyzmu przez ukazanie zależności między bytem każdego obywatela a losem kraju, a także odpowiedzialności każdego obywatela za życie zbiorowe³².

W związku z wyeksponowaną wychowawczą rolą tych przedmiotów, programy języka polskiego i historii doczekały się ostrej krytyki za tradycyjną „literackość” (j. polski), a historia za nieścisły naukowo, dyletancki sposób ujęcia treści.

W. Grabski³³ krytykował szkołę powszechną za to, że wykształcenie podstawowe nie miało na celu podniesienia kultury gospodarczej kraju, że szkoła ta, obejmując swym zasięgiem całe społeczeństwo, nie dbała o rzeczy najważniejsze. Krytyce tej poddał on głównie nauczanie języka polskiego oraz czytanki, w których wiele było „właściwej literatury, a za mało tematu do urabiania myśli i usposobienia. Za mało przyrody i ustosunkowania się do niej człowieka, za mało czynnika walki człowieka z przyrodą i za mało zwycięstwa człowieka nad przeciwnościami natury, za mało odzwierciedlenia wartości potęgi ducha ludzkiego”. W rezultacie więc 7-klasowa szkoła powszechna wiejska przygotowywała młodzież do czytania wierszy i powieści, a nie do rozumienia najprostszych fachowych broszur lub pism rolniczych, nawet popularnych³⁴.

Natomiast w dziedzinie wychowawczej zamiast zwalczać nasze wady narodowe, wypływające z nadmiernej miękkości, uczuciowości, miast hartować nasz charakter, urabiać wytrwałość, nieugiętość, pracowitość, dokładność, upór przy przewycięzaniu trudności, samodzielność w pracy itp. zalety owe czytanki, wręcz przeciwnie, urabiały stronę uczuciową młodzieży: wrażliwość, szlachetność uczuć, miłość ojczyzny, dobroć serca³⁵. Jest to bardzo piękne, ale podręczniki szkolne, przepełnione poezją, robią wrażeni jakby były przeznaczone dla panienek ze średniozamożnej inteligencji. A przecież tu idzie o wychowanie mas ludowych, silnych i zdolnych do walki życiowej, nieugiętych wobec trudności i niepowodzeń.

³² *Op. cit.*, *Geografia z nauką o Polsce współczesnej*, s. 29.

³³ W. Grabski, *O własnych siłach*, Warszawa 1925, rozdz. *Wychowanie publiczne jako czynnik sanacji gospodarczej*.

³⁴ W. Grabski, *op. cit.*, s. 97.

³⁵ W. Grabski, *Kultura wsi polskiej i nauczanie powszechne*, Warszawa 1929, s. 20

„W szarzyźnie codzienności ta szlachetność uczuć stanie się niezrozumiała i obojętna dla mas ludowych, a na dnie duszy pozostanie mazgajstwo”³⁶.

Podręczniki do nauki języka polskiego, tj. czytanki i wypisy, skrytykowała również W. Weychert-Szymanowska za to, że są luźnym zbiorem różnych powiastek, wierszyków, opisów i rozpraw dotyczących spraw dawnych, a przy tym nie najważniejszych; nie ma w nich współczesności, nie ma spraw, dotyczących „życia wolnego i szczęśliwego w ojczyźnie”³⁷. Za dużo w tych książkach przestarzałych treści, morałów, katechizmowego stylu. Autorka stwierdza: „przestaśmy zwracać się do Lecha, Kraka, Piasta i św. Wojciecha dla zaznaczenia, że książka jest w duchu narodowym pisana”³⁸. Istniało więc zapotrzebowanie na nowe podręczniki, które służyłyby nauce języka polskiego i równocześnie wprowadzały w zagadnienia państwa, narodu, obowiązków obywatelskich, jednym słowem potrzebne były podręczniki, mające wpływ wychowawczy na kształtowanie się charakteru młodzieży.

Program nauki historii skrytykowano za nieściskość naukową³⁹. Powstała ona z dwóch źródeł. Przede wszystkim w okresie niewoli historia wydarzeń rzeczywistych przeobraziła się w legendę. Idealizowano przeszłość, wyrabiano uczuciowy stosunek do Polski, a to ze względów samoobrony. Chodziło o to, aby przez budzenie i podsycanie miłości ojczyzny ocalić naród od zagłady, utrzymując go w stałej gotowości do walki o wolność.

Drugim powodem, który obniżył naukowość programu historii, było nieuwzględnienie zmian, jakie zaszły w historiozofii. Na przełomie XIX i XX w., pod wpływem postępującej emancypacji politycznej szerokich mas ludowych, zmienia się pogląd na przedmiot badań historycznych. Nie tylko, jak dotychczas, dzieje polityczne, państwo, wybitne osoby, ale społeczeństwo staje się przedmiotem historii. Tak więc w nauczaniu historia wojen i dyplomacji, historia państw i dynastii, wybitnych osób ustępuje miejsca historii kultury, mas społecznych. Tymczasem w omawianym programie historii uprzywilejowane były wojny, wodzowie, rycerze i cnoty rycerskie. Tak więc w doborze treści historycznych znalazły się zastarzałe błędy, a w układzie tejsze treści brak było wewnętrznej logiki, obok siebie pomieszczono sprawy istotne i anegdotyczne dobiezgi⁴⁰. Nie

³⁶ W. Grabski, *op. cit.*, s. 96.

³⁷ W. Weychert - Szymanowska, *Czytanki i wypisy dla szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjum*, „Rocznik Pedagogiczny”, seria II, t. 1, 1921, s. 225—232.

³⁸ *Op. cit.*, s. 227.

³⁹ N. Gąsiorowska, *Historia*, „Rocznik Pedagogiczny”, seria II, t. 1, 1921, s. 293.

⁴⁰ Np. *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych*, Warszawa 1920. *Historia*, oddział III, § 3 s. 3—4; Bolesław Chrobry, wielki rycerz, naznacza

tylko program historii Polski nie stanowił logicznej całości i miał treści blahe, często nieistotne, ale również i historię powszechną (klasa V, VI) opracowano w postaci luźnych opowiadań, nie dających obrazu ani epok, ani narodów, ani kultury zachodnioeuropejskiej.

Tak więc dwa najważniejsze przedmioty humanistyczne, o dużych walorach wychowawczych, a przez to ważnych dla wychowania obywateli współczesnego państwa polskiego, zostały zniekształcone przez dziewiętnastowieczną interpretację wychowania narodowego. Była ona zawarta nie tylko w programach, ale i w starych podręcznikach j. polskiego i historii⁴¹. Nowych podręczników wówczas nie było, trzeba je było dopiero pisać. Tą właśnie drogą w następnych latach poprawiono program i podręczniki.

3. Przedmioty matematyczno-przyrodnicze

Drugą grupę przedmiotów nauczania stanowiły rachunki z geometrią, geografia i przyroda. W opracowanym programie, jego celach i wynikach nauczania, jak też i w uwagach metodycznych występują dążenia, aby uczeń zdobył wiedzę o świecie przyrodniczym, rozwinął przy tym swoje funkcje psychiczne i był wychowany zgodnie z treściami tych nauk i stosowanymi metodami nauczania.

Programy tych przedmiotów opracowane były bardzo starannie, wiedza narastała stopniowo, od najbliższego otoczenia dziecka (geografia, przyroda), do coraz dalszych terenów (geografia), czy coraz trudniejszych treści (przyroda, rachunki). Wiedza ta dotyczyła⁴²: z geografii — poznania kraju ojczystego, najważniejszych wiadomości z geografii Europy i innych części świata oraz poznanie podstawowych wiadomości z geografii ogólnej. Z przyrody uczeń winien zaznajomić się z najważniejszymi zjawiskami i prawami przyrody żywej i martwej oraz z ich zastosowaniem praktycznym (botanika, zoologia, fizyka z chemią oraz higiena). Natomiast rachunki z geometrią dać miały uczniom takie wiadomości arytmetyczne i znajomość tych prawd geometrycznych, które pozwoliłyby im pewnie i szybko zorientować się w zjawiskach otaczających je przez ujęcie ich cech ilościowych. Wiadomości z tego przedmiotu narastały powoli przez

granice Polski. Podanie o żelaznych słupach. Zjazd w Gnieźnie. Szerbiec. Albo oddział III, § 6: O królowej Jadwidze. Poświęcenie Jadwigi. Ślub z Jagiełłą. Dobroć królowej. Ofiarowanie kosztowności na wyższą szkołę w Krakowie. Śmierć królowej i żal Polaków. Grunwald. Podobnie w programie historii dla oddziału IV. Np. §Ia (s. 9): W służbie Ojczyzny: wybrani książęta polscy i wodzowie narodu. Wanda, Piast; Mieczysław I i Bolesław Chrobry; Bolesław Krzywousty itd.

⁴¹ *Spis podręczników szkolnych dozwolonych do użytku w szkołach powszechnych na rok szk. 1922/23*, Warszawa 1922, Ministerstwo WRIOP.

⁴² *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych*, Warszawa 1922. *Geografia*, s. 3; *Przyroda*, s. 3; *Rachunki z geometrią*, s. 2, 13.

7 lat: od czterech działań w zakresie 20 (kl. I), przez działanie na ułamkach zwykłych, dziesiętnych, procentach, do liczb ogólnych, równań pierwszego i drugiego stopnia i diagramu funkcji $x = y^2$ (w klasie VII). Również z geometrii wiadomości narastały od figur płaskich do brył i ich przekroju płaszczyzną prostopadłą do jednej z płaszczyzn rzutu i rysowania modeli technicznych w trzech rzutach.

Cele formalne i wychowawcze zależą z jednej strony od treści, ale jeszcze bardziej od metody ich zdobywania. Dlatego też w uwagach metodycznych⁴³ są wyraźne stwierdzenia: „za podstawę nauczania musimy przyjąć czynny i bezpośredni stosunek ucznia do nauki (obserwacje, samodzielne ćwiczenia, doświadczenia), który pobudza dziecko do myślenia, nie tylko utrwalą zdobyte wiadomości, ale w wysokim stopniu rozwijają zainteresowanie ucznia (przyroda)”. W geografii zaś „należy przyjąć za zasadę, że pierwszorzędne znaczenie dla dziecka ma nie tylko pewna ilość nabytych wiadomości geograficznych, ale podobnie jak przy nauczaniu w ogóle — i wysiłek umysłowy, który ono musiało wykonać przy nabywaniu tych wiadomości”. Podobne stwierdzenia znajdziemy i we wskazówkach metodycznych do nauczania rachunków: „z nauki rachunków należy uczynić narzędzie ogólnego rozwoju ucznia”.

Cele formalne i wychowawcze⁴⁴ sformułowano następująco: 1 „kształcenie zdolności obserwacji, rozumowania i dokładności przez gromadzenie, zestawianie i wiązanie szczegółów” (geografia); 2 „zaprawianie do bystrej i ścisłej obserwacji i wyrobienie zdolności logicznego myślenia, wyrobienie inicjatywy i samodzielności w pracy, zwięzłości i praktyczności” (przyroda); 3 „wyrabianie sprawności w działaniach na liczbach całkowitych i ułamkowych, zaprawianie do samodzielnego wnioskowania” (rachunki); 4 „rozbudzenie w dziecku miłości do ziemi rodzimej i rodaków oraz uczuć humanitarnych i poczucia obowiązków obywatelskich” (geografia); „rozbudzenie zamiłowania do przyrody, dbanie o ochronę roślin, zwierząt” (przyroda).

Na treść tych przedmiotów składał się wybór elementarnych, ale podstawowych wiadomości naukowych, do których dzieci dochodziły drogą doświadczeń i uogólnień. „Naukowość” wykształcenia na tym poziomie w przedmiotach owej grupy nie była niczym zniekształcona, zachowana była w celach równowaga między treściami a rozwojem umysłu, jak i charakteru. Przyrodnicy nawet w uwagach metodycznych stwierdzali, że „uczeń ma poznać prawdziwą przyrodę, wolną od wszelkich przesądów i szablonów. Wszystkie mylne poglądy należy zatem tępić, wykazując ich niedorzeczność”⁴⁵. Jednak przemilczana była sprawa rozmnażania się

⁴³ *Op. cit.*, *Przyroda*, s. 18—19; *Geografia*, s. 16—17; *Rachunki z geometrią*, s. 13.

⁴⁴ *Op. cit.*, *Geografia*, s. 3; *Przyroda*, s. 3, 38; *Rachunki z geometrią*, s. 2.

⁴⁵ *Op. cit.*, *Przyroda*, s. 37.

organizmów. Przy roślinach przygodnie mówi się o zapyłaniu przez wiatr i owady, mówi się także o młodych zwierzętach i opiece nad nimi rodziców, w nauce higieny są przewidziane zajęcia dodatkowe (klasa VII) dla dziewcząt na temat rozwoju cielesnego i duchowego dziecka w wieku niemowlęcym⁴⁶, tylko nie wiadomo skąd się te młode stworzenia biorą. Problem powstania nowego życia nie należał w owych czasach do zagadnień nauczania na poziomie szkoły powszechnej ze względów wychowawczych. Dzieci do lat 14 były za młode, żeby o tym z nimi mówić. To były sprawy wstydliwe. Zaważyły na takim stawianiu sprawy przede wszystkim względy wychowania religijnego.

