

# Bartnicka, Kalina

---

## Wychowanie państwowe : do dyskusji nad problemami ideologii wychowawczej sanacji

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 15, 61-132

---

1972

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.



KALINA BARTNICKA

## WYCHOWANIE PAŃSTWOWE

(do dyskusji nad problemami ideologii wychowawczej sanacji)

Termin „wychowanie państwowe” jest pojęciem bardzo szerokim, a ponieważ używany jest w literaturze dotyczącej oświaty polskiej w okresie międzywojennym często i nieprecyzyjnie — wywołuje szereg nieporozumień. Terminem tym określa się całokształt polityki oświatowej sanacji (jest to najszerszy zakres pojęciowy wychowania państwowego), bądź też nachylenie treściowe i ideologiczne nauki obywatelskiej w szkołach po przewrocie majowym (tu zresztą zachodzą także nieporozumienia, gdyż używa się terminów „wychowanie państwowe” i „wychowanie obywatelskie” czasem wymiennie, czasem jednoznacznie lub dając jednemu z nich znaczenie nadrzędne). Autorka niniejszej rozprawy przyjmuje, że wychowanie państwowe w pewnym okresie rządów sanacji jest formą wychowania obywatelskiego, a także w drugim znaczeniu — koncepcją sanacyjnego systemu wychowawczego. Poza tym termin „wychowanie państwowe” występuje jako przeciwstawienie — w sensie politycznym lub filozoficznym — wychowania narodowego, ideologii oświatowej endecji. Nieporozumienia polegają na tym, że używa się wyżej wymienionych znaczeń terminu „wychowanie państwowe” bez uściślenia jego treści. Powoduje to sprzeczności w ocenach zjawiska, któremu na imię wychowanie państwowe, i utrudnia jego badanie.

W literaturze powojennej przyjęło się termin ten rozumieć pejoratywnie i ahistorycznie, nie uwzględniając procesu ewolucji wychowania państwowego, bardzo istotnego dla oceny w każdym z jego znaczeń. Wyjątkiem jest gruntowna i rzeczowa analiza sanacyjnej ideologii oświatowej dokonana przez Annę Radziwiłł<sup>1</sup>.

Wieloznaczność pojęcia „wychowanie państwowe” datuje się od chwili

<sup>1</sup>A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w l. 1926—1939*, Warszawa 1966 (maszynopis pracy doktorskiej).

li jego publicznych narodzin, około 1929 r., i przetrwała do dziś. Problem oświaty, tak bliski całemu społeczeństwu polskiemu ze względu na jego aktualność dla każdego obywatela oraz wagę polityczną zagadnienia — zasięg i możliwość oddziaływania na społeczeństwo — przewija się w ogromnej większości prac poświęconych dwudziestoleciu międzywojennemu, nie mówiąc już o pracach poświęconych oświacie i szkolnictwu. Na oficjalną politykę rządu w sprawach oświaty oddziaływały poszczególne ugrupowania polityczne, przede wszystkim zaś sanacja i endecja. PPS, która w pełni doceniała potrzebę rozwoju kulturalnego mas pracujących i dawała temu wyraz wielokrotnie (np. w programie PPS-Lewicy w 1907 r. czy w latach 1919—1920), na oficjalną politykę państwa sprawach oświaty — poza krótkim okresem rządów J. Moraczewskiego — nie miała wpływu<sup>2</sup>. Toteż dla zrozumienia tego zagadnienia potrzebne są wnikliwe badania nad nurtami politycznymi w Polsce XX w. Tymczasem obecny stan badań nad nurtami politycznymi polskich klas posiadających — jak stwierdza badacz tych problemów — jest niedostateczny i „trudno jest dostrzec wyraźniejszy postęp w badaniach dziejów endecji i ugrupowań piłsudczykowskich”. Na oceny merytoryczne nurtów politycznych dostrzec można niekorzystny wpływ publicystyki historycznej; występuje zjawisko unikania sądów ogólnych, krańcowość ocen powodująca bądź nie usprawiedliwiony nihilizm, bądź „apoteozowanie każdej działalności, jeżeli służyła ona szerzej lub wężej pojętym interesom narodowym”<sup>3</sup>. Bardzo wyraźnie występuje wpływ publicystyki właśnie na ocenę wychowania państwowego. Widać to nawet w pracach znawców zagadnień oświatowych okresu międzywojennego: ulegają obszernej literaturze publicystycznej owych czasów, materiałom prasowym, atmosferze wystąpień sejmowych<sup>4</sup>. Ocena ta jest wyłącznie negatywna i grzeszy pewną jednostronnością spojrzenia.

Poważniejsze badania nad ideologią wychowawczą sanacji przeprowa-

---

<sup>2</sup> Ł. Kurdybacha, *Wpływ Rewolucji Październikowej i szkoły radzieckiej na polską myśl oświatową 1918—1939*, Warszawa 1967, s. 62—64; por. K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918—1932*, Wrocław 1970, s. 43—44.

<sup>3</sup> R. Wapiński, *Najnowsze badania nad nurtami politycznymi w Polsce w XX wieku*, „Kwartalnik Historyczny”, 1971, nr 1, s. 87—89, 91. Ostatnio ukazała się praca J. J. Tereja *Idee, mity, realia. Szkice do dziejów Narodowej Demokracji*, Warszawa 1971. Praca ta nie dotyczy jednak ideologii wychowawczej endecji.

<sup>4</sup> B. Ługowski, *Założenia i tendencje sanacyjnego ideału wychowawczego*, „Przegląd Humanistyczny”, 1959, nr 1; tenże, *Szkolnictwo w Polsce 1929—1939 w opinii publicznej*, Warszawa 1961; M. Falski, *Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. I, 1958; M. Lipowska, *Koncepcje wychowania w polskich programach szkolnych okresu międzywojennego*, „Rozprawy z dziejów oświaty”,

dzili B. Ługowski i A. Radziwiłł. Jednakże źródłowa praca tej ostatniej — w myśl założeń autorki — zajmuje się koncepcją, a nie praktycznym wyrazem sanacyjnych poglądów oświatowych. Praktykę będzie można zatem ocenić dopiero po przeprowadzeniu odpowiednich badań<sup>5</sup>. Autorka niniejszej rozprawy nie pretenduje do wyczerpującego omówienia problemu wychowania państwowego; wymaga to jeszcze daleko idących badań politycznych i społecznych, socjologicznych, dotyczących kultury, pedagogiki i wychowania. Jest to jedynie próba zwrócenia uwagi na pewne zjawiska zachodzące wewnątrz samego nurtu wychowania państwowego. Świadomie pominięte zostały wielokroć omawiane zagadnienia elity, wodzostwa, koncepcji solidarystycznych w ideologii wychowawczej sanacji. Pominięto również problemy stosunku sanacji do wychowania religijnego i kleru oraz do spraw narodowościowych. Najogólniej rzecz biorąc, wyraźne są rozbieżności między wypowiedziami oficjalnymi i koncepcjami ideologicznymi w tych sprawach a praktyką. W teorii bowiem myśl sanacyjna starała się uniezależnić od zbyt daleko idącej ingerencji kleru w sprawy wychowania — w praktyce szła na daleko idące kompromisy. Podobnie liberalizm wypowiedzi w sprawach mniejszości narodowych nie znajdował odbicia w rzeczywistej polityce sanacyjnej. Rozwój stosunku do tych problemów wewnątrz obozu sanacyjnego i jego odbicie w praktyce oświatowej wymaga odrębnego zbadania.

Twórcy szkoły polskiej okresu międzywojennego stanęli zarówno przed problemami organizacji sieci szkolnej, jak i przed koniecznością podjęcia decyzji o treści szkoły — jej funkcjach kształcących i wychowawczych oraz programach. Oczywiście już wtedy było, że szkolnictwo powinno tworzyć przemyślany system oświatowo-wychowawczy, że jest to sposób urabiania społeczeństwa i osiągania określonych celów politycznych<sup>6</sup>. Problem proporcji między wychowawczą a kształcącą funkcją

---

t. XII, 1969; K. Trzebiatowski, *op. cit.*; F. W. Araszkiewicz, *Wychowanie obywatelskie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, cz. I, II, „Wychowanie Obywatelskie”, 1971, nr 4, 5.

<sup>5</sup> Badania nad oświatą i szkolnictwem okresu międzywojennego prowadzone są przez Pracownię Dziejów Oświaty PAN. W ramach planów badawczych Pracowni przygotowano następujące prace: K. Trzebiatowskiego *op. cit.*; F. W. Araszkiewicz *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące w Polsce w latach 1917—1932* (w druku). W przygotowaniu: W. Garbowskiej *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932—1939*; L. Grochowskiego *Kościół a wychowanie w Polsce w latach 1918—1939*; J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe w Polsce w latach 1918—1939*.

<sup>6</sup> S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 502; O problemach polityki oświatowej por. B. Ługowski, *Szkolnictwo...*, s. 7—8.

szkoły i zainteresowanie władz państwowych i partii politycznych zagadnieniami wychowania należały do węzłowych kwestii pedagogiki światowej. Teoretycy pedagogiki postulowali, w oparciu o dorobek myśli filozoficznej, biologii, psychologii itd., rozwijanie u wychowanków bardziej niż umysłu — czynników emocjonalnych, wolicjonarnych i irracjonalnych, woli, charakteru i sprawności fizycznej. Zgodnie z tymi prądami i o szkole polskiej mówiono, że ma ona przede wszystkim wychowywać oraz że kształcenie ogólne ma być podstawowym składnikiem wychowania i czynnikiem wychowawczym. W tym duchu wypowiedali się dyskutanci na Sejmie Nauczycielskim w 1919 r.<sup>7</sup>

Najpilniejsze potrzeby bieżące, dotyczące przede wszystkim organizacji sieci szkolnej, administracji i zdobycia odpowiedniej ilości sił nauczycielskich, zaspokojenia potrzeb dydaktycznych i lokalowych, spowodowały odsunięcie spraw wychowawczych na dalszy plan. W prasie nauczycielskiej w latach 1919—1926 dyskutowano szeroko sprawy powszechności oświaty i zasady demokratycznej reformy szkolnictwa; działalność Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego była w tym zakresie też skromna. „Ministerstwo wraz z całym rządem, uwikłanym w trudności gospodarcze i opanowywanym coraz bardziej przez reakcję, prowadzi politykę odwleknięcia zarówno reform, jak i szerszej rozbudowy oświaty”<sup>8</sup>.

Oczywiste, że w atmosferze prowizorycznego i gorączkowego załatwiania spraw bieżących nie było warunków na konsekwentne ustawianie spraw organizacji i koncepcji ideowo-wychowawczych oświaty; nie ulegała jednak wątpliwości potrzeba i konieczność rozwiązania tych zagadnień. Większe możliwości zajęcia się nimi zaistniały w czasie względnej stabilizacji szkolnictwa, w okresie lat 1923—1925, kiedy do szkół weszły mniej liczne roczniki wojenne dzieci<sup>9</sup>. Był to zarazem okres przewagi wpływów Narodowej Demokracji w rządzie i w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Przez cały czas wiceministrem oświaty był endeck T. Łopuszański, postawę endecką reprezentowali: Stanisław Głąbiński w roku 1923, Bolesław Miklaszewski w latach 1923—1924, wreszcie Stanisław Grabski w latach 1925—1926. Endecy i osoby zbliżone do Narodowej Demokracji interesowały się sprawami reformy szkolnej obejmującej ustrój i założenia ideowe oświaty. Publikowali prace na ten temat B. Nawroczyński, L. Zarzecki, W. Grabski (brat ministra oświaty), a Stanisław Grabski przygotowywał reformę. Wzmogło się zainteresowanie sprawami oświaty w innych stronnictwach politycznych; włączyły się one do dyskusji w prasie i w sejmie. Stopniowo narastał

<sup>7</sup> M. Lipowska, *op. cit.*, s. 4—6.

<sup>8</sup> M. Falski, *op. cit.*, s. 195

<sup>9</sup> K. Trzebiatowski, *op. cit.*, s. 150; M. Falski, *op. cit.*, s. 196—197.

konflikt między oficjalną polityką MWRiOP a organizacjami związkowymi nauczycielstwa, który doprowadził do krachu przygotowywanej przez S. Grabskiego reformy oświaty. Reforma ta, dzieło wąskiego grona współpracowników ministra, bez poddania jej publicznej dyskusji została zgłoszona i przyjęta przez Radę Ministrów 28 X 1925 r.; na skutek oporu i sprzeciwu postępowego nauczycielstwa i lewicy społecznej została w początku roku 1926 wycofana spod obrad sejmowych<sup>10</sup>. Upadek projektu Grabskiego stanowi cesurę kończącą okres dominowania w polskiej oświacie tendencji tzw. wychowania narodowego.

W sprawach wychowania narodowego — tak samo jak w sprawach wychowania państwowego — w literaturze historycznej jest trochę nieporozumień. Spór endecji z sanacją o koncepcję wychowania często traktowany jest jako „spór w rodzinie”, co jest chyba uproszczeniem<sup>11</sup>. Można tak jak A. Radziwiłł przeprowadzić próbę rozpatrzenia tego sporu na kilku płaszczyznach: ideologicznej, rozgrywek politycznych i personalnych, odmiennych interpretacji przeszłości i najnowszej historii Polski, różnicy postaw psychicznych i form myślenia ludzi obydwu obozów, wreszcie odmiennych rozwiązań ustrojowo-politycznych i społeczno-ekonomicznych. Porównując dwie koncepcje wychowawcze: sanacyjną i endecką, autorka stwierdza, że „ma się tu do czynienia z programami wychowawczymi o różnym okresie istnienia, w pewnym sensie innym zasięgu i formie oddziaływania, stworzonymi przez grupy o różnych formach organizacyjnych i znajdujących się w innej sytuacji politycznej”<sup>12</sup>.

Przyznając rację uwagom dotyczącym różnic w organizacji obydwu obozów politycznych, czasokresu tworzenia się ich ideologii (10 i 40 lat) oraz specjalnemu podkreśleniu, że jedna z nich w okresie formułowania się jest ideologią obozu rządzącego, a druga ma „atrakcyjność i plusy” opozycji bez odpowiedzialności, oraz stwierdzeniu, że zarzuty i postulaty endeckie wobec wychowania państwowego miały zawsze charakter polemiczny — wypada dodać, że porównywanie obydwu kierunków wycho-

<sup>10</sup> K. Trzebiatowski, *op. cit.*, s. 190—200; 206—213, 210, 219—220; M. Falski, *op. cit.*, s. 194—195, 198.

<sup>11</sup> Stwierdzenie to — powtórzone przez Z. Mysłakowskiego i I. Szaniawskiego w artykule *Pedagogika i oświata w Polsce w latach 1918—1939*, „Nowa Szkoła”, 1950, nr 5, za krytycznym, ale przecież polemiką polityczną uwarunkowanym artykułem H. Szypera *Walka o duszę młodego pokolenia* (por. przyp. 158) — przyjęli i inni autorzy: S. Jedlewski, *Krytyka wychowania narodowego i państwowego: tendencje nacjonalistyczne w nauczaniu i wychowaniu okresu dwudziestolecia*, „Studia Pedagogiczne”, t. VII, 1959; por.: B. Ługowski, *Założenia...*; tenże, *Szkolnictwo*; A. Rutkowski, *O trzech tendencjach burżuazyjnej teorii wychowania moralnego*, „Studia Pedagogiczne” t. VII; 1959; K. Trzebiatowski, *op. cit.*

<sup>12</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 156—161.

wania, najogólniej rzecz biorąc, może dotyczyć jedynie warstwy ideologiczno-politycznej w dosyć wąskim zakresie i krótkim odcinku czasu, w latach 1926—1933 czy ściślej w latach 1929—1933. Chodzi o okres, w którym sanacja precyzowała swoją ideologię wychowawczą przed wprowadzeniem jej w życie i polemizowała z ideologią oświatową endecji bądź odpierała stawiane przez narodowców zarzuty. Stawianie sporu: wychowanie państwowe przeciwko wychowaniu narodowemu — jest dziś powodowaniem się dyskusją okresu międzywojennego, prowadzonego przez obydwa obozy głównie na płaszczyźnie ideologicznej; z perspektywy czasu ich relacje wyglądają inaczej.

Wychowanie narodowe nie doczekało się kształtu skończonego systemu oświatowo-wychowawczego. Próbą miała być nieudana reforma Grabskiego, w której projekcie problemy wychowawcze nie zostały tak wyeksponowane jak w reformie jędrzejewiczowskiej. W okresie, kiedy endecja miała największy wpływ na oświatę w Polsce, to jest od momentu uzyskania niepodległości do roku 1926, narodzona jeszcze w czasie rozbiorów i do potrzeb społeczeństwa polskiego pod zaborami dostosowana koncepcja wychowania narodowego ulegała przemianom. Toteż samo pojęcie wychowania narodowego, jak i jego ocena nie mogą być oderwane od momentu historycznego<sup>13</sup>. Inaczej chyba trzeba traktować program wychowania narodowego z okresu przed uzyskaniem niepodległości (przy tym w ocenach trzeba rozróżniać ideologię wychowawczą Stanisława Prusa-Szczepanowskiego od poglądów głoszonych przez Zygmunta Balickiego), a inaczej działającego już w odrodzonym państwie polskim Lucjana Zarzeckiego<sup>14</sup>. W dziedzinie praktyki czym innym było wychowanie narodowe w warunkach niewoli, czym innym elementy ideologii endeckiej w programach szkół polskich formułowane w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości.

O genezie wychowania narodowego wspominają niemal wszyscy badacze spraw oświatowych w okresie międzywojennym. Problem był istotny, gdyż wychowanie narodowe było w początkach niepodległości jedyną oficjalną propozycją ideologicznego wychowania społeczeństwa. Postulaty wychowania narodowego znajdowały odbicie w projektach oświatowych przygotowywanych przez pedagogów jeszcze przed odzyskaniem niepod-

---

<sup>13</sup> Problem ten porusza B. Ługowski i dzieli historię wychowania narodowego na 4 okresy: przed odzyskaniem niepodległości, lata 1919—1925, 1926—1935, 1935—1937 (*Szkolnictwo...*, s. 21).

<sup>14</sup> Żarys rozwoju pedagogiki narodowej por. B. Nawroczyński, *Pedagogika narodowa w latach 1880—1925*, „Kultura i Wychowanie”, 1937, nr 1. Autor przedstawia rozwój myśli pedagogicznej i oświatowej endecji jako logicznie rozwijającą się, organicznie powiązaną całość.

ległości, aż do Sejmu Nauczycielskiego włącznie<sup>15</sup>. Pomijając ładunek ideologii społecznej zawarty w doktrynie endeckiej, dla każdego nauczyciela Polaka jasne było, że dla zachowania odrębności i ewentualnego odzyskania własnego państwa należy zachowywać odrębność narodową, pielęgnować ją i rozwijać. W gruncie rzeczy sam termin „wychowanie narodowe” miał atrakcyjne brzmienie.

W praktyce wychowanie narodowe w okresie niewoli realizowane było nie przez państwową szkołę, podporządkowaną interesom zaborców i ich organizacji państwowej (z uwzględnieniem okresów korzystnych dla oświaty polskiej w Księstwie Warszawskim i Królestwie Kongresowym, a potem w Galicji od lat siedemdziesiątych XIX w., oraz okresu tajnego nauczania), lecz spontanicznie w rodzinach oraz przez zachowywanie i rozwijanie kultury i nauki narodu polskiego.

Program wychowania narodowego w koncepcjach Narodowej Demokracji, sformułowany przez S. Prusa-Szczepanowskiego, zawierał próbę połączenia pełnego, indywidualnego rozwoju osobowości z celem ideowo-politycznym, tj. przygotowaniem wychowanka do pełnienia „misji narodowej”<sup>16</sup>. Do wypełnienia owej misji trzeba było naród przygotować przez jego „odrodzenie duchowe”, dokonywane drogą odpowiedniego wychowania młodzieży. W wykształceniu doceniał i podkreślał rolę nauk matematyczno-przyrodniczych. Myśl Szczepanowskiego postulowała pełne zaangażowanie ideowe wychowawców i wychowanków i ich zespolenie wokół jednego celu, którym miało być dobro narodu. Wychowanie według Szczepanowskiego powinno łączyć elementy emocjonalne, intelektualne i kształtujące charakter (ćwiczenia np. punktualności, dokładności, karność). Formalnym wynikiem wychowania miała być „swoboda w myśleniu, karność w działaniu”. Już więc u Szczepanowskiego czynniki emocjonalne, irracjonalne w wychowaniu stawiane były przed intelektualnymi<sup>17</sup>, a wychowanie miało cele ideologiczne.

Myśl Szczepanowskiego rozwijał Z. Balicki, który stanął na stanowisku, że „najwyższym dobrem na ziemi” jest naród, a w związku z tym teoria i praktyka pedagogiczna w Polsce muszą zostać przepojone duchem narodowym. Młodzież należy uświadamiać narodowo, tj. wprowadzać w tradycję, dawać podstawy pozytywnego patriotyzmu, wychować polskiego żołnierza obywatela. Wychowanie stawiał przed kształceniem umysłu, a oprócz je chciał na religii i wychowaniu fizycznym. Jako nie-

<sup>15</sup> M. Lipowska, *op. cit.*, s. 8, 10, 25; postulaty MWRiOP na Sejmie Nauczycielskim referował endek T. Łopuszański, który brał też udział w zjeździe 1913 r.

<sup>16</sup> S. Prus-Szczepanowski, *Aforyzmy o wychowaniu*, „Słowo Polskie”, 1898, wyd. osobne — Lwów 1901; por. tenże, *Myśli o odrodzeniu narodowym*, Lwów 1903.

<sup>17</sup> St. Jedlewski, *op. cit.*, s. 143; B. Nawroczyński, *op. cit.*, s. 7—10.



zbędne efekty wychowawcze wymieniał zdolność do współdziałania, karność, koleżeństwo, solidarność, aktywność, odporność na „nieodpowiedzialny humanitaryzm”. Były w jego koncepcjach elementy nacjonalizmu<sup>18</sup>. Sformułowany przez Balickiego program wychowawczy endecji był aktualny w okresie międzywojennym. Celem indywidualnym wychowania było wychowanie Polaka obywatela, zdolnego do pracy dla ojczyzny, i do jej obrony, celem zaś ogólnym — wychowanie duszy narodu, tj. wychowanie w każdym nowym pokoleniu instynktów społecznych i odpowiednio ukształtowanego charakteru. W ten sposób wychowanie było tworzeniem narodu. Balicki stwierdzał, że każdy naród ma do wykonania swoją misję, a realizacja tej misji jest włączeniem się do kultury ogólnoludzkiej. Z tym wszystkim łączyło się milczące założenie, że naród tworzą ludzie wykształceni, „uświadomieni narodowo” — ziemiaństwo i inteligencja.

Wychowanie narodowe do momentu uzyskania niepodległości stanowiło coś w rodzaju wizji wychowawczej. W odrodzonym państwie niektóre z postulatów teoretycznych oburzały, inne traciły rację bytu. Rozumieli to pedagogowie endeccy. Wynikiem były próby dostosowania programu wychowania narodowego, ideologii wychowawczej do zmienionych warunków bytu narodu. Próbę sformułowania podstaw naukowych wychowania narodowego i podstawowych jego pojęć, jak „naród”, „osobowość”, „struktura duchowa”, oraz złagodzenia konfliktów etycznych, wprowadzonych do pedagogiki narodowej przez Balickiego, podjął matematyk, teoretyk i praktyk pedagogiki Lucjan Zarzecki<sup>19</sup>. Próbował zmienić charakter pedagogiki narodowej z tradycyjnego na postępowy; wychowanie ująć nie jako proces przekazywania doświadczeń, ale także jako tworzenie nowych wartości, budzenie „geniuszu narodu”. Idealem moralnym było dla niego stawianie interesu narodu jako zbiorowości ponad własne interesy jednostek, stanów, grup i klas; podstawą wychowania miały być treści religijne. Roman Dmowski do teorii Zarzeckiego dorzucał konieczność zwalczania cech negatywnych Polaków: intelektualizmu, estetyzmu i etyzmu. Chciał ich wychować na fanatyków narodowości, bezwzględnie opanowujących każdy opór. Oświata według niego miała stać się środkiem opanowania mas ludowych<sup>20</sup>.

O pierwszych programach szkół polskich zredagowanych w latach 1919—1922 mówi się, że ulegały wpływom endecji bądź że wprowadzono do nich elementy wychowania narodowego, i obydwą te stwierdzenia mają świadczyć o objęciu oświaty polskiej w tym okresie sferą wpły-

<sup>18</sup> Z. Balicki, *Egoizm narodowy wobec etyki*, Lwów 1903; tenże, *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa 1909; B. Nawroczyński, *op. cit.*, s. 7—10.

<sup>19</sup> L. Zarzecki, *Wychowanie narodowe*, Warszawa 1929 (zbiór rozpraw wydany pośmiertnie); B. Nawroczyński, *op. cit.*, s. 10—15.

<sup>20</sup> Według S. Jedlewskiego, *op. cit.*, s. 149.

wów Narodowej Demokracji. Z drugiej strony porównuje się te programy z programami wprowadzonymi do szkół po reformie jędrzejewiczowskiej, stwierdzając, że pierwsze były bardziej obiektywne w sensie czyisto naukowym, że aczkolwiek ramowe — obejmowały całość świata zgodnie z wiedzą naukową, że były humanitarny i pacyfistyczne, że były apartyjne oraz że elementy wychowania narodowego występowały najsilniej w grupie przedmiotów humanistycznych (język polski, historia, nauka o Polsce współczesnej)<sup>21</sup>. Mogłoby to nasunąć wniosek, że endeckie wychowanie narodowe było w gruncie rzeczy mniej szkodliwe od sanacyjnego wychowania państwowego, a polityka oświatowa endecji bardziej postępową niż sanacyjna. Wniosek ten byłby jednak nieporozumieniem wynikającym z nie dosyć jasno sformułowanych przesłanek.

Ideologia wychowania narodowego w koncepcjach teoretycznych endecji była jedną z propozycji, jak rozumieć „wychowanie narodowe”. W gruncie rzeczy była to propozycja bardzo ogólna, nie przystosowana do praktycznej realizacji. Aby wprowadzić ją w życie, trzeba byłoby poszczególne elementy i postulaty teorii przełożyć na język form dydaktycznych i poprzeć dobozem materiału kształcącego i wychowującego w programach. U progu niepodległości Polski endecja nie była przygotowana do tego zadania. Wydaje się także, że nie miała dostatecznej siły politycznej ani dostatecznych wpływów wśród pedagogów przygotowujących najpierw projekty ustrojowe, potem programy szkolne. Programy szkolne były przecież w gruncie rzeczy dziełem fachowców, którzy aczkolwiek uważali za rzecz słuszną i konieczną, aby wychowanie młodzieży polskiej zawierało pierwiastki narodowe, niekoniecznie rozumieli je tak jak ideologowie Narodowej Demokracji.