4. Przedmioty techniczno-artystyczne

Przedmioty grupy trzeciej — techniczno-artystyczne⁴⁷, jak: rysunki, roboty, śpiew, gry i gimnastyka — włączają się skutecznie do realizacji celów wychowawczych szkoły. Chodzi w nich: o rozwój organizmu (wyćwiczenie zręczności, opanowanie ruchów, prawidłową postawę i oddech, wzmocnienie serca, płuc i nerwów), o rozwój słuchu i pamięci słuchowej, rozwój głosu, wymowy, oddechu (śpiew), jak też kształcenie zmysłów (wzrok i dotyk), rozwinięcie zdolności twórczych, praktyczne zaznajomienie się z użyciem narzędzi, materiałów, jak również stosowanie w praktyce wiadomości z matematyki, fizyki, chemii i rysunków (roboty).

Ponadto przedmioty te przyczyniają się do kształcenia charakteru: a więc rozwijania dzielności, karności, poczucia ładu, wytrwałości, szybkiej orientacji i decyzji, umiejętności współdziałania (gry i gimnastyka); do rozbudzania wrażliwości na piękno, zamiłowania do śpiewu, muzyki, a szczególnie do pieśni ojczystej, a przez to budzenie i rozwijanie uczuć narodowych (śpiew), oraz do kształcenia poczucia piękna, wytrwałości, samodzielności, spostrzegawczości i dokładności w pracy, jak też i rozbudzania zamiłowania do pracy fizycznej i wyrobienia do niej szacunku (roboty).

Tak więc w wykształceniu powszechnym, masowym, trzy grupy przedmiotów nauczania tworzą treściową podstawę dla wychowania. Treści te stwarzają okazję wyćwiczenia nie tylko myślenia i innych procesów intelektualnych, ale i charakteru. Dobór tych treści, ich wzajemne związki decydują o jakości wychowania człowieka. Ujawnione braki w tych treściach programowych oczywiście wpływają na pewne zniekształcenia wychowania.

Z punktu widzenia wychowania zasadniczym brakiem jest brak systemu. Cóż z tego, że są różne wartościowe elementy wychowania narodowego, wartości wychowawcze, tkwiące w treściach przedmiotów nau-

⁴⁶ *Op. cit.*, s. 18.

⁴⁷ *Op. cit.*, *Rysunki*, s. 3; *Roboty*, s. 3; *Śpiew*, s. 3; *Gry i gimnastyka*, s. 3.

czania, gdy nie ma myśli syntetyzującej te elementy. Wprawdzie w programie religii podano ogólny cel, który pretenduje do roli syntezy wychowawczej w „nadaniu całemu wychowaniu szkolnemu charakteru religijno-moralnego”⁴⁸, to jednak jest on centrum zbierającym inne cele wykształcenia.

Natomiast rozrzucono w celach wielu przedmiotów nauczania elementy wychowania narodowego: „świadome umiłowanie języka polskiego, rozwijanie uczuć narodowych” (śpiew); „aby dla społeczności wyrastali z dziatwy pożyteczni ludzie, dla ojczyzny dzielni obywatele” (gry i gimnastyka); „rozbudzenie zamiłowania do pracy fizycznej i wyrobienie dla niej szacunku” (roboty); „wyrobienie poczucia odpowiedzialności obywatelskiej, wzbudzenie miłości do ojczyzny i współrodaków” (historia), czy też „rozbudzenie w dziecku miłości do ziemi rodzinnej i rodaków oraz uczuć humanitarnych i poczucie obowiązków obywatelskich” (geografia).

W ten sposób w wykształceniu powszechnym są położone akcenty wychowania narodowego, skupione częściowo w treściach nauki o Polsce, która „pokazuje związek życia narodu z ziemią, życie jednostki z życiem społeczeństwa, przygotowuje do zrozumienia zadań obywatela Rzeczypospolitej”⁴⁹, oraz drugi akcent wychowania religijno-moralnego, jednak tylko w nauczaniu religii. Oba te rodzaje wychowania uważane są raczej za niezależne od siebie i w ten sposób widoczny jest brak jakiegoś systemu wychowawczego, zawartego w pojmowaniu celów wychowawczych.

5. Porównanie wykształcenia ogólnego szkoły powszechnej z gimnazjum niższym

Oprócz 7-klasowej szkoły powszechnej istniało również 8-klasowe gimnazjum, w którym trzy najniższe klasy (I, II, III) były równoległe z klasami V, VI i VII szkoły powszechnej. Ministerstwo określało tę sytuację jako „przejściową”, bo teoretycznie przyjmowało opracowaną przez nauczycieli na Sejmie Nauczycielskim strukturę szkoły jednolitej (7+5).

Dla gimnazjum niższego osobna komisja opracowała program. Globalna ilość godzin nauczania podobna była w tych trzech porównywanych klasach, gdyż w gimnazjum wynosiła 96 godz. tygodniowo, a w szkole powszechnej 90 godz. Na przedmioty teoretyczne przeznaczono w gimnazjach 63 godz., a w szkole 61 godz., z czego na przedmioty humanistyczne w obydwu wypadkach wypadało po 34 godziny⁵⁰. Większe różnice były w przydziale godzin na przedmioty matematyczno-przyrodnicze. Szkoła powszechna miała przeznaczonych dla geografii 6 godz., matematyki 12 godz. i przyrody 12 godz., natomiast w gimnazjum przydzielono dla tych

⁴⁸ *Op. cit.*, *Religia rzymsko-katolicka*, s. 3.

⁴⁹ *Op. cit.*, *Geografia i nauka o Polsce*, s. 29.

⁵⁰ Choć są różnice w przydziale godzin na poszczególne przedmioty.

przedmiotów: dla geografii 6 godz. i 2 godz. wycieczek, dla matematyki 14 godz., a dla nauki o przyrodzie wprowadzono podział na przyrodoznawstwo 6 godz. i 5 godz. ćwiczeń oraz chemię z fizyką 3 godz. plus 5 godz. ćwiczeń. W przedmiotach techniczno-zręcznościowych nie ma istotnych różnic poza ilościowymi.

W siatce godzin niższego gimnazjum podkreślona jest metoda pracy przez wyodrębnienie specjalnych lekcji na ćwiczenia i wycieczki oraz większa specjalizacja przedmiotów przyrodniczych.

W strukturze ilościowej porównywanych trzech klas w obydwu szkołach zasadniczą różnicę stanowią przedmioty matematyczno-przyrodnicze. Gdyby porównać z kolei, w myśl postulatów Sekcji Szkolnictwa Średniego Ministerstwa WRiOP, klasy IV, V i VI szkoły powszechnej (które w przyszłości miały przygotowywać do gimnazjum) z gimnazjum niższym, to sytuacja jest podobna, choć w szkole powszechnej mniej jest o 4 godziny języka obcego, a więcej o 2 godziny historii, w przedmiotach przyrodniczych zaś jest ta sama rozbieżność. Zasadnicza różnica między tymi szkołami sprowadza się do historii, języka obcego i przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

Gimnazjum niższe było etapem przygotowującym umysł ucznia do nauki systematycznej w gimnazjum wyższym. Program jego musiał więc spełniać wymagania dotyczące naukowości. Z tych też względów został zakwestionowany program nauczania historii⁵¹. Postawiono mu podobne zarzuty, jak historii w szkole powszechnej, tzn. zakwestionowano naukowość tego programu i podręczników polecanych do tej nauki. Przede wszystkim krytyk stwierdzał, że nie ma historii w klasie I, przez co przerwany został ciąg uczenia się tego przedmiotu⁵². W programie brak historii starożytnej, która jest szkołą historycznego myślenia, jej materiał służy bowiem do tworzenia pojęć o elementarnych czynnikach życia historyczno-społecznego. Nie można tego robić na treściach historii polskiej, gdyż początki państwa polskiego są nam nie znane.

⁵¹ K. Krotowski, *Nauka historii w naszych szkołach średnich w programach i podręcznikach pod względem metodycznym i naukowym*, zob. *Pamiętnik IV Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Poznaniu 6—8 grudnia 1925*, Lwów 1927, t. 1. Referaty, sekcja VII, s. 1—14. Zakwestionowane podręczniki: B. Gebert i G. Gebertowa, *Opowiadania z dziejów ojczystych*, Lwów-Warszawa 1920; M. Janelli, J. Kisielewska, *Z dziejów ojczystych*, Lwów-Warszawa 1924; C. Bogucka, C. Niewiadomska, *Wypisy polskie na klasę pierwszą*, Warszawa 1919; M. Reiter, *Czytanki polskie na klasę pierwszą*, Lwów 1922 i inne. Zob. *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe*, Warszawa 1921, *Historia*, s. 25.

⁵² W późniejszych poprawkach programu historia już miała we wszystkich klasach gimnazjum niższego po 2 godz. tygodniowo. Zob. *Plan zajęć szkolnych dla gimnazjum niższego. Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe (Język polski, Historia, Języki nowożytne)*, s. 48, Warszawa 1921.

W programie historii klas II i III są błędy naukowe⁵³. Program ten zaczyna się w klasie II od dziejów pierwotnej Polski, których nauka historii nie zna. Skąd więc twórcy programu i podręczników wiedzieli, jak wyglądał nasz kraj w IX wieku albo Wielkopolska w tym czasie (klasa II, § II)? Baśniami są wiadomości o Lechu i trzech braciach albo Kraku i królownie Wandzie. Po co powtarza się w naukowym programie domysły i bajki Długosza o Habdanku i Psim Polu, czy też legendy o *Szczerbcu* i złotej bramie, która dopiero po śmierci Bolesława Chrobrego została zbudowana? Także treści § IX, klasa II, „uwalnianie Słowian połabskich” (przez Chrobrego) są błędne — twierdzone — wykazują one nierozumienie stosunków XI wieku. Ci Słowianie pomagali Niemcom przeciw Polakom, więc jak Bolesław Chrobry mógł ich uwalniać? Nie można dla udokumentowania faktów historycznych posługiwać się literaturą, np. (klasa II, § V)⁵⁴, mówiąc o pogrzebach słowiańskich, program zaleca przeczytać J. Kraszewskiego *Starą baśń* — pogrzeb Wisza — gdy wiemy od prof. Kostrzewskiego, że u nas od VII do IX w. ciał nieboszczyków nie palono. Podobnie (kl. III, § XXIV)⁵⁵ poleca się przeczytać wyjątek z poematu J. Słowackiego *Rozmowy z Matką Makryną*, którą badania historyczne (O. Urban) zdemaskowały jako oszustkę. W programie jest więc wiele błędów naukowych, niedopuszczalnych w nauce szkolnej, dyskwalifikujących podręczniki i program. W tych błędach, jak już wiemy, są zastarzałe, przebrzmiałe, nienaukowe reminiscencje wychowawcze XIX wieku.

Wykształcenie ogólne gimnazjum niższego, mimo tego błędnego programu historii, w swej całości jest bardziej naukowe, teoretyczne i intelektualistyczne. W dziedzinie treści chodzi o wytworzenie podstawowych pojęć i przyswojenie elementarnych praw naukowych, np. z języka literackiego⁵⁶, stopniowe opanowanie pojęć o elementarnych czynnikach życia historyczno-społecznego (historia)⁵⁷, poznanie pojęcia liczby i ugruntowanie go jako cechy ogólnej wszelkich zbiorów przedmiotów, zdobycie znajomości praw rządzących liczbami⁵⁸, zapoznanie z kształtem jako cechą każdej wielkości rozciągłej, uporządkowanie, sprostowanie, uzupełnienie wiadomości dzieci z doświadczenia pozaszkolnego⁵⁹ itd. Treści te są moż-

⁵³ *Op. cit.*, *Historia*, s. 25—37.

⁵⁴ *Op. cit.*, s. 26—29.

⁵⁵ *Op. cit.*, s. 32.

⁵⁶ *Op. cit.*, *Język polski*, s. 13.

⁵⁷ *Op. cit.*, *Historia*, s. 33.

⁵⁸ *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Matematyka*, Warszawa 1919, s. 24, 25.

⁵⁹ *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe, część III, Przyrodznawstwo*, wyd. 6, Warszawa 1925, s. 10.

liwie ograniczone ilościowo i wśród nich mają przewagę treści matematyczno-przyrodnicze.

W dziedzinie myślenia idzie o wyrobienie myślenia naukowego, logicznego, abstrakcyjnego, a więc podkreśla się rozwijanie wyobraźni i samodzielności myślenia (j. polski), ćwiczenie w myśleniu logicznym (matematyka, geometria), ćwiczenie w trafnym ujmowaniu całości i części, chwytanie związków przez wnioskowanie z formy o funkcji i środowisku, tworzenie pojęć, sądów, definicji (przyrodoznawstwo), wyrobienie badawczego stosunku do zjawisk natury (fizyka i chemia), wytworzenie nawyku myślenia realnego, tj. ujmowania rzeczy i zjawisk nie w odosobnieniu, lecz w żywym ich splocie (geografia), rozwijanie wyobraźni i myślenia historycznego (historia) itd.