Już podczas pierwszej wojny światowej ustalono, że ośrodkiem tematycznym przyszłych programów szkół polskich będzie „Polska, tak pod względem kulturalnym, geograficznym jak historycznym, społecznym i ekonomicznym oraz prawnym, a również jako środowisko przyrodnicze”<sup>22</sup>. Proste skojarzenie: dawniej obce — teraz polskie, tj. narodowe, dawało markę „narodowego” kierunkowi nauki szkolnej i wychowania. Jednocześnie termin „narodowe” był słowem — określeniem podstawowym dla endecji. Powierzchnowe przeprowadzenie równania prowadziło do wniosku: narodowe — a więc endeckie. Dotyczyło to w pewnym stopniu również i programów z lat 1919—1922. W dodatku koncepcje programowe i organizacyjne szkoły polskiej z ramienia ministerstwa oświaty

<sup>21</sup> M. Lipowska, *op. cit.*, s. 13—15; S. Jedlewski, *op. cit.*, s. 156—157.

<sup>22</sup> *Prace Komisji Pedagogicznej przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego*. [Ks. J. Gralewski] *Zadania wychowawcze szkoły narodowej w Polsce*, „Wychowanie w Domu i Szkole”, t. I, 1915, s. 636, cyt. według M. Lipowskiej, *op. cit.*, s. 12

referował endek Tadeusz Łopuszański. To dodatkowo podkreślało formalny związek tych koncepcji z Narodową Demokracją — ale zarazem nie stanowiło jeszcze o ich treści.

Twórcy programów byli fachowcami o różnych przekonaniach politycznych, endecja nie miała na nich dostatecznego wpływu, by ich opanować. Starali się oni zapewnić możliwie najwyższy poziom i największą rzeczowość w każdej dziedzinie nauczania, uwzględniając założenia wypracowane na zjazdach odbywanych jeszcze przed 1919 r.<sup>23</sup> Endecja nie miała przeciwstawnych rozwiązań. W dodatku, ponieważ czynniki kierujące oświatą uważały te pierwsze programy za tymczasowe, przejściowe — łatwiej było o ich akceptację. Postulaty ideologiczne najłatwiej było przekazać w grupie przedmiotów humanistycznych i tu najłatwiejsza była infiltracja ideologii endeckiej. Większy sukces jednakże mogło zapewnić dopiero poparcie haseł odpowiednim doбором materiału — a na to endecja jeszcze nie miała czasu.

W pracach koncepcyjnych nad polskim systemem oświatowym i wychowawczym podczas pierwszej wojny światowej problemy wychowania obywatelskiego miały stanowić czynnik mobilizacji narodu i zachowywania spójni narodowej niszczonej przez zaborców. Istota i cele wychowania obywatelskiego traktowane były odmiennie przez różne odłamy polityczne społeczeństwa. W odrodzonej Polsce już od samego początku jej istnienia zarysowały się odmiennie sposoby ujęcia tego zagadnienia przez czynniki rządowe. Postępowe i demokratyczne elementy wychowania obywatelskiego zaakcentowane w odezwie J. Moraczewskiego z 19 XI 1918 r. i rozwinięte w *Programie oświatowym* Ksawerego Prusa (miała to być nauka o Polsce współczesnej, najważniejszych zagadnieniach życia, wyrabianie ducha obywatelskiego, wiedzy o kraju, umiejętności pracy twórczej dla dobra Ojczyzny i współobywateli) uległy ograniczeniu po upadku rządu Moraczewskiego w styczniu 1919 r. Wprawdzie zostały one punktem wyjścia prac nad programami i były realizowane przez MWRiOP pod naciskiem postępowej opinii publicznej, ale coraz wyraźniej ograniczano cele wychowania obywatelskiego do kształtowania uczuć patriotycznych i umiłowania niepodległości Ojczyzny. Coraz częściej nadawano mu nazwę wychowania narodowego. Demokratyzacji wychowania obywatelskiego domagało się tylko postępowe nauczycielstwo<sup>24</sup>.

Elementy wychowania narodowego z koncepcji Prusa-Szczepanowskiego zachowały swą aktualność w tej części, która dotyczyła kształto-

<sup>23</sup> M. Lipowska, *op. cit.* s. 13—15.

<sup>24</sup> F. W. Araszkiewicz, *Wychowanie...*, cz. I, s. 14—15; T. Łopuszański, *Z zagadnień wychowania narodowego*, Warszawa 1918, cyt. za S. Jedlewskim *op. cit.*, s. 153.

wania odrębności narodowej i siły duchowej Polaków. Ideał Polaka obywatela i bojownika stracił aktualność. Zabrakło w nim cech niezbędnych we własnym państwie w sytuacji pokojowej pracy nad podniesieniem bogactwa i kultury kraju. Elementy wychowania narodowego wysunięte w celach poszczególnych przedmiotów (śpiew, roboty, historia, a zwłaszcza geografia czy nauka o Polsce współczesnej) nie stanowiły systemu wychowawczego<sup>25</sup>. Nauka szkolna realizowana według tych programów nie była w stanie przekształcić psychiki narodu według zamierzeń i postulatów endecji; nie była też w stanie zdemokratyzować społeczeństwa, jak domagały się tego postępowe organizacje nauczycielskie. Trudności dodatkowe stwarzał brak podręczników dostosowanych do nowych programów.

Narodowa Demokracja uzyskała przewagę w latach 1923—1925 we władzach państwowych i korzystając z tego rozpoczęła przygotowania do wykorzystania oświaty jako czynnika pomocnego w opanowaniu społeczeństwa. Niezbędna do tego była reforma szkolna. Ideologowie endecy zauważyli nieprzystosowanie dawnych ideałów wychowawczych wychowania narodowego do nowej polskiej rzeczywistości. Rozumieli też potrzebę stworzenia nowego systemu wychowawczego, który stanowiłby element łączący potrzeby współczesnego życia ze szkołą, byłby instrumentem urabiania społeczeństwa, a jego cele i ideały wychowawcze byłyby zestrojone z organizacją systemu oświatowego i treścią nauczania. W oświacie polskiej była ta potrzeba tym wyraźniejsza, że odziedziczony po rozbiorach stan szkolnictwa pod każdym względem wymagał ujednoczenia i przekształceń.

Opanowanie pierwszych trudności organizacyjnych i potrzeb oraz wspomniany już okres stabilizacji w szkolnictwie sprzyjały podjęciu badań i poszukiwań nowych rozwiązań. Rozpoczęły się więc na większą skalę badania teoretyczno-pedagogiczne nad precyzowaniem celów wychowawczych, koncepcji dydaktycznych i ustrojowych. Nowych rozwiązań poszukiwali uczeni, postępowe organizacje nauczycielskie, jak i pedagodzy zbliżeni do endecji<sup>26</sup>. Postulowano (L. Zarzecki), by ideał Polaka obywatela i bojownika zastąpić ideałem obywatela robotnika, którego celem jest „służba Bogu i Ojczyźnie”. Rzucano hasła wychowania przez pracę i dla pracy (było to następstwem przyswajania wpływów tzw. nowego wychowania). Koncepcje endeckie zawierały coraz silniejszy ładunek nacjonalizmu i klerykalizmu. Stanowiło to poważny problem w państwie, w którym 30% ludności stanowiły mniejszości narodowe i wyznaniowe, prowadziło bowiem do ich dyskryminacji. Zwracano uwagę

<sup>25</sup> M. Lipowska, *op. cit.*, s. 19—23, 46.

<sup>26</sup> S. Jedlewski, *op. cit.*, s. 213; por. K. Trzebiatowski, *op. cit.*, s. 219—220; F. W. Araszkiewicz, *Wychowanie...*, cz. I, s. 16.

również na konieczność zmniejszenia czynnika emocjonalnego i historycznego w wychowaniu, potrzebę skierowania akcentów na rzeczywistość i zorganizowania dla niej kultu. Postulowano potrzebę przekształcenia psychiki Polaków (z konsumentów dóbr wychować na ich producentów).

Jednocześnie endecja starała się rozszerzać zakres wpływów. Między innymi próbowano rozszerzyć wpływy na chrześcijańskie związki nauczycielskie (głównie przez podkreślanie czynnika religijnego w wychowaniu) i starano się zjednać duchowieństwo. Charakterystyczne jest odwoływanie się do koncepcji pedagogiczno-religijnych F. W. Foerstera, tłumaczenie i wydawanie jego prac<sup>27</sup>. Starano się też umocnić wpływy endeckie wśród młodzieży<sup>28</sup>.

Koncepcje endeckie były elitarne, nastawione na kształcenie i wychowywanie inteligencji. Jednocześnie coraz wyraźniej wypowiedziano się o potrzebie opanowania mas ludowych. Elementy bardziej zwartego systemu oświatowego można odnaleźć w wypowiedziach posła na sejm, inspektora szkolnego współdziałającego z ministrem Grabskim, Jana Korneckiego, który już od 1924 r. twierdził, że „właściwego obywatela można ukształtować w szkole powszechnej wyłącznie przez system wychowania narodowego opartego na podstawach chrześcijańskich”, przy tym szkoła powinna być polska bez względu na pochodzenie narodowe ucznia<sup>29</sup>. Zwracając uwagę na potrzebę odejścia od historyzmu na rzecz aktualnej rzeczywistości postulował jednocześnie selekcję społeczną i pedagogiczną młodzieży dla gimnazjów, przestrzegał przed systemem szkoły jednolitej, która nie dawałaby gwarancji „odpowiedniego” kształcenia elity.

Wreszcie otwartą i nieudaną batalię o wprowadzenie endeckiego wychowania narodowego poprzez realizację podporządkowanego mu systemu oświatowego rozpoczął S. Grabski w przemówieniu sejmowym 27 IV 1925 r. Stwierdził, że „po latach eksperymentów pedagogicznych i prac organizacyjnych” czas przystąpić do ustalenia „zupełnie ścisłego wychowania narodowego”, które będzie służyć budowie i umacnianiu państwa polskiego oraz gruntownej przebudowie psychiki Polaków. Realizację odpowiedniej reformy szkolnej i jej propagandę chciał Grabski przeprowadzić poprzez administrację szkolną i skupienie wokół niej całego nauczycielstwa<sup>30</sup>. Gwałtowny opór opinii publicznej i nauczycielstwa uniemożliwił zatwierdzenie projektu ustawy Grabskiego w sejmie i uniemożliwił realizację ideologii oświatowej endecji.

<sup>27</sup> K. Trzebiatowski, *op. cit.*, s. 220—224, 226, 229.

<sup>28</sup> J. J. Terej, *op. cit.*, s. 107—110.

<sup>29</sup> Według K. Trzebiatowskiego, *op. cit.*, s. 223.

<sup>30</sup> *Sprawozdania sejmowe*, 1925, s. CXCVIII/34—37, 39, 40, cyt. za K. Trzebiatowskim, *op. cit.*, s. 223—224.

Mimo poszukiwań sojuszników w organizacjach zawodowych nauczycielstwa i posiadania rzeczywistych wpływów w TNSSiW oraz w SChNNSP endecja nie potrafiła zjednać sobie ani rzesz nauczycielskich, ani postępowych organizacji nauczycielskich — wprost przeciwnie. Odchodziła bowiem od demokratycznych żądań powszechnego i jednolitego demokratycznego ustroju szkolnego wyrażonych przez Sejm Nauczycielski i nie bardzo liczyła się z nastrojami, które takie postępowanie wywoływało.

Oszczędności na oświacie od 1924 r., spowodowane próbą ratowania stabilizacji pieniądza, wystąpienia W. Grabskiego, w sprawie ograniczenia wydatków państwowych na budowę publicznych szkół powszechnych, planowane redukcje budżetu oświatowego w 1926 r. powodowały interpelacje w sejmie i niezadowolenie z władz oświatowych. W rażącej sprzeczności z postulatami nauczycielskimi dotyczącymi organizacji szkolnictwa stały projekty organizacyjne teoretyków zbliżonych do endecji, jak B. Nawroczyńskiego czy L. Zarzeckiego; faworyzowały one gimnazja, propagowały zasadę selekcyjności, skupiały uwagę na szkole średniej, mającej przygotowywać do szkół wyższych i kształcić elitę — kosztem szkolnictwa podstawowego. Podobnie było z reformą, którą projektował S. Grabski<sup>31</sup>. Sposób przygotowania i przeprowadzania urzędowych formalności związanych z projektem Grabskiego był okazywaniem jawnego lekceważenia żądanom nauczycielskim. Wywołało to natychmiastową replikę i sprzeciw XII Zjazdu Delegatów ZPNNSP, wydanie przez S. Radwana broszury *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, wreszcie doprowadziło do upadku projektu. Endecja w masach nauczycielskich została skompromitowana.

Sanacja rozpoczęła politykę oświatową od ukłonów w stronę nauczycieli. Postulatów nauczycielskich wprawdzie nie realizowano, ale też nie negowano ich. Po przewrocie majowym rozpoczęły się w ministerstwie prace nad projektami nowych reform szkolnictwa. Pracowali nad nimi i K. Bartel, i G. Dobrucki; ścierały się koncepcje. Bartel w grudniu 1926 r. zawiadomił, że na razie nie można marzyć o przyjęciu powszechnej szkoły siedmioklasowej jako podstawy ustroju oświaty, co sprawiało wrażenie, że sprawa się tylko odsuwa. Prawił przy tym uprzejmości pod adresem nauczycielstwa, jego obywatelskiej i patriotycznej postawy. Wreszcie przygotowany projekt, chociaż nie został zatwierdzony przez sejm, odpowiadał postulatom demokratycznych odłamów społeczeństwa i nauczycielstwa<sup>32</sup>. W ten sposób odwlekano załatwienie spraw ustroj-

<sup>31</sup> K. Trzebiatowski, *op. cit.*, s. 195—197, 205—211; por. M. Falski, *op. cit.*, s. 198—199.

<sup>32</sup> M. Falski, *op. cit.*, s. 202—203; A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 44.

wych szkolnictwa, które wywoływały najczęściej kontrowersji, i starano się pozyskać nauczycielstwo. W rezultacie przewrót majowy zyskał sobie wielu zwolenników w tym środowisku, a zwłaszcza w ZG ZPNSP. W krótkim też czasie nastąpił proces oczyszczania administracji i szkół z elementu niechętnego sanacji — po prostu niewygodne osoby usuwano z pracy.

W okresie poprzedzającym przewrót majowy nawet L. Zarzecki pisał, że w polityce szkolnej panował zupełny brak konsekwencji; „są poczytania” — stwierdzał Zarzecki — „od wypadku do wypadku, drobne kompromisy, pewne odruchy myślenia, ale całość nie zarysowuje się jasno”<sup>33</sup>. Na tę niejednolitość i brak konsekwencji, brak myśli przewodniej zwróciła uwagę sanacja przede wszystkim, gdy stanęła wobec problemów polityki oświatowej. Podstawowym zarzutem stawianym szkolnictwu okresu przedmajowego stało się pokazywanie braku koncepcji wychowania, braku ideału wychowawczego. Tak narodził się problem, a potem program wychowania państwowego.

Dla obozu sanacyjnego, rozumianego jako grupa ideowa reprezentująca „pewną określoną strukturę myślenia teoretycznego”, problematyka wychowawcza odgrywała niezmiernie ważną rolę, w gruncie rzeczy w dziedzinie ideologii wychowawczej stosunkowo najłatwiej (w porównaniu z ideologią polityczną, światopoglądową czy ekonomiczną) było wypracować własną doktrynę<sup>34</sup>. Za pomocą haseł wychowania nowego społeczeństwa, w związku z powszechną wtedy wiarą, że przez wychowanie młodzieży istotnie można doprowadzić do zmiany istniejącej rzeczywistości<sup>35</sup>, sanacja starała się zjednać dla swej polityki jak najszersze kręgi społeczne. Praktyka pierwszych lat niepodległości przyniosła rozczarowania w dziedzinie oświaty. Trzeba się więc było od niej odciąć, znaleźć błąd usprawiedliwiający niepowodzenia. Autorzy prac poświęconych oświacie w okresie międzywojennym zgodnie stwierdzają, że w pierwszym okresie rządów sanacyjnych sprawy wychowawczo-oświatowe traktowane były przez obóz rządowy marginesowo, ogólnie, gdyż najważniejszą sprawą była stabilizacja władzy. Dopiero od 1928 r. nastąpiła ofensywa wychowawcza sanacji<sup>36</sup>. Wydaje się jednak, że pierwszy okres, tj. lata 1926—1928, był przygotowaniem do tej ofensywy.

Istotę zamierzeń sanacji w dziedzinie oświaty wyraził G. Linc już w 1926 r. w „Drodze”, która skupiała kręgi zbliżone do sanacji. Pisał:

<sup>33</sup> L. Zarzecki, *op. cit.*, s. 275.

<sup>34</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 41.

<sup>35</sup> A. Rutkowski, *op. cit.*, s. 295, 297, 300—305; por. *Wychowanie a struktura społeczna Polski*, „Głos Nauczycielski”, nr 31 z 30 IV 1939.

<sup>36</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 43, 46; B. Ługowski, *Szkolnictwo...*, s. 46—47; K. Trzebiatowski, *op. cit.*, s. 245.

„Z kolei po rewolucji wojskowej powinna nadejść rewolucja wychowania. Bez tej drugiej rewolucji pierwsza w swoich skutkach byłaby bardzo powierzchowna”<sup>37</sup>. W krytyce ideałów wychowawczych endecji, którą przeprowadził w dalszym ciągu swego artykułu, rozprawiając się z przeciwnikami politycznymi zarzucał im Linc przyziemność i ograniczoność ideałów, a raczej wysuwanie potrzeby kształcenia cech pozornie bardzo szlachetnych, jak pracowitość, sumiennność, karność, patriotyzm — jednakże bez wielkiego celu, któremu by miały one służyć; cechy te trzeba istotnie wyrabiać u młodzieży, stwierdzał Linc, „ale w imię entuzjazmu, miłości i natchnienia, a nie lęku i przerażenia, które są cechami niewoli”. Skrytykował też kierownictwo oświaty; oddając mu sprawiedliwość co do fachowych umiejętności pedagogicznych, odmawiał zdolności kierowania „duchowego”. Jako program pozytywny wysunął poglądy i działalność Piłsudskiego, stwierdzając, że można w nich znaleźć i cel, i autorytet, którym można zaufać<sup>38</sup>.

W artykule Linca, oprócz tak charakterystycznego dla wszystkich wypowiedzi sanacyjnych tego okresu żądania wzmocnienia czynnika emocjonalnego w wychowaniu, znajdują się i inne typowe akcenty, jak stawianie postaci Józefa Piłsudskiego za wzór, krytyka przeciwnika za „partyjność” i pozostawanie w sferze oddziaływania ideałów z okresu niewoli, ukłony w stronę nauczycielstwa i ubolewania nad zaprzepaszczeniem postulatów Sejmu Nauczycielskiego, wreszcie nawiązanie do problemów mniejszości narodowych gnębionych przez endecję. Problemy te wracają w różnych postaciach i w innych wypowiedziach na temat potrzeb wychowania i oświaty.

W 1927 r. pada termin, który stał się potem symbolem ideologii wychowawczej sanacji: „wychowanie państwowe”<sup>39</sup>. Termin ten wydawał się sanacji bardzo szczęśliwy, gdyż sugerował wzniesienie się ponad wszelkie spory: społeczne, narodowe, polityczne — w imię wspólnego dobra wszystkich mieszkańców państwa polskiego. Poza tym stwarzało wrażenie, które zresztą starannie podkreślano i umacniano, iż zasadniczo odróżnia się od endeckiej koncepcji wychowania narodowego. Stwarzało to dogodne „dojście” do ogółu nauczycieli, którzy nie mieli sprecyzowanych ideałów wychowawczych, mimo że zdecydowanie odrzucałi endeckie. Sanacja

<sup>37</sup> G. Linc, *Potrzeba rewolucji w wychowaniu*, „Droga”, 1926, nr 6—7, s. 13.

<sup>38</sup> *Tamże*, s. 15—16 i nast.; swoistym akcentem artykułu jest rozprawa z opornym wobec sanacji środowiskiem poznańskim. Linc skrytykował tamtejszą atmosferę polityczną szkół, partyjność, kult administracji itd.

<sup>39</sup> T. Hołowko, *Metody i drogi sanacji stosunków we wschodniej Galicji i województwach wschodnich*, „Droga”, 1926, nr 6—7; L. Skoczyła, *Wychowanie państwowe a narodowe*, „Oświata Polska”, 1927, nr 1; J. Wołoszynowski, *Państwowe nastawienie umysłów*, „Droga”, 1927, nr 8—10.



uchwyciła się terminu nie mając sprecyzowanego jego zakresu ani systemu realizacji. Interpretacja i budowa systemu przyszły potem, w miarę rozwoju wpływów sanacyjnych w oświacie i rozwijania się prac teoretycznych i praktycznych nad problemami szkolnictwa i wychowania<sup>40</sup>.

Sanacja nie odrzucała i nie negowała też wychowania narodowego. Podkreślała tylko anachroniczność ideologii wyrosłej w czasach niewoli — przede wszystkim brak czynnika państwowości, jak lojalność wobec państwa, jego symboli i władz — oraz nieumiejętność współzycia obywatelskiego w ramach własnego suwerennego państwa. Krytykowała kadre pedagogiczną za nieumiejętność wyzwolenia się spod psychicznego dziedzictwa zaborów, krytykowała też politykę narodowościową endecji i jej odbicie w poglądach pedagogicznych. Przeciwno endeckiemu kierunkowi w oświacie wykorzystywała jego własne niepokoje i poszukiwania wyjścia z impasu i strzegła się powtarzania błędów.

W programach nauki z pierwszych lat niepodległości wychowaniu i kształceniu obywatelskiemu poświęcony został odrębny przedmiot: nauka o Polsce. Przedmiot ten miał być istotnym czynnikiem integracyjnym społeczeństwa porozbiorowego. Zadaniem jego było informowanie młodzieży o państwie polskim i urabianie nawyków współzycia obywatelskiego. Przedmiot ten — trzeba tu wziąć pod uwagę pewną nieporadność w doborze treści, co wpływało po prostu z braku doświadczeń — spotykał się z surową i rzeczową krytyką<sup>41</sup>.

Na IV Zjeździe Historyków Polskich w Poznaniu w grudniu 1925 r. wypowiedział się na temat nauki i wychowania obywatelskiego Stanisław Kutrzeba<sup>42</sup>. Stwierdził, że przedmiot, którego zadaniem jest urabianie w szkole młodzieży na obywateli znających i rozumiejących swoje państwo, ceniących fakt posiadania swojego państwa, czujących się odpowiedzialnymi za jego losy, spełniających powinności wobec niego — zawiódł pokładane w nim nadzieje. Przedmiot ten bowiem, w aktualnym stanie, wyposaża młodzież jedynie w pewne wiadomości gospodarcze, geograficzne i ustrojowe o państwie. Przedstawiając pozytywny program nauki o Polsce Kutrzeba stwierdził, że przede wszystkim oprócz się trzeba na pierwiastkach natury emocjonalnej, wzbudzić w młodzieży uczucie miłości państwa i ojczyzny, dumy z przynależności państwowej i narodowej, wykształcić poczucie obowiązków wobec państwa, społeczeństwa i narodu. Jako drugi etap wymienił Kutrzeba konieczność dostarczenia

<sup>40</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 44; K. Trzebiatowski, *op. cit.*, s. 244.

<sup>41</sup> H. Pohoska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1931, s. 253—254.

<sup>42</sup> S. Kutrzeba, *Nauka obywatelska w szkołach*, [w:] *Pamiętnik IV Zjazdu Historyków Polskich w Poznaniu 6—8 grudnia 1925*, t. I, *Referaty*, Sekcja VII, Lwów 1925.

młodzieży zasobu argumentów prawnych i innych, które służyć będą udowodnieniu wartości tego państwa, w którym młodzi żyją, oraz przekonają o konieczności spełniania obowiązków fiskalnych, wojskowych, lojalności itp. Elementami emocjonalnymi i intelektualnymi (przy tym emocje stawiał autor na pierwszym planie) trzeba przepoić całą naukę języka, historii, geografii i przyrody. Dopiero w momencie kończenia szkoły należy dać młodzieży pewien usystematyzowany zasób wiedzy w formie nauki o państwie, która obejmie wiadomości o ustroju, znaczeniu i wartościach państwa, społeczeństwa i narodu, o władzach i ich funkcjonowaniu, samorządzie, obowiązkach obywatelskich itp. Wiadomości geograficzne i przyrodnicze powinny pozostać przy odpowiednich przedmiotach nauczania. „Całość nauczania, a raczej wychowywania, powinno przenikać oddziaływanie na czynniki emocjonalne. Rozumowanie [...] powinno też znajdować zastosowanie w całym kształtowaniu młodzieży”<sup>43</sup>. Referat Kutrzeby stanowił jakby skrót założeń i metody, którą sanacja zastosowała przy wprowadzaniu wychowania państwowego do szkół. Nie nastąpiło to jednak od razu po opanowaniu władzy.

Lata 1926—1928 były okresem jednoczesnych działań sanacyjnych na kilku płaszczyznach mających związek z oświatą. Dopasowywano pewne sformułowania teoretyczne i pewien dorobek ideowy sprzed 1926 r. (ideał Polski mocarstwowej, krytyczny stosunek do społeczeństwa polskiego i jego cech psychicznych ukształconych przez okres niewoli, potrzeba wychowania nowego typu Polaka, legenda odzyskania niepodległości i kult Piłsudskiego) do aktualnej rzeczywistości politycznej<sup>44</sup>. Przeprowadzano rozeznanie w środowisku nauczycielskim i zdobywano je dla sanacji. Prowadzono dyskusję nad reformą szkolnictwa i kolejnymi projektami ustroju<sup>45</sup> oraz dyskutowano metody i nowinki z zagranicy w zakresie organizacji i metodyki oświaty. Niewątpliwie wykorzystywano badania podjęte w okresie przewagi endecji w rządzie. O tym zbieraniu sił świadczą zarazem i wypowiedzi osób powiązanych z obozem sanacyjnym, i kolejne posunięcia w szkolnictwie — drobne poprawki w programach, okólnik Dobruckiego z sierpnia 1927 r. dotyczący pracy wychowawczej w szkole, w którym stwierdza się m. in.: „głównym zadaniem każdej szkoły powinno być wychowanie młodego pokolenia na zdrowych fizycznie i moralnie oraz uspołecznionych i twórczych państwowo obywateli”<sup>46</sup>; w tym celu mieli zostać powołani tzw. wychowawcy spec-

<sup>43</sup> *Tamże*, s. 3.

<sup>44</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 19—23.

<sup>45</sup> M. Falski, *op. cit.*, s. 49.

<sup>46</sup> Dz. Urz. MWRiOP, nr 12, 1927, poz. 202; cyt. za A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 44—45; por. S. Gozdecki, *O potrzebie powołania w szkołach specjalnego kierownika wychowania państwowego*, „Zręb”, 1931, nr 8, s. 57.

jalni, do których miała należeć opieka nad wychowaniem fizycznym, życiem społecznym młodzieży, kółkami artystycznymi, naukowymi i samokształceniowymi. Jednocześnie rozpoczęto usuwanie nauczycieli niechętnych sanacji ze szkół, z urzędów administracyjnych i władz naczelných oświaty<sup>47</sup>.

Autorzy prac poświęconych oświacie zgodnie stwierdzają, że w roku 1928 rozpoczęła się ofensywa ideologiczna sanacji w szkolnictwie. Wydaje się jednak, że datę tę należy przesunąć na następny rok<sup>48</sup>. Otwartą energiczną akcją publiczną sanacji na terenie oświaty rozpoczęły bowiem przemówienia wygłoszone przez ministra Sławomira Czerwińskiego w roku 1929: na zjeździe inspektorów w marcu, w lipcu — w Poznaniu w listopadzie — w Wilnie, w Warszawie — w grudniu tegoż roku<sup>49</sup>. Wysunięte w nich zostały problemy nowego ideału wychowawczego, potrzeba nadania wychowaniu obywatelskiemu wyraźnego piętna wychowania państwowego, wreszcie konieczność wciągnięcia do akcji wychowania państwowego harcerstwa, które aż do roku 1931 było jednak w orbicie wpływów endecji<sup>50</sup>. Samemu wychowaniu państwowemu, jego treści i zadaniom poświęcił Czerwiński przemówienia wygłoszone dopiero rok później, jesienią 1930 r.<sup>51</sup> Było to jednak, jak się wydaje, tylko pociągnięcie taktyczne, gdyż jednocześnie już w 1929 r. rozpoczęto w MWRiOP akcję kursów dla dyrektorów szkół, inspektorów i nauczycielstwa szkół średnich i powszechnych<sup>52</sup>. Przez takie kursy w jednym tylko roku 1930 przewinęło się 7200 nauczycieli szkół powszechnych, 940 dy-

<sup>47</sup> B. Ługowski, *Szkolnictwo...*, s. 46—47.

<sup>48</sup> K. Trzebiatowski, *op. cit.*, s. 285, przesunął datę ofensywy wychowawczej sanacji również na rok 1929.

<sup>49</sup> [S. Czerwiński], *Przemówienie pana ministra w.r.i.o.p. z 22 II 1929*, „Oświata i Wychowanie”, 1929, nr 2; Czerwiński mówił tu o okresie niewoli, który odbił się na psychice społeczeństwa, o potrzebie nowego wychowania oraz o sprawach dokształcania nauczycieli i inspektorów; por. tenże, *Przemówienie inauguracyjne, wygłoszone w dniu 8 lipca 1929 r. na Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu*, oraz tenże, *Konstytucja a wychowanie publiczne. Odczyt wygłoszony w Wilnie w dn. 28 listopada 1929 r.*, i tenże, *Przemówienie na Zjeździe Walnym Związku Harcerstwa Polskiego w dn. 28 grudnia 1929 r.*, [w:] *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa [1931].

<sup>50</sup> J. J. Terej, *op. cit.*, s. 130—131.

<sup>51</sup> S. Czerwiński, *Przemówienie [...] w radio w dn. 18 października 1930*, oraz tenże; *Stworzenie polskiego systemu wychowania obywatelsko-państwowego to najważniejsze zagadnienie wychowawcze w dzisiejszej Polsce. Artykuł drukowany w nr. 211 „Gazety Polskiej” w dn. 12 listopada 1930* [w:] *O nowy ideał wychowawczy*.

<sup>52</sup> H. Pohoska we wstępie do cyt. pracy *Wychowanie...* pisała, że książka jest rozwinięciem wykładów wygłoszonych przez nią na tego rodzaju kursach w latach 1929—1931.

rektorów i nauczycieli szkół średnich oraz inspektorzy szkolni. Kursy te miały zapoznawać nauczycielstwo z problematyką i formami przeprowadzania wychowania państwowego w szkole. Oprócz kursów tematyce tej poświęcone były konferencje nauczycielskie i stałe zjazdy<sup>53</sup>. Znaczy to, że już w 1929 r. gotowa była koncepcja wychowania państwowego jako sanacyjnej wersji wychowania obywatelskiego.

Trudno oczywiście stwierdzić, jak wyglądał rozwój wewnętrzny teorii wychowania państwowego jako nauki obywatelstwa. H. Pohoska pisała, że o kształtowaniu się nowej ideologii wychowawczej można mówić w latach 1927—1931<sup>54</sup>. Referaty, które były podstawą dyskusji na konferencjach, oraz praca Pohoskiej *Wychowanie obywatelsko-państwowe* opublikowane zostały w 1931 r.<sup>55</sup> Trudno przypuszczać, aby w ciągu 4 lat nie były wzbogacane w nowe elementy. Jednakże, mimo iż poszczególne wypowiedzi dotyczące problemów wychowania państwowego publikowane były od roku 1930, już od roku 1929 koncepcja była transmitowana do nauczycielstwa, a to znaczy, że w głównych zarysach była gotowa. Można przypuszczać, że od 1930 r. prace dotyczyły następnego etapu sanacyjnej akcji opanowywania oświaty, a mianowicie przygotowywania systemu wychowawczego, któremu w myśl ideologicznych zasad wyrażonych w koncepcjach sanacyjnej nauki obywatelstwa miał być podporządkowany cały pion wychowawczy i poznawczy szkolnictwa<sup>56</sup>.

Nacisk ideologiczny na nauczycielstwo był wzmacniany poprzez pisma. Założony w 1929 r. oficjalny organ MWRiOP „Oświata i Wychowanie” od momentu powstania publikował artykuły podbudowujące akcję ministerstwa w sprawach wychowania państwowego. Opublikowano tu przemówienia Czerwińskiego z kongresu w Poznaniu i ze zjazdu kuratorów okręgów szkolnych; T. Zieliński drukował tu artykuł o ideale wychowawczym starożytności, a J. Chałasiński — o problemach nauki obywatelskiej w szkole powszechnej i niższym gimnazjum<sup>57</sup> itp.

<sup>53</sup> „Oświata i Wychowanie”, 1931, nr 7, s. 67.

<sup>54</sup> H. Pohoska, *W walce o nową Polskę*, „Zrąb” 1931, nr 6—7, s. 5.

<sup>55</sup> [W. Gałęcki], *Wychowanie państwowe*, „Oświata i Wychowanie”, 1931, nr 7; M. Ziemiłowicz, *Wychowanie państwowe w szkole*, Dodatek 15—16 do „Przeglądu Pedagogicznego”, 1931; H. Pohoska, *Wychowanie...*

<sup>56</sup> Por. cykl artykułów drukowanych w „Zrębie” w 1930 r.: A. Hertz, *Problem społeczny wychowania*; J. Jędrzejewicz, *Wychowanie państwowe*; H. Mrozowska, *Wychowanie obywatelskie a nauczanie historii*; T. Wałek-Czernecki, *Kultura klasyczna a wychowanie państwowe*; S. Arnold, *Teoretyczne podstawy o Polsce współczesnej*; por. artykuły publikowane w „Oświacie i Wychowaniu” w roku 1930, np. J. Chałasiński, *Dwie koncepcje nauki obywatelstwa i dwa typy podręczników*.

<sup>57</sup> [S. Czerwiński], *Przemówienie pana ministra w.r. i o.p...*; J. Chałasiński, *Nauka obywatelska na poziomie szkoły powszechnej i niższego gimnazjum*, „Oświata i Wychowanie”, 1929, nr 2; T. Zieliński, *Ideal wychowawczy*

Od 1930 r. zaczęło się ukazywać nowe czasopismo skupiające teoretyków i zwolenników wychowania państwowego, współpracujące przy przygotowaniach do przekształcenia ideologii wychowania państwowego w integralny system wychowawczy. Był to kwartalnik „Zrąb”. Pismo to stało się zwierciadłem odbijającym zainteresowania i prace grupy twórców wychowania państwowego.

Według artykułu redakcyjnego celem „Zrębu” miało być nawiązanie ścisłej łączności między władzami oświatowymi a rzeszą pracowników oświaty i całym społeczeństwem, umożliwienie wyrażenia poparcia dla poczynań rządowych wszystkim, którzy interesują się zagadnieniami oświaty. Ujawniło się tu dążenie władz do objęcia atmosferą wychowania państwowego i akcją wychowawczą całego społeczeństwa, wykorzystując szkołę, dom, naukę, sztukę, wojsko itd.<sup>58</sup> W zadaniach stawianych przed „Zrębem” najlepiej widać dążenia sanacji do stworzenia czegoś w rodzaju jednolitego frontu społecznego wobec oświaty i wychowania i odpowiedniego urabiania społeczeństwa. Nie będąc organem oficjalnym mógł sobie „Zrąb” pozwolić na pewien margines dowolności i dyskusyjności w doborze artykułów, co podnosiło jego atrakcyjność w środowiskach nie związanych ściśle z sanacją.

Sanacja nawiązała kontakt z przywódcami organizacji nauczycielskich, ZPNP i ZZNPSS, które udzieliły pełnego poparcia i zaakceptowały zarówno koncepcję ideału wychowawczego, jak i hasła wychowania państwowego<sup>59</sup>. Obok presji na jednostki nie podporządkowujące się nowym prądom w MWRiOP od 1928 r. przystąpiono do obsadzania swoimi ludźmi ważniejszych stanowisk w ministerstwie, administracji i szkolnictwie<sup>60</sup>; pozwalało to na opanowanie przez sanację możliwego oporu nauczycielstwa. Szły za tym jawne pogróżki wobec opornych. W 1929 r. minister Świtalski na zjeździe kuratorów mówił o konieczności czystek personalnych. Kryterium stanowić miała lojalność wobec rządu<sup>61</sup>. W 1931 r. na walnym zjeździe TNSW w Katowicach M. Ziemnowicz uzasadniał podobne stanowisko przez przytoczenie przykładu Stanów Zjednoczonych, gdzie nie może być nauczycielem „nikt, kto się źle wyraża o władzach swoich nikt, komu nielojalność wytknięto”<sup>62</sup>. W tym samym roku nowy

w starożytności i u nas, „Oświata i Wychowanie”, 1929, nr 3; S. Czerwiński, *O ideał wychowawczy szkoły polskiej*, „Oświata i Wychowanie”, 1929, nr 4.

<sup>58</sup> „Zrąb”, 1930, nr 1, s. 3—5.

<sup>59</sup> H. Pohoska, *W walce o nową Polskę*, s. 7; por. T. Szczechura, *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1919—1939*, Warszawa 1957, s. 119—120; M. Falski, *op. cit.*, s. 201, 207; K. Trzebiatowski, *op. cit.*, s. 255—256, 275—276; A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 49.

<sup>60</sup> T. Szczechura, *op. cit.*, s. 122; K. Trzebiatowski, *op. cit.*, s. 253.

<sup>61</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 46, 68.

<sup>62</sup> M. Ziemnowicz, *op. cit.*, s. 20.

minister oświaty Czerwiński w przemówieniu sejmowym, omawiając zarzuty stawiane kierownictwu oświaty m. in. o wprowadzenie „polityki” do szkoły stwierdził, że wprawdzie wychowania państwowego nie będzie się do szkoły siłą wprowadzać; ale też nie będą władze tolerowały nauczycieli powiązanych politycznie z ugrupowaniami opozycyjnymi<sup>63</sup>.

Jak już wspomniano, sformułowanie „wychowanie państwowe” wydawało się sanacji bardzo szczęśliwe, było jednak nie określone bliżej, jeśli chodzi o zawartość treściową. Jakkolwiek w literaturze podkreśla się, że sanacji nie zależało na zbytnej precyzji programu ideologicznego, w dziedzinie wychowania widać wyraźną tendencję do wyodrębniania stanowiska sanacyjnego. Sam termin „wychowanie państwowe” nie wystarczał. Kojarzył się on zbyt oczywiście z pojęciem wychowania obywatelskiego, a wychowanie obywatelskie nie było wynalazkiem sanacji. „Sanacja, jak każdy nowy ruch obejmujący dopiero władzę, musiała wprowadzić nową, własną terminologię, udokumentować swoją odrębność. Poza tym właśnie kierunek państwowy bardziej niż obywatelski godził się z negacją ruchów masowych tak charakterystyczną dla sposobu myślenia sanacyjnego, dostosowany był do teorii wyższości grup i jednostek stanowiących elitę »heroiczną«”<sup>64</sup>. Dobro państwa jako cel miało stanowić łącznik między obywatelami — bez względu na ich pozycję społeczną i poglądy.

Początek wyodrębniania się, to przede wszystkim podkreślanie różnic między „wychowaniem narodowym” i „wychowaniem państwowym”. Widać to w cytowanych artykułach G. Linca, J. Wołoszynowskiego i L. Skoczylasa. Wyodrębnianie się zawierało pierwiastek personalny (stwierdzanie obsadzenia poprzednio stanowisk u steru polskiej oświaty przez ludzi nie odpowiadających temu powołaniu), atak na proporcje między czynnikami emocjonalnymi i racjonalnymi w wychowaniu, perswazję polityczną, zawierającą hasła solidaryzmu społecznego, i wywód historyczny. „Głównym zadaniem wychowania obywatelskiego ze stanowiska państwowego jest wyrobienie we wszystkich obywatelach kraju poczucia jedności państwowej, która jest nie tylko jednością polityczną, ale gospodarczą i kulturalną, oraz poczucia odpowiedzialności za losy tego państwa. Natomiast zadaniem wychowania narodowego będzie pogłębienie tego poczucia i odpowiedzialności przez ugruntowanie w Polakach przekonania, że jako gospodarze państwa powołani są do większych wysiłków i ofiar na rzecz tego państwa i do szczególnej łączności między sobą” — pisał Skoczylas<sup>65</sup>, który dalej udowadniał, że wychowanie na-

<sup>63</sup> S. Czerwiński, *Przemówienie na posiedzeniu sejmu w dniu 10 lutego 1931*, [w:] *O nowy ideał...*, s. 98—99.

<sup>64</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 34; por. B. Ługowski, *Założenia...*, s. 46—47.

<sup>65</sup> L. Skoczylas, *op. cit.*, s. 2—3.

Wrodzone jest częścią państwowego, przy tym państwowe odnosi się do wszystkich obywateli, a narodowe w szczególności do Polaków, na których nakłada to specjalne obowiązki. Wychowanie narodowe według niego miało uzupełnić pierwiastkiem „idealnym” (wychowanie moralne, zwalczanie wad narodowych) „materialny” charakter (w sensie utylitaryzmu) wychowania państwowego.

Momenty historyczne, swoiste cechy „antypaństwowe” Polaków zrodzone w wyniku długotrwałej niewoli rozważał J. Wołoszynowski<sup>66</sup>.

Bardzo istotny w teoriach wychowania państwowego problem stosunku do mniejszości narodowych wracał w rozważaniach T. Hołówki, który podkreślał ogromne szkody dla państwa wynikające z ustawy o szkolnictwie utrakwistycznym na kresach wschodnich, będącej dziełem endecji<sup>67</sup>. Hołówko uważał, że dzieci mniejszości narodowych należy jednać dla kultury polskiej przez naukę polskiej historii i kultury w ich języku rodzimym; uważał, że przez rozwój szkół średnich białoruskich i ukraińskich należy objąć kontrolę nad kształceniem mniejszości narodowych i nie dopuszczać do powstawania wrogich Polsce szkół prywatnych; zalecał bronić tych terenów przed zachłannością kościoła rzymskokatolickiego.

Pierwsze i nieliczne zresztą wypowiedzi na temat wychowania państwowego nosiły charakter nieoficjalny. Wydaje się, że grupa sanacyjna, która zajmowała się sprawami oświaty, postanowiła wystąpić od razu z gotową propozycją systemu wychowawczego. Po oswojeniu do pewnego stopnia nauczycielstwa i społeczeństwa z nowym terminem — przystąpiono do ofensywy.

Na Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu w lipcu 1929 r. Sławomir Czerwiński, minister oświaty, wygłosił przemówienie programowe *O ideał wychowawczy szkoły polskiej*. Przemówienie to zbiera rzucone już tu i ówdzie przez publicystykę sanacyjną myśli krytyczne w stosunku do sytuacji w oświacie w Polsce przed 1926 r. oraz rozwija szerzej zagadnienie potrzeby postawienia przed pedagogiką polską nowego celu wychowawczego. Celem tym ma być „typ obywatela, który by dzielną pracą powszednią, ale w potrzebie i świętym zapałem walki stwierdzał swój czynny, szczery patriotyzm”<sup>68</sup>; było to połączenie ideałów romantyzmu i pozytywizmu. Czerwiński przeciwstawił pedagogikę i cele wychowawcze oraz cechy psychiczne wychowawców wyrosłe w czasach niewoli — potrzebom czasów nowych i zupełnie zmienionej sytuacji politycznej Polaków. Stwierdził, że nowym czasem musi odpowiadać nowy ideał wychowawczy i postawił zarzut polskiemu światu pedagogicznemu, że

<sup>66</sup> J. Wołoszynowski, *op. cit.*, s. 3—4.

<sup>67</sup> T. Hołówko, *op. cit.*, s. 50—54.

<sup>68</sup> S. Czerwiński, *O ideał wychowawczy...*, [w:] *O nowy ideał...*, s. 43.

problem ten pomija, zajmując się przede wszystkim formami zewnętrznymi, ustrojem szkolnictwa, metodyką i dydaktyką. Zarzut ten (niecałkowicie zresztą prawdziwy, gdyż problemy, o których mówił Czerwiński, podejmowała przecież endecja) ukazuje swoiste pomieszanie pojęć. W okresie, kiedy wiadomo już było, że przed szkolnictwem stanie trudny okres wyżu demograficznego i gdy dla mas nauczycielskich problemy powszechności nauczania, demokratycznego i jednolitego ustroju oświaty oraz zapewnienia wszystkim dzieciom nauki w wysoko zorganizowanej szkole powszechnej były sprawami najpilniejszymi, dla twórców koncepcji sanacyjnych pierwszoplanowe były zagadnienia „ideału wychowawczego”, a nie sprawy organizacyjno-ekonomiczne szkolnictwa. Wiązało się to być może z faktem, że kręgi społeczne, które reprezentowała sanacja, nie były bezpośrednio zagrożone zjawiskiem, któremu potem nadano nazwę katastrofy szkolnej, natomiast były one żywotnie zainteresowane w opanowaniu społeczeństwa przez urobienie go za pomocą odpowiednio dobranego systemu wychowawczego i nie zdając sobie sprawy ze społecznych uwarunkowań oświaty i wynikających stąd konfliktów usiływały rozwiązywać je za pomocą koncepcji ideologiczno-wychowawczych.

Według koncepcji Czerwińskiego ukazanie nowego ideału wychowawczego, dostosowanego do potrzeb współczesnych i do dążeń obywateli wolnego państwa, ideału wynikającego — jak stwierdzał minister — z prądów duchowych epoki, miało wyzwolić młodzież spod wpływu ideałów państw zaborczych z okresu niewoli, kształtować w społeczeństwie nawyki obywatelskie, tj. pojęcia, poglądy i przyzwyczajenia, których Polakom nie dostawało. Czerwiński omówił typ psychiczny, który należy preferować w pracy wychowawczej, a który miał w sobie łączyć elementy romantycznego entuzjazmu i pozytywistyczne umiejętności pracy. Podkreślał zarówno potrzebę wyrabiania zamiłowania i umiejętności pracy, jak i odczuwania satysfakcji z osiągniętych wyników. Oczywiście podkreślił niezwykłość zadań, które w związku z jego postulatami stanęły przed nauczycielstwem, i niezwykłą odpowiedzialność, jaką stawia przed nim wykonywany zawód.

Problem ideału wychowawczego „chwycił”. Społeczeństwo niedojrzałe jeszcze na ogół do zrozumienia społecznej istoty zagadnień oświatowych wierzyło w magiczną moc wychowania. Problemem ideału wychowawczego zainteresowane były sfery polityczne i sfery pedagogiczne. Zbiegło się to z dążeniem do rozwoju samodzielnej polskiej myśli pedagogicznej, co znakomicie uzupełniało sanacyjne dążenie do oryginalności<sup>69</sup>. Znakomicie wyraził to Władysław Radwan, działacz nauczycielski i przeciwnik endecji, który pisał: „Chcę, ażeby Polska, naród-państwo, realizowała

<sup>69</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 49.



ideał obywatelstwa, aby stworzyła taki stosunek jednostki do narodu i odwrotnie, przy którym jednostka może rozwinąć całą twórczość, do jakiej jest zdolna, sprawiedliwy podział dóbr. Sprawiedliwe spożycie ma tu być elementarnym warunkiem [...]. Chcę, by naród mój był narodem twórców, a nie narodem rozbójników”<sup>70</sup>.

W odczycie, wygłoszonym w parę miesięcy później w Wilnie, rozważał Czerwiński relacje między państwem a wychowaniem. „Wychowanie publiczne jest ważną funkcją państwa, regulowaną i wykonywaną w głównej mierze przez organa państwowe”. Celem wychowania — dobry obywatel państwa, niezależnie od jego narodowości i wyznania umiejący pracować dla stworzenia „mocnej podwaliny pod rozkwit i potęgę Rzeczypospolitej”. W dalszym ciągu rozważań omówił Czerwiński dwa zagadnienia: ideał obywatela i związany z tym ideał wychowawczy oraz kto i z jakim zakresem kompetencji powinien pokierować wychowaniem publicznym w Polsce. Mówił o konieczności przygotowania młodzieży do zrozumienia otaczającego ją życia społecznego i obowiązków obywatelskich, gdyż inaczej popadnie w „zoologiczny nacjonalizm”. Oświadczył też, że wobec skłócenia wewnętrznego sejmu jedynie rząd jest w stanie pokierować oświatą i nadać jej jednolity profil wychowawczy<sup>71</sup>.

Przemówienia Czerwińskiego były następnie po wielokroć rozwijane, omawiane i cytowane. Zawarte w wypowiedziach ministra sformułowania były też i przez niego samego rozszerzane o nowe elementy w 1930 r. W słynnym przemówieniu radiowym z października 1930 r. powiedział, że cel pracy pedagogicznej w Polsce sformułowany przez niego nie jest sprzeczny ani z celami wychowania religijnego, ani z zasadami wychowania narodowego. „Dziś dla nas, Polaków, wychowanie narodowe winno być przeniknięte i ukoronowane tzw. wychowaniem państwowym. Pojęcie wychowania narodowego ma bez wątpienia zakres szerszy niż wychowanie państwowe [...]. Ale [...] prawie cała praktyczna treść wychowania obywatelskiego, wychowania dla życia w państwie i do życia dla państwa zawiera się dopiero w wychowaniu państwowym”<sup>72</sup>.

W porównaniu ze wspomnianym wyżej artykułem Skoczylasa Czerwiński zupełnie inaczej ujął problem wzajemnych zależności wychowania narodowego i państwowego. Dla Skoczylasa wychowanie narodowe było tylko częścią ogólnego programu wychowania państwowego, dla Czerwińskiego był to tylko jeden z czynników wchodzących w skład wychowania

---

<sup>70</sup> W. Radwan, *Ideał wychowawczy*, Warszawa 1916, s. 14—15, według B. Nawroczyńskiego *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów—Warszawa 1938, s. 174—175.

<sup>71</sup> S. Czerwiński, *Konstytucja...*, s. 46, 47, 49 i nast.

<sup>72</sup> Tenże, *Przemówienie [...] w radio...*, s. 76—77.

narodu. Wydaje się, że pierwszy myślał o programie wychowującym państwowo wszystkich obywateli — wtedy wewnątrz ogólnego pojęcia wychowania państwowego jako wychowania obywatelskiego mieściły się problemy wychowania narodowego poszczególnych grup narodowościowych państwa polskiego. Czerwiński mówił o Polakach przede wszystkim, a w tym ujęciu obowiązki obywatelskie i współzycie z innymi grupami narodowymi miały być jednym z problemów narodowego wychowania Polaków. Skoczylas mówił o wychowaniu państwowym jako formie wychowania obywatelskiego — Czerwiński o systemie wychowawczym, któremu miało być podporządkowane całe życie szkolne, podręczniki i zabiegi wychowawcze.

Kończąc wywód o ideale i celach wychowawczych, o typie obywatela i wychowaniu państwowym, stwierdzał Czerwiński, że praca nad stworzeniem systemu wychowania państwowego jest jeszcze do wykonania. Miał zapewne na myśli także i problem gruntownej reformy szkolnej.

Uzupełnieniem przemówienia radiowego był artykuł *Stworzenie polskiego systemu wychowania obywatelsko-państwowego to najważniejsze zagadnienie wychowawcze w dzisiejszej Polsce*. Określił tu Czerwiński, że pod pojęciem „wychowanie obywatelsko-państwowe” rozumie system środków i czynności wychowawczych urabiających w wychowankach dyspozycje psychiczne „usposabiające ich do służby państwu, a nie do życia z państwem”. Podkreślał, że system ten ma dawać „nawet wychowankowi szkoły powszechnej” wiedzę o obowiązkach wobec państwa oraz „w możliwym dla jego wieku i położenia socjalnego zakresie” wprowadzenie do czynnego działania na rzecz państwa<sup>73</sup>. Przyszłość pokazała, że sanacja zadanie to uważała za najważniejsze właśnie dla szkoły powszechnej. Czerwiński mówił o potrzebie samodzielności polskiej myśli pedagogicznej w poszukiwaniu rozwiązania tego zagadnienia. Jako wzór stawiał marszałka. W tymże przemówieniu stwierdzał publicznie, że MWRiOP podjęło już prace zmierzające do wprowadzenia w życie wychowania państwowego.

Ciąg myśli Czerwińskiego wyrażonych w kolejnych przemówieniach prowadził od konieczności wypracowania nowego ideału i określenia, czym ma być nowy ideał wychowawczy, poprzez przyznanie państwu decydującej roli w wychowaniu — do stwierdzenia, że celem pracy wychowawczej ma być dobry obywatel; wszakże samo pojęcie „dobry obywatel” było stale nie dosyć precyzyjnie objaśnione, poza podkreśleniem jego cech: karności, lojalności, pracowitości i entuzjazmu wobec obowiązków nakładanych nań przez państwo. Jako konkret po postawieniu szeregu postulatów natury ogólnej — wysunięta została osoba Piłsudskiego, i to

<sup>73</sup> „Gazeta Polska” z 12 XI 1960, przedruk w: *O nowy ideał...*, s. 86—87.

zarówno w sensie ideału, jak gwarancji słuszności tego ideału, jako cel wychowawczy, a zarazem program wychowawczy.

Zagadnienia poruszane przez Czerwińskiego popularyzowano i rozszerzano na konferencjach nauczycielskich i poprzez publikacje, przede wszystkim w „Zrębie”. Artykuły publikowane w „Zrębie” wskazują, że program przygotowań do sformułowania systemu wychowawczego w myśl ideologii wychowania państwowego oraz do reformy oświaty objął badania problemów socjologicznych, psychologicznych, programów nauczania itp.