Naukowość tego wykształcenia była troską pedagogów, którzy, krytykując jego realizację, wpływali na poprawienie programów⁶⁰. Szkoły używały dawnych podręczników galicyjskich, które pod względem naukowym były raczej jeszcze przydatne (szczególnie matematyka, chemia, fizyka i przyrodoznawstwo).

W wykształceniu szkoły powszechnej natomiast przeciwnie, nie chodziło o cele naukowe, teoretyczne, lecz o to, żeby uczniowie zdobyli pewną ilość wiedzy potrzebnej im w życiu. Wykształcenie to było raczej praktyczne, a nie teoretyczne, podkreślano to w różnych uwagach metodycznych, aby wiedzę podawać praktycznie, bez teoretyzowania. W treściach winna dominować wiedza humanistyczna, o zwiększonym oddziaływaniu wychowawczym, a nie matematyczno-przyrodnicza, o większym znaczeniu poznawczym świata. Wybór treści naukowych dokonany został dla potrzeb elementarnego i praktycznego wykształcenia. Nowych podręczników nie było, wykorzystano więc istniejące, nie zawsze dostosowane do potrzeb szkoły.

Pod względem wychowawczym też są różnice. Gimnazjum niższe realizuje cele wszechstronnego rozwoju dziecka, gdyż jest w nim uwzględniony nie tylko rozwój umysłowy, ale też rozwój uczuć i woli. W celach więc akcentuje się wychowanie religijne, moralne i estetyczne. Ośrodkiem wychowania w tym układzie treści jest język polski, który „powinien wywierać głęboki wpływ wychowawczy na kształtowanie się charakteru młodzieży” i ma pielegnować rozwój uczuć religijnych, moralnych, estetycznych⁶¹. Inne przedmioty mają rolę uzupełniającą, np. historia „kształtuje

⁶⁰ Zob. artykuły: S. Tync, *Wypisy polskie dla gimnazjum*, s. 141—153; B. K. Chodowicki, *Geometria w programie matematyki dla gimnazjów państwowych*, s. 169—172; S. Pawłowski, *Uwagi krytyczne o programie nauczania geografii w szkole średniej ogólnokształcącej*, s. 192—202; wszystkie w: „Roczniku Pedagogicznym”, s. II, t. 2, 1924. Także w tym roczniku *Bibliografia pedagogiczna za lata 1922 i 1923*, podająca wiele artykułów na tematy dydaktyczne, s. 429—557.

⁶¹ *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Język polski*, s. 7—9.

poczucie narodowe, społeczne i moralne; uświadamia więc uczniom przynależność do narodu⁶², geografia ma rozwijać zainteresowanie ziemią ojczystą⁶³, a przedmioty techniczno-artystyczne mają „wychować poczucie i umiłowanie piękna kształtów i barw”⁶⁴, wyrobić smak estetyczny, wzbudzić zamiłowanie i szacunek do pracy fizycznej⁶⁵ oraz rozbudzić zamiłowanie do muzyki jako podstawowego czynnika kultury⁶⁶.

Wychowanie, realizowane w gimnazjum niższym, jest wychowaniem ogólnych właściwości psychicznych dziecka, możliwie licznych, nie ma w nim zacieśnienia, jest ono przygotowaniem do następnego etapu pracy umysłowej i pracy nad charakterem. Natomiast w szkole powszechnej wychowanie ma wyraźny akcent wychowania narodowego, które jest przygotowaniem szerokiego ogółu do praktycznego życia obywatelskiego. Wychowanie to, a w nim wykształcenie ogólne, jest masowe. Nie odpowiada ono idei szkoły jednolitej, bo w realizacji nie jest jednakowe dla wszystkich (szkoła 7-klasowa, a 1-klasowa szkoła wiejska), jest więc ono niedemokratyczne. Wychowanie to łączy w sobie elementy wychowania narodowego z treściami naukowymi, ale, nie mając ideału wychowawczego, nie jest koncepcją wychowania szerokich mas narodu polskiego. Nic dziwnego więc, że go krytykowano zarówno za to, że nie odpowiada potrzebom społecznym (postępowy obóz), jak i gospodarczym (W. Grabski).

Tych kłopotów nie miało wykształcenie ogólne na poziomie gimnazjum niższego, było ono tylko pierwszym etapem umysłowego i fachowego przygotowania uczniów do gimnazjum wyższego, etapem zaplanowanym, nie wymagającym tworzenia syntezy wychowawczej.

6. Wychowanie i wykształcenie ogólne w programach gimnazjum wyższego

a) Charakterystyka tendencji w rozumieniu wykształcenia ogólnego średniego

Koncepcja wykształcenia ogólnego średniego wyrosła z krytyki szkoły średniej klasycznej, nie odpowiadającej życiu ekonomicznemu formacji kapitalistycznej, „szkoły wychowującej rozestetyzowaną, nieproduktywną społecznie młodzież, szukającą schronienia w urzędach, szukającą życia w mierności i nędzy byle ta mierność zabezpieczona była od wszelkich

⁶² *Op. cit.*, *Historia*, s. 29.

⁶³ *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Przyrodznawstwo. Fizyka i chemia. Geografia*, Warszawa 1919; *Geografia*, s. 62.

⁶⁴ *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Nauka pisma. Rysunek. Praca ręczna. Śpiew*, Warszawa 1925; *Rysunki*, s. 6.

⁶⁵ *Op. cit.*, *Prace ręczne*, s. 28.

⁶⁶ *Op. cit.*, *Śpiew i muzyka*, s. 33.

wstrząśnień i niespodzianek, np. emeryturą urzędniczą⁶⁷. Tymczasem społeczeństwo potrzebuje ludzi, którzy by byli wychowani inaczej, aby posiadali przygotowanie do spełnienia naczelnego zadania naszej narodowej polityki: wychowawczego usamodzielnienia narodowego, przewyciężenia „naszego usposobienia narodowego, naszej nieporadności, obojętności, przesądów na polu gospodarczym”.

Do przeprowadzenia tych zmian nie wystarczy szkoła zawodowa. Potrzebne jest wychowanie nowej inteligencji, o szerokich poglądach społecznych, pionierów, twórców i kierowników nowej formacji społecznej. Zaproponowano więc utworzenie szkoły średniej ogólnokształcącej, zbudowanej na następujących zasadach:

1. Ograniczyć ilość i zakres nauczanych przedmiotów, aby „pewnej, niewielkiej grupie przedmiotów pokrewnych dać znaczenie dominujące, wyposażyć je jak najlepiej w czas, metody i środki naukowe, traktować je nie szeroko, lecz gruntownie i głęboko i w ten sposób uczynić je narzędziem rozwoju umysłowego ucznia. Przedmioty te, stanowiące tzw. podstawę wychowawczą szkoły, będą zarazem przez swój dobór nadawały umysłowości, zainteresowaniom i woli uczniów określony kierunek. Inne przedmioty będą miały z konieczności znaczenie informacyjne⁶⁸. Dla proponowanej szkoły przewiduje się jako podstawę wychowawczą grupę nauk przyrodniczo-matematycznych.

2. Drugą zasadą budowy programu nowej szkoły jest zmiana celów nauczania, czego wyrazem jest także wymieniona podstawa wychowawcza. Celem szkoły jest nie zdobywanie wiedzy, ale osiągnięcie możliwie wysokiego rozwoju umysłowego ucznia. Wobec tego nad zdobywaniem treści zaczyna górować metoda nauczania tak dobrana, aby uczniowie uczyli się myśleć ściśle i samodzielnie, uczyli się obserwować, by kształcili sobie „intuicję przyrodniczą”, zaradność i praktyczność⁶⁹. Ten sposób pracy wymaga więcej czasu na różnego rodzaju ćwiczenia, wycieczki, stwarzające możliwości samodzielnego i aktywnego myślenia.

3. Trzecią zasadą tworzenia nowego programu jest potraktowanie przedmiotów spoza podstawy wychowawczej jako przedmiotów informacyjnych.

Wszystkie te tendencje tak formułuje memoriał: „chodzi o stworzenie szkoły, która wychowywałaby nie rozestetyzowanych urzędników, nie ludzi wpatrzonych w przeszłość, lecz ludzi terażniejszości i przyszłości,

⁶⁷ Memoriał Zarządu Głównego TNSW z dn. 15 II 1913 (ldz. 593) i załączony do niego Projekt planu naukowego 8-klasowej szkoły realnej w Galicji; dodatek do „Muzeum” nr 11, 1913, s. 4.

⁶⁸ *Ibid.*, s. 7.

⁶⁹ *Ibid.*, s. 9.

ludzi praktycznej działalności i czynu, gorących i rozumnych obywateli narodu”⁷⁰.

Wyrażone w tym memoriale poglądy mają swe źródło w filozofii pozytywizmu, która na gruncie warszawskim i polskim utworzyła w końcu XIX w. doktrynę społeczno-ekonomiczną rozwijającego się kapitalizmu, walczącego z feudalizmem. Nic więc dziwnego, że w dziedzinie wychowania znajdzie uznanie H. Spencer, głoszący kult nauk przyrodniczych, myślenia indukcyjnego, kult zdrowia i rozwoju fizycznego człowieka, jego sukcesu w walce o byt i utylitaryzm w wykształceniu. Oprócz tych tendencji XIX w. mamy również dwudziestowieczne woluntarystyczne pojmowanie człowieka, nadmiernie podkreślające stronę uczuć, woli i działania, a umniejszające znaczenie wiedzy i intelektu. To stanowisko wyraziło się w celach szkoły i metodach pracy, w nadmiernym uleganiu psychologizmowi współczesnych prądów pedagogicznych nowego wychowania.

b) Założenia projektu Ministerstwa WRiOP

Takie same poglądy znajdziemy w referacie T. Łopuszańskiego na Sejmie Nauczycielskim. Zresztą nic dziwnego. Uczestniczył on w pracach poprzednich komisji, będąc ich głównym inspiratorem, a później jako kierownik Sekcji Szkolnictwa Średniego przedstawił w skrócie jej dorobek⁷¹.

Projektowana szkoła średnia, przedstawiona w swych założeniach na Sejmie Nauczycielskim i zrealizowana w programach nauki z lat 1919—1922, opiera się na następujących zasadach: po pierwsze celem szkoły średniej jest „rozwijanie fizycznych, intelektualnych i moralnych sił młodzieży. Wszystkie inne cele mają być o tyle tylko podejmowane przez nią, o ile nie utrudniają osiągnięcia celu głównego, którym jest rozbudzenie intelektualnych zamięłowań, uzdolnienie do samodzielnej pracy i wszechstronny rozwój duchowy⁷². Cel ten przeciwstawia się wyraźnie ideałom dawnej szkoły, gdyż kładzie nacisk nie na ilość i rodzaj zdobytej wiedzy, ale na rozwój psychiki i organizmu ucznia.

Drugą zasadą nowej szkoły jest przekształcenie struktury programu nauczania według podstawy dydaktycznej (dawniejsza „podstawa wychowawcza”), żądającej ograniczenia liczby równocześnie nauczanych przedmiotów i zakresu ich treści po to, aby można było zastosować wolniejsze tempo pracy i osiągnąć przez to pogłębienie procesu nauczania. Przedmioty nauczania zostały w ten sposób podzielone na dwie grupy. Jedne z nich, stanowiące podstawę dydaktyczną, mają spełnić główną rolę w rozwoju umysłowym ucznia, tzn. mają ukształtować nie tylko jego myślenie, ale rozwinąć zamięłowania do nauk, objętych podstawą dydak-

⁷⁰ *Ibid.*, s. 12.

⁷¹ *O szkołę polską*, cz. III, s. 93—95.

⁷² *Op. cit.*, s. 93.

tyczną. Druga grupa przedmiotów jest tylko uzupełnieniem wykształcenia. W projekcie Ministerstwa dla przedmiotów podstawy dydaktycznej przewiduje się większą ilość czasu po to, aby ulepszyć metody nauczania w kierunku zwiększenia samodzielności ucznia. Funkcje myślenia w ten sposób zdobyte ułatwią mu opanowywanie treści innych przedmiotów w sposób rozumowy.