Równoległe do cyklu przemówień ministra rozwijała się też popularyzacyjna działalność „Zrębu”. Ideologiem i przywódcą grupy zręboców był Janusz Jędrzejewicz, późniejszy minister oświaty. On też — analogicznie do przemówień Czerwińskiego — omawiał w swych artykułach problemy ogólne związane z nowymi tendencjami wychowawczymi. W artykule *Współczesne zagadnienie wychowawcze* zasygnalizował potrzebę uporządkowania wpływów wychowawczych, którym ulega całe społeczeństwo polskie. Za podstawowe zagadnienie wychowawcze epoki uznał „ukształtować człowieka zdolnego brać świadomie udział w społecznym życiu zbiorowości”<sup>74</sup>. Wyjaśniał, iż chodzi o to, by jednostki akceptowały swoje środowisko oraz rozumiały bez przymusu konieczność pracy dla niego. Jędrzejewicz uważał, że można to osiągnąć we wszystkich poziomach i grupach społecznych, chociaż pobudki działania — w zależności od pochodzenia i przynależności społecznej — będą różne. Był to przykład reprezentowanych przez ideologów sanacyjnych postaw uniwersalistycznych i solidarystycznych.

Sam problem wychowania Jędrzejewicz odrywał od konkretnych warunków. Pisał: „postawione przez nas zagadnienie wychowawcze, zupełnie niezależnie od tego czy innego ideału wychowawczego, którego byśmy chcieli być wyznawcami, prowadzi do kształtowania ludzi walki, ludzi pragnących i umiejących zwalczać opory i usuwać przeszkody”<sup>75</sup>. Jędrzejewicz stwierdzał, że chociaż to zagadnienie stawia „samo życie” (nie władza państwowa!), to tylko państwo jest w stanie je rozwiązać, zwłaszcza jeśli ma jasno określony ideał wychowawczy. Oczywisty jest związek artykułów Jędrzejewicza z wypowiedziami Czerwińskiego, jak też dążenie do podbudowania aktualnej działalności MWRiOP. Chodziło o udowodnienie, że wychowanie państwowe jest nakazem chwili, a ponieważ ideał wychowawczy został już „postawiony”, władzom państwowym nie pozostaje nic innego, tylko realizować go.

<sup>74</sup> J. Jędrzejewicz, *Współczesne zagadnienie wychowawcze*, „Zrąb”, 1930, nr 1, s. 10.

<sup>75</sup> *Tamże*, s. 15.

W tymże samym roku ukazał się w „Zrębie” inny artykuł Jędrzejewicza, w którym autor próbował uzasadnić odrębność systemu wychowania państwowego od innych typów przez przeciwstawienie go wychowaniu indywidualnemu, moralnemu, religijnemu, społecznemu, humanitar-nemu, narodowemu. Stwierdzał, że różnice między nimi polegają na różnicy punktu wyjścia teoretyków lansujących poszczególne typy wychowania.

Wychowanie państwowe według Jędrzejewicza zajmowało pozycję nadrzędną nad innymi kierunkami wychowania. Pisał, że nie jest ono „wyrazem określonej doktryny społecznej i żadnego określonego światopoglądu filozoficznego. [...] oparte jest na faktycznym układzie stosunków, w jakim znajduje się świat cywilizowany w chwili obecnej. Nie pretenduje ono bynajmniej do nazwy doktryny wychowawczej [...], chce w ramach istniejących i dających się na najbliższą przyszłość przewidzieć warunków kształtować ludzi, rozumiejących swoją rolę w strukturze państwowej, jako najbardziej zasadniczej, najpełniej funkcjonalnej, najbardziej niezbędnej formie pracy organizacyjnej ludzkości”<sup>76</sup>. Stwierdzał też Jędrzejewicz, że wychowanie państwowe nie jest sprzeczne ani z wartościami wychowania religijnego, ani humanitarnego, ani narodowego. Jednakże w Polsce to, co nazywa się wychowaniem narodowym, w rzeczywistości okazuje się najczęściej wychowaniem nacjonalistycznym głoszo-nym jako program partyjno-polityczny, a to w kraju, w którym jest dużo mniejszości narodowych, przynosi wiele szkód. Podkreślał Jędrzejewicz, że tak pojęte wychowanie narodowe sprzeciwia się uniwersalistycznym celom kościoła.

W rozważaniach o stosunku wychowania narodowego i religijnego do wychowania państwowego są refleksje polemik i ataków na sanację, której zarzucano negację obu typów wychowania, co miało obniżyć atrakcyjność wychowania państwowego w społeczeństwie polskim. Przeciwstawianie celów wychowania narodowego celom kościoła było rozgrywką przeciwko endecji — ale przecież i sanacja, stawiając interes państwa przede wszystkim, godziła w cele kościoła. Drugą nieścisłością autora było odzegnwanie się od tendencji tworzenia z wychowania państwowego doktryny wychowawczej, podczas gdy w istocie ku temu zmierzały poczynania jego twórców i teoretyków. W tym samym artykule zresztą pisał Jędrzejewicz o wychowaniu państwowym, że „posiada wszelkie cechy systemu wychowawczego trwałego w swej budowie, skutecznego w działaniu i celowego w stosunku do zbiorowego życia”<sup>77</sup>. Inna rzecz, że w tym momencie wychowanie państwowe było dopiero w stadium

<sup>76</sup> J. Jędrzejewicz, *Wychowanie... Zrąb* 1920, nr 3, s. 312—313.

<sup>77</sup> *Tamże*, s. 318—319.

przekształcania założeń ideologicznych w system wychowawczy, dobierania środków i metod wychowawczych.

W artykule Jędrzejewicza, jak i w innych z tego okresu, widać trudność zarówno w najogólniejszym sformułowaniu filozoficznym pojęcia „wychowanie państwowe”, jak też i w wypełnieniu go konkretną zawartością treściową. Stale jeszcze jest to program ideologiczny, a nie system. W operowaniu pojęciami „państwo”, „obywatel”, „najwyższe dobro” mamy do czynienia ze spekulacjami abstrakcyjnymi, wbrew podkreślaniu „życiowości” i „realności” wychowania państwowego. Sanacja starała się uciekać w abstrakcję i uogólnienia, aby zapobiec — i tak zresztą wysuwany — zarzutom utożsamiania państwa z własnym obozem politycznym. Nie bardzo szczere są również wypowiedzi teoretyków wychowania państwowego w kwestii wychowania politycznego w szkole. W zasadzie odżegnywali się od przypisywania wychowaniu państwowemu jakichkolwiek tendencji politycznych, twierdząc, że jest ono tworem ponadpolitycznym, „funkcją życia”. W cytowanym wyżej artykule Jędrzejewicz zastrzega się przed mieszaniem polityki do wychowania, natomiast Czerwiński na początku 1931 r. w sejmie mówił o konieczności przekazania młodzieży pewnego zasobu wiadomości, pozwalających na orientację w życiu politycznym kraju — oczywiście bez mieszania się do „rozgrywek politycznych”<sup>78</sup>. Faktycznie problemy polityczne, których wprowadzenia domagali się publicyści sanacyjni, to zasób wiadomości gloryfikujących sanację, jej wkład w odzyskanie niepodległości, kult osoby Piłsudskiego, historia i legenda grupy politycznej, której zawdzięczało swe powstanie wychowanie państwowe. Dochodziło do tego wpajanie cech posłuszeństwa władzy oraz zdecydowane tępienie przeciwników politycznych sanacji.

Ogólne wypowiedzi teoretyków uzupełniała publicystyka, omawiając bardziej szczegółowo niektóre problemy poruszone w przemówieniach i artykułach programowych. Ambicją całej grupy było stworzenie oryginalnej i dostosowanej do potrzeb własnego państwa koncepcji wychowawczej; podkreślano doniosłość momentu historycznego, który dawał takie możliwości. „Bez niepodległości nie można sobie było wyrobić własnych form wychowawczych”, pisał A. Hertz<sup>79</sup>, który zajął się problemem zmian społecznych w Polsce po wojnie, zagadnieniem tworzenia się nowych grup inteligencji o pochodzeniu chłopskim lub robotniczym, co wpływało na konieczność zmiany charakteru szkoły średniej i zatracenia przez nią cechy szkoły szlacheckiej, szkoły elity społeczno-towarzyskiej.

Rozważania Hertza szły w kierunku udowodnienia, że w związku ze

<sup>78</sup> Por. przyp. 63.

<sup>79</sup> A. Hertz, *op. cit.*, „Zrąb”, 1930, nr 1, s. 37.

zmianą charakteru szkoły średniej musi ulec zmianie również i charakter szkoły podstawowej; ma ona stać się ogniwem przejściowym do wyższych szczebli nauczania. Hertz nie miał przy tym wątpliwości, że w gruncie rzeczy celem szkoły jest wyłonienie elity społecznej, bo uważał, że w państwie rządzi zawsze elita. Problemem więc była tylko selekcja materiału ludzkiego, pozwalająca wybrać jednostki najzdolniejsze, najbardziej rzutkie, z talentami kierowniczymi i zdolne do entuzjazmu — a jednocześnie sprawiedliwa, to znaczy umożliwiająca dopływ nowych jednostek do elity rządzącej, bez przesądów odnośnie do pochodzenia społecznego<sup>80</sup>.

W ciągu 1930 r. w „Zrębie” publikowano i inne artykuły na temat wychowania obywatelskiego i państwowego, dotyczące spraw realizacji ideałów tego wychowania, szukania paranteli historycznych dla nowego kursu itp.<sup>81</sup> Rozważano związek wychowania państwowego z życiem, cechy lansowanego ideału „wojownika pracownika”, śledzono idee wychowania państwowego w przeszłości oraz współcześnie poza granicami Polski, cytowano G. Kerschensteinera, F. W. Foerstera oraz dyskutowano o problemach psychologicznych, dydaktycznych i metodycznych związanych z realizacją wychowania państwowego. Rozważano, jakie cechy należy przede wszystkim kształtować u wychowanków — a więc obowiązkowość, świadomą aktywność, rozumienie przeszłości historycznej, rozwijanie intelektu i uczuć, omawiano problemy przymusu w procesie wychowawczym, podkreślano wychowawczy wpływ kształtowania tradycji szkoły i zespołu itd.

Formy lansowania ideału wychowawczego i wychowania państwowego w latach 1929—1931 były różne i dostosowane do kręgów i środowisk, które miały przyciągać. Inny jest ton i forma przemówień Czerwińskiego o charakterze ideologicznym, adresowanych do szerszego ogółu, inny — artykułów w „Zrębie”, przeznaczonych dla bardziej wyrobionych intelektualnie jednostek spośród nauczycielstwa, inny wreszcie w referatach instruktazowych przeznaczonych dla kursów i konferencji. Referaty te miały formy zwięzłych wykładów, opatrzonych wprawdzie zasobem argumentów na poparcie pewnych stwierdzeń, ale w zasadzie „podawane były do wierzenia”. Referaty te traktowano jako całościowe ujęcie zagadnienia wychowania państwowego w zakresie potrzebnym nauczycielom wychowania obywatelskiego. Referaty W. Gałęckiego czy M. Ziemnowicza, czy wreszcie praca H. Pohoskiej, podsumowująca działalność kurso-

<sup>80</sup> Tamże, s. 40, 43—44, 46—47.

<sup>81</sup> Por. „Zrąb”, 1930, nr 3: H. Mrozowska *op. cit.*; I. Posseltówna, *Z zagadnień wychowawczych. Kara a dyscyplina wewnętrzna*; T. Wałek-Czernecki, *op. cit.*; S. Arnold, *op. cit.*

wą dla nauczycielstwa, potraktowana jako kompendium wiedzy o wychowaniu państwowym — miały pewien charakterystyczny układ formalny i treściowy.

W części historycznej tego typu opracowań podkreślano anachroniczność form i ideałów wychowawczych wyniesionych z okresu zaborów i spowodowany przez to kryzys wychowawczy. Podkreślano specjalnie brak nawyków i uczuć państwowych u Polaków, spowodowany długotrwałym brakiem własnej państwowości, wymagający jak najrychlejszego uzupełnienia. Nawiązywano do elementów państwowych i obywatelskich w tradycjach historycznych polskiego wychowania, powołując się przede wszystkim na tradycje renesansu (Marycki, Modrzewski) i Komisji Edukacji Narodowej. Omawiano też problematykę wychowania obywatelskiego we współczesnym świecie. I tak Ziemnowicz szeroko omawiał te zagadnienia na przykładzie Stanów Zjednoczonych, Pohoska dawała bardzo szeroki przegląd wychowania obywatelskiego w całym świecie.

Momentem węzłowym referatów i podsumowaniem wywodów historycznych było omówienie ideału wychowawczego, sprowadzanego do wychowania jednostki, która „poglądami, nastawieniem psychicznym i czynami sprzyja istnieniu i ugruntowaniu danej organizacji państwowej”<sup>82</sup>, oraz wyodrębnienie wychowania państwowego, tj. kierunku lansowanego przez MWRiOP, z innych współczesnych nurtów i kierunków wychowawczych. Punktem wyjścia było przy tym stwierdzenie, że państwo jest najwyższym dobrem obywateli i jednocześnie jedyną organizacją zdolną zapewnić jednostkom pełny rozwój.

Autorzy odczytów omawiają pokrótce inne kierunki wychowania. Szczególnie dużo miejsca temu zagadnieniu poświęciła Pohoska. Wyodrębnianie wychowania państwowego spośród innych typów wychowania: moralnego, społecznego, narodowego, religijnego, a nawet obywatelskiego, to uzbrojenie nauczycieli w argumenty przeciwko zarzutom stawianym kierunkowi państwowemu oraz próba wykazania specyfiki systemu sanacyjnego. I tak np. Ziemnowicz wyjaśnia stosunek wychowania państwowego do religijnego i wychowania w rodzinie jako uzupełnienie przez szkołę wpływów wychowawczych kościoła i domu na młodzież. „Szkoła [...] może tylko współdziałać z tymi czynnikami, stosując się do celów przez rodzinę i kościół ustanowionych, a są nimi wychowanie moralne jednostki, kształcenie charakteru człowieka, doskonalenie jego natury”. Specjalna rola szkoły polega na wychowaniu dzieci i młodzieży dla życia społecznego, zwłaszcza wobec radykalnych zmian w tej dziedzinie po wojnie i demokratyzacji oświaty. Stwierdzał Ziemnowicz, że przeciwstawianie wychowania narodowego państwowemu jest niesłuszne, bo

<sup>82</sup> W. Gałęcki, *Wychowanie...*, s. 614.

różnice między nimi są ilościowe, a nie jakościowe. Po prostu pojęcia „na ród” i „państwo”, choć nie identyczne, są w ścisłym związku. „Organizacja państwowa bowiem jest warunkiem istnienia rozwoju narodu [...]. Wychowanie więc nie może być narodowe nie będąc jednocześnie państwowym”<sup>83</sup>. Ziemnowicz prezentuje postawę nauczyciela wychowania obywatelskiego i w zasadzie do tego typu wychowania ogranicza wychowanie państwowe.

Rozważania teoretyczne rozwijane były następnie w konkretne postulaty wychowawcze, wynikające z teorii, oraz były wskazówkami, jak poszczególne zagadnienia rozwijać. Przed wychowawcami stawiano zadania:

Uświadamiania istoty organizacji państwowej i faktu, że państwo jest warunkiem siły politycznej, kulturalnej i ekonomicznej jego obywateli.

Wszczepiania kultu państwa i jego symboli, szacunku dla reprezentantów państwa, uczenia współpracy i współodpowiedzialności obywatelskiej, ofiarności dla państwa.

Wzniesienia uczuć radości i dumy z posiadanego państwa.

W omówieniu realizacji tych zadań zwraca się uwagę na sferę oddziaływania emocjonalnego i bardzo ją preferuje kosztem czynników racjonalnych; podkreśla się potrzebę współgrania całości życia szkoły i wszystkich przedmiotów nauczania oraz atmosfery wychowawczej z założeniami wychowania państwowego, konieczność wciągania do współpracy w tworzeniu atmosfery wychowawczej samej młodzieży i społecznienia jej, wykorzystywania form wychowawczej pracy pozalekcyjnej (samorządy, kółka zainteresowań, uczestnictwo w uroczystościach i obchodach, wycieczki). Wszystko to zarazem miało być związane z życiem praktycznym, przede wszystkim przez wzbudzanie zainteresowania i przekazywanie wiadomości o życiu środowiska, w którym szkoła pracuje. Duży wpływ na tę koncepcję wywarł omówiony wyżej referat Kutrzeby. Oczywiście podkreślano wielki walor osobistego zaangażowania nauczycieli i konieczność wysokiej jakości pracy nauczycielskiej.

W pierwszym okresie ofensywy sanacji na oświatę boje toczyły się o opanowanie „serc i umysłów” nauczycielstwa i społeczeństwa. W szkole, przed wprowadzeniem w życie reformy, realizacja zadań wychowania obywatelskiego mogła odbywać się głównie na lekcjach nauki o Polsce. Dlatego też wiele uwagi poświęcano problemom nauki obywatelskiej. Mówią o tym sporo cytowane wyżej referaty i praca Pohoskiej; ukazywały się też osobne artykuły, jak np. J. Chałasińskiego w „Oświacie i Wychowaniu” w 1929 i 1930 r.<sup>84</sup> Chałasiński krytykował dotychczasowy

<sup>83</sup> M. Ziemnowicz, *op. cit.*; s. 14, 15.

<sup>84</sup> J. Chałasiński, *Nauka obywatelska...*; tenże, *Dwie koncepcje...*



program i poziom nauki obywatelstwa i przeznaczone do tego podręczniki. Dawał wskazówki rozwiązywania problemów, które jego zdaniem były w tej dziedzinie najważniejsze i najtrudniejsze — a więc problemy współżycia i współodpowiedzialności; podkreślał konieczność stopniowania w kształceniu uczuć i nawyków oraz wiadomości niezbędnych do życia w społeczeństwie przez przechodzenie od środowisk najbliższych dziecku i pojęć najprostszych ku organizmom i pojęciom złożonym. Postulował wiązanie nauki ze specjalnymi zabiegami wychowawczymi, celowo zorganizowanym życiem szkoły itd.

Ogólnikowość i agitacyjność publikacji dotyczących wychowania obywatelskiego, pewna ich niedojrzałość czy niedokładność w formułowaniu zagadnień najsilniej wystąpiły w obszernej pracy Hanny Pohoskiej *Wychowanie obywatelsko-państwowe*. Praca ta została gruntownie skrytykowana przez Suchodolskiego, który wytknął zarówno zbytnią rozwlekłość partii historycznych, jak i dyletantyzm i powierzchowność części poświęconej omówieniu „idei”. „Potrzeby i zadania tkwią we współczesności i na tej płaszczyźnie muszą być rozwiązywane”, pisał Suchodolski przeciwko nadużywaniu argumentów historycznych w propagandzie wychowania państwowego. Zarzucał też wysunięcie niewłaściwych problemów w rozważaniach o wychowaniu obywatelskim, odsunięcie się od istotnych problemów współczesności w świat intuicji, uczucia i idealizmu, tani optymizm i głoszenie przekonania, że „trzeba tylko dobrej woli i czynów”. „Życie dzisiejsze” — pisze Suchodolski — „zbyt jest skomplikowane i trudne, by opanować się dało intuicją, entuzjazmem i gotowością do poświęceń. Byłoby lekkomyślnością pozbawiać się tej siły, którą jest badawczy i krytyczny rozum”. Młodzież trzeba uczyć, jak służyć Polsce, jak zapobiegać katastrofom, jakie prace podejmować; stwierdzenie tylko, że trzeba to robić — nie wystarcza. „Inaczej wychowamy ludzi ciemnych i ślepych, choć pełnych dobrej woli, a wykształconą w nich gotowość do nie określonych konkretnie poświęceń i służby dla Polski zdyskontuje przebiegle ktokolwiek”<sup>85</sup>.

Krytyka Suchodolskiego (skuteczna o tyle, że wywołała wycofanie pracy Pohoskiej i jej przeróbkę) trafiła w słabą stronę propagandy wychowania państwowego: we frazesowość i przesadne akcentowanie czynników emocjonalnych i irracjonalnych w wychowaniu. Były też i inne głosy krytyczne. Z jednej strony odczuwalny był przesyt deklaratywnymi i sloganowymi wypowiedziami o wychowaniu państwowym; rezultatem były wypowiedzi wzywające do podjęcia konkretnej pracy realiza-

<sup>85</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1931, nr 20, s. 437.

cyjnej<sup>86</sup>. Z drugiej — opozycja polityczna też nie rezygnowała z wytykania słabych stron wypowiedzi o wychowaniu państwowym czy posunięć administracji i rządu w sprawach oświaty. Postawiony został ostro spór: wychowanie państwowe czy narodowe<sup>87</sup>.

Stosunkowo obiektywnie wypowiedział się w tym sporze i uchwycił jego istotę Z. Mysłakowski. Stwierdził, że jest to przesunięcie sporu politycznego i ideologicznego do pedagogiki. W istocie bowiem jest to zagadnienie pozapedagogiczne, mimo iż ma reperkusje w dziedzinie wychowania<sup>88</sup>. Wskazywał też Mysłakowski na różnice między ideologicznymi pojęciami obu typów wychowania a ich praktycznym wyrazem. Podkreślał przy tym istotne braki w dziedzinie wyrobienia państwowego Polaków i ogromną rolę państwa jako formy życia społeczeństwa.

Wreszcie ze strony lewicy krytykę zasady związania wychowania w Polsce z ówczesną polską myślą polityczną państwa podjął J. N. Miller, udowadniając, że myśl ta nie ma programu i jest zupełnie obca klasie robotniczej<sup>89</sup>.

Zarzuty powierzchowności i niedopracowania pod adresem zasad ideologicznych wychowania państwowego głoszonych w 1929 i 1930 r. były często nie do odparcia, z czego — jak się wydaje — część przynajmniej teoretyków tego kierunku zdawała sobie sprawę. Nie próbowali zresztą z tymi zarzutami polemizować, robiąc z owego „niedopracowania” swojego rodzaju program. Charakterystyczny w tym względzie jest artykuł J. Ostrowskiego *Fundamenty ideologii*. Jedną z tez autora było stwierdzenie, że wartość obozu politycznego mierzy się nie frazesami, lecz działalnością, nie pięknymi programami, lecz ich realizacją, a zarzucany pilsudczykowi bądź brak programu, bądź dążenie do dyktatury — to objawy celowych zagrań taktycznych, umożliwiających z jednej strony giętkość, z drugiej stałość polityki<sup>90</sup>.

Niedopracowanie doktryny wychowawczej traktowano w obozie sanacyjnym jako zaletę; miało ono być dowodem bezstronności oświatowych poczynań sanacji i kierowania się jedynie wymogami życia. W istocie, być może, chodziło o uniknięcie konieczności wypowiedzania się o zagad-

---

<sup>86</sup> Por. S. Drzewiecki, *Dokoła wychowania obywatelsko-państwowego*, „Ogniwo”, 1931, nr 8.

<sup>87</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Wychowanie narodowe i państwowe*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1930, nr 11.

<sup>88</sup> Z. Mysłakowski, *Wychowanie państwowe a narodowe*, „Muzeum”, 1931, s. 1—13, 65—75.

<sup>89</sup> J. N. Miller, *O ideale wychowawczym*, Miesięcznik Społeczno-Literacki „Lewy Tor”, 1931, nr 12.

<sup>90</sup> J. Ostrowski, *Fundamenty ideologii. Próba analizy*, „Zrąb”, 1931, nr 5, s. 4—6, 14, 16.

nieniach, które mogłyby wywoływać poważniejsze zastrzeżenia. Znakiem wyraża to Pohoska w artykule *Nowy etap pracy*: „Staje przed nami zadanie o jednej wiadomej i niezliczonej ilości niewiadomych — zadanie, które jednak rozwiązać musimy koniecznie, starając się rozwiązać jedną niewiadomą po drugiej. Tą jedną jedyną wiadomą jest nasz ideał wychowawczy — obywatelstwo — cel, ku któremu wszyscy dążymy. Tymi niewiadomymi są wszelkie drogi: poznania, uczuć, woli, wszelkie środki, jakimi musimy się w pracy posługiwać”. Realizowanie zadań — to znaczy praca nad reformą szkolnictwa — nie miało być bezplanowe ani żywiołowe. Z góry określono etapy działań: w początkowym okresie przeprowadzenie prac badawczych, m. in. poznanie „zdolności odbiorczych ideowo-obywatelskich” i porównanie ich w różnych środowiskach, na terenach własnych i mieszanych narodowościowo. Chodziło o zbadanie sposobów przeprowadzania prac wychowawczo-obywatelskich „na terenie szkolnym i pozaszkolnym, jakie są trudności, jakie doświadczenia, jakie walory, jakie reagowanie tła”<sup>91</sup>. Po okresie sondażów miał nastąpić okres wysuwania postulatów i precyzowanie szczegółowych wymagań. W trzecim etapie prac przewidziane były eksperymenty, a dopiero w czwartym właściwa praca realizacyjna.

W pracach przygotowawczych do reformy interesował projektodawców problem objęcia wpływem państwa szkół prywatnych, sprawy szkolnictwa mniejszości narodowych, utrzymywanie równowagi między czynnikami indywidualnym, grupowym i państwowym w koncepcji szkolnictwa. W zakresie polityki szkolnej interesowali się reformatorzy siecią i drożnością szkół oraz problemem samorzutnej i sterowanej selekcji jednostek, które miały wejść do elity społecznej. W zakresie rewizji programów nauczania hasłem naczelnym było przygotowanie młodzieży do życia w ówczesnym państwie polskim, usunięcie werbalizmu i encyklopedyzmu nauki szkolnej, opracowanie metod wychowawczych pracy w szkole i w czasie pozalekcyjnym. Założeniem było podporządkowanie „idei państwowej” zarówno pracy wychowawczej i dydaktycznej, jak i całego zespołu nauczycielskiego. Każdy poziom — stopień organizacyjny szkolnictwa — „winien być tak zorganizowany, by stanowił pewien etap pracy wychowawczo-obywatelskiej”<sup>92</sup>.

Oprócz zasad ogólnych, opracowywania systemu wychowawczego obejmującego całokształt zagadnień oświaty, przygotowywano również zasady realizacji konkretnego programu wychowania obywatelsko-państwowego przez każdą szkołę. Wyróżnione zostały pionierzy zagadnień, w których problematyka wychowania państwowego mogła być w mniejszym

<sup>91</sup> H. Pohoska, *Nowy etap pracy*, „Zrąb”, 1931, nr 8, s. 3—4.

<sup>92</sup> *Tamże*, s. 5—9.

lub większym stopniu uwzględniona, a więc pion zagadnień moralno-religijnych, poznawczych, higieniczno-estetycznych i wreszcie społeczno-obywatelskich.