Podstawa dydaktyczna staje się w ten sposób jakby psychologicznym ośrodkiem nauczania, ponieważ podporządkowuje sobie inne przedmioty nie tylko w sensie treści, ale i funkcji myślenia. Narzuca im ona niejako swój styl myślenia (przyrodniczego, humanistycznego), przez co wykształcenie staje się jednolite, ale i jednostronne. Ta jednostronność projektowanego wykształcenia, wynikająca z supremacji przedmiotów, spełniających funkcje podstaw dydaktycznych, zacieśnia, a przez to zniekształca rozumienie całości otaczającego świata. Owa jednostronność najostrej występuje w przyrodoznawstwie, na które w gimnazjum matematyczno-przyrodniczym przydzielono 13 godz. wraz z ćwiczeniami i wycieczkami, w humanistycznym 5 godz., a 2 godz. w gimnazjum klasycznym. W wykształceniu humanistycznym i klasycznym górują treści humanistyczne nad przyrodniczymi. Powoduje to nadmierne przesylenie światopoglądu tymi elementami i niedocnienie zagadnień przyrodniczych, a więc i gospodarczych oraz technicznych kraju. Natomiast w wykształceniu matematyczno-przyrodniczym uprzywilejowanie przedmiotów przyrodniczych sprawia z kolei to, że nie rozumie się problematyki życia społecznego, człowieka, jego odrębności od świata przyrodniczego i kształci się niewłaściwy stosunek do człowieka.

W wykształceniu tym podkreślony został w pewnej mierze indywidualizm. Uczeń uwikłany jest nie tylko w metodę zdobywania wykształcenia, która ma być drogą samodzielnego jego wysiłku przez ćwiczenia, analizowanie źródeł historycznych, dyskusje, obserwacje, eksperymenty itp. samodzielne badania, ale także w konieczność wyboru dla rozwoju własnej osobowości odpowiedniego typu szkoły średniej. Przejawia się więc tutaj dążenie do tego, aby w myśl idei „szkoły na miarę ucznia” zapewnić mu indywidualną drogę rozwoju i indywidualny poziom i rodzaj wykształcenia.

Trzecią zasadą szkoły średniej, wpływającą również na dobór treści nauczania, jest zasada kultury, ze szczególnym podkreśleniem narodowej kultury polskiej. Przy okazji jej zrealizowania wynikły podstawowe trudności, w jaki sposób pogodzić ze sobą dwie kolidujące zasady. Jedna z nich dążyła do możliwie jak największej jednostronności programu i utworzenia kilku jego wariantów, druga natomiast chciała jak największej wszechstronności treści i możliwie jednego programu. Pierwsza z nich była wyrazem tendencji psychologizmu i formalizmu dydaktycznego, dru-

ga zaś raczej obiektywizmu pedagogicznego i materializmu dydaktycznego. Szkoły narodowej, a więc i wykształcenia o takim charakterze, domagało się nauczycielstwo na wszystkich poprzednich zjazdach i ta zasada była uznana jako najważniejsza i bezsporna wytyczna projektów szkoły polskiej. Ministerstwo zaś, stając na gruncie zasady dydaktycznej i uznając ją za wyraz postępowych haseł współczesnych prądów pedagogicznych uważało, że możliwie jak najpełniejsza realizacja tej zasady postawi polskie szkolnictwo średnie wysoko w hierarchii współczesnych systemów pedagogicznych.

W tej sytuacji zinterpretowano pojmowanie kultury w taki sposób, aby dała się pogodzić z zasadą podstawy dydaktycznej. Nauczycielstwo chciało szkoły, w której treścią nauczania i wychowania będzie kultura narodowa w myśl jeszcze bardzo żywych wówczas idei wychowania narodowego. Ten wychowawczy charakter szkoły polskiej był jednak bardzo silnie akcentowany. W interpretacji zasady „kultury ze szczególnym uwzględnieniem kultury narodowej” postąpiono w ten sposób, że rozdzielono ją na zasadę kultury ogólnej i kultury narodowej. Pierwszą część tej zasady rozumiano jako wszechstronną kulturę ucznia, która nie jest encyklopedyczną erudycją, ale rozwojem wrodzonych sił w kierunku fizycznym, moralnym, estetycznym i intelektualnym⁷³. I to rozumienie kultury w sensie wychowawczym wzmocniło zasadę podstawy dydaktycznej w dziedzinie kultury myślenia i wychowania.

Natomiast druga część zasady — „kultura narodowa” — stała się kłopotliwym problemem. Wymagała ona wprowadzenia do programu treści humanistycznych, społecznych do wszystkich typów gimnazjum, a takie postawienie zagadnienia wzmocniało podstawę dydaktyczną szkoły humanistycznej, natomiast zniekształcało ją w szkole matematyczno-przyrodniczej.

c) Wykształcenie ogólne w programach szkoły średniej z 1919—1922 roku.

1. Przyjrzyjmy się bliżej programom szkoły średniej z lat 1919—1922⁷⁴ i sprawdźmy, o ile zostały spełnione założenia stawiane w referowanych poprzednio projektach, jak wyrażają potrzeby społeczno-kulturowe, na jakich stoją pozycjach ideologicznych.

Zasadniczo programy są dwustopniowe. Gimnazjum niższe, obejmujące klasy I do III, jest jedno, o jednym programie, który jest wstępem i ogólną podstawą dla gimnazjum wyższego pięcioletniego (klasy IV—VIII), zróżnicowanego według podstaw dydaktycznych na trzy wydziały:

⁷³ *Op. cit.*, s. 96.

⁷⁴ *Program gimnazjum państwowego. Wydział matematyczno-przyrodniczy*, Warszawa 1922; *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, Warszawa 1922; *Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny*, Warszawa 1922.

matematyczno-przyrodniczy, humanistyczny z łaciną i klasyczny. Program dla nich przedstawia się następująco: podstawę dydaktyczną w gimnazjum matematyczno-przyrodniczym stanowią: matematyka, fizyka z kosmografią, chemia i przyrodznawstwo; w gimnazjum humanistycznym — język polski, historia, język łaciński, a w gimnazjum klasycznym tzw. filologia klasyczna, tj. język grecki, język łaciński i kultura klasyczna.

Idea podstawy dydaktycznej była spełnieniem zasady upowocześnienia szkoły polskiej, opartej na wykorzystaniu ówczesnych teorii nowego wychowania, wynikających z woluntarystycznych tendencji epoki. Dlatego też dążono (w programach) do uzyskania wykształcenia ogólnego na możliwie jednostronnie dobranych treściach wykształcenia o charakterze formalnym, czyli zrealizowania celów ogólnych, tj. rozwijania fizycznych, intelektualnych i moralnych sił młodzieży. Miało w związku z tym nastąpić ograniczenie treści nauczania na rzecz metod pracy, wymagających większego pogłębienia. Chodziło więc o stworzenie szkoły wychowującej młodzież o skupionych umysłach i szlachetnych charakterach. Jednak w praktyce to ograniczenie nie było zbyt duże, skoro w toku realizacji atakowano programy za nadmierne przeładowanie i przekształcono je, zmniejszając ilość materiału⁷⁵ i wprowadzając nowe przedmioty (higiena)⁷⁶, czy też przestawiając treści.

Przykładowo można by zilustrować ten proces ograniczania ilości materiału nauczania zarówno w przedmiotach podstawy dydaktycznej, jak i w drugiej grupie. Np. weźmy program historii w gimnazjum humanistycznym. W 1922 r. w klasie V było 19 ramowych haseł, dotyczących historii Polski i historii powszechnej w okresie średniowiecza do wieku XV, natomiast w wydaniu czwartym z 1928 r. było już tylko 7. W programie geografii poznanie Europy przerzucono z klasy IV do V, natomiast lekcje geografii Polski przeniesiono z klasy V do IV. Ograniczono liczbę godzin wszystkich przedmiotów, i z podstawy dydaktycznej też, którą krytykowali nauczyciele za przesadne pogłębianie matematyki (w gimnazjum matematyczno-przyrodniczym), za przesadną jednostronność podstawy dydaktycznej, za „daltonizm przyrodniczy” (gimnazjum humanistyczne i klasyczne), który może okazać się katastrofą dla rozwoju kultury gospodarczej kraju, co było tym bardziej alarmujące, że do tych szkół chodziło około 87% młodzieży. Tak więc zasada podstawy dydaktycznej została podważona przez życie.

⁷⁵ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dn. 17 lipca 1925 r. w sprawie programów gimnazjum wyższego, Dziennik Urzędowy Ministerstwa WRiOP, 1925, s. 260; Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 3 lipca 1926 w sprawie programów gimnazjów państwowych, Dziennik Urzędowy Ministerstwa WRiOP, 1926, s. 291.

⁷⁶ Zarządzenie Ministerstwa z dnia 1 lipca 1927, nr O. H. fiz. 584/27 w sprawie systematycznego nauczania higieny i ratownictwa w szkołach średnich, Dziennik Urzędowy Ministerstwa WRiOP, 1927, s. 266.

Drugim akcentem programów szkoły średniej była zasada kultury narodowej. Wykształcenie ogólne na tym poziomie winno dawać znajomość kultury własnego narodu na tle kultury ogólnoludzkiej. Wyraźnie o tym mówiło Ministerstwo WRiOP w przedmowie do programów: „w każdym z tych wydziałów zwrócono baczna uwagę na przedmioty ojczyście, a zwłaszcza na język polski”⁷⁷. Tak więc wykształcenie średnie ma dwa akcenty w matematyczno-przyrodniczej szkole, a jeden w obydwu gimnazjach humanistycznych. Osłabiła się w ten sposób zasada podstawy dydaktycznej w gimnazjum matematyczno-przyrodniczym, wykazała się jej mała realność, niedostosowanie do potrzeb życiowych, które wymagały szkoły, dającej wiedzę o całym świecie, bez zniekształceń.

2. Charakteryzując budowę treści programu, nietrudno stwierdzić, że jest to program ramowy, tzn. nie ma w nim szczegółowych zagadnień, lecz tylko ogólne. Wprawdzie podane jest „przykładowe rozwinięcie programu”, ale nie jest ono obowiązujące, nauczyciel może to zrobić inaczej. Np. w klasie IV gimnazjum humanistycznego program przyrodoznawstwa dla 3 godz. tygodniowo sformułowany jest następująco: „pojęcie o życiu organizmu w związku z jego budową i w zależności od środowiska na przykładach konkretnych roślin i zwierząt. Proste ćwiczenia anatomiczne (dysekcyjne, mikroskopowe i najprostsze fizjologiczne)”⁷⁸. Programy są tak lakoniczne, gdyż wówczas jedyną ich interpretacją mogła być tylko interpretacja naukowa, zgodna z układem systematycznym treści, obowiązującymi podręcznikami opracowanymi zgodnie z tymi wymaganiami; wymagało to także naukowego przygotowania nauczyciela. Szczególnie to podejście daje się zauważyć w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych, w których śledzono zdobycze nauki i włączano je sukcesywnie do programu. Np. w dziedzinie chemii i fizyki dokonano w tych czasach odkrycia pierwiastków promieniotwórczych (badania wielu uczonych, w tym M. Skłodowskiej-Curie) i znalazło to odbicie w programach z 1922 r. w haśle: „Pierwiastki promieniotwórcze” — klasa V chemia, i klasa VIII — fizyka: „elementarne wiadomości o ciałach promieniotwórczych i ich przemianach”⁷⁹. W gimnazjum humanistycznym fizyka w klasie VIII zawiera zagadnienie: wiadomości elementarne o ciałach promieniotwórczych, przedstawienie promieniowania jako procesu elektromagnetycznego⁸⁰. W przyrodoznawstwie jest pełna wiedza o człowieku, tj. i o narzą-

⁷⁷ Programy nauki wszystkich trzech wydziałów gimnazjum wyższego, s. IV.

⁷⁸ Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny, Warszawa 1922, s. 73.

⁷⁹ Program gimnazjum państwowego. Wydział matematyczno-przyrodniczy, Warszawa 1931 (wyd. 5), s. 57, 61.

⁸⁰ Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny, Warszawa 1922, s. 80.

dach rozrodczych⁸¹. Również Ministerstwo wydało okólnik o uświadamianiu seksualnym młodzieży gimnazjalnej⁸². Natomiast w programie historii jest wiedza o najnowszych dziejach pierwszej wojny światowej i związanych z nią przemianach politycznych (klasa VII), jak i zagadnienie państwa polskiego w „nauce o Polsce współczesnej” (klasa VIII). W programie historii wymaga się uzasadnienia tych wiadomości na podstawie lektury różnych źródeł historycznych (dekrety, konstytucje, traktaty itp. umowy). Jedyne język polski jest dość tradycyjnie potraktowany, gdyż historia literatury, która jest podstawą tej nauki, kończy się na B. Prusie (*Lalka*); nie ma świeższej, współczesnej literatury, choć wymienia się wyjątki z prozaików polskich wieku XIX i XX, m.in. A. Świętochowskiego, S. Szczepanowskiego, S. Witkiewicza⁸³. Z tej analizy wyraźnie wynika, że twórcy programów więcej liczyli się z nowoczesnością treści w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych niż humanistycznych. Do nauki używano podręczników z dawnej szkoły galicyjskiej, odpowiadały one bowiem nowej szkole.

Ta charakterystyka treści nauczania nie ukazuje nam zmian, jakie wprowadziło w wykształceniu średnim zastosowanie zasady podstawy dydaktycznej i kultury narodowej. Te różnice bowiem wskazują dopiero cele nauczania, podkreślające formalną, merytoryczną czy wychowawczą stronę wykształcenia. Porównajmy więc najpierw cele przedmiotów podstawy dydaktycznej w trzech gimnazjach: matematyczno-przyrodniczym — przedmiotów przyrodoznawstwa, matematyki i fizyki z kosmografią i chemią; w humanistycznym — j. polskiego, łacińskiego, historii, a w gimnazjum klasycznym — j. greckiego, łacińskiego i kultury klasycznej. Okazuje się, że przeważają cele formalne. W gimnazjum matematyczno-przyrodniczym celem określającym wiedzę jest w przyrodoznawstwie przyswojenie naukowego systemu pojęć o istocie żywej oraz o życiu ustroju w związku z jego budową i w zależności od środowiska, nadto wstępne przygotowanie do pojęcia pokrewieństwa i ewolucji; w fizyce natomiast łącznie z kosmografią i chemią dąży się do gruntownego poznania najważniejszych zjawisk i praw mechanicznych oraz fizycznych wraz ze wstępnym zaznajomieniem się ze zjawiskami i prawami chemicznymi, głównie na podstawie pracy w laboratorium i przyswojenia w ten sposób systemu pojęć naukowych w dziedzinie zjawisk materialnych⁸⁴.

⁸¹ J. Nusbaum, *Zoologia dla klas wyższych szkół średnich, rozdział II. Budowa i czynności ciała ludzkiego*, Lwów 1908.

⁸² Okólnik nr 23329/II. Do Dyrekcji szkół średnich. Wskazania zdrowotne, *Dziennik Urzędowy Ministerstwa WRiOP*, 1920, poz. 156.

⁸³ *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, Warszawa 1922, s. 11—12.

⁸⁴ *Program gimnazjum państwowego. Wydział matematyczno-przyrodniczy*, Warszawa 1931; *Przyrodoznawstwo*, s. 66—67; *Fizyka z chemią*, s. 77.

Natomiast inne cele mają charakter formalny, jak np. wyrobienie stosunku badawczego względem zjawisk natury, kształcenie w trafnym ujmowaniu całości i części, zdolności interpretacji, porównywania, uogólniania itp. (przyrodoznawstwo), czy wyrobienia badawczego, jak i analitycznego stosunku do zjawisk, zaprawianie do dokładności i ostrożności w myśleniu i pracy, umiejętne zastosowanie wiedzy do konkretnych faktów w naturze i życiu, a zwłaszcza do techniki. Matematyce przyświeca również tylko cel formalny: winna ona wdrożyć ucznia do ścisłego rozumowania, a szczególnie dedukcyjnego, przyzwyczaić do dostrzegania związków funkcjonalnych między znanymi zjawiskami i ujmowania tych zależności w postaci wzorów analitycznych; rozwinąć u ucznia „intuicję” geometryczną oraz wyrobić sprawność w stosowaniu matematyki elementarnej do zagadnień innych nauk oraz zjawisk życia codziennego⁸⁵. Przedmioty podstawy dydaktycznej gimnazjum matematyczno-przyrodniczego nasycone są głównie celami formalnymi, trafnie więc wyrażają intencję projektów Ministerstwa, akcentujących celowość rozwijania procesów myślenia jako najważniejszych zadań szkoły.

Cele wychowawcze, związane z zasadą kultury narodowej, wyrażają myśl, aby język polski i historia nie różniły się zakresem treści i celami w tych trzech szkołach. Przy pomocy owych przedmiotów szkoła realizuje określony ideał wychowania człowieka, obywatela polskiego poprzez wpajanie uczniom świadomego umiłowania języka ojczystego i kultury narodowej. Na tym podłożu dokonać się ma zaszczepienie i pielęgnacja ogólnoludzkich ideałów religijnych, etycznych, naukowych, estetycznych (j. polski). W trakcie nauczania historii uczeń winien przyswoić sobie zasady nauki obywatelskiej, wykształcić świadomość nierozzerwalnego związku z narodem i ludzkością, „przejąć się głęboko duchem polskim, a szczególnie ideałem obywatela polskiego, zrośniętym w jedno z ideałem człowieka”⁸⁶. Tak więc gimnazjum matematyczno-przyrodnicze zyskało drugi akcent, osłabiający „czystość” podstawy dydaktycznej i opartego na niej wykształcenia.

W celach gimnazjum humanistycznego przejawia się raczej dążenie do pewnej równowagi między wymienionymi celami. Sformułowane są one następująco: w języku polskim należy doprowadzić do zrozumienia jego podstawowych właściwości współczesnych z uwzględnieniem rozwoju w ciągu ubiegłych wieków oraz gruntownego przyswojenia wybranych arcydzieł literatury polskiej i powszechnej, za ich pośrednictwem wprowadzić ucznia w dziedzinę kultury narodowej i ogólnoludzkiej. Ponadto należy nauczyć biegłości językowej, zaprawić do jasnego, rzeczowego i możliwie samodzielnego myślenia, kształcić wyobraźnię i smak estetycz-

⁸⁵ *Op. cit.*, s. 89.

⁸⁶ *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*, s. 4 i 37.

ny, uszlachetniać i rozwijać uczucia⁸⁷. Historia ma dać wiedzę o stosunkach ludzkich, o twórczości człowieka głównie w przeszłości, zapoznać z przeszłością i teraźniejszością narodu i państwa polskiego oraz zaznajomić z pojęciami gospodarczymi, społecznymi i politycznymi. Od strony formalnej idzie o wyrobienie myślenia historycznego w ujmowaniu życia społecznego i politycznego oraz zainteresowanie sprawami ogólnoludzkimi i narodowymi. Ta tendencja równowagi celów nauczania ma swoje jak by uzgodnienie na gruncie kultury narodowej, w celach wychowawczych. W ten sposób podstawa dydaktyczna humanistyczna wbrew założeniom teoretycznym Ministerstwa i T. Łopuszańskiego najtrafniej wyraża tendencje wychowawcze ówczesnego społeczeństwa polskiego, godzi sprzeczności teoretyczne, istniejące między zasadą podstawy dydaktycznej a kulturą narodową.

W gimnazjum klasycznym sprawa wygląda jeszcze inaczej. Prawie nie dostrzega się tutaj w podstawie dydaktycznej i jej celach formalizmu dydaktycznego. Są natomiast w tym wykształceniu cele inne, określane jako „wprowadzenie młodzieży w świat kultury klasycznej, stanowiącej podstawę cywilizacji europejskiej, i wyrobienie w ten sposób głębszego zrozumienia duchowej strony życia współczesnego. Osiąga się to przez naukę i greckiego i łacińskiego, czytanie arcydzieł literatury starożytnej oraz zapoznanie ucznia z najbardziej wartościowymi pierwiastkami kultury klasycznej”⁸⁸. Gimnazjum to najlepiej realizuje cele wykształcenia klasycznego zgodnie z tradycją historyczną. Zasada kultury narodowej wzmacnia stronę wychowawczą tego wykształcenia.

Koncepcja wychowania, którą realizowała polska szkoła ogólnokształcąca w programach z 1919—1922 r., nie była systemem wychowawczym, nie miała określonego celu naczelnego — ideału wychowawczego. W praktyce realizowała ona szczegóły wychowania narodowego, łączone z ideami nowego wychowania i nie była zdolna do wcielenia w życie dwóch wytycznych Sejmu Nauczycielskiego: zdemokratyzowania społeczeństwa oraz przekształcenia psychiki inteligencji polskiej.

Postulat szkoły jednolitej, globalnie ujmujący sprawy oświaty i wychowania narodu, choć rozważany był tylko od strony organizacyjnej (a nie merytorycznej), to i tak w tej postaci, jako zbyt radykalny politycznie i wykraczający poza polityczne potrzeby państwa burżuazyjnego, nie mógł aktualnie liczyć na realizację. Mogło to nastąpić dopiero w przyszłości, a tymczasem zachowano tradycyjny ustrój szkolny.

Także szkoła średnia zróżnicowana, ulegając „nowoczesności” nowego wychowania, w swej strukturze oparta na zasadzie podstawy dydaktycznej, nie spełniła wyznaczonego jej zadania. Doprowadziła ona do tego, że

⁸⁷ *Op. cit.*, s. 3—4.

⁸⁸ *Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny*, s. 20.

87% młodzieży uczyło się w zacieśnionej treściowo szkole humanistycznej, o niewielkim zakresie treści przyrodniczych i matematycznych. Problem przekształcenia psychiki inteligencji polskiej nie doczekał się praktycznego rozwiązania. W dalszym ciągu szukano w walkach ideologicznych nowej szkoły polskiej.

III. KONCEPCJA WYCHOWANIA W PROGRAMACH ZREFORMOWANEJ W 1932 R. SZKOŁY POLSKIEJ

1. *Ogólne założenia*

Druga koncepcja wychowania, sformułowana w dwudziestoleciu międzywojennym, jeszcze bardziej niż pierwsza uległa wpływom ówczesnych tendencji filozoficznych i psychologicznych. Wcześniejsza koncepcja zabiegała o naukowość swych podstaw, tj. wykształcenia, późniejsza zaś skoncentrowała się na wychowaniu obywatela, poświęciła treści naukowe na korzyść wychowawczych. Nadaje się humanistyczną interpretację treściom programowym wykształcenia szkoły powszechnej i gimnazjalnej. Organizuje się trojakiemu rodzajowi szkołę powszechną w myśl hasła „szkoła na miarę dziecka”, a liceum według zasady podstawy dydaktycznej itp. Proces woluntarystycznego pomniejszania naukowego wykształcenia jest teraz bardzo wyraźny. Twórcy zreformowanej szkoły polskiej wyeksponowali w jej programach i założeniach nowoczesność, przejawiającą się m.in. w uleganiu szkoły różnym hasłom nowego wychowania i woluntaryzmu o ile tylko wzmacniały one tendencje wychowawcze, tak bardzo pożądane dla realizacji wychowania państwowego. Istotą tego wychowania są odpowiednio zhumanizowane treści przedmiotu: „Polska i jej kultura”, stanowiące oś programową szkoły.

Wychowanie państwowe miało opracowany ideał wychowawczy w sformułowaniu ogólnym⁸⁹, a potem i szczegółowym we wstępie do programów nauczania. Wychowanie to zawarte w treściach wykształcenia ogólnego nie stanowiło systemu wychowawczego, nie sprecyzowano bowiem pojęcia państwa, które miało wytyczać i kształtować kierunek zabiegów wychowawczych. Nie wiadomo było, dla jakiego państwa odbywa się to wychowanie? Wprawdzie ówczesni socjologowie zinterpretowali pojęcie państwa, ale było to ogólne, formalne określenie, wymagające z kolei wypełnienia treścią bardziej szczegółową. Obóz sanacyjny daleki był od idei państwa liberalno-demokratycznego (z koncepcji wychowania narodowego) i w praktyce ograniczał wszelkie instytucje i ich uprawnienia na rzecz władzy wykonawczej (*Konstytucja kwietniowa* z 1935 r.). Zdążano więc w kierunku państwa autorytatywnego, nie określając go

⁸⁹ S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1931.

wyraźnie. Te luki teoretyczne nie przeszkadzały jednak w praktycznej realizacji wychowania państwowego.

Koncepcja wychowania zreformowanej w 1932 r. szkoły polskiej była opracowywana starannie i konsekwentnie. *Ustawa o ustroju szkolnictwa* (z dnia 11 marca 1932 r.) stworzyła ogólne ramy dla dalszych działań Ministerstwa WRiOP. Wydano więc trzy zbiory wytycznych dla autorów programów szkół ogólnokształcących⁹⁰, które uszczegółowiały podstawy reformy: ideał wychowawczy i treść programu „Polska i jej kultura”.

Ideał wychowawczy był najpierw ujmowany w postaci „bojownika-pracownika” (S. Czerwiński), który miałby walczyć dla Polski, lub „człowieka zdolnego brać świadomy udział w społecznym życiu zbiorowości”⁹¹. W oficjalnym sformułowaniu ideał ten podany był we wstępie do *Ustawy o ustroju szkolnictwa*, a interpretowany we wszystkich programach nauczania w części wstępnej pt. *Podstawy ideowe szkoły ogólnokształcącej*. Sformułowany on jest jako: wychowanie i kształcenie ogółu na świadomych swych obowiązkach i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, którym szkoła miała zapewnić jak najwyższe „wyrobienie” religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz jak najlepsze przygotowanie do życia⁹². Tak więc miał to być obywatel o świadomym i twórczym stosunku do państwa. Po drugie, obywatel ten ma być wszechstronnie rozwinięty przez wielostronne wyrobienie uczuć społecznych, moralnych, estetycznych i cech woli: karność, odpowiedzialności, wytrwałości, zdolności pokonywania trudności itd. Jako trzecią stronę tego ideału wymienione jest przygotowanie do życia, pracy na polu gospodarczym i działalności praktycznej.

Charakteryzując te trzy cele, tworzące ideał wychowawczy, widzimy wyraźnie ich cel polityczny; wychowanie obywatela łączy w sobie zarazem cel psychologiczny, tj. wszechstronny rozwój osobowości (z akcentowaniem uczuć i woli), z celem utylitarnym. Wzmocniona tu jest strona woluntarna, co w programach wyrażono w tzw. „nachyleniu humanistycznym”, wpływającym na dobór treści w ten sposób, że wychowawcze kryterium jest ważniejsze niż naukowe.