Zadaniem szkoły, której pozostawiano duży margines swobody, jeśli chodzi o konkretne rozwiązania (ze względu na różnice środowiskowe, narodowościowe itd.), miało być harmonizowanie działań we wszystkich pionach. Interesujące jest przy tym zalecenie, by w dziedzinie moralności stosować kryteria etyki świeckiej, tam zwłaszcza gdzie różnice etniczne i wyznaniowe mogłyby stwarzać konflikty.

Omawiano metody wyrabiania nawyków społecznych (udział w samorządzie i organizacjach młodzieżowych) oraz treść i metody nauczania odrębnego przedmiotu nauki obywatelskiej.

Program wychowania obywatelsko-państwowego w szkole przewidywał ogarnięcie całego cyklu nauczania ze szczególnym „całościowym” zaakcentowaniem problemów obywatelskich w momencie kończenia szkół powszechnej i średniej.

Analiza zawartości „Zrębu” wskazuje na przeprowadzanie badań sondażowych w zakresie recepcji idei wychowania państwowego w różnych środowiskach. Wnioski, jak się wydaje, miały znaczenie nie tylko dla form i metod pracy, ale i dla wytycznych polityki szkolnej. Ilustracją może być artykuł Hertza o możliwościach oddziaływania ideologii państwowej na młodzież proletariacką, która znajduje się poza wpływem szkoły średniej, gdyż przede wszystkim z przyczyn ekonomicznych nie uczęszcza do niej. Pozostawianie młodzieży proletariackiej poza zasięgiem wychowawczym państwa uważał za bardzo niebezpieczne ze względu na możliwość tworzenia się grup inteligencji robotniczej, podatnej na „niepożądane wpływy”. Środkiem zapobiegawczym jest w tej sytuacji organizowanie oddziaływania na nią pozaszkolnymi formami wychowania państwowego. Natomiast szczególną uwagę trzeba zwrócić na szkoły powszechne, które pozostają „wyłącznym terenem zdobywania podstaw systematycznej wiedzy i wyłącznym terenem, gdzie dziecko to [proletariackie — p. m.] podlega wpływom państwowego systemu wychowawczego”<sup>93</sup>.

Prace twórców systemu wychowania państwowego i reformy szkolnej nad wykorzystywaniem dostępnych osiągnięć nauki nastawione były na zapewnienie maksymalnej skuteczności podjętym zamierzeniom wychowawczym. Szczególnie zwracano uwagę na potrzebę korelacji treści naukowych z etapami rozwoju fizycznego i psychicznego dzieci i młodzieży

<sup>93</sup> A. Hertz, *Młodzież proletariacka*, „Zręb”, 1931, nr 8, s. 44; wyniki badań środowiskowych referowane były m. in. na zjeździe zrębowców jesienią 1932 r.; por. „Zręb”, 1932, nr 12, referaty w komisjach zjazdu: I. Posselt, *Młodzież w środowisku szkolnym*; J. Dąbrowski, *Młodzież a środowisko pozaszkolne*.

oraz dostosowywanie tych treści do różnych środowisk społecznych i dobór odpowiednich wskazówek programowych i metodycznych<sup>94</sup>.

Dążenie do przygotowania integralnego systemu wychowawczego i zapewnienia mu skuteczności oddziaływania oraz uzupełnienia pracy w szkole pozaszkolnymi formami wychowawczymi, wspierane było żywą akcją organizacyjno-propagandową wśród nauczycielstwa<sup>95</sup>. Prowadzono także badania nad wartością wychowawczą przygotowywanych nowych programów nauczania<sup>96</sup>.

Mimo pozorów lekceważenia, okazywanego przez twórców wychowania państwowego precyzyjnemu wyrażaniu ich koncepcji w kategoriach filozoficznych i w formie skończonego systemu pedagogicznego, brak podbudowy filozoficznej bardzo im przeszkadzała. Szczególnie brakowało dokładnej definicji wychowania państwowego, co widać wyraźnie w okresie, kiedy opracowany już system wychowawczy po zatwierdzeniu ustawy Jędrzejewiczowskiej w 1932 r. zaczęto wprowadzać w życie. Wydaje się, że grupa zrębowców nie była w stanie dać interpretacji filozoficznej kierunkowi wychowania, który tworzyła.

Kłopoty wynikające stąd dla propagandy wychowania państwowego dobrze ilustruje wystąpienie J. Jędrzejewicza na zjeździe zrębowców 1 XI 1932 r. Stwierdził on, że zespół „Zrębu” przygotował ideologię wychowawczą, która stała się podstawą ustroju szkolnictwa „o niewątpliwie historycznym znaczeniu”. Przypominał, że punktem wyjścia działalności ugrupowania była organizacja państwowa, a „państwo” jest centrum, w którym zbiegają się i dają pogodzić najbardziej sprzeczne interesy grup, jednostek i partii. O wychowaniu państwowym mówił, że nie jest ono „doktryną pedagogiczną, ale żywym programem prac, opartym na znacznej ilości spostrzeżeń zaczerpniętych z konkretnej rzeczywistości współczesnej”<sup>97</sup>. Stwierdzał też ogromny zakres treściowy pojęcia „wychowanie państwowe”. „[...] wychowywać państwowo”, wyjaśniał, „to jednak coś więcej niż wychowywać dla określonego światopoglądu [...]. Trzeba

<sup>94</sup> Por. J. Kuchta, *Psychologiczne podstawy nowych programów*, „Zrąb”, 1931, nr 8; por. też całe nry 6—7 i 8 „Zrębu”.

<sup>95</sup> Por. Kronika organizacyjna „Zrębu”, 1931, nr 9, powołanie Rady Organizacyjnej „Zrębu” i Wydziałów: Wydawnictw i Propagandy, Organizacji Prowincji, Organizacji Młodzieży, Szkolnego, Akademickiego, Oświaty Pozaszkolnej. Oprócz „Zrębu” wydawano dwutygodnik dla młodzieży „Sternik” oraz pismo grupy zrębowców w Poznaniu — „Nowiny”, Bibliotekę Życiorysów i prowadzono pracownie wychowania obywatelskiego (wielojęzyczne), czytelnie, organizowano kursy.

<sup>96</sup> S. Stachurski, *Współczesne programy*, „Zrąb”, 1931, nr 8, s. 69.

<sup>97</sup> [J. Jędrzejewicz], *Przemówienie pana ministra w.r.i.o.p.*, „Zrąb”, 1932, nr 12, s. 64.

tu uwzględnić całość stosunków życiowych, co nie jest ani łatwe, ani proste”<sup>98</sup>. Widać tu, że kłopoty sanacji dotyczyły zarówno definicji państwa, jak i ściśle z nim związanego wychowania państwowego.

Podobne kłopoty z definicjami miała również w przemówieniu na tym samym zjeździe H. Pohoska, która próbowała określić czynniki składowe ideologii wychowania państwowego i powiązać już przez Czerwińskiego wysunięte elementy tradycji romantycznej i pozytywistycznej jednocześnie — z wymogami współczesności<sup>99</sup>. Trudności teoretycznego określenia problemu wychowania państwowego skłoniły zapewne Hertzta do stwierdzenia, że „światopogląd trzeba zdobyć, nie można się go nauczyć”<sup>100</sup>. Stanowczo lepiej czuli się członkowie grupy „Zrębu” omawiając zagadnienia konkretniejsze<sup>101</sup>.

Zasłoną dymną braków i niedociągnięć, zarówno w podstawie teoretycznej, jak i wielu problemach dydaktycznych wychowania państwowego, było powoływanie się na osobę Piłsudskiego. Szermowanie jego nazwiskiem, które dodatkowo miało dla ogromnej części społeczeństwa polskiego wielką wartość propagandową, nasila się od roku 1933. Problemowi Piłsudski a wychowanie poświęcona została znaczna część 13 nr. „Zrębu” w 1933 r., z wiele mówiącymi nazwiskami autorów i tytułami artykułów<sup>102</sup>. Fragment wypowiedzi W. Gałęckiego daje pojęcie o charakterze tych artykułów. „Życie, czyny i osobowość marszałka Józefa Piłsudskiego winny się zatem stać dla nauczycielstwa programem wychowawczym” — pisał Gałęcki. „Program to przebogaty, a tak prosty w konstrukcji, tak jasny, tak przejrzysty”<sup>103</sup>.

Oczywiste, że doraźne „zatykanie dziur” osobą Piłsudskiego nie wystarczało i konieczne było uporządkowanie pojęć i sprecyzowanie treści.

<sup>98</sup> Tamże, s. 65.

<sup>99</sup> H. Pohoska, *Ideowe podstawy wychowania obywatelskiego*, „Zręb”, 1932, nr 12, s. 68—70.

<sup>100</sup> A. Hertz, *Dzisiejszy kryzys światopoglądowy*, „Zręb”, 1932, nr 12, s. 75.

<sup>101</sup> Por. „Zręb”, 1932, nr 12: L. Goldschneider, *Przysposobienie zawodowe w szkole powszechnej jako forma wykształcenia obywatelskiego*; E. Porębski, *Wykształcenie w ramach programu szkół średnich i wartości zdobytej wiedzy w pracy zawodowej*; W. Ambroziewicz, *Oblicze dzisiejszej młodzieży a sprawa przygotowania jej do czynnego udziału w życiu zawodowym*.

<sup>102</sup> O kulcie Piłsudskiego mówią wszystkie prace dotyczące się wychowania państwowego. Jednakże K. Trzebiatowski stwierdza (*op. cit.*, s. 293), że kult ten na zachodzie Polski nie był znany ani utożsamiany z sanacją. W „Zrębie”, 1933, nr 13, poświęcono Piłsudskiemu artykuły: J. Jędrzejewicz, *U podstaw idei wychowawczej marszałka*; W. Sławek, *Metoda wychowawcza Józefa Piłsudskiego*; A. Skwarczyński, *Myśl wychowawcza Piłsudskiego*; W. Gałęcki, *Ku odrodzeniu dusz*; K. Krzewski, *Cnoty „techników” niepodległości*; W. Stpiczyński, *Czy marszałek działa wychowawczo na swoich współczesnych*.

<sup>103</sup> W. Gałęcki, *Ku odrodzeniu...*, s. 51.

Poza tym — niezależnie nawet od innych czynników — wychowanie państwowe stało się faktem, a to pociągnęło próbę interpretacji tego zjawiska w kategoriach socjologicznych i filozoficznych. Pojęciami podstawowymi wymagającymi określenia były „wychowanie państwowe” i „państwo”. Dyskusje wokół tych pojęć rozwinęły się również około roku 1933.

Myśl sanacyjna oscylowała „między pojmowaniem państwa jako tworzywa posiadającego odrębny, samoistny byt, jako »substancji duchowej«, fetyszyczą tego państwa i czynieniem z niego »bożka« a traktowaniem go jako swoistej struktury społecznej. Być może, że ten pierwszy nurt myślowy implikowany był przez jego większą skuteczność wychowawczą”<sup>104</sup>. Konstrukcje myślowe polegały na ustaleniu relacji między pojęciami „państwo”, „wychowanie”, „ideał wychowawczy” oraz najogólniejszych wypływających stąd wskazówek dla praktyki wychowawczej. Wynikały stąd różne definicje wychowania państwowego oraz zjawisko „dorabiania” uzasadnień filozoficznych do głoszonych już od paru lat haseł. Niektóre z definicji wychowania państwowego zawierają w sobie element krytyczny w stosunku do dotychczasowych założeń teoretycznych grupy zrębowców, do metod stosowanych w praktyce.

Na frazesowość i ogólnikowość dyskusji nad wychowaniem państwowym zwrócił uwagę Jan Bystron, zabierając głos na łamach „Kultury Pedagogicznej”. Wytykał agitacyjny, doraźny charakter najczęściej rzuconych haseł (takich jak „służ państwu”, „wszystko dla państwa” czy stawianie interesu jednostki na dalszym planie za interesem państwa), które nie mogą być podstawą do rozważań teoretycznych ani do sprecyzowania systematycznego programu działania. Dla niego państwo było „szczegółowo wypracowanym układem, obejmującym wiele jednostek, układem długowiecznym, ale jednak stanowiącym tylko więź organizacyjną, intelektualną i uczuciową jednostek”<sup>105</sup>. Poza tym państwo według Bystronia to twór stale ulegający przemianom, „stający się”, a państwowa więź jednostek — chociaż bardzo rozległa i doskonale wypracowana — zawiera element przymusu. Wychowanie państwowe definiował jako „wychowanie mające na celu rozszerzenie i pogłębienie twórczości jednostek w formach umożliwiających koordynację ich wysiłków twórczych. Każde pogłębienie stosunku społecznego, każde uszlachetnienie życia emocjonalnego, każde rozszerzenie treści intelektualnych, łączących się z współzyciem, jest aktem twórczym, podnoszącym intensywność życia społecznego, budującego państwo”<sup>106</sup>. Stąd wnioski, że wychowanie państwowe musi być wychowaniem czynnym, w którym w miejsce

<sup>104</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 56.

<sup>105</sup> J. S. Bystron, *Wychowanie państwowe*, „Kultura Pedagogiczna”, 1933, z 2, s. 103.

<sup>106</sup> *Tamże*, s. 104.

ustalonych raz na zawsze treści i bierności, encyklopedyczności i niezyciowości powinno zająć ciągle urzeczywistnianie nowych form, wysiłek, poczucie znaczenia pracy, świadomość odpowiedzialności. Podstawowe *novum* w wychowaniu według Bystronia polegało na odejściu od wychowania zwróconego ku „doskonałemu człowiekowi”, jednostce oderwanej od podłoża społecznego, ku jednostce uspołecznionej — obywatelowi. Do zadań wychowania państwowego powinno należeć między innymi akcentowanie podstawowego znaczenia organizacji państwowej dla życia społecznego. Bystron przeprowadził rozróżnienie między wychowaniem społecznym i państwowym oraz narodowym i państwowym. W pierwszym wypadku różnicę wyprowadził z nadrzędności pojęcia „państwo” wobec pojęcia „społeczeństwo” oraz stale rozszerzającego się zakresu oddziaływania organizacji państwowej; w drugim wypadku stwierdził, że różnica sprowadza się do angażowania innych władz psychiki ludzkiej, bo państwo wiąże raczej sferę działalności intelektualnej i daje jej ramy, naród — sferę uczuciową<sup>107</sup>.

Na podłożu filozoficznej teorii państwa i prawa oraz pedagogiki próbował ująć zagadnienie wychowania państwowego Kazimierz Sośnicki w pracy *Podstawy wychowania państwowego*. Sośnicki rozważając rozmaite typy związków, jakie zachodzą między ludźmi (jednostkowe, jednostka a różnego typu grupy, związki międzygrupowe), i wynikające stąd kolizje — zasady rozwiązywania kolizji nazwał etosem. Wyróżnił tyle typów etosów, ile typów relacji zachodzi w stosunkach międzyludzkich (np. jednostkowe i ponadjednostkowe, moralne i religijne, grupowe itd.).

Państwo, które uważał raczej za zbiorowisko grup społecznych niż społeczeństwo i którego wyróżnikiem jest to, że „obejmuje ludność osiadłą na pewnym określonym terytorium”<sup>108</sup>, powoduje powstawanie swoistych konfliktów między obywatelami i z obywatelami, a więc ma odrębny etos. Ponieważ skład państwa obejmuje wiele grup społecznych, wchodzących ze sobą w różne związki, następuje zjawisko oddziaływania na siebie wzajemnie różnych etosów, czasem sprzecznych. Szczególne związki zachodzą np. między etosem moralnym a państwowym i narodowym a państwowym.

Etos państwowy posługuje się sankcjami zewnętrznymi i niewiele dba o wewnętrzną stronę przeżyć człowieka; zwraca się do zewnętrznego zachowania się obywatela, a na jego psychikę i życie wewnętrzne oddziałuje pośrednio. Wiąże się z tym pewne niebezpieczeństwo dążenia do wyłączności i opanowania całości życia obywateli, sztywności norm i skłonności do legalizmu, formalizmu, zdominowania innych etosów. W wycho-

<sup>107</sup> Tamże, s. 105—107; por. A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 72.

<sup>108</sup> K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, b. m. r., s. 133.



waniu może to spowodować wyrabianie powierzchownych cech — jednostronności, negatywnego stosunku do wiedzy — statyczność i lęk przed zmianą.

Sośnicki próbował nakreślić program wychowania państwowego, który by zniwelował te niebezpieczeństwa. Jego zdaniem wychowanie państwowe to wszczęcie etosu państwowego w strukturę psychiczną człowieka, aby stał się „istotnym elementem zarówno życia duchowego jak działania jednostki”<sup>109</sup>, aby spełnianie etosu państwowego było dla niej kierowniczym wyznacznikiem życia. Podkreślał konieczność oddziaływania na wychowanie zarówno od strony rozumowej, jak uczuciowej i wolicjonalnej. Omówił też sposób realizacji tak pojętego wychowania państwowego. Wyróżnił oddziaływanie intelektualne, czyli swego rodzaju lekcje propedeutyki politycznej, obejmujące zakres informacji od wiadomości o ustroju do orientacji w zagadnieniach polityki bieżącej. Za niezbędne uważał kształcenie form zewnętrznych za pomocą praktyk ceremonialnych, obejmujących formy słowne, ruchowe, ubiór, symbole, typy zachowań. Elementem praktycznym powinno według niego być kształcenie czynnego udziału młodzieży w życiu poprzez szeroko pojęty sterowany udział młodzieży w życiu otoczenia. Podkreślał potrzebę realizmu życiowego, aktualności i użyteczności wychowania oraz łączenie w nim „jak najszerszej pojętej kultury umysłowej i doskonałości własnej jednostki”<sup>110</sup>. Sośnicki, który pomijał uwarunkowanie społeczne wychowania, starał się łączyć wymogi rozwoju harmonijnej jednostki z potrzebami organizacji państwowej. Przestrzegał przed wulgaryzacją zasad wychowania państwowego i jego absolutyzacją.

Z grupy zręboców filozofią wychowania państwowego zajmował się J. Ostrowski. Wychodził od definicji państwa pojmanego jako „największy i najobszerniejszy, a zarazem najbardziej konkretny organizm zbiorowy”, przy tym przyznawał mu własną świadomość — różną od świadomości podporządkowanych mu jednostek — możliwość konsekwentnego i efektywnego działania, stanowienia władzy samej dla siebie, istnienia ciągłego, w sensie fizycznym i psychicznym, w kulturze, tradycji i zamierzeniach oraz oddziaływania emocjonalnego na „silne a irracjonalne dążności psychiki człowieka”<sup>111</sup>. Ujmował więc państwo jako byt samostanny i absolut.

Z tej definicji państwa i z przesłanek, że wychowanie jest funkcją społeczną, a praca twórcza dla zbiorowości jest hasłem ideowym współczesności, wyprowadzał Ostrowski wniosek, że wychowanie powinno przygotowywać młode pokolenia do twórczej pracy dla państwa. Twierdził,

<sup>109</sup> *Tamże*, s. 192.

<sup>110</sup> *Tamże*, s. 12—23.

<sup>111</sup> J. Ostrowski, *Kontury idei państwowej*, „Zrąb”, 1933, nr 13, s. 56—58.

że przekształcenie stosunku społeczeństwa polskiego do państwa powinno dotyczyć zarówno sfery emocji, jak i motywacji intelektualnych. Emocje powinny wywoływać spontaniczną wolę pracy dla dobra i ideału u każdej jednostki-obywatela w miarę jego indywidualnych wartości. Mniej zdolni powinni mieć po prostu mniejszy zakres decyzji i działania.

Ostrowski włączył do swoich rozważań zasób używanych przez grupę „Zrębu” argumentów historycznych i politycznych, aby pokazać rozległość zakresu zadań wychowania państwowego, uwzględniając młodość państwa, jego wielodzielnicowość i wielonarodowość, silnych sąsiadów. „Wychowanie państwowe jest zatem wytwarzaniem takiej ideologii”, stwierdzał, „w której wolność, sława i dobrobyt państwa byłyby głównym motywem i kryterium działania”<sup>112</sup>. Podporządkowywał sprawy wychowania nie potrzebom społeczeństwa, lecz państwa. Wobec częstego kojarzenia wychowania państwowego z problemami wychowania społecznego specjalnie dużo miejsca w swoich rozważaniach poświęcił Ostrowski temu ostatniemu. Stwierdził, że w stosunku do potrzeb państwa wychowanie społeczne może zawierać albo za szeroką treść (prowadzi wtedy do kosmopolityzmu, pacyfizmu i międzynarodówek), albo zbyt wąską (co grozi mesjanizmem i hermetyzmem małych grup). Uważał, że wychowanie społeczne powinno być wstępem do państwowego, powinno wprowadzać do zagadnień ogólnych, wtedy gdy młody człowiek nie jest jeszcze w stanie objąć szerokich horyzontów i złożoności problemów związanych z państwowością. Wychowanie narodowe radził pogodzić z państwowym, proponując jako punkt styczny potrzeby asymilacji państwowej; postulował też zwalczanie wychowania klasowego — w imię spójności państwa. W stosunku do wychowania religijnego stwierdzał, że chociaż istnieje możliwość zgodnego współdziałania jego z państwowym, w razie kolizji kryterium postępowania obywatelskiego powinno być zawsze dobro państwa, i to nie państwa-abstraktu, ale konkretnego, w którym się żyje<sup>113</sup>. Takie ujęcie państwa i wychowania państwowego miało w sobie dużo ortodoksyjności i wyrażało stanowisko sanacyjnej grupy kierującej oświatą.

W konkretnych postulatach wychowawczych Ostrowski uważał za konieczne zamienienie pasywów w dotychczasowej praktyce wychowawczej szkoły i społeczeństwa — na aktywa, a więc: biernej lojalności na spontaniczną i aktywną miłość do państwa; sentymentu do ideału ojczyzny na żywe uczucie dla konkretnej rzeczywistości wyrażane w codziennej pracy; przywiązanie do tradycji i teraźniejszości i dumy z nich — na ambicję ich podniesienia, rozrostu i ekspansji państwa; mechaniczne speł-

<sup>112</sup> *Tamże*, s. 64.

<sup>113</sup> *Tamże*, s. 65—70.

nianie obowiązków — na entuzjastyczny udział w budowaniu przyszłości; pojmowanie pracy dla państwa jako misji itd.

Wydaje się, że w pojęciach wychowania państwowego reprezentowanych przez grupę „Zrębu” i wysuwanych przez socjologów właśnie pojęcie państwa jako fetysza lub struktury społecznej stanowi o podstawowej różnicy, gdyż w pierwszym wypadku wychowanie służyć ma mitowi i łatwo je wykorzystywać w interesie klas rządzących, w drugim — w ostatecznym rezultacie służyć społeczeństwu.

Na ten temat ciekawą wypowiedź zamieścił Z. Mysłakowski w „Kulturze i Wychowaniu”<sup>114</sup>. Zauważył, że „rzeczywistość społeczna” posiada odrębną strukturę, różną od struktury państwowej, oraz że związek państwa z różnymi grupami społecznymi jest niejednakowy, nie zawsze konieczny i ulega zmianom. Wnioskiem było stwierdzenie, że w dziedzinie kultury dla społeczeństwa szkodliwa jest zarówno całkowita nieingerencja czynnika państwowego, jak i całkowita wszechwładza. W całości kształcenia zagadnień wychowawczych państwo występuje bowiem i jako czynnik, i jako cel wychowania. Drogą do celu jest uspołecznianie młodzieży oraz osiągnięcie emocjonalnego i aktywnego stosunku do państwa przede wszystkim u elity rządzącej; przy tym nie chodzi o to, by narzucać „doktrynę”, ale aby wyrobić psychiczną postawę emocjonalną w stosunku do własnego państwa, szacunek dla tradycji i postawę perspektywną. Omawiał też Mysłakowski stopniowość osiągania „uspołeczniania” u młodzieży i sposób kształcenia emocji i aktywności w organizacjach młodzieżowych.

Przeciwko rozważaniom problemu wychowania państwowego jako celu samego w sobie występuje Bystroń w artykule o programach szkolnych<sup>115</sup>. Według niego zadaniem wychowania państwowego było pogłębianie kultury społecznej przy wykluczeniu tresury, schematyzmu i bierności. Patos i frazeologię uważał za szkodliwe<sup>116</sup>. Zwracał uwagę, że ważne są w wychowaniu nie tyle problemy ideałów, ile wymogi konkretnej rzeczywistości życiowej, i do niej radził dostosowywać programy. Pisał — „ideały wychowawcze są zmienne, zależnie od zmienności światopoglądów”<sup>117</sup>, a w wychowaniu założenia społeczno-polityczne i potrzeba przygotowania zawodowego wychowanków ważniejsze są od światopoglądów. Zwracał uwagę też, że o wyborze środków realizacji powinna decydować ich skuteczność, ale dla osiągnięcia tego samego celu mogą być równie skuteczne różne środki. Bystroń w ten sposób przeciwstawiał się sche-

<sup>114</sup> Z. Mysłakowski, *Państwo a siły społeczne*, „Kultura i Wychowanie”, 1934, nr 1; jest to rozdział pracy tegoż, *Państwo a wychowanie*.

<sup>115</sup> J. S. Bystroń, *Zagadnienia programu szkolnego*, „Zręb”, 1933, nr 6.

<sup>116</sup> Tenże, *Wychowanie...*, s. 107—110.

<sup>117</sup> Tenże, *Zagadnienie...*, s. 6, 9, 14.

matyzmowi i jednostronności zarówno w doborze treści programów, jak i metodyki. Zarówno Bystron, jak i Mysłakowski zwracali uwagę, że zbyt- nia aktualizacja wymogów wychowania państwowego jest niesłuszna z punktu widzenia rozwoju społeczeństwa.

Grupa „Zrębu” zareagowała na obiektywny ton wypowiedzi Bystronia i Sośnickiego, którzy zresztą nie występowali przeciwko założeniom wychowania państwowego, a jedynie przeciwko rażącym objawom usztywniania zasad ideologicznych i fetyszyzacji pojęcia państwa, gwałtowną repliką w obronie samoistnego, irracjonalnego bytu państwa i pierwiastka emocjonalnego w wychowaniu<sup>118</sup>. Sprawa nie była błaha, gdyż miała wpływ na aspekty etyczne postulatów podporządkowania wszystkich innych norm interesowi państwa. „Ideał etyczny, humanitarny”, pisze Ostrowski, „nie pokrywa się bez reszty (jakkolwiek ubolewalibyśmy nad tym) z ideałem państwowym”. Nie zostały też przyjęte do wiadomości przestrogi socjologów przed skostnieniem i wypaczeniem zasad wychowania państwowego. Odnotować można też ciekawy głos w obronie magii pojęcia „państwo”: F. Sadowski otwarcie przyznaje, że rozwijanie magii tego pojęcia i wytwarzanie napięć umysłowych i uczuciowych pozwalają na osiągnięcie należytych efektów wychowawczych, a więc są zadaniem szkoły<sup>119</sup>.