Przesunięcie akcentu w wychowaniu z jego podstawy, tzn. wykształcenia naukowego, na wychowanie ideologiczne otwierało, z jednej strony,

⁹⁰ 1. *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna i gimnazjum*, Warszawa 1932; 2. *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoły powszechnie I i II stopnia; Szkoły powszechnie III stopnia o 5 i 6 nauczycielach*, Lwów 1934; 3. *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Liceum*, Warszawa 1936.

⁹¹ J. Jędrzejewicz, *Współczesne zagadnienia wychowawcze*, Lwów 1930, s. 10.

⁹² *Dziennik Urzędowy Ministerstwa WRiOP*, 1932, s. 182.

drogę do propagowania w szkole kultu różnych prorządowych haseł i sloganów, z drugiej zaś prowadziło w praktyce do ograniczenia szerokim masom ludowym możliwości rozwoju kulturalnego.

Treścią wykształcenia i wychowania realizowanego we wszystkich szkołach ogólnokształcących była Polska i jej kultura w znaczeniu państwa polskiego, kultury duchowej i materialnej. Program nauczania zbudowany był na ówczesnym rozumieniu kultury jako struktury wartości, w której górują wartości duchowe nad materialnymi i psychicznymi. Takie rozumienie kultury odpowiadało tezom pedagogiki kultury. Program nauczania, opracowany zgodnie z tymi zasadami, miał być treściową podstawą wychowania państwowego. Treści nauczania narastały w postaci trzech stopni: Pierwszy z nich — naiwnego, emocjonalnego i irracjonalnego przeżywania kultury, unaocznianej na przykładach regionalnych — obejmował szkołę powszechną, szczególnie pierwszego szczebla programowego. Kolejny etap — zmysłowego ujmowania przeszłości w postaci „obrazów kultury” polskiej w łączności z ogólnoludzką — zapoczątkowany był treściowo w szkole powszechnej szczebla drugiego, ale właściwa jego realizacja odbywała się w gimnazjum. Natomiast trzeci stopień, najwyższy — tworzenia syntezy abstrakcyjnej ujętej kultury polskiej na tle ogólnoludzkiej — obejmował liceum ogólnokształcące.

W ten sposób oś programowa „Polska i jej kultura” stała się treścią reformy szkolnej. Realizowała ona w trzech interpretacjach ideał wychowawczy na trzech poziomach kształcenia.

2. Charakterystyka wykształcenia ogólnego szkoły powszechnej

Zgodnie z *Ustawą o ustroju szkolnictwa* z 1932 r. szkoła powszechna realizowała pierwszy poziom wykształcenia ogólnego, obowiązkowego dla wszystkich. W programie tej szkoły materiał nauczania inaczej dobrano niż w szkole z 1919 r., bo nie chodziło tu o obiektywizm naukowej wiedzy, lecz o polityczno-wychowawcze cele państwa. Po raz pierwszy tak wyraźny akcent polityczny został wyrażony w programach nauczania polskiej szkoły⁹³. Wykształcenie ogólne, powszechne miało przyczynić się do prawidłowego kształtowania się psychiki przyszłego obywatela państwa. Najważniejszą więc zasadą doboru treści nauczania stała się zasada wychowawcza, wynikająca z realizacji programu nauczania „Polski i jej kultura”. Dlatego też względy wychowawcze dominowały nad naukowością treści.

Drugą zasadą doboru treści nauczania była zasada życiowości, licząca się z praktycznymi potrzebami ucznia.

⁹³ S. Czerwiński, *op. cit.*, s. 47; *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia*, Lwów 1936, s. 267.

Stąd pojawiły się wymagania aktualizacji w nauczaniu, środowiskowy układ materiału nauczania itd.

.W doborze ilości i jakości treści postulowano także zasadę psychologicznego dostosowania do faz rozwojowych dzieci⁹⁴, jak najdłuższego podawania wiedzy w postaci obrazów, nasycaenia jej uczuciowymi i woluntarnymi elementami, dostarczania jak najwięcej okazji do różnorodnych przeżyć itd. Brak jest natomiast akcentowania zasady naukowości.

Program nauczania szkoły powszechnej dzielił się na trzy szczeble; które realizowały się w szkołach trzech stopni organizacyjnych.

Szczebel pierwszy realizował elementarny zakres wiedzy, drugi był poszerzeniem i pogłębieniem pierwszego, natomiast trzeci stanowił syntezę wychowawczą z punktu widzenia obywatelskiego i gospodarczego.

Treścią tych trzech szczebli była „Polska i jej kultura”, dlatego też j. polski nabierał specjalnego znaczenia jako przedmiot „ogniskowy”. Przedmiot ten na pierwszym szczeblu miał treści elementarne, pochodzące z doświadczenia osobistego dziecka (geografia, przyroda, język, historia). Ośrodkiem był „dom i szkoła” (kl. I), potem wieś, małe miasto czy dzielnica (II kl.), okolica, kilka sąsiednich miejscowości (III kl.) wreszcie (w kl. IV) Polska, jej życie współczesne, krajobraz i wybrane zagadnienia z przeszłości.

Szczebel drugi opierał się na przedmiotach, dających „zbliżenie do rzeczywistości”; dotyczył poznania Polski i jej związku ze światem. Język polski zajmuje się człowiekiem i jego stosunkiem do świata; jego postawą wobec życia; z tego powodu tematy o charakterze historycznym, geograficznym, przyrodniczym, ekonomicznym muszą występować w ujęciu humanistycznym, tzn. ukazywać je w świetle potrzeb człowieka⁹⁵. W ten sposób miał być realizowany wszechstronny program wychowawczy — wychowanie religijne, etyczne, obywatelsko-państwowe, gospodarcze, estetyczne i techniczno-utilitytarne.

Trzeci szczebel programowy miał specjalne zadanie przygotowania ucznia do obywatelsko-społecznego i gospodarczego życia we własnym środowisku. Tak więc program przeprowadza ucznia od środowiska (I szczebel) do Polski i świata (II szczebel), aby znów wrócić do środowiska, ale już w roli przyszłego obywatela.

Szkoła I stopnia realizuje pierwszy szczebel programowy z elementami drugiego i trzeciego szczebla (w układzie tzw. cyklicznym), szkoła II stopnia — szczebel pierwszy, drugi i elementy trzeciego, zaś szkoła

⁹⁴ S. Bąkowski, *Zasady konstrukcji nowego programu szkoły powszechnej i gimnazjum*, „Oświata i Wychowanie”, 1933, s. 346, 354.

⁹⁵ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia*, [Lwów 1934], s. 279; *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych drugiego stopnia*, Lwów 1936; s. 314; *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia*, Lwów 1935, s. 252.

III stopnia — wszystkie trzy szczeble programowe. Oczywiście, że są duże różnice merytoryczne w wykształceniu tych trzech szkół, ale nie treści są najważniejsze w owym wychowaniu.

Cele, określające zakres wiedzy wykształcenia powszechnego, są dość ogólnikowe, zgodnie z „wytycznymi”, które sugerują dobranie materiału „konkretnego, łatwego względnie prostego”, gdyż dziecko winno mieć raczej możliwość (zgodnie z fazą rozwojową) przyswajania treści niż ich werbalnego czy rozumowego opanowania. Dziecko bowiem jest istotą żywą, działającą, trzeba więc opierać nauczanie na jego dążeniach, instynktowych zainteresowaniach i przeżyciach⁹⁶. Sformułowanie celów jest następujące: zapoznanie z kulturą polską na materiale wielostronnie i starannie dobranym, zgodnym z celami wychowania państwowego, elementarne uporządkowanie znajomości budowy języka polskiego. Uczeń ma zyskać „znajomość najważniejszych wydarzeń z dziejów Polski”, poznać „przeszłość lokalną i regionalną oraz odpowiednie pojęcia historyczne” (historia), „uczeń ma zdobyć najważniejsze życiowo wiadomości geograficzne o okolicy, Polsce, Europie i świecie (geografia), czy zdobyć elementarne wiadomości o życiu pospolitych roślin i zwierząt, o człowieku i higienie, najważniejszych zjawiskach przyrody martwej oraz takie, które są ważne dla przyszłego zawodu rolnika” (przyroda), a z arytmetyki i geometrii „opanować materiał przepisany programem”.

Cele formalne określają różne funkcje psychiczne, które należy rozwinąć w nauce wymienionych przedmiotów. Natomiast cele wychowawcze akcentują rozwijanie uczuć, miłości ojczyzny, kult wielkości i bohaterstwa, wpajanie ideałów narodowych itp., czyli cele związane są z wychowaniem państwowym, ponadto z realizacją wychowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka. Sposób sformułowania celów nauczania, jednakowych dla wszystkich szkół powszechnych sugeruje identyczność wykształcenia, gdy tymczasem jest to identyczność rezultatów ideologiczno-państwowego i praktyczno-życiowych umiejętności.

Trudno oceniać ten program nauczania pod względem naukowym, gdyż w założeniach jego było dążenie, aby nie kierować się tymi wymaganiami; nie ma więc w programach systemu wiedzy, lecz są wiadomości o świecie ciekawie podane z zakresu historii, przyrody, geografii, kultury, literatury itp. Treść podręczników, dobrana pod kątem wymagań tych programów, stwarzała okazję do przeżywania, zaciekawiania oraz kształtowania uczuć i postaw. Układ materiału nie pozwalał na elementarne rozumienie świata. Natomiast wychowawcze wymagania spełniono dobrze⁹⁷.

⁹⁶ *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna. Gimnazjum, Warszawa 1932, s. 13, 17.*

⁹⁷ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s. 248, 284, 299, 331, 341.*

Zgodnie więc z założeniami szkoła powszechna, zwłaszcza niżej zorganizowana, nie spełniała zadań demokratyzacji społeczeństwa i rozwijania umysłowego zaniedbanej kulturalnie wsi polskiej. Nic dziwnego, że była krytykowana za infantylizm przez nauczycieli postępowych, dostrzegających ową niesprawiedliwość społeczną.

3. Charakterystyka wykształcenia średniego szkoły ogólnokształcącej

Drugi poziom wykształcenia ogólnego stanowi szkoła średnia. Obejmuje ona 6 lat nauczania, w dwóch szkołach: czteroletnim gimnazjum i dwuletnim liceum. Gimnazjum stanowi niższy stopień szkoły średniej, opartej na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej, liceum zaś jest jego nadbudową. Każda z tych szkół stanowi całość o swoistych zadaniach.

Podział ten uzasadniano względami życiowymi. Artykuł 19 *Ustawy o ustroju szkolnictwa* określał cel szkoły średniej następująco: „Szkoła średnia ogólnokształcąca ma za zadanie dać młodzieży podstawy pełnego rozwoju kulturalnego, przygotować ją do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa oraz przygotować do studiów w szkołach wyższych”⁹⁸. Z tego gimnazjum realizowało dwa zadania. Jedno z nich to przygotowanie młodzieży do praktycznego życia, drugie zaś przygotowanie do szkoły licealnej. Chodziło więc o takie wykształcenie i wychowanie, które stanowiłoby wystarczającą podstawę do pracy zawodowej, wymagającej średniego wykształcenia ogólnego i równocześnie stanowiło przygotowanie do dalszej nauki w liceum. Podobnie liceum przygotowywało do życia i studiów wyższych. W tym podziale szkoły średniej jest wyraźne nawiązanie do koncepcji S. Grabskiego z 1925 roku.

a) Charakterystyka wykształcenia ogólnego gimnazjalnego

Gimnazjum w swym programie jest jednolite, obejmuje naukę j. łaćcińskiego, opiera się na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej i uwzględnia w realizacji wykształcenia ogólnego praktyczne potrzeby życia⁹⁹. Opracowano go w gotowej postaci w 1934 roku; przeważały przedmioty humanistyczne. W siatce godzin przewidziano przedmioty obowiązkowe i nadobowiązkowe. Do pierwszej grupy należą: przedmioty humanistyczne (j. polski, j. łaćciński, j. obcy nowożytny, historia) w ilości 66,5 godz. (54,5%); przedmioty przyrodnicze (geografia, biologia, fizyka z chemią i matematyką) obejmują 39,5%, a więc około 32,4%, resztę zaś 16 godz. (13,1%) przeznaczono na zajęcia praktyczne i ćwiczenia cielesne. Ponadto do tej grupy należą 10 min. codziennej gimnastyki, 2 godz. ty-

⁹⁸ Dziennik Urzędowy Ministerstwa WRiOP, 1932, s. 125.

⁹⁹ *Ibid.*, s. 126.

godniowo gier i zabaw sportowych oraz 1 godz. miesięcznie audycji muzycznych. Do nadobowiązkowych przedmiotów zaliczono drugi język nowożytny, rysunek i muzykę.

W swej strukturze wykształcenie ogólne tej szkoły nabrało charakterystycznych cech. Stało się ono wyraźnie humanistyczne, o czym świadczy nie tylko siatka godzin (54,5%) ale i treść osi programowej „Polska i jej kultura” (język polski oraz historia). Dobrany materiał humanistyczny obejmuje poznanie kultury Polski dawnej i okresu międzywojennego na tle kultury europejskiej. Najpierw będzie to poznanie w obrazach starożytności i kultury średniowiecza do 963 r. (historia, j. polski, j. łaciński — w klasie I); potem chronologicznie od 963 r. do końca XVII w. (II klasa); historia i kultura czasów nowożytnych do wybuchu pierwszej wojny światowej (klasa III) i zagadnienia Polski współczesnej, odzyskanie niepodległości na tle wojny, rola dziejowa J. Piłsudskiego, bohaterskie wysiłki legionów i odradzająca się państwowość polska wraz z zagadnieniami kultury i literatury (klasa IV). Treści te uzupełniają od strony kultury starożytnej język łaciński, zaś języki obce nowożytne współczesną problematykę kultury narodów europejskich.

Cele nauczania, zawarte w programach tych przedmiotów i określające zakres wiedzy, rozwój zdolności i cech charakteru uczniów, koncentrują się w celach nauczania języka polskiego, które stanowią jakby jakąś syntezę wychowawczą. Wśród nich cel główny sformułowano jako „pogłębienie wewnętrzne młodzieży przez uświadomienie jej wartości duchowych, jakie tkwią w polskim dorobku kulturalnym, zwłaszcza zaś w dziełach literatury dawnej i współczesnej. Ukryte w nim skarby wielkich czynów myśli, uczuć winny przyczynić się do wzbogacenia i pogłębienia w duszach młodzieży uczuć religijnych, moralnych, estetycznych i narodowo-państwowych oraz do wychowania jednostek silnych, rozumiejących swe obowiązki obywatelskie i zdolnych do podjęcia trudów dla dobra państwa”¹⁰⁰. W ten sposób wyeksponowane zostało nastawienie wychowawcze programów, które zresztą jest i w innych przedmiotach. Ideologiczne problemy wychowania państwowego wzmacnia historia (wychowanie postawy obywatelskiej, rozwijanie miłości ojczyzny, przywiązanie do państwa, wiary w ideały itp.), a znajomość problemów kulturalnych dają języki obce. Natomiast drugi akcent wychowawczy, odnoszący się raczej do celów bardziej osobistych, indywidualnych, wszechstronnego rozwoju osobowości ucznia, jego kultury moralnej, estetycznej, gospodarczej, językowej, logicznej itd., realizują wszystkie przedmioty nauczania. Np. uczeń miał zyskać pogłębienie kultury moralnej, estetycznej, językowej (języki), zrozumieć wartość czynów ludzkich (historia) i wartość

¹⁰⁰ Program nauki w gimnazjach państwowych (tymczasowy), Ministerstwo WRiOP, (b. r. i m. w.). Język polski, s. 193.

zwycięstwa nad przyrodą (geografia). Miał on także szanować życie we wszelkich jego przejawach (biologia), wykształcić staranność, porządek, cierpliwość, inicjatywę, samodzielność, umiejętność współpracy (prace laboratoryjne) itd. Mówiąc inaczej, uczeń miał wychować w sobie różne cechy charakteru z podkreśleniem hartu woli, dzielności duchowej, karności, zaradności i wrażliwości estetycznej.

Przedmioty przyrodnicze (biologia, fizyka z chemią, geografia) wraz z matematyką nastawione są na podkreślenie ich związku z życiem, zwłaszcza gospodarczym. Z tej racji odrzucono „balast teorii i szczegółów”, zastępując je praktycznymi treściami: w geografii — elementami geografii Polski, w biologii — zagadnieniami przemysłu rolnego, w fizyce z chemią — wprowadzeniem do zagadnień przemysłu chemicznego, a w matematyce — dostępnymi wiadomościami o zagadnieniach gospodarczych, w których ma zastosowanie liczba i miara¹⁰¹. Oprócz nastawienia praktycznego przedmioty te mają także nachylenie humanistyczne, gdyż ich programy naświetlone są od strony człowieka i jego pracy.

W ten sposób grupa przedmiotów przyrodniczych włącza się w problematykę wychowawczą — rozwoju osobowości ucznia i praktycznego przygotowania go do życia. Niektórzy pedagogowie mieli wątpliwości, czy w treściach wykształcenia ogólnego na poziomie gimnazjalnym nie za silnie występują cele praktyczne i czy wobec tego nie zrezygnowano zbyt pochopnie z teoretycznego przygotowania młodzieży¹⁰².

W celach nauczania, określających wiedzę, formułowano nieśmiało takie elementy, jak „znajomość”, „uświadomienie”, a tylko czasem silnie „zdobycie” (biologia). Wydaje się, że twórcy programów chcieli wybrnąć z trudnej sytuacji. Jako ludzie wykształceni zdawali sobie sprawę z tego, że wiedza naukowa potrzebna jest w wykształceniu i wychowaniu człowieka, a równocześnie chcieli być w zgodzie z antyintelektualistycznymi tendencjami woluntaryzmu nowego wychowania i chyba dlatego przenieśli dokładniejsze wymagania z zakresu opanowania treści do wyników nauczania. Stąd ta chwiejność określeń celów. W przedmiotach humanistycznych chodziło o wiedzę o elementach kultury jako podstawie dla wychowania państwowego, zaś w przedmiotach przyrodniczych wybrane zagadnienia dawały znajomość kultury materialnej współczesnego państwa polskiego. Treści te miały być wprowadzeniem ucznia w problematykę gospodarczą, aby na nich wychować obywatela, znającego i ceniącego znaczenie tych zagadnień w życiu państwa.

Charakteryzując program gimnazjum od strony naukowej, należy podkreślić, że nie chodzi w nim o danie wiedzy, będącej układem systema-

¹⁰¹ S. Bąkowski, *op. cit.*, s. 366.

¹⁰² B. Nawroczyński, *Projekty nowych programów*, „Przegląd Pedagogiczny” 1933, s. 282.

tycznym treści nauki, lecz o wybór treści dostosowanych do potrzeb wychowawczych. Ale wykorzystane są w nim najnowsze naukowe ujęcia materiału, np. w historii — jako historii kultury i państwa, a nie wojen i dynastii. W programie fizyki w klasie IV jest z najnowszych osiągnięć nauki „wzmianka o ciałach promieniotwórczych”¹⁰³. Natomiast w dalszym ciągu w biologii w nauce o człowieku, podobnie jak w programach z 1919—1922 r., nie ma pełnej wiedzy i chyba z tych samych powodów wychowawczych.

Tak więc wykształcenie ogólne na poziomie gimnazjum jest kontynuacją na wyższym szczeblu celów szkoły powszechnej w jej nastawieniu praktycznym oraz wstępem do dalszego kształcenia. Jako wykształcenie kulturoznawcze jest pełne problematyki wychowawczej, akcentującej rolę człowieka w świecie, a więc jest światopoglądowe, dostosowane do potrzeb burżuazyjnego państwa polskiego, dążącego do utworzenia silnej władzy autorytatywnej.

b) Charakterystyka wychowania i wykształcenia ogólnego w liceum

Drugim poziomem wychowania i wykształcenia średniego ogólnego jest dwuletnie liceum ogólnokształcące, zróżnicowane pod względem programowym na wydziały, oparte na zasadzie podstawy dydaktycznej¹⁰⁴. Powstały w ten sposób cztery typy szkół: klasyczny, humanistyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodniczy, realizujące kilkukierunkowe wykształcenie specjalistyczne¹⁰⁵, spajane ważnym węzłem ideologicznym w postaci wychowania państwowego. Wykształcenie to według założeń ogólnych miało być pojmowane dynamicznie jako „rozbudzanie i wychowanie sił intelektualnych w związku z określoną wiedzą żywą”¹⁰⁶, a więc zgodnie z intencjami nowoczesnych teorii pedagogicznych, akcentujących indywidualizm (w podstawie dydaktycznej), jak i woluntarystyczne tendencje pomniejszania znaczenia treści naukowych w wychowaniu człowieka.

¹⁰³ *Program nauki w gimnazjach państwowych*, s. 157.

¹⁰⁴ Art. 22 Ustawy o ustroju szkolnictwa, *Dziennik Urzędowy Ministerstwa WRiOP*, 1932, s. 123.

¹⁰⁵ Rozporządzenie Ministra WRiOP z dnia 17 października 1938 r. w sprawie przyjmowania osób, które ukończyły licea do szkół akademickich. *Dziennik Urzędowy Ministerstwa WRiOP*, 1938, s. 443. Dotyczy ono uzupełnień wykształcenia licealnego w wypadku pójścia na studia niezgodne z typem szkoły. Najbardziej wszechstronne było liceum humanistyczne, zob. *Program nauki w liceum ogólnokształcącym, Wydział humanistyczny*, Lwów 1937; *Program nauki w liceum ogólnokształcącym, Wydział klasyczny*, Lwów 1937; *Program nauki w liceum ogólnokształcącym, Wydział przyrodniczy*, Lwów 1937; *Program nauki w liceum ogólnokształcącym, Wydział matematyczno-fizyczny*, Lwów 1937.

¹⁰⁶ Zob. *Uwagi wstępne do projektów programów nauki w liceum ogólnokształcącym*, Lwów 1937, s. 10. Uwagi te są umieszczone we wszystkich programach nauki w liceach ogólnokształcących jako wstęp.

Zgodnie z tymi tendencjami program nauki w liceum dzielił przedmioty na cztery grupy: 1. przedmioty podstawy dydaktycznej, 2. przedmioty uzupełniające, zmniejszające jednostronność podstawy dydaktycznej, 3. przedmioty wspólne, jednakowe dla wszystkich wydziałów, pełniące ważną rolę syntezy wychowawczej i ideologicznej wychowania obywatelsko-państwowego (m. in. nauka o państwie, filozofia), 4. przedmioty nadobowiązkowe, które pogłębiały i poszerzały kulturalny rozwój ucznia, lub nawet dopełniały podstawę dydaktyczną (np. drugi język obcy w liceum humanistycznym, zajęcia praktyczne w liceum matematyczno-fizycznym i przyrodniczym).

W obydwu liceach humanistycznych podstawę dydaktyczną stanowiły języki i historia. W liceum humanistycznym — język polski, łaciński, język obcy (nowożytny) i historia (34 godz.), a w liceum klasycznym: język grecki, łaciński, polski i historia (32 godz.). Przedmiotami uzupełniającymi w liceum humanistycznym były: matematyka, fizyka z chemią i astronomią oraz biologia (12 godz.), zaś w klasycznym: matematyka, fizyka z astronomią i biologia (8 godz.). Podstawę dydaktyczną liceum matematyczno-fizycznego stanowiła fizyka z astronomią, chemia z mineralogią i geologią, matematyka (24 godz.), a uzupełniały ją: biologia, j. polski, historia, rysunki (16 godz.). Plan zajęć w liceum przyrodniczym przewidywał w zakresie podstawy dydaktycznej: biologię, geografę, chemię z mineralogią, fizykę z astronomią i matematykę w wymiarze 26 godz., zaś z przedmiotów uzupełniających: j. polski, historię i rysunek (godz. 14). Przedmioty wspólne, ważne wychowawczo i jednakowe dla wszystkich typów szkół, obejmowały religię, filozofię, zagadnienia życia współczesnego, przysposobienie wojskowe, ćwiczenia cielesne, a ponadto prócz liceum humanistycznego pozostałym typom szkół dodano język obcy nowożytny¹⁰⁷. Przedmioty nadobowiązkowe obejmowały drugi język obcy, muzykę i śpiew, przysposobienie sportowe oraz w dwóch liceach humanistycznych rysunek, a w dwóch przyrodniczych zajęcia praktyczne.

Materiał nauczania w programach tych szkół występował w różnym zakresie, zależnie od tego, do jakiej grupy przedmiotów należał: „podstawy dydaktycznej”, „uzupełniającej” czy „wspólnej”. Zakres i jakość tego materiału uzależniano od dwóch kryteriów doboru: poznawczego i wychowawczego, z których wychowawczy był ważniejszy, co stwierdzały programy. „W niektórych przedmiotach pominięto wiadomości, może nawet ważne pod względem poznawczym, a umieszczono inne, mniej ważne ze stanowiska ściśle naukowego, niezbędne jednak z punktu widzenia wychowawczego w stosunku do jednostki jako osobowości, jak również jako

¹⁰⁷ Wymiar godzin podany według okólnika nr 59 z dnia 19 czerwca 1937 r., Dziennik Urzędowy Ministerstwa WRiOP, 1937, s. 283.

członka społeczeństwa, narodu i państwa”¹⁰⁸. Obydwa te kryteria dotyczyły treści osi programowej „Polska i jej kultura” w trzecim stadium jej realizacji. Ostatnie, najwyższe ogniwo wykształcenia ogólnego przeznaczone było na syntetyczne ujęcie historii kultury polskiej na tle powszechnej i uchwycenie jej zarówno jako intuicyjno-irracjonalnej, jak i naukowej całości duchowej, zrozumienie jej ducha i jej współczesnego kształtu.