Próbie podsumowania dyskusji i nadania jej znaczenia oryginalnego osiągnięcia polskiej myśli filozoficzno-pedagogicznej podjął L. Chmaj. Dokonał analizy podłoża powstania doktryny wychowania państwowego, omówił genezę, zakres pojęcia i podstawowe kierunki rozwoju. Chmaj stwierdził, iż ideałem wychowawczym polskiej szkoły, wychowania państwowego i polityki oświatowej państwa jest przemiana „duszy zbiorowej narodu”. Omówił warunki społeczne, polityczne, kulturalne, historyczne i charakterologiczne powstania teorii wychowania państwowego. Wyprowadził je z rosnącej roli państwa jako czynnika normującego i organizującego coraz bardziej demokratyzujące się życie społeczne, z potrzeby obrony przed rosnącym nacjonalizmem niemieckim i z konieczności poszukiwania nowych koncepcji współżycia społecznego wobec upadku i przeżywania się demokracji mieszczańskiej i narastających nacjonalizmów, wreszcie z potrzeby przełamania u Polaków historycznie wytworzonych cech charakterologicznych: braku poszanowania władzy i zrozumienia dla silnej władzy państwowej.

Zasługę wysunięcia koncepcji ideału wychowawczego bojownika i pracownika oraz postulatu dobrania odpowiednich do tej koncepcji środków

<sup>118</sup> J. Ostrowski, *Interpretacje „Zrąb”*, 1933, nr 15; F. Zawadzki, *Na marginesie artykułu prof. J. S. Bystronia o wychowaniu państwowym*, tamże.

<sup>119</sup> F. Sadowski, *Szkoła a fetyszyzm państwowy*, „Zrąb”, 1933, nr 16.

i czynności wychowawczych przyznaje Chmaj Czerwińskiemu i Jędrzejewiczowi. Cechy ideału, które dorzuciła dyskusja, to czynnik społeczny, przygotowanie do współpracy, współdziałania i współodpowiedzialności. Według definicji Chmaja wychowanie państwowe jest „nauką o budownictwie, o organizacyjnym i gospodarczym ujmowaniu zjawisk życia”<sup>120</sup>. Zawiera uświadomienie państwowe, którego składnikami są obudzone u jednostki sumienie społeczne i uświadomienie sobie przez nią istoty państwa jako zbiorowego wysiłku organizacyjnego, oraz wychowanie i wykształcenie przepojone duchem społecznym, dynamizmem, solidarnością i patriotyzmem (przeciwko nacjonalizmowi). Ten zespół cech według Chmaja stanowi o oryginalności koncepcji. „Powiązanie romantycznego idealizmu osobowości ze współczesnym realizmem pracy w twórczym dynamizmie życia zespołowego stanowi najgłębszą treść polskiej myśli wychowawczej”<sup>121</sup>.

Chmaj dostrzegł dwa nurty teoretyczne wychowania państwowego. Jeden z nich — pozytywny, odwołujący się do faktycznego układu stosunków społecznych dla uzasadnienia swej idei i działania, rozumiejący państwo jako formę istnienia społeczeństwa (np. Bystroń). Według tego kierunku ideałem wychowawczym jest jednostka twórcza i uspołeczniona, a celem — pogłębianie kultury społecznej. Drugi — irracjonalistyczny, mistyczny, z fetyszyzmem państwowym, który nie lubi naukowej analizy (Zawadzki, Ostrowski), w którym państwo występuje jako byt samoistny, a podłożem działania jest miłość do państwa. Chmaj uważa za słuszny kierunek pierwszy, gdyż wierzy w moc wychowania i uważa je za główne zadanie państwa i narodu. Celowo chyba pominął sprawę pułstosłowa i praktycznej realizacji zasad wychowania państwowego.

Jako zarzut wobec teorii wysuwa niedostatek wyraźnego i stanowczego postulatu kształtowania twórczych jednostek, zbyt jednostronne, utilitarystyczne pojmowanie twórczości oraz lęk przed indywidualnościami, zbyt jaskrawy pozytywizm i wstrzymywanie się od podejmowania zagadnień osobowości<sup>122</sup>. Podsumowanie rozwoju teorii wychowania państwowego dokonane przez Chmaja wskazuje na charakterystyczne rozbieżności tego nurtu. Kierunek pierwszy — pozytywny — zawierający moment społeczny, krytycznie nastawiony wobec „ortodoksji państwowej” stał się wkładem do polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego i był pomostem do koncepcji wychowania demokratycznego, wysuniętej podczas IV Kongresu Pedagogicznego w 1939 r.

<sup>120</sup> L. Chmaj, *Współczesna polska myśl wychowawcza*, „Zrąb”, 1934, nr 18, s. 12.

<sup>121</sup> *Tamże*, s. 14.

<sup>122</sup> *Tamże*, s. 23.

Wyrazem opanowania sytuacji w szkolnictwie przez sanację była ustawa zatwierdzona na początku 1932 r., reformująca ustrój i organizację oświaty, programy i metody wychowawcze. Powiązana była z przebudową administracji, ograniczeniem autonomii szkolnictwa prywatnego, zmianą pragmatyki nauczycielskiej i „czystkami” wśród personelu administracyjnego i pedagogicznego szkolnictwa. Towarzyszyła jej ogromna akcja popularyzacyjna. Zwracano uwagę na trzy momenty istotne w nowej ustawie: państwowy, społeczny (szeroki dostęp do najwyższych szczebli wykształcenia i do elity dla przedstawicieli wszystkich środowisk) oraz pedagogiczny (od strony naukowej, praktycznej i wychowawczej). Podkreślano łączność postanowień ustawy z najwybitniejszymi osiągnięciami historycznego dorobku oświaty polskiej<sup>123</sup>. Określano ją jako niezwykle wydarzenie w dziejach polskiej oświaty.

Zespół „Zrębu” powitał ją artykułem pod znamienym tytułem *Epoka wielkiej reformy*. Wyrażając całkowite poparcie dla jej postanowień, podkreślał jej zgodność z postulatami działaczy Sejmu Nauczycielskiego. Wreszcie określił istotę nowej ustawy w pojęciu sanacji: „Nowa ustawa szkolna stawia bardzo mocno zasadę obywatelskiego wychowania i wykształcenia uczniów na wszystkich szczeblach organizacyjnych szkoły aż do uniwersytetów. Twórcy jej zaznaczyli przez to, że nowy ustrój szkolny zmienia nie tylko formę pracy wychowawczej, ale i jej treść wewnętrzną”<sup>124</sup>.

Nowa ustawa została opracowana w ostatecznym kształcie jesienią 1931 r. przez nowego po Czerwińskim ministra oświaty — Janusza Jędrzejewicza — i Kazimierza Pierackiego wraz z grupą zaufanych urzędników. W styczniu 1932 r. Rada Ministrów zgłosiła gotowy już projekt pod obrady sejmu, 11 marca 1932 po drugim czytaniu, z bardzo niewielkimi modyfikacjami projekt został uchwalony. W porównaniu do projektu Bartla—Dobruckiego wprowadzone zostały duże zmiany<sup>125</sup>.

Myśl przewodnią ustawy wyłożono we wstępie do niej: „Ustawa niniejsza wprowadza takie zasady ustroju szkolnictwa, które mają państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym zapewnić jak najwyższe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz jak najlepsze przygotowanie do życia, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszelkich środowisk możliwość osiągnięcia

<sup>123</sup> B. Kielski, *Nowa organizacja nauczania i wychowania w Polsce*, „Droga”, 1932, nr 7—8, s. 730.

<sup>124</sup> *Epoka wielkiej reformy* (opracowanie redakcyjne), „Zrąb”, 1932, nr 9, s. 4.

<sup>125</sup> W. Garbowska, *Jędrzejewiczowska ustawa szkolna z 1932 roku*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. XII, 1969; M. Fałski, *Koncepcja...*, s. 203—207.

najwyższych szczebli naukowego i zawodowego wykształcenia”<sup>126</sup>. Paragrafy ustawy były bardzo ramowe, wymagały dalszego opracowywania i precyzowania w szczegółach. Problemy wychowawcze; postawy obywatelskiej, wyrobienia i wychowania państwowego wracały w sformułowaniach ogólnych ustawy wielokrotnie; rozszerzono je w programach nauczania<sup>127</sup>.

Prace nad programami rozpoczęto w 1930 r. W 1932 r. opracowano *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących*. Pierwsze programy oparte na założeniach ideowych *Wytycznych*, ogłoszone w 1933 r. na prawach rękopisu i z napisem „tymczasowe”, nie uległy w zasadzie zmianom do roku 1939. W opracowywaniu ich brali udział wybitni nauczyciele, pracownicy ministerstwa, psychologowie i pedagodzy. Słowem ludzie fachowi. Spośród istotnych czynników rolę decydującą w układaniu programów przyznano zasadom ideologii wychowawczej. Widoczne to jest i w sformułowaniach założeń ogólnych, i w układzie oraz doborze elementów<sup>128</sup>.

Istotą zmian w porównaniu z obowiązującymi wcześniej przepisami było przekształcenie szkoły z instytucji przede wszystkim nauczającej w wychowującą. Najogólniejszym założeniem nowych programów było wychowanie twórczego obywatela, dostosowanego do życia współczesnego, o rozwiniętej twórczej indywidualności. Cel ten zamierzano zrealizować przez ustawienie wychowania obywatelsko-państwowego tak, by uczeń otrzymał szeroki zasób wiedzy o państwie i obywatelu oraz o ich wzajemnych relacjach poprzez odpowiednio dobrany materiał poszczególnych przedmiotów nauczania, a przede wszystkim historii i języka polskiego. Zbliżenie do współczesności, aktualizację wiedzy i jej praktyczność oraz nasycenie problematyką gospodarczą nauki szkolnej miały zapewnić takie przedmioty, jak geografia, historia, matematyka i przyroda oraz powiązanie nauki (przede wszystkim w szkole powszechnej) z najbliższym środowiskiem, traktowanym jako punkt wyjścia zdobywania dalszej wiedzy o Polsce i świecie; zamierzano też wytworzyć „kulturę pracy”. Charakter wychowujący nadano ćwiczeniom fizycznym, które miały wyrabiać hart, odporność fizyczną i psychiczną itp. Do celów wychowania obywatelskiego wykorzystano nawet religię przez włączenie

<sup>126</sup> Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 wraz z rozporządzeniem Min. WRiOP z dnia 30 maja 1932, Warszawa 1933, s. 3.

<sup>127</sup> Tamże, art. 15, p. 2; art. 24; por. *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934.

<sup>128</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 102, 104; M. Lipowska, *op. cit.*, s. 36; były trzy zbiory wytycznych dla autorów programów dla szkół ogólnokształcących (w latach 1932, 1934, 1936), w których szczegółowo omawiano podstawy reformy, jej ideał wychowawczy i oś programową, tj. temat: „Polska i jej kultura”.

nabożeństw do uroczystości państwowych i szkolnych i wprowadzenie modlitw za państwo i jego potęgę<sup>129</sup>.

Duża rola przedmiotów humanistycznych, traktowanych jako podstawa wychowawcza (ze względu na ich podatność na przenikanie ideologii), zapewnić miała programom nachylenie humanistyczne, wzmacniane antropocentrycznym ustawieniem nauki geografii i przyrody.

Skuteczność oddziaływania szkoły zapewnić miało związanie wszystkich przedmiotów nauczania w integralną całość, w kompleks nauczająco-wychowawczy, którego osią merytoryczną — poza więzią celów wychowawczych — miał być temat „Polska i jej kultura”. Temat ten był osią merytoryczną programów we wszystkich stopniach szkół ogólnokształcących.

Szkoła powszechna traktowana była jako podstawa nauczania i wychowania, scalająca i wzmacniająca więź łączącą wszystkie warstwy społeczeństwa. Zasadą bezwzględnie przestrzeganą był tu utylitaryzm i związanienie nauczania z najbliższym środowiskiem. W szkole powszechnej nacisk położono na stronę wychowującą nauczania i w ogóle na problemy wychowania.

Celem gimnazjum było wychowanie twórczego obywatela, przygotowanego do życia praktycznego, celem liceum — przygotowanie do studiów wyższych, i tu akcentowano stronę kształcącą pracy szkolnej i teoretyczne problemy nauczania i kształtowanie światopoglądu. Elementy ideowe programów szkół średnich były podobne do tychże w szkole powszechnej.

Osobny przedmiot nauki obywatelskiej wprowadzono dopiero w liceach (zagadnienia życia współczesnego). Natomiast w szkole powszechnej i w gimnazjach kurs tego przedmiotu został rozłożony między poszczególne przedmioty nauczania na cały okres nauki szkolnej. Programy VII klasy szkoły powszechnej i IV klasy gimnazjum (tzn. klas kończących pewne cykle nauczania) obejmowały właściwie wyłącznie materiał nauki o Polsce.

W koncepcjach programów nauczania i wychowania szczególną rolę odgrywała historia, w przeciwieństwie do programów szkolnych z początku dwudziestolecia, kiedy znacznie większy nacisk kładziono na geografę<sup>130</sup>. Historię wykorzystywano w myśl założeń oświatowych sanacji i zasady *historia magistra vitae*. Akcentowano przede wszystkim dzieje państwa polskiego, sprawy polityczne stawiano przed gospodarczymi i społecznymi, eksponowano elementy twórcze i pozytywne naszej histo-

<sup>129</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 107—115.

<sup>130</sup> Uwagę tę zawdzięcza autorka p. Wandzie Garbowskiej i jej badaniom przeprowadzonym przy opracowywaniu dysertacji doktorskiej.



rii, przeprowadzono selekcję faktów i dawano wskazówki interpretacyjne stosownie do potrzeb współczesności. Dobór faktów był też warunkowany ich przydatnością do celów wychowawczych, do utwalania efektów pożądaných przez sanację, takich jak kult pracy, przekonanie o wartości czynów, karność. W metodach nauczania w szkołach powszechnych i gimnazjach zamiast intelektualnego poznania stosowano przemawianie do sentymentów i emocji, fragmentaryczność i obrazowość. W liceach, gdzie większy nacisk położono na teoretyczne ujmowanie materiału, wy-suwano w programach historię doktryn przed historią ruchów i idei, a jako metody badawcze preferowano intuicjonizm i psychologizm.

Do cech pozytywnych nowych programów należała modernizacja procesu nauczania, zasada aktualizacji i wiązania szkoły z życiem oraz wychowujący charakter nauczania, dostosowanie programów do faz psychicznego rozwoju uczniów, zasadniczym brakiem było wulgaryzowanie i podporządkowywanie cech pozytywnych interesom obozu rządzącego. W sumie okres od 1932 r. aż do 1939 r. był okresem „pełnego uideologicz-nienia nauczania, zwycięstwa czynników pozanaukowych nad obiektywizmem nauki”<sup>131</sup>.

Do wymagań programów dostosowane były podręczniki, trzeba to przyznać — interesujące, dawały bowiem możliwość przeżywania nauki, kształtowały uczucia i postawy, zaciekały, wypełniały postawione im zadania wychowawcze. Natomiast nie dawały wystarczających podstaw do elementarnego rozumienia świata.

Stwierdzenie M. Lipowskiej, badającej zagadnienia programów szkolnych okresu międzywojennego, że nie można oceniać programów szkolnych wprowadzonych po 1932 r. pod względem naukowym, gdyż podstawowym założeniem ich nie były treści naukowe<sup>132</sup> — nie da się utrzymać. Programy te opracowane były przez ludzi kompetentnych, doskonałych fachowców. Treści uwzględniały aktualny stan badań w danych dyscyplinach. Dobór faktów był poprzedzony naukowym rozeznaniem w zakresie przydatności ich do założeń wychowawczych. Samo więc przygotowanie programów było naukowe — i to zarówno na poziomie szkoły powszechnej, jak i szkół średnich. Ponieważ jednak na poziomie szkoły powszechnej programy nie dawały wystarczających wiadomości do elementarnego poznania świata, więc — pomijając przyczyny, dla których tak było — nie miały one naukowej wartości poznawczej.

Inaczej było w szkole średniej, która była już szkołą dla elity społecznej i miała dać podstawę wykształcenia elicie rządzącej. W gimnazjach nie

---

<sup>131</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 126; por.: M. Lipowska, *op. cit.*, s. 36 i nast.; K. Trzebiatowski, *op. cit.*, s. 290.

<sup>132</sup> M. Lipowska, *op. cit.*, s. 38.

chodziło jeszcze wprawdzie o danie podstaw wiedzy systematycznej, ale wiadomości — poza pewnymi ograniczeniami na przykład w biologii — dobierane były stosownie do najnowszych ujęć naukowych. W liceach, których celem było rozbudzać i kształcić siły intelektualne młodzieży, układ programów uwzględniał układy zagadnieniowe w postaci syntez (z naciskiem na ideologiczną i wychowawczą ich stronę) w związku z żywą wiedzą i zgodnie z aktualnymi poglądami naukowymi. Minusem było tu po prostu nieprzygotowanie młodzieży do pełnego odbioru tak ustawionych treści nauczania przez niższe stopnie szkolnictwa.

Realizacja koncepcji wychowania państwowego po wprowadzeniu w życie ustawy 1932 r. powodowała powstawanie problemów nie przewidzianych przez twórców reformy i systemu wychowawczego. Sprzyjała temu ramowość ustawy i programów. Trudności i opory wobec zmian rozwiązywano sięgając częstokroć do nacisków społecznych i psychicznych, pozaszkolnych. Poważnym zagadnieniem stała się sprawa organizacji młodzieżowych, reforma szkół wyższych i kształcenia nauczycieli.

Jednym z założeń ideologów wychowania sanacyjnego i twórców ustawy 1932 r. było objęcie oddziaływaniem wychowawczym całego systemu oświaty — od przedszkoli, a przede wszystkim od szkoły powszechnej aż po wyższe uczelnie. Reforma szkół wyższych miała być dalszym ciągiem reformy 1932 r. Związana była z bolesnym dla sanacji faktem, że młodzież akademicka i kadra naukowa wyższych uczelni były stosunkowo odporne wobec ideologii sanacyjnej, mimo że szkoły akademickie miały dawać wykształcenie elicie pięćzołowicie wyselekcjonowanej przez niższe szczeble organizacyjne oświaty. Opanowanie młodzieży studenckiej mogło dać bardzo korzystne możliwości oddziaływania na społeczeństwo i opinię publiczną. Problemy ideowości wśród młodzieży były w centrum uwagi działaczy oświatowych sanacji. Ubolewano nad indyferentyzmem młodzieży — niezależnie od jej poglądów politycznych — w stosunku do własnego państwa i nad brakiem „instynktu własnej państwowości”. Narzekano także na brak karności, brak harmonii między pokoleniami, brak ideałów i ambicji mocarstwowych oraz brak perspektyw u młodzieży<sup>133</sup>.

Reforma akademicka miała stworzyć „ramy dla pozytywnej pracy wychowawczej nad młodzieżą [...], możliwość przeprowadzenia bardzo gruntownych i bardzo sumiennych studiów i powolnego, częściowego przynajmniej zrealizowania idei szerszego wychowania młodzieży przez uniwersytet, niż się to obecnie dzieje”<sup>134</sup>. Miała też dać władzom moż-

<sup>133</sup> B. Ługowski, *Szkolnictwo...*, s. 85—86; por.: K.: Kosiński, *Młodzież a derywacje współczesności*, „Zręb”, 1933, nr 13, s. 45; B. Siwik, *Zagadnienie młodzieży*, „Droga”, 1932, nr 10.

<sup>134</sup> I. Czuma, *O nowy ustrój szkół akademickich*, „Droga”, 1933, nr 3, s. 227.

liwość nacisku na kadre naukowo-dydaktyczną wyższych uczelni, gdyż — jak pisał w jednym ze swych artykułów. I. Czuma — młodzież akademicka ulegała rozgrywkom politycznym ośrodków pozauczelnianych, a władze państwowe nie miały dostatecznego wpływu na jej wychowanie<sup>135</sup>.

Na postawę ideową młodzieży miały wpłynąć publikacje i spenetrowanie wszystkich środowisk przez organizacje młodzieżowe. Tymi zagadnieniami zajmował się głównie Adam Skwarczyński, jeden z głównych ideologów obozu sanacyjnego. Chciał on „uczynić z młodego pokolenia przedłużenie kadry obywatelsko-legionowej”<sup>136</sup>. Był zwolennikiem aktywizowania społeczeństwa w różnego typu związkach: społecznych, gospodarczych, zawodowych, kulturalnych. Pragnął podbudować ideologię oświatową sanacji wielkimi ideałami etycznymi i porwać z ich pomocą młodzież. Reprezentował kierunek rozwijania wzniosłych emocji. Jego obfita twórczość publicystyczna zebrana została w dwóch zbiorach o znaczeniu przewodników ideologicznych. Zbiory artykułów Skwarczyńskiego — *Myśli o nowej Polsce* i *Wskazania*<sup>137</sup> — stanowią przykład literatury agitacyjnej sanacji.

Sprawy poruszane przez Skwarczyńskiego dotyczyły entuzjazmu i poświęcenia, wysokiego morale i pracy nad charakterem, wreszcie kultu pracy. Pisał: „Bo kto chce, by naród tworzył [...], szedł w górę [...], rósł w potęgę [...], ten musi sięgnąć w serca [...], podnieść dusze, przetworzyć całość życia ludzkiego. A tegoż nie dokona filozofia, słowo, hasła. Dokonać tego może tylko praca”<sup>138</sup>; (problem pracy ofiarnej i twórczej jako remedium na kłopoty zalecał również Kosiński pisząc o problemach młodzieży).

Rozważania Skwarczyńskiego nastawione były na popularyzowanie i wyjaśnianie młodzieży kluczowych pojęć ideologii wychowawczej sanacji oraz przystępną dla młodych polemikę w sprawach konfliktowych, w rozgrywkach politycznych (jak np. stosunek do narodowców czy do kościoła)<sup>139</sup>. Omawiał pojęcia państwa, obywatelstwa, pracy społeczno-wychowawczej, zagadnienia wsi, roli inteligencji; mówił wreszcie o roli organizacji młodzieżowych i ich zadaniach.

Polityka sanacji wobec młodzieży polegała na penetracji już istnieją-

<sup>135</sup> I. Czuma, *Reforma uniwersytetów*, „Zrąb”, 1932, nr 11, s. 8—9.

<sup>136</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 45—48; por. A. Micewski, *W cieniu marszałka Piłsudskiego*, Warszawa 1969, s. 66—95.

<sup>137</sup> A. Skwarczyński, *Myśl o nowej Polsce*, wyd. I ok. 1931 (zbiór artykułów z pierwszego dziesięciolecia międzywojennego); wyd. II — Warszawa 1934; tenże, *Wskazania*, Warszawa 1934.

<sup>138</sup> A. Skwarczyński, *Myśli...*, s. 27; K. Kosiński, *op. cit.*, s. 34.

<sup>139</sup> A. Skwarczyński, *Myśli...*, rozdział: „Rozwój idei narodowej a Narodowa Demokracja”; por. także s. 61 i nast.

cych organizacji lub zakładaniu nowych we wszystkich środowiskach młodzieży — szkolnych i pozaszkolnych. Od 1930 r. w środowisku młodzieży akademickiej działał Legion Młodych, w środowisku wiejskim — Centralny Związek Młodej Wsi „Siew”, w środowisku młodzieży pracującej — Organizacja Młodzieży Pracującej. W 1931 r. opanowane zostało przez sanację harcerstwo, któremu w roku 1936 nadano charakter stowarzyszenia wyższej użyteczności. W 1932 r. utworzona została Straż Przednia dla uczniów szkół średnich. Powstawały i inne. Poza tym sanacja starała się opanować wpływem szkolne organizacje samorządowe, samokształceniowe itd.<sup>140</sup> Wzmoczone zainteresowanie ideologów wychowania państwowego sprawami organizacji młodzieżowych znalazły naturalnie wyraz w artykułach publikowanych w „Zrębie”. Poruszano zagadnienia organizacji młodzieżowych za granicą, omawiano związki młodzieży akademickiej, przeprowadzano rozważania nad różnymi formami zrzeszania młodzieży w szkole, wreszcie akcję propagującą Straż Przednią<sup>141</sup>. Cechą charakterystyczną polityki sanacyjnej wobec młodzieży jest pewien ton radykalizmu, który miał neutralizować wpływy socjalistyczne.

Ustawa 1932 r. zajęła się sprawą kształcenia nauczycieli, zmieniając dotychczasowy system i omawiając szczegółowo tryb kształcenia sił pedagogicznych dla każdego rodzaju instytucji nauczających i wychowujących, z wyraźną troską o zapewnienie im dobrego poziomu zawodowego<sup>142</sup>. Wiele uwagi postawie i sylwetce nauczyciela poświęcali teoretycy wychowania państwowego w osobnych na ten temat rozważaniach. Oprócz wielu frazesów były także wypowiedzi uderzające rzeczowym tonem wymagań dużej wiedzy fachowej i merytorycznej w zakresie psychologii dzieci i młodzieży oraz umiejętności dydaktycznych. Oczywiście dużo było rozważań na temat postawy ideowej i powołania w pracy nauczycielskiej<sup>143</sup>.

Rok 1932 zapoczątkował okres dużej aktywności ustawodawczo-wykonawczej sanacji w dziedzinie oświaty i szkolnictwa. Postulaty, ideały i teorie maszyna administracji szkolnej zaczęła przerabiać na język konkretnych zarządzeń; często przy tym kierowano się już nawet nie tyle

<sup>140</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 29, 138—147.

<sup>141</sup> A. Skwarczyński, *Straż przednia*, „Zrąb”, 1933, nr 13, (przedruk we *Wskazaniach*); por.: K. Kosiński: *op. cit.*; S. Stachurski, *Organizacje młodzieży włoskiej*, „Zrąb”, 1933, nr 14.

<sup>142</sup> W. Garbowska, *op. cit.*, s. 129—130.