Dlatego też program liceum we wszystkich przedmiotach teoretycznych ułożony był zagadnieniowo w postaci syntez, które miały przyczynić się do pogłębiania wykształcenia ogólnego uczniów przez łączenie dotychczas poznanej przez nich wiedzy w całość, dającą zrozumienie przemian świata przyrodniczego, społecznego i kulturalnego. Szczególnie w tych zagadnieniach akcentowane były syntezy o charakterze ideologicznym, wychowawczym oraz te, które były zgodne z przedmiotami podstawy dydaktycznej. W historii (powszechnej i polskiej) było takich zagadnień osiemdziesiąt, z czego nauczyciel mógł wybrać po dziesięć dla każdej klasy (np. „kultura duchowa i artystyczna świata antycznego w jej najpoważniejszych przejawach”, „jednoczenie i umacnianie państwa polskiego X—XV w.”)¹⁰⁹. W języku polskim wyznaczono na klasę I sześć tematów z historii literatury, a dla klasy II — pięć z wypunktowaniem treści szczegółowych: np. w klasie II temat 4 zawierał „główne problemy ideowe i artystyczne okresu neoromantycznego — nowy stosunek do życia, odrodzenie metafizyki, irracjonalizm, walka z determinizmem. Charakterystyka najważniejszych kierunków literackich tego okresu. Lektura wybitnych utworów piśmiennictwa polskiego, ze szczególnym uwzględnieniem twórczości S. Wyspiańskiego i S. Żeromskiego”. Przewidziano również w klasie II ostatni temat jako dokonujący syntezy całej dwuletniej nauki w postaci zagadnienia ideologicznego: „Idea narodu i państwa w piśmiennictwie polskim jako podstawa orientacji dążeń Polaków w świecie współczesnym”¹¹⁰.

Podobnie jest w biologii¹¹¹, np. „ewolucja świata organicznego i próby jej wyjaśnienia”, czy w fizyce: „zjawisko fotoelektryczne, komórka fotoelektryczna, wzmianka o prawach rządzących zjawiskiem fotoelektrycz-

¹⁰⁸ Uwagi wstępne do projektu programów nauki w liceum ogólnokształcącym, s. 8.

¹⁰⁹ Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Historia. Wydział matematyczno-fizyczny. Wydział przyrodniczy. Wydział Humanistyczny. Wydział klasyczny, s. 1—21.

¹¹⁰ Program nauki w liceum ogólnokształcącym, Język polski (wszystkie wydziały), s. 1—8.

¹¹¹ Op. cit., Biologia, s. 4, Fizyka z astronomią na Wydziale matematyczno-fizycznym, s. 11, Chemia z mineralogią i geologią, s. 9.

nym, pojęcie o kwantach (fotonach), wzmianka o dwoistej naturze światła (falowej i kwantowej)” czy „promieniotwórczość, jonizacja powietrza przy pomocy promieni Roentgena oraz pierwiastków promieniotwórczych; komora Wilsona. Historia odkrycia radu. Rozpad jąder atomowych. Wzmianka o sztucznej promieniotwórczości”, czy w chemii: „systematyka pierwiastków i budowa materii. Układ okresowy pierwotny. Odkrycie pierwiastków promieniotwórczych (M. Skłodowska-Curie) i wpływ jego na rozwój pojęcia o pierwiastku i atomie (Rutherford i Soddy, Bohr). Układ okresowy nowoczesny”.

Wymienione przykładowo zagadnienia w przedmiotach humanistycznych (j. polski, j. obce, historia, a także i wiadomości o świecie współczesnym) są zagadnieniami-syntezami wychowawczo-ideologicznymi wychowania państwowego, natomiast w przedmiotach przyrodniczych są to syntezy o charakterze naukowym i w nich są uwzględnione treści dotyczące najnowszych zdobyczy nauki (fizyka, biologia, chemia). W programach licealnych postulowano tak dobierać materiał nauczania, aby zapewniał on opanowanie niezbędnego zakresu wiedzy o charakterze poznawczym. W związku z tym winno było nastąpić pogłębienie sprawności intelektualnej ucznia i wyrobienie właściwej obywatelskiej postawy wobec państwa.

Ujęcie programów w postaci problemów-struktur różnego rodzaju mogłoby doprowadzić do scalenia i pogłębienia wykształcenia, pod warunkiem jednak, że uczeń zdobył systematyczną wiedzę, potrzebną do tych syntez. Tymczasem poprzednie etapy kształcenia (szkoła powszechna i gimnazjum) miały raczej nastawienie praktyczne i wychowawcze. Wartość poznawcza tych struktur została jeszcze obniżona w swej naukowości przez interpretację realizacji trudnych zagadnień (np. współczesne poglądy na budowę materii, rola literatury w życiu narodu w okresie niewoli itd.) w ten sposób, że „nie chodzi o dokonanie syntezy ściśle naukowej, lecz jedynie o ważne wychowawcze zetknięcie młodzieży z wielkimi problemami, podanymi jednak poprawnie naukowo”¹¹².

Cóż więc zostało z wykształcenia? Pozory naukowości, błyskotliwe sformułowania zagadnień? Tak silne podporządkowanie treści programów licealnych wychowaniu ideologicznemu wprowadziło do wykształcenia czynniki irracjonalne i przesunęło akcent z kształcenia inteligenta na wychowanie obywatela o psychice żołnierza karnego i lojalnego wobec państwa. Ta sytuacja uzasadnia pseudonaukowy charakter programów przedmiotów humanistycznych, opartych na nieufności do nauki i nie dających uczniom możliwości zdobywania rzeczowej, naukowej wiedzy o rzeczywistości społecznej w podobny sposób, jak to jest w przedmiotach przyrod-

¹¹² Uwagi wstępne do projektów programów nauki w liceum ogólnokształcącym, s. 10.

nicznych. Takie postawienie sprawy „jest niebezpieczne dla narodu, który powinien się zacząć uczyć”¹¹³, zresztą nie tylko w szkole średniej.

* * *

Koncepcja wychowania, zawarta w programach nauki zreformowanej ogólnokształcącej szkoły polskiej, podobnie jak poprzednia, nie była systemem wychowawczym, nie miała bowiem określonego pojęcia państwa, dla którego wychowywałoby się młodzież, choć w praktyce takie państwo tworzono. Wychowanie to akcentowało polityczne potrzeby sanacyjnego państwa oraz potrzeby indywidualnego rozwoju osobowości ucznia. Teoretycznie silnie ulegało ono współczesnym tendencjom irracjonalizmu i woluntaryzmu nowego wychowania, wykorzystanych dla wzmocnienia reakcyjnych tendencji politycznych wychowania państwowego. Nie służyło ono demokratyzacji społeczeństwa, nie realizowało idei sprawiedliwości społecznej, upośledzało kulturalny rozwój wsi, dla której przeznaczono wykształcenie o małej treści naukowej. Dlatego też nic dziwnego, że poddano krytyce w 1939 r. realizację tego wychowania.

Obydwie koncepcje wychowania, realizowane w okresie międzywojennym, przeznaczone były dla potrzeb burżuazyjnego państwa polskiego. Pierwsza z nich, będąc pod wpływem wychowania narodowego, opierała wychowanie na systematycznym, naukowym wykształceniu i wychowywała „naród polski” w oświeconych jego warstwach. Druga zaś, jako wychowanie państwowe, tak wkroczyła w treści wykształcenia ogólnego, że zniekształciła jego naukowość, wyolbrzymiła to, co potrzebne było wychowawczo, a więc wprowadziła do programów nauki elementy irracjonalne i praktyczne. W koncepcji wychowania, opartego na elementach wychowania narodowego, raczej chodziło o kształcenie i wychowanie inteligenta Polaka, natomiast w koncepcji wychowania państwowego dążono do wychowania obywatela karnego i posłusznego.

Obydwie te koncepcje wychowawcze nie służyły szerokim masom narodu polskiego. Wychowanie państwowe doczekało się w 1939 r. wnikliwej i gruntownej krytyki, która stała się podstawą reformy wychowania, zrealizowanej dopiero w Polsce Ludowej.

¹¹³ J. Kulczycka-Saloni, *O liceach ogólnokształcących*, „Ogniwo”, 1938/39, nr 1—2, s. 6—10.

МАРИЯ ЛИПОВСКА

КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ В ПРОГРАММАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПОЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ГОДЫ МЕЖВОЕННОГО ДВАДЦАТИЛЕТИЯ

Сокращенное изложение

Польской общественности межвоенного времени предстояло решить два важных общественных вопроса: демократизацию общества посредством рациональной постановки всеобщего образования, обязательного для всех граждан, и преобразование структуры народа путем создания польской интеллигенции, необходимой для управления государственной жизнью.

С этой целью дважды были выработаны в то время программы преподавания (1919—1922 и 1932—1937 годы) и основанные на них две концепции воспитания. Первая из них осуществляла элементы национального воспитания, вторая же была государственным воспитанием. Концепция национального воспитания была построена на понятии народа в биологическом либо психологическом смысле, вторая же — на понятии государства, понимаемого социологически, в качестве вышестоящей общественной группы.

Национальное воспитание опиралось на общее образование, которое охватывало всю совокупность современных научных знаний о мире и польской культуре в элементарном объеме (в начальной школе) и в основном объеме (в средней школе), искаженном дидактической основой. Здесь имеется в виду соотношение гуманитарных и естественных предметов в типах школы: классической, гуманитарной и естественно-математической.

Государственное воспитание столь глубоко проникало в сумму знаний, даваемых образованием, что в программах часто звучал отказ от научных знаний в пользу воспитательных, а принцип дидактической основы еще сильнее искажал пропорции между гуманитарными и естественными предметами изучения (четыре факультета: классический, гуманитарный, естественный, физико-математический). Составителям программ тогда казалось, что такая школа лучше всего воспитает современную интеллигенцию. В этом заметно влияние тогдашних волюнтаристских и иррациональных тенденций нового воспитания, которые частично проскальзывают в первой концепции воспитания, зато очень сильно преобладают во второй, искажая научный характер образования.

Хотя обе концепции и внесли некоторые ценные воспитательные элементы, тем не менее они не смогли разрешить двух коренных запросов польской общественности: не создали по политическим соображениям хорошей всеобщей школы для широких народных масс, дифференцированная же средняя школа не воспитала интеллигенции при наличии расширенных естественных предметов, ибо в обоих случаях гуманитарная школа была доминирующей. В первый период (до 1932 года) ее посещало 87% учащихся, а во второй (после 1932 года) перед абитуриентами этой школы открывались наибольшие возможности выбора того или иного типа высшего образования.

Перевел Сергей Кельнич

MARIA LIPOWSKA

THE EDUCATIONAL CONCEPTIONS IN THE CURRICULA OF POLISH SCHOOLS OF GENERAL EDUCATION IN THE INTER-WAR PERIOD

Summary

Poland in the inter-war period (1918—1939) was confronted by two major social questions: the democratization of society by the promotion of good elementary education for everybody, and transformations in social structure by creating an educated middle class (*intelligentsia*) which could administer the country.

With this end in mind school curricula and the associated educational conceptions were twice worked out in the period: 1919 — 1922 and 1932 — 1937. Under the first conception, elements of nationalist upbringing were put in the forefront, and under the second, the citizen was to be brought up with awareness of the interests of the State. The nationalist conception leaned on the concept of nation as a biological, or psychological, entity; the second conception leaned on the concept of State in a sociological sense, i.e., as the wider social group.

The nationalist education relied on imparting general knowledge comprising the entire range of contemporary scientific knowledge of the world and of Polish culture in its rudiments (in the primary school) or in its fundamentals (in the secondary school). A didactic deformation was introduced into this system by a peculiar distribution of elements of the humanities and the natural sciences in the three types of schools: classical, humanistic and mathematical-naturalistic.

The state-oriented upbringing interfered with the scientific principles of education to such an extent that the curricula tended to abandon scientific knowledge in favour of tutorial elements indoctrination. The underlying didactic principle resulted in a even greater deformation of the ratios between humanistic and naturalistic elements (four faculties: classical, humanistic, naturalist, and mathematical-physical). The authors of this curriculum acted under the impression that such a system would even more contribute to producing a modern, educated middle class. The influence of the then current voluntarist and irrationalist trends of the new education, apparent in the first educational conception to a limited degree, was very pronounced in the second conception, to the detriment of the scientific principles of education.

Though each contributed some valuable educational details, neither of the two conceptions could solve the two fundamental problems facing the Polish nation, and both failed, for political reasons, in the two undertakings: to create a good primary school for the widest sections of the community, and to educate the *intelligentsia* by means of the extended naturalist approach in a highly differentiated secondary school in which the humanistic faculty prevailed, after all. (Until 1932, it was attended by 87 per cent of the pupils; after 1932, this faculty offered the best choice of university studies).

Translated by B. Jankowski