<sup>143</sup> por. „Zrąb”, 1933, nr 14: J.: Mirski, *Nauczyciel-wychowawca, jego dobór i kształcenie*; tamże, nr 15: E. Stawisz, *Poczucie odpowiedzialności*; tamże nr 16: S. Skwarczyńska, *O kształceniu w sobie psychiki wychowawcy*; A. Bornholtzowa, *Praca realizacyjna nauczyciela*; S. Stachurski, *Strona wychowawcza metody Winnetki*.

wymogami wychowawczymi ideologii sanacyjnej, co doraźnymi potrzebami politycznymi. Ilustruje to analiza zawartości „Zrębu”, gdzie oprócz coraz bardziej powierzchownych i deklaratywnych wypowiedzi na tematy ideowe, oprócz artykułów poświęconych problemom doboru nauczycieli, problemom psychologiczno-metodologicznym znajdujemy też echa realizacji nowych programów<sup>144</sup>. Prowadzone są nadal prace nad przygotowaniem podręczników i programów (*vide* trzykrotne wydanie *Wytycznych*), które stale są jednak „tymczasowe”. Jednocześnie nadchodzą sygnały o efektach nowego kursu w oświacie. Posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w listopadzie 1934 r. podsumowało pierwszy okres realizacji reformy szkolnej. Stwierdziło załamanie finansowe i trudności spowodowane wyżem demograficznym w szkołach; odczuwalny jest zawód w stosunku do przeprowadzanej w szkołach akcji wychowania państwowego<sup>145</sup>. W konfrontacji mitów radosnej twórczości dla własnego państwa — szczęśliwego, sprawiedliwego i potężnego — z rzeczywistością, z trudnościami ekonomicznymi, personalnymi, lokalowymi, którym nie można było zaradzić ideami wychowawczymi i zalewem pusto brzmiących deklaracji — doszło do załamania. Dotyczyło to zarówno ideologicznych założeń wychowawczych, jak organizacyjno-społecznych jędrzejewiczowskiej ustawy szkolnej. Aparat oświatowy sanacji ubożał; program wychowania państwowego także ubożał i stawał się coraz bardziej doktrynerski. Nie udawała się akcja opanowania młodzieży.

Żarliwa działalność sanacji w dziedzinie oświaty — publicystyczna i praktyczna nie mijała bez rezonansu. Atakowano sanację i od strony ideologicznej, i od strony realizacji polityki oświatowej. Specyfika krytyki polegała na tym, że na ogół nie kwestionowano podstawowych haseł oświatowych sanacji, natomiast wyciągano słabe strony ich interpretacji, wypaczenia i niedociągnięcia praktyczne, wreszcie negowano „ideową atmosferę” ich realizacji. Stosunkowo najlepiej opracowana była krytyka endecka<sup>146</sup>.

Endecy krytykowali wychowanie państwowe za lewicowość, partyjność, przywłaszczanie sobie starych treści wychowania obywatelskiego, pacyfizm, humanitaryzm, stawianie ideałów ogólnoludzkich przed narodowymi, zdradę interesów narodowych dla ideologii Ligi Narodów. Endecja szermowała zasadą apolityczności szkoły, katolicyzmem, hasłami obrony jednostki ludzkiej przed totalizmem państwowym i obiektyw-

<sup>144</sup> „Zrąb”, 1934, nr 18: J. Ostrowski, *Obchody i uroczystości jako czynnik wychowania państwowego; Realizacja nowego programu* (sprawozdanie rady pedagogicznej jednego z gimnazjów).

<sup>145</sup> „Oświata i Wychowanie”, 1934, nr 8—10; por. A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 74.

<sup>146</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 74, 164—170.

ności nauki przed zbytnią aktualizacją i utylitaryzmem. Nicowano pozytywne hasła sanacji i starano się wykazać, że są ściągnięte od endecji bądź że istotne ich znaczenie odbiega od treści, którą przypisuje im propaganda. Zapał polemiczny prowadził do wycofywania się endecji z niektórych własnych haseł programowych tylko dlatego, że przejęli je przeciwnicy. Występowały zresztą w polemikach sanacja—endecja wzajemne uwarunkowania i fluktuacje, a po 1935 r. tendencje do łagodzenia sporu i szukania rozwiązań kompromisowych.

Krytyka endecka dotyczyła ideologii wychowawczej sanacji, zanim zaczęto ją realizować, a potem doszła do tego krytyka realizacji. I w jednym, i w drugim wypadku polemika między przedstawicielami obydwu obozów polegała na wzajemnym zarzucaniu sobie niejednokrotnie tych samych błędów, jak np. brak idealizmu, pozbawione uzasadnień intelektualnych postawy emocjonalne, konkretyzm, utylitaryzm, relatywizm etyczny, formalizm, odpowiedzialność za kryzys powszechności nauczania i obniżenie poziomu nauczania, zwłaszcza w szkołach średnich. Ta specyfika polemiki endecko-sanacyjnej mimo różnic w wypowiedziach dotyczących spraw mniejszości narodowych, religii czy też roli państwa powodowała twierdzenia, że między ideologią wychowawczą endecji a sanacji nie było poważniejszych różnic i że szło tu wyłącznie o władzę. Pomijając jednak polityczną stronę zagadnienia i istotnych różnic w programach wobec mniejszości, roli religii, stosunku do przeszłości historycznej, koncepcji roli narodu w państwie, wydaje się, że problemu sanacja a endecja w dziedzinie ideologii wychowawczej nie można rozpatrywać na zasadzie przeciwieństw, a raczej z punktu widzenia ciągłości czy kontynuacji. Ideologia wychowawcza endecji w pewnym okresie stała się przeżytkiem, a nowej i związanej z nią integralnego systemu wychowawczego nie udało się endekom stworzyć. Anachronizm i konserwatyzm rozwiązań wywołał tak zdecydowany opór społeczeństwa, że endecja musiała usunąć się z pola walki. Sanacja natomiast wykorzystała to, co w koncepcjach endeckich było dla niej użyteczne, rozwinęła i dostosowała do zmienionych warunków politycznych i społecznych. To działo się na płaszczyźnie ideologicznej. Porównywalność wychowania narodowego i państwowego kończy się w momencie, gdy hasła ideologiczne sanacji zostają wcielone w konsekwentny i ściśle im podporządkowany znakomicie opracowany od strony fachowej, pedagogicznej system wychowawczy, któremu z kolei podporządkowano treść, metody nauczania i podręczniki szkolne. System wychowawczy sanacji został skorelowany z ustrojem szkolnictwa, a następnie wprowadzony w życie. Praktyka okazała nieskuteczność rozwiązań wychowawczych w oświacie, wtedy gdy zasadnicze konflikty sięgają podstaw społecznych i ekonomicznych społeczeństwa.

Realizacja sanacyjnego systemu wychowawczego nie oznaczała jego zwycięstwa. Nie został złamany opór endecji przeciwko wychowaniu państwowemu ani rzeczywiste wpływy w środowiskach młodzieży akademickiej i wśród części nauczycielstwa, zwłaszcza szkół średnich. Opór ten, jak się wydaje, zorganizowany był na zasadach wpływu partyjnego endecji w tych środowiskach. Nie da się utrzymać stwierdzenia Trzebiatowskiego, że sanacja zachowała w szkołach średnich silną pozycję dla endeckiego wychowania narodowego, „opierając się na zwartym, stosunkowo dobrze opracowanym i opartym na przesłankach uczuciowych systemie pedagogicznym”<sup>147</sup>. System pedagogiczny endecji nie został bowiem do końca opracowany, a polityka personalna sanacji tudzież wprowadzone po reformie programy nauczania i podręczniki utrudniały i uniemożliwiały pracę wychowawczą niezgodną z oficjalną polityką rządu. Nieścisłe wydaje się też stwierdzenie K. Trzebiatowskiego, że „konsolidujące się wokół KPP i Centrolewu elementy lewicowe i antyfaszystowskie zwalczały zdecydowanie ideę wychowania państwowego”<sup>148</sup>. Stosunek lewicy do wychowania państwowego był, jak się wydaje, bardziej złożony i (choć jak dotychczas to zagadnienie nie zostało wyczerpująco opracowane) można chyba mówić o jego ewolucji.

Przy porównywaniu recepcji endeckiego wychowania narodowego i sanacyjnego wychowania państwowego uderza zupełnie odmienna reakcja społeczeństwa na obydwie reformy oświatowe, Grabskiego i Jędrzejewicza, które były wyrazem tych ideologii i zarazem próbami ich przekształcenia w system wychowawczo-oświatowy. Różnice obydwu kierunków nie usprawiedliwiają aż takiej odmienności reakcji opinii publicznej. Reforma jędrzejowiczowska została przeprowadzona właściwie bez większego oporu. Niewątpliwie wpłynęła na to całkiem odmienna sytuacja gospodarcza i polityczna kraju w latach 1925 i 1932. Wydaje się, że kryzys gospodarczy i ciężka sytuacja materialna nauczycieli odwracały ich uwagę od spraw ustrojowych i wychowawczych oświaty, że oddziałała także zupełnie inna taktyka przeprowadzania zamierzeń dotyczących oświaty.

Punktem węzłowym zainteresowań lewicy sprawami oświaty były zagadnienia ustroju i organizacji oraz powszechności nauczania. Wielką wagę przywiązywano też do problemu polityki finansowej rządu wobec oświaty i sytuacji prawno-ekonomicznej nauczycielstwa. Sprawy ideału wychowawczego schodziły niejako na margines zainteresowań krytyki i poruszane były raczej mimochodem, zwłaszcza w okresie kształtowania się ideologii wychowawczej sanacji i budowania systemu wychowania państwowego.

<sup>147</sup> K. Trzebiatowski, *op. cit.*, s. 296.

<sup>148</sup> *Tamże*, s. 297.

Okólnik CK KPP, który w 1928 r. wysunął hasła dotyczące zadań komunistów na terenie szkół powszechnych, obejmował kompleks spraw organizacyjnych i społecznych szkolnictwa, takich jak walka o bezpłatność oświaty, język ojczysty dziecka w nauczaniu, jednolitość szkolnictwa, rozbudowa szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego, dokształcanie młodocianych; nawoływał też do zwalczania tendencji szowinistycznych, militarystycznych, faszystowskich i klerykalizmu w szkolnictwie<sup>149</sup>. Hasła te były ogólne i docelowe, wiązały się z postulatami postępowego nauczycielstwa, ale nie były wymierzone w konkretną koncepcję wychowawczą sanacji, gdyż ideologia wychowania państwowego dopiero się rodziła.

Obóz sanacyjny umiejętnie zabiegał o opanowanie swoim wpływem nauczycielstwa i początkowo osiągnął na tej drodze duże postępy, nie mówiąc już o zupełnym skaptowaniu góry ZNP. Siłę przyciągającą dla wielu miała sama postać przywódcy obozu Piłsudskiego; Władysław Spasowski był także przecież początkowo piłsudczykiem; przewidywała go nawet sanacja na stanowisko ministra oświaty<sup>150</sup>. Z jego też osobą należy wiązać pierwszą poważną krytykę wychowania państwowego jako koncepcji systemu wychowawczego, i to krytykę dokonaną w momencie przekształcania sanacyjnej idei wychowania a system wychowawczy; krytykę tę przedstawił Spasowski w pracy *Wyzwolenie człowieka*, która ukazała się drukiem w 1933 r.

Wypowiedź Spasowskiego jest dwupoziomowa: przeprowadził on drugoczną krytykę instytucji państwa w świecie kapitalistycznym, co godziło w definicję sanacyjną państwa jako najwyższego dobra wszystkich obywateli, a także ocenił system wychowania państwowo-kapitalistycznego i roli państwa w wychowaniu i wykształceniu<sup>151</sup>. Spasowski mówił o zagadnieniach ogólnoludzkich, nie wypowiadając się otwarcie w sprawach polskiej ideologii wychowawczej, zapowiadając w „Przedmowie” do swego dzieła napisanie osobnego studium o sprawie wyzwolenia człowieka we współczesnej Polsce<sup>152</sup>, jednakże sens wypowiedzi był jednoznaczny: „Na całym zaś wychowaniu i wykształceniu współczesnym wyciska wyraźne piętno biurokratyczne, bezduszne państwo nowoczesne, którego władze centralne zbyt często wyobrażają sobie, że koło nich

<sup>149</sup> Okólnik Sekretariatu KC KPP, opinia o zadaniach komunistów na terenie szkół powszechnych, cyt. według K. Trzebiatowskiego, *op. cit.*, s. 298—299.

<sup>150</sup> W. Spasowski, *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania*, Warszawa 1933; por. Ł. Kurdybacha, *op. cit.*, s. 218.

<sup>151</sup> W. Spasowski, *Wyzwolenie...*, wyd. 1963, s. 219—313: „Panujący kapitalizm i jego ideologia”, por. także s. 507—508.

<sup>152</sup> *Tamże*, s. 14; por. Ł. Kurdybacha, *op. cit.*, s. 219—220.



wszystko w szkolnictwie obracać się musi, a które w istocie mają faktyczną możność hamowania wszelkich poczynań społecznych i inicjatywy lokalnej [...]. Niezliczone fakty stwierdzają, że wychowanie państwo-kapitalistyczne wykoślawia mózgi, rodzi pojęcia niewolnicze i szczerpi ducha dobrowolnego niewolnictwa. Wychowanie w duchu współczesnego państwa jest nie tylko zaprzeczeniem wychowania społecznego i ideałów ogólnoludzkich, lecz jest szkołą formalizmu, biurokratyzmu, autorytaryzmu służbowego, sprzyja dążeniom do mechanicznej centralizacji, jest szkołą rutyny, szablonu, posłuchu, a zatem istotnej demoralizacji ducha”<sup>153</sup>. Krytyka Spasowskiego miała jeszcze dodatkowy atut — negatywowi przeciwstawiała pozytywną koncepcję wychowania człowieka, koncepcję komunistyczną<sup>154</sup>.

Oczywiście były i inne głosy protestujące przeciw poczynaniom sanacyjnym w oświacie, ale początkowo dotyczyły one ideologii wychowania państwowego jedynie pośrednio<sup>155</sup>. Uderza brak odzewu opinii publicznej i lewicowej krytyki w okresie zatwierdzania i wprowadzania w życie reformy szkolnictwa. Być może oddziaływał fakt, że „sanacja zaczęła od stosunkowo zbliżonej do lewicy teorii, a bardziej prawicowej praktyki, stopniowo dostosowując teorię do praktyki”<sup>156</sup>, a to odbijało się w reakcjach krytycznych. Nie sprzyjała też specjalnemu zainteresowaniu postępowej opinii publicznej sprawami ideału i wychowania państwowego kryzysowa sytuacja i w gospodarce, i w oświacie. Aż do wprowadzenia w życie nowej ustawy szkolnej idee wychowania państwowego były jedynie ogólnymi hasłami i postulatami, w których wiele było w zasadzie słusznych, a ponieważ nie dotyczyły spraw ówczesnie najbardziej zadrażnionych — nie wywoływały większego zainteresowania krytyki, dopóki realizacja w praktyce nie wykazała ich braków, co pobudziło do ich głębszego zanalizowania. W miarę konsolidowania się lewicowej opinii społecznej i precyzowania — niewątpliwie pod wpływem także i pracy Spasowskiego — własnych koncepcji wychowawczych szkoły demokra-

<sup>153</sup> W. Spasowski, *op. cit.*, 507—508.

<sup>154</sup> Ł. Kurdybacha, *op. cit.*, rozdział: „Wzrost rewolucyjnych prądów w polskiej ideologii oświatowej”.

<sup>155</sup> Por. K. Czapiński, *Tragedia oświaty polskiej. Mowa wygłoszona na posiedzeniu Komisji Budżetowej Sejmu*, „Naprzód”, nr 20 z 21 I 1933. S. Czerwiński, *Przemówienie na posiedzeniu sejmowym*; krytyczne głosy wobec ustawy tego rodzaju, jak wypowiedź posła Czapińskiego z PPS (wyrażone na posiedzeniu Komisji Budżetowej Sejmu 20 I 1932), który nazwał ustawę „fałszyzacją szkolnictwa, jak we Włoszech” — były sporadyczne i nieprecyzyjne. Bojkot dyskusji nad ustawą posłów PPS, SL, MPR — ze względów ideologicznych, chociaż oczywiście wyrażał sprzeciw tych partii przeciwko polityce oświatowej sanacji, nie stwarzał pola do dyskusji i nie przeciwdziałał praktycznie zatwierdzeniu ustawy.

<sup>156</sup> A. Radziwiłł *op. cit.*, s. 199—203; W. Garbowska, *op. cit.*, s. 134—139.

tycznej zaczyna rozwijać się krytyka założeń ideowych wychowania państwowego.

W 1934 r. ukazało się wydawnictwo *W obronie szkoły demokratycznej*, opublikowane przez Towarzystwo Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory”. Stanowiska ideologiczne 16 umieszczonych tam artykułów wymierzonych przeciwko reformie 1932 r. jest niejednakowe, obejmuje poglądy od utopijno-demokratycznych po klasowe, a nawet rewolucyjne. Krytyce poddano nowy ustrój szkolny, programy nauczania, wychowanie państwowe. Oceniono sytuację materialną i społeczną nauczycielstwa, skutki reformy uniwersytetów, wreszcie zadania oświaty na przyszłość<sup>157</sup>. Artykuły, które ustosunkowały się do poszczególnych problemów ideologii wychowawczej sanacji, należą do najcenniejszych i najbardziej zaangażowanych. Między innymi omówione zostały mechanizmy oddziaływania państwa na wychowanie. Stwierdzano, że wychowanie jest funkcją polityczną i nigdy nie może być obiektywne, ponieważ pomaga utrwalić idee, światopogląd i systemy. Stąd wniosek, że dla oświaty podporządkowanie wychowania potrzebom partii rządzącej jest niebezpieczne, gdyż daje jej mocopol i prowadzić może do despotyzmu, że tylko w państwie o prawdziwym ustroju demokratycznym, w którym władza państwa istotnie wyraża interesy społeczeństwa, młodzież może być wychowywana zgodnie z wolą społeczeństwa. Była to, pozostająca niewątpliwie pod wpływem Spasowskiego, krytyka haseł solidarystycznych wychowania państwowego i tendencji do uzurpowania sobie przez sanację stanowiska reprezentanta woli i interesów całego społeczeństwa w dziedzinie wychowania. Podkreślano także, że nie samo pojęcie wychowania państwowego jest niesłuszne, a tylko jego sanacyjna treść, gdzie z frazesami o sprawiedliwości społecznej, równości wolności i braterstwie, o wyzwoleniu ludów — sąsiadują hasła konserwatywne, nacjonalistyczne, wyrażające faszyzm i cezaryzm. Stwierdzano, że tylko państwo demokratyczne może dać właściwą treść wychowaniu państwowemu, bo treść ta zależy od idei państwa, która przyświeca wychowaniu<sup>158</sup>.

Skrytykowane zostały również kulisy przygotowania reformy szkolnictwa i nowych programów, a więc sposób przeprowadzenia dyskusji nad reformą, tak by uniknąć dyskusji nad programami i ograniczyć ją do problemów psychologii i dydaktyki; zadania i światopogląd nowej ustawy szkolnej zostały w ogóle wyłączone z dyskusji i podane do wie-

<sup>157</sup> *W obronie szkoły demokratycznej*, praca zbior., Warszawa 1934; omówienie: E. Kurdybacha, *op. cit.*, s. 348.

<sup>158</sup> H. Swoboda [A. Próchnik], *Wychowanie państwowe a demokracja*; oraz: J. Żeglarsz [H. Szyper], *Walka o duszę młodego pokolenia*, [w:] *W obronie szkoły demokratycznej*, przedruk, [w:] *Polska lewica społeczna wobec oświaty*, Warszawa, 1960.

zenia. Można to uważać za swego rodzaju usprawiedliwienie się lewicy z milczenia w czasie, kiedy przygotowywano reformę. Stwierdzano świetne opracowanie nowych programów od strony pedagogicznej, przy ich całkowitym podporządkowaniu od strony rzeczowej potrzebom ideologii, wyrażonym w instrukcjach, które narzucono przygotowującym programy specjalistom różnych dziedzin. Omówiono, jak odbiło się to ujemnie na wartości programów; np. w nauce historii literatury zlekceważone zostały wartości estetyczne, w programach historii wybór i interpretacja faktów nie zawsze są zgodne z obiektywną prawdą o dziejach narodu. Skrytykowano podporządkowanie intelektu, świadomości i rozsądku w wychowaniu — emocjom. Stwierdzono, że narzucenie gwałtem społeczeństwu światopoglądu przez panujący ustrój jest cechą państw absolutystycznych i totalitarnych. Skrytykowano też nowe programy historii, stwierdzając, że obciążenie kursów zadaniami wychowania obywatelskiego i tendencje militarystyczne obniżają wartość poznawczą tej nauki i nie pozwalają „na kształcenie i wychowanie człowieka dla niego samego”. Stwierdzono, że nie uszanowano postulatów psychologii i praw historycznych, ponieważ o doborze materiałów zdecydowała polityka<sup>159</sup>.

Występowano również i przeciwko innym uproszczeniom, które znalazły miejsce w ideologii wychowania państwowego, a więc przeciwko utożsamianiu wychowania obywatelskiego z państwowym — co prowadzi do utożsamiania dobrego obywatela z państwowcem i wymagania na tej podstawie karności i posłuchu wobec władzy — przeciwko wynaradawiającym tendencjom wobec mniejszości narodowościowych, klerykalizmowi, zanikowi demokracji i wolności nauki (W. Weychert-Szymanowska); protestowano przeciwko wypaczeniu słusznej zasady wychowywania twórczych obywateli przez jej interpretację sanacyjną, tj. heroizowanie posłuszeństwa i kreowanie modelu obywatela żołnierza (S. Kalinowski)<sup>160</sup>. W tych wypowiedziach krytycznych widać zrozumienie zależności rozwoju oświaty i prawidłowych warunków wychowywania młodzieży od ustroju państwa. Postulaty oświatowe łączą się tu z walką o ustrój demokratyczny.

Zauważalny kryzys w wychowaniu zaczyna się także wiązać z ogólnym kryzysem kultury pedagogicznej, z brakiem troski o wszechstronny rozwój osobowości dziecka. „Miejsce »twórczego wolnego człowieka« zajmuje ideał »automatu społecznego«. — »zdyscyplinowany«, »porządny« człowiek, umiejący podporządkować swe osobiste i społeczne interesy państwu burżuazyjnemu, zdolny co najwyżej do »twórczej pracy państwo-

<sup>159</sup> S. Świecki [T. Wojeński], *Reforma programów w świetle nowego światopoglądu*, oraz: N. Gąsiorowska, *Nowe programy nauczania historii*, [w:] *W obronie szkoły...*, cyt. za *Polska lewica...*, s. 319—325.

<sup>160</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 200—203.

wej« w ramach wyznaczonych i zakreślonych ściśle przez potrzeby klas posiadających”<sup>161</sup>.

Lewicowa krytyka zarzucała więc sanacyjnej ideologii wychowawczej przesycanie programów idealizacją aktualnej rzeczywistości społecznej, propagandę militarystyki, transmitowanie sanacyjnych założeń ideologicznych do organizacji młodzieżowych, hipokryzję w wychowaniu moralnym i przerost czynników emocjonalnych nad kształceniem intelektu, przesadne akcentowanie rozwoju fizycznego, szowinistyczne nastawienie do dorobku kulturalnego Polski, jednostronność i idealizm w doborze treści programów. Wreszcie stwierdzano, że ideologia oświatowa sanacji ma na celu utrwalanie systemu politycznego, na którym ciąży odpowiedzialność za katastrofę gospodarczą, kulturalną i oświatową<sup>162</sup>. Zarzucono też wprowadzanie elementów ideologii faszystowskiej do wychowania.

Sprawa faszyzmu w koncepcjach wychowawczych sanacji nie jest chyba jeszcze ostatecznie zbadana i wymaga odrębnego studium. W niniejszej rozprawie autorka jedynie chce zasygnalizować pewne problemy. Sami teoretycy wychowania państwowego bardzo interesowali się tym, co działo się w sprawach wychowania w państwach faszystowskich, jednocześnie stanowczo odgradzali się od tendencji faszystowskich. Zarzut faszyzmu w wypowiedziach krytycznych lewicy częsty nie wydaje się jednak w pełni usprawiedliwiony; wskazuje raczej na niepokój opinii publicznej, by pewne elementy ideologii sanacyjnej nie przekształciły systemu sanacyjnego w faszystowski. Najjaskrawsze podobieństwa pomiędzy obu ideologiami występowały w kulcie wodza.

Po 1935 r., w związku z kryzysem ideologii wychowania państwowego i zaostreniem kursu politycznego sanacji po uchwaleniu nowej konstytucji i po śmierci Piłsudskiego, istotnie zaczęły wśród czynników oficjalnych brać górę elementy reakcyjne. Twórcy ustawy szkolnej stopniowo odchodzili, gdyż czuli się zawiedzeni zniekształcaniem ich planów<sup>163</sup>. W niektórych grupach sanacyjnych występowały tendencje do porozumienia z endecją (do czego ostatecznie zresztą nie doszło). Istnieją punkty styczne obydwu ideologii, tj. ideologii sanacyjnej i faszyzmu, w problematyce modelu społeczeństwa, roli obywatela, wartości państwa, hierarchiczności struktury społecznej, kulcie wodza i przekonaniu o roli elity, w postawach solidaryzmu, uznawaniu prawa państwa do rozporząd-

<sup>161</sup> J. Ziemińska, *Kryzys pedagogiki*, „Lewar”, listopad 1935, cyt. za *Polska lewica...*, s. 332.

<sup>162</sup> A. Brzoza [T. Strzałkowski], *Podstawy ideowe szkoły ogólnokształcącej*, „Miesięcznik Nauczycielski”, grudzień 1935—styczeń 1936, nr 17—1; przedruk *Polska lewica...*

<sup>163</sup> *Polska polityka szkolna*, „Miesięcznik Nauczycielski”, 1935, nr 2; por. A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 29—30, 73—74.

dzalności obywatelom. „Sanacja głosi elitaryzm zawodowo-etyczny, a od niego tylko krok do oceny jednostki zależnie od jej wartości wobec państwa”. W ideologii wychowawczej pewne analogie z faszyzmem są i w modelu obywatela, i w metodach wychowawczych. „U większości ideologów sanacji państwo zostało jednak nosicielem wartości, a nie stało się heglowską wartością samą w sobie »stojącą poza dobrem i złem«”, jak stało się to w ideologii faszyzmu; nie godziła się też sanacja na biologiczną stronę faszyzmu, relatywizm moralny, zasady świętego gwałtu<sup>164</sup>. Niesłuszny wydaje się argument militaryzacji programów i oświaty po 1935 r. jako dowód faszyzacji koncepcji ideologicznych sanacji. Hasła przygotowania młodzieży do obrony państwa i jednoczesnego przeprowadzania tego zadania poprzez wychowanie moralne, fizyczne i elementy wiedzy wojskowej w treściach nauczania — nie stanowi jeszcze o istotnej faszyzacji systemu wychowania państwowego, gdyż mimo wszystkich repretusji politycznych wobec przeciwników sanacji miał on uzasadnienie w realnym zagrożeniu ze strony Niemiec, z czego zdawano sobie przecież w pewnej mierze sprawę.

Nie jest jeszcze opracowany nurt krytyki wobec wychowania państwowego we własnym obozie, wewnątrz sanacji. Fakt podjęcia poszukiwań nowych rozwiązań ideowo-wychowawczych świadczy wszak, że krytyka ta istniała. Symptomatyczna jest reakcja grupy „Zrębu”. Początkowo, w 1935 r. usiłowała ona kontynuować dawną linię ideologiczną<sup>165</sup>, zajmować się zagadnieniami konkretnymi i pogodzić z aktualną sytuacją polityczną. Jednakże widocznie nie było to możliwe. Wyrazem zrozumienia konieczności zmian w ideologii, która nie zdała egzaminu życiowego, była *Nowa deklaracja grupy „Zrębu”*, ogłoszona w 1936 r.<sup>166</sup>

W *Nowej deklaracji* interesujące jest samo uzasadnienie jej ogłoszenia. O poprzedniej, z pierwszego numeru czasopisma, mówi się teraz, że była krótka i ogólnikowa, bo nie o deklaracje wtedy chodziło. Był Piłsudski — i samo zgłoszenie akcesu do jego obozu starczało za deklaracje. Słowem następuje tu przyznanie, że śmierć marszałka zmusza do zmian określonych koncepcji ideologiczno-wychowawczych. W nowych warunkach „Zręb” deklarował rozszerzenie zasięgu zainteresowań i roz-

<sup>164</sup> Tamże, s. 217, 224 i n.

<sup>165</sup> J. Ostrowski, *Jednostka — gromada — elita*, „Zręb”, 1935, nr 21; W. Radziwonowicz, *Wychowanie organizacyjne na podstawie współpracy domu ze szkołą*, tamże; P. Z. Dąbrowski, *Wskazania wychowawcze marszałka J. Piłsudskiego*, „Zręb”, 1935, nr 23; H. Barchanowska, *Organizacje młodzieży a wychowanie państwowe*, tamże; M. Jaworska, *Idea wychowawcza nowej konstytucji*, tamże.

<sup>166</sup> J. Jędrzejewicz, *Nowa deklaracja ideowa grupy „Zrębu”*, „Zręb”, 1936, nr 26.

szerzenie grona współpracowników na wszystkich działaczy i sympatyków kultury polskiej i stwierdzał: „Minęły bezpowrotnie zapewne czasy optymizmu wychowawczego”. Potrzeba postawić wyraźne cele wychowawcze zążębione o cele państwowe. Jędrzejewicz w imieniu grupy „Zrębu” stwierdza, że punktem wyjścia ich wysunięcia jest nowa konstytucja, która jest testamentem Piłsudskiego i zawiera zasadnicze wytyczne ideologii państwowej. Trzeba przez wychowanie wydobyć przede wszystkim takie cechy, jak poczucie odpowiedzialności w sprawach państwowych, zdecydowana postawa obronna wobec obcej przemocy, ugruntowanie świadomości narodowej, z koniecznym jednak uzupełnieniem jej elementem „odpowiedzialności państwowej”. Interesujący jest zestaw cech, który *Nowa deklaracja grupy „Zrębu”* powiązała z zadaniami wychowania obywatelskiego: rozwijanie sprawiedliwego poczucia społecznego, godności obywatelskiej, poszanowania prawa, pracy, człowieka pracy, umiejętność organizowania pracy zbiorowej, kult ofiarności na rzecz ogółu, kult wybitnych jednostek, wreszcie „dyscyplina życia”.

Postulaty zrębowców podsumowane są oceną istniejącej w oświacie sytuacji; ocena to jest co najmniej zaskakująca, jeśli zważy się głosy krytyczne wobec wychowania państwowego i znane ustosunkowanie się zjednoczonego frontu lewicowo-demokratycznego wobec całokształtu działalności oświatowej sanacji. Otóż deklaracja „Zrębu” stwierdza, że... umilkła atmosfera walki, w której uchwalono ustawy oświatowe, i przycichły namiętności. Z pozycji siły konstatuje, że władza szkolna jest skuteczna. Jednocześnie przyznaniem się do trudności jest stwierdzenie, że trwa praca nad reorganizacją ustroju szkolnego, a zadaniem zrębowców jest dbać o wysoki poziom tej pracy. W deklaracji wystąpiły silne akcenty antyradzieckie.

Cechą podstawową wypowiedzi Jędrzejewicza wydaje się odwrót od wychowania państwowego w wersji sprzed 1933 r., silniejszy akcent w wychowaniu, na cechy obywatelskie niż państwowe, podkreślenie akceptacji nowej konstytucji, traktowanej jako wynik wcześniejszej działalności obozu sanacyjnego; wreszcie — wysunięcie nowych cech ideału wychowawczego czy może odmiana w ich akcentowaniu (zapewne wynik oddziaływania krytyki) — motyw obronności państwa wobec wroga zewnętrznego, zwrócenie uwagi na problematykę pracy i społeczną, a także równoczesny ukłon w stronę obozu narodowego.

Interesującą odmianę w interpretacji wychowania państwowego można zauważyć także w wielostronicowym objaśnieniu hasła *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, napisanego przez H. Pohoską dla *Encyklopedii wychowawczej*<sup>167</sup>. Pohoska przez wychowanie obywatelsko-państwowe

<sup>167</sup> H. Pohoska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, Warszawa 1936 (nadbitka).

rozumie wychowanie jednostki lub zespołu „na świadomego, czynnego i twórczego obywatela, który rozumie swe obowiązki wobec państwa, umie je spełniać, odczuwa potrzebę ich wypełniania”. Jednocześnie stwierdza Pohoska, że wychowanie obywatelsko-państwowe jest po prostu jedną ze stron wychowania w ogóle, które realizuje się zawsze całościowo; nowy akcent polega na ograniczeniu pierwiastka entuzjazmu państwowotwórczego oraz na podkreśleniu cząstkowości wychowania obywatelsko-państwowego w ogólnym procesie wychowania. Są i inne: większą wagę przywiązuje Pohoska do zwrotności związku państwo—obywateł i ich wzajemnych praw i obowiązków. Podkreśla też zależność wychowania jednostki dla zbiorowości od celu tej zbiorowości i jakości państwa. Ideałem jest dla niej wypadkowa nurtów: płynącego z tradycji i z rzeczywistości.

Interesująca jest nowa koncepcja obywatela, a właściwie nowa proporcja w rozwiązaniu stosunku postulatów rozwoju indywidualnego jednostki i cech potrzebnych do jej udziału w życiu państwa; oczywiście w całości hasła sporo jest „staro brzmiących” sformułowań o spontaniczności oraz konieczności godzenia w typie idealnym antynomii rozsądku i trzeźwości, zapału z humanitaryzmem, żołnierskości, pracowitości, dumy z posiadanego państwa itd. Pohoska jako cel konkretny wychowania obywatelsko-państwowego wysuwa obywatela państwa polskiego: „Obywateł ten jako człowiek ma dorabiać się coraz wyższych struktur duchowych, ma być wartościową jednostką o możliwie rozwiniętych indywidualnych zdolnościach i twórczości. Ma być w miarę sił i możliwości wytwórcą dóbr kulturalnych, materialnych i duchowych, a w każdym razie rozsądnym i wartościowym odbiorcą. Ma pracować nad narastaniem kultury państwa polskiego, a przez państwo polskie — ludzkości”. Poza tym obywatel „ma szanować pracę i umieć pracować” umysłowo i fizycznie<sup>168</sup>. Strona metodyczno-dydaktyczna wychowania obywatelsko-państwowego nie została w tej wypowiedzi zmieniona w porównaniu z koncepcjami wcześniejszymi.

Przytoczone wyżej wypowiedzi wskazują na pewne zmiany w ujęciu treści wychowania państwowego w grupie „Zrębu”, które można zauważyć w 1936 r. Był to już ostatni rok działalności grupy, gdyż w 1937 r. pismo przestało ukazywać się. Czynniki rządowe potrzebowały innych rozwiązań problemów oświaty i wychowania. Okres ten cechuje tendencja do flirtów z endecją, zbliżenie do katolicyzmu, próby samookreślenia politycznego sanacji, czego wyrazem jest w jakiejś mierze deklaracja Obozu Zjednoczenia Narodowego z 21 XI 1937 r. z akcentami szczególnego uprzywilejowania dla wodza, akceptacji ustroju państwowego opartego

<sup>168</sup> *Tamże*, s. 12—14, 16.

na konstytucji z 1935 r. z silną sprężystą władzą państwową, z uprzywilejowaną rolą kościoła katolickiego obok oficjalnie głoszonej tolerancji dla innych wyznań, stanowczy sprzeciw wobec zasady walki klas. Wobec oświaty i nauki — zapewnienia o opiece i współpracy oraz program podnoszenia oświaty na wsi<sup>169</sup>.

Już w 1937 r. pojawiają się próby ujęcia w nowej koncepcji ideału wychowawczego. Można odnaleźć je np. w „Zacznynie” z 1937 r.<sup>170</sup>, w artykule dosyć mętnym, ale akcentującym nowy stosunek do przeszłości i dynamizm w wychowaniu. Można też traktować jako oficjalne próby ustalenia nowej koncepcji kolejne wypowiedzi w sejmie ministra oświaty W. Świątosławskiego: 20 II 1937 r. mówił o potrzebie zgodności z tradycją państwową w wychowaniu, z racją stanu i konieczności konsolidacji narodu w imię miłości ojczyzny oraz podporządkowania jednostki zbiorowości — dla mniejszości narodowych zapowiadał autonomię kulturalną; 18 II 1938 r. mówił z kolei o podstawach wychowawczych pracy MWRiOP — o wychowaniu obywatela, kształceniu umysłu, rozwijaniu estetycznym i fizycznym, wychowaniu religijnym, miłości bliźniego, przywiązaniu do narodu i Rzeczypospolitej; wreszcie 20 II 1939 r. mówił o potrzebie wychowania narodowego i patriotycznego — ostro występując przeciw nacjonalizmowi — oraz zapowiadał rewizję programów języka polskiego i historii pod tym kątem. Charakterystyczne jest unikanie sformułowania „wychowanie państwowe”<sup>171</sup>. Próby ujęcia nowego ideału wychowawczego sanacji nie są jednak już tak jednoznaczne, jak w pierwszym okresie formułowania się ideologii oświatowej tego obozu.

Do sformułowania ostatecznego i reformy szkolnictwa mimo podjętych ku temu kroków nie doszło już do końca okresu międzywojennego. Wydaje się, że okres 1937—1939 jest okresem półoficjalnego odrotu sanacji od pierwotnych koncepcji wychowania państwowego i poszukiwania nowych. Krytyka dotychczasowego systemu wychodzi nie tylko od przeciwników politycznych, ale i od ludzi niegdyś do kół sanacyjnych zbliżonych, wreszcie ze środowiska osób zbliżonych do kół ministerialnych<sup>172</sup>.

<sup>169</sup> *Deklaracja ideowo-polityczna obozu tworzonego przez plk. Adama Koca*, Warszawa 1937; T. Jędruszczyk, *Piłsudczycy bez Piłsudskiego*, Warszawa 1963, s. 100 i n.

<sup>170</sup> *Wizerunek państwowca*, „Zacznyn”, nr 44 z dn. 4 XI 1937.

<sup>171</sup> *Przemówienie pana ministra prof. dr. Wojciecha Świątosławskiego na posiedzeniu Sejmu w dniu 20 lutego 1937; [...] 18 lutego 1938; [...] 20 lutego 1939; „Oświata i Wychowanie”, kolejne roczniki 1937, nr 2, 1938, nr 3, 1939, nr 3.*

<sup>172</sup> B. Suchodolski, *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*, Warszawa, 1937; por. tenże, *Dwudziestolecie*, „Kultura i Wychowanie”, 1938, nr 4, gdzie na s. 251 stwierdza, że oficjalny kurs wychowania państwowego należy już do przeszłości; por. krytykę wyrażoną przez Państwową Radę Oświecenia Publicznego 30 XI 1938 (Sprawozdanie w: „Oświata i Wychowanie”, 1939, nr 1).



Można przyjąć, że rok 1937 jest datą zamykającą okres wychowania państwowego w polskiej oświacie.

Stosunkowo słabo dotychczas opracowane zagadnienie praktyki szkolnej nie pozwala jednoznacznie odpowiedzieć, jak przebiegała ewolucja pracy nad realizowaniem koncepcji wychowania państwowego. Wydaje się, że odbijała ona zamieszanie ideologiczne. System wychowania państwowego w założeniu miał być integralną częścią treści programów z metodami realizacji i interpretacją ideologiczną: programy zostawiały pewien zakres swobody w doborze tematów, wskazówki interpretacyjne również sformułowane były ogólnie, tak samo jak metody realizacji wychowania obywatelsko-państwowego w poszczególnych szkołach. Według założeń twórców programów miało to być zaletą systemu, środkiem zapobiegającym kostnieniu i rutynie. W rezultacie odbiło się to na życiu szkolnym fatalnie, pozwalając zmieniać proporcje i akcenty poszczególnych elementów ideologii i postulatów wychowawczych ułatwiając ingerencję w życie szkoły pod wpływem potrzeb politycznych. Można przyjąć, że i w tym zakresie po 1935 r., a zwłaszcza po wyraźnej zmianie kursu rządu w 1937 r. wychowanie państwowe przestało być w praktyce tym, czym chcieli je widzieć twórcy tego systemu wychowawczego.

Ideologia wychowawcza sanacji ewoluowała. Była ona oryginalną syntezą mimo wielu zapożyczeń<sup>173</sup>. Wprowadzona została w życie przed ostatecznym sformułowaniem, które nie zostało zakończone do 1939 r.; ideologia ta wymierzona była w endecję, w praktyce była antylewicowa, opierała się na tradycjach niepodległościowo-żołnierskich i socjalistyczno-romantycznych, zawierała pewne elementy bliskie faszystom, ale nie była faszystem. W tej ewoluującej, określonej sanacyjnej strukturze ideowej wychowanie państwowe zajmowało tylko część miejsca, chociaż rozgłos nadany temu terminowi przesłaniał inne problemy. Wychowanie państwowe było systemem wychowawczym, przy którego pomocy sanacja swoją ideologię oświatową próbowała narzucić społeczeństwu polskiemu w latach 1930—1936; apogeum tego zjawiska przypada na lata 1932—1934, okres wprowadzania w życie sanacyjnej ustawy oświatowej, w której wymogom ideologii wychowawczej podporządkowana została treść nauczania, wychowania i metod pracy szkolnej. Przejawem polityki oświatowej sanacji był również ustrój organizacyjny szkolnictwa wprowadzony przez ustawę z 1932 r. Nie da się jednak stwierdzić, by zależał on od koncepcji wychowania państwowego. Odwrotnie — koncepcja ta wpisana została i zsynchronizowana ze szkieletem organizacyjnym systemu oświatowego. Ustrój oświaty w ostatecznej instancji uwarunko-

<sup>173</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 230.

wany jest konkretnymi stosunkami społecznymi wobec których zarówno ideologia wychowawcza sanacji, jak i jej wyraz — system wychowania państwowego — był sprawą wtórną.

Wydaje się, że termin „wychowanie państwowe” ma dwa znaczenia. Jednym z nich jest sanacyjna idea wychowania obywatelskiego opracowana w latach 1927—1931, drugim — system wychowawczy oparty na przesłankach tej idei, rządzący doбором treści programów szkolnych pod względem wychowawczym i dydaktyczno-naukowym, opracowany w latach 1930—1932, umiejętnie i celowo zestrojony z ustrojem oświaty, który zaprowadziła ustawa jędrzejewiczowska w 1932 r.<sup>174</sup> System ten był osiągnięciem oryginalnym sanacji, gdyż chociaż „ideolodzy sanacyjni nie stworzyli własnego pełnego systemu metod wychowania i nauczania, nie uznali też żadnego z istniejących za jedynie obowiązujący. Ustalone zostały tylko pewne wytyczne ogólne, integralnie zresztą związane z naczelnymi założeniami ideowymi obozu, oraz adoptowane elementy istniejących teorii pedagogicznych i psychologicznych ze względu na ich użyteczność dla potrzeb ideowych obozu”<sup>175</sup>; metody te zostały dobrane celowo, umiejętnie i w sposób tworzący logiczną całość o oryginalnie rozłożonych akcentach, zgodnie z celem wychowawczym systemu. To, że pewne cechy już w praktyce szkolnej były bardziej rozwijane niż inne, nie zmienia obrazu koncepcji i jest logicznym następstwem działania praktycznego.

Specyfika systemu polegała na tym, że nauczanie było podrzędną częścią wychowania, odrzucono apolityczność szkoły, program wychowawczy był tak ułożony, by każda szkoła mogła przeprowadzać go indywidualnie, zgodnie ze specyfiką środowiska, ustawą i ogólnymi zarządzeniami władz. Rozwój intelektu wychowanka pobudzany miał być przez rozwój strony emocjonalnej jego psychiki, a nie odwrotnie. Treścią wychowania szkolnego było szeroko pojęte uspołecznienie młodzieży, dla której szkoła miała być wspólnotą pracy i życia, małym, doświadczalnym organizmem społecznym, w którym można i trzeba było nauczyć się organizacji życia zbiorowego i karności, samodzielności i odpowiedzialności za środowisko, twórczego stosunku do wspólnego dobra. Znalazło to odbicie w pro-

<sup>174</sup> M. Lipowska (*op. cit.*, s. 34, 46) stwierdza, że koncepcja wychowawcza reformy 1932 r. nie była systemem wychowawczym, bo nie miała określonego pojęcia państwa. To, że koncepcja ta miała pewne luki teoretyczne, może raczej niedopowiedzenia, nie świadczy o istocie rzeczy, nie przeszkadzało to bowiem ani konsekwencji opracowania, ani jedności założeń ideologicznych i środków realizacji.

<sup>175</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 127—128; chodzi o zasady szkoły pracy: instrumentalizm Deweya, pragmatyzm Jamesa, system projektów i daltoński, idee Kerschsteinera; były i modyfikacje polskie szkoły pracy w rozwiązaniach Rowida czy Ostrowskiego.

pagowaniu i rozszerzaniu form samorządowych i spółdzielczości w szkole. Omówione zostały „narzędzia” wychowawcze szkoły — sposoby, którymi należało kształcić pewne postawy (np. uczucia patriotyczne, przywiązanie do państwa).

Założeniem programu wychowawczego było, że szczęście i pełny rozwój jednostki możliwe są jedynie w ramach życia zbiorowego. Podsumowując, można wyliczyć cechy ideału sanacyjnego, takie jak umiejętność realistycznego oceniania rzeczywistości, silna wola, umiejętność działania, wytrwałość, zdyscyplinowanie, lojalność, odporność psychiczna, dynamizm, inicjatywność, odpowiedzialność za życie ogółu, zdolność do heroizmu i poświęcenia dla państwa, romantyczność, wiara w wartości moralne, idealizm.

System wychowania obywatelskiego w swej koncepcji dążył do przekształcenia całego społeczeństwa, a drogi do tego prowadzące nie ograniczały się jedynie do spraw szkolnych, chociaż ta część doktryny opracowana była najdokładniej. Jako inne sposoby opanowania społeczeństwa opracowywano oddziaływanie poprzez propagandę, różnego typu stowarzyszenia i organizacje, uroczystości, publikacje. Z tym wiązało się podkreślanie niezbędnego związku szkoły ze środowiskiem, w którym ona pracuje, przy tym oddziaływanie miało być obustronne.

Prawdą jest, że ideał sanacyjny został narzucony społeczeństwu odgórnie, tak samo jak i dostosowany do niego system wychowawczy. Jeżeli jednak społeczeństwo nie protestowało od razu, to doceniając przychylny natury politycznej i ekonomiczno-społecznej, źródeł tego zjawiska trzeba szukać i w tym, że wiele cech — postulatów ideału wychowawczego i wychowania państwowego było w zasadzie słusznych i zgodnych z odczuciem społecznym. Widać to wyraźnie nawet w krytyce lewicowej, gdzie niejednokrotnie stwierdza się, że błąd leży nie w samym postulatcie, a w treści, którą nadaje mu sanacja. Niewątpliwe były zalety formalne: zgranie celów i środków, wskazówek metodycznych, programów, dostosowanie ich do faz rozwoju dzieci i do środowisk, w których miały być stosowane. Wielkim osiągnięciem systemu było stworzenie niepowtarzalnej atmosfery wychowawczej<sup>176</sup>, na co złożyły się zarówno czynniki oficjalnej polityki, jak i tradycji ideowej obozu, a także wyjątkowe chyba zapotrzebowanie społeczne, wiara w wychowanie itd.

W środowisku nauczycieli i pedagogów, którzy wsparli ideologię sanacyjną swą wiedzą i doświadczeniem, byli ludzie dobrej woli, stąd ocena systemu wychowania państwowego nie może być dokonywana jedynie z pozycji założeń politycznych obozu rządzącego. Zresztą koleje wychowania państwowego potwierdzają ten sąd. Uporządkowanie przez usta-

<sup>176</sup> A. Radziwiłł, *op. cit.*, s. 237.

wę jędrzejewiczowską wielu nie zawinionych przecież przez sanację nieporządków, wprowadzenie ładu w sprawy sieci szkolnej, jednolitości systemu oświaty na całym obszarze państwa, kształcenia nauczycieli, przygotowania podręczników, wzbogacenia doświadczeń pedagogicznych pozwoliło krytycznie ocenić ich niedociągnięcia i wysunąć bardziej radykalne wnioski co do środków poprawy stanu oświaty w Polsce. To jądro problemu podchwyciła postępową opinią publiczną, odrzucając system wychowania państwowego jako jedyne i wystarczające systemu wychowawczego, ale wykorzystując jego osiągnięcia.

Na tym tle dopiero można rozpatrywać autentyczną wartość postulatów Kongresu Pedagogicznego wiosną 1939 r. i jego krytyki wychowania państwowego. Jako temat główny Kongresu ogłoszono „Wychowanie na tle struktury społecznej Polski”, a tematy obrad plenarnych obejmowały „Wytyczne wychowania polskiego”, „Rekonstrukcję społeczeństwa przez wychowanie w szkole”, „Inteligencję chłopską”, „Wytyczne demokratycznego ustroju oświatowego”, „Czynnik psychologiczny w budowie programów”<sup>177</sup>. Wydaje się, że wynikiem obrad Kongresu w stosunku do wychowania państwowego było sprowadzenie czynnika „państwowego” do właściwych rozmiarów.

Pierwsze miejsce zajęły sprawy społeczne i rola społeczna wychowania. W tezach do tematu głównego Kongresu ukazano związek między wychowaniem a strukturą społeczną kraju, przestrzegano przed fałszywą interpretacją roli wychowania, wskazano na rozbieżność między nadziejami, jakie potocznie masy społeczne wiążą z wychowaniem, a rezultatami praktycznymi<sup>178</sup>. „Zachodzi potrzeba nowej, uspołecznionej filozofii wychowania i takiego systemu szkolnego, by najbardziej odpowiadał strukturze społecznej kraju” — pisano. Centralnym zagadnieniem nie może więc być ani sukces jednostki, ani sukces klasy, a wychowanie nie może być formą oddziaływania jednej grupy społecznej, nie może być też rodzajem izolowanej konstrukcji<sup>179</sup>. Opinia publiczna zorientowała się, że system wychowania państwowego był jak gdyby parawanem, który zasłaniał palące problemy społeczne, nie przyniósł jednak ten system żadnych rozwiązań. Tak więc problemem podstawowym pozostawała sprawa oparcia systemu wychowania na strukturze społecznej Polski oraz analiza stosunku wychowania do zachodzących zmian społecznych. Zagadnieniem dalszym, ale nie pominiętym przez Kongres, stało się wychowanie patriotyczne. Powoływanie się na założenia ideowo-wychowawcze Piłsud-

<sup>177</sup> IV Kongres Pedagogiczny ZNP (27—29 maja) „Głos Nauczycielski”, nr 29 z 16 IV 1939, s. 650.

<sup>178</sup> *Wychowanie a struktura społeczna Polski. Główny temat Kongresu Pedagogicznego (27—29 maja)*, „Głos Nauczycielski”, nr 30 z 30 IV 1939.

<sup>179</sup> *Tamże*, s. 697.

skiego i wysuwanie problemu wychowania „w służbie ojczyźnie”<sup>180</sup> nie wydaje się być tylko frazesem. Przypominało o tym zagrożenie zewnętrzne państwa, i chociaż formuła wychowania państwowego została odrzucona, problem patriotyzmu w wychowaniu tak bardzo przez nią eksploatowany i podkreślany — pozostał.

W obradach Kongresu brali udział ludzie w pewnym okresie mniej lub więcej związani z systemem wychowania państwowego: J. Chałasiński, Z. Myslakowski czy H. Pohoska.

Po dokonaniu „obrachunku” z jędrzejewiczowską reformą szkolną (atak przede wszystkim na niezrealizowanie postulatów siedmioletniej szkoły powszechnej, podstawy ustroju szkolnego oraz na nieuspołecznienie szkoły wiejskiej i jej niski poziom, słaby rozwój sieci szkolnej i preferowanie grup elitarnych), po stwierdzeniu, że nie zostały zrealizowane postulaty Sejmu Nauczycielskiego w dziedzinie spraw kultury i organizacji oświaty i wychowania, prezes ZNP Zygmunt Nowicki w zagajeniu obrad Kongresu przypomniał, że „za typem bojownika jako typem obywatela polskiego wypowiedział się ongiś Kongres Poznański” i że jest to sprawa bardzo aktualna<sup>181</sup>.

J. Chałasiński w referacie plenarnym przeprowadził krytykę organizacji społecznej oświaty: stwierdził, że w Polsce są w istocie dwa systemy wychowania izolowane od siebie — warstw wolnych od pracy fizycznej i ludzi pracy fizycznej; wykazał także, że problem leży nie tylko w poziomie rzeczywistej dostępności szkoły dla wszystkich warstw społecznych i na wszystkich szczeblach nauczania, ale i w demokratyzacji treści nauczania, doborze materiału kształcącego opartego na przydatności do kształcenia wolności i godności ludzkiej, szacunku dla pracy i świata pracy<sup>182</sup>.

Na obradach sekcji m. in. H. Pohoska referowała zagadnienia społeczno-państwowe w programach polskich 1934—1937; była to swoista próba obrony pozycji wychowania państwowego. Pohoska przypominała, że programy były ściśle związane z działalnością ZNP (powoływała się na Kongresy Pedagogiczne w Poznaniu i w Wilnie) oraz że twórcy programów przewidywali ich korektę, na co właśnie nadeszła pora. Pohoska postulowała ze swej strony rozbudowanie akcentów państwowych w programach szkół licealnych (uważała, że na niższych poziomach są one wystarczające) oraz rozbudowanie momentów społecznych w programach szkoły powszechnej i gimnazjum (w liceach jest ich wystarczająco dużo)<sup>183</sup>.

<sup>180</sup> *Tamże*, s. 698—699.

<sup>181</sup> *Sprawozdanie z IV Kongresu Pedagogicznego*, „Głos Nauczycielski”, nr 36 z 4 IV 1939, s. 800—811.

<sup>182</sup> *Tamże*, s. 814—815.

<sup>183</sup> *Tamże*, s. 834.

IV Kongres Pedagogiczny wysunął w obradach idee społeczne oraz wolność jednostki przed problemy obywatelsko-wojskowe, ale ich nie pominał, przeciwnie podkreślał wartość i potrzebę. Jako cel pracy wychowawczej, wyrażony w Uchwałach IV Kongresu, wysunięto dążenie „do wychowania pełnego człowieka obywatela, bojownika i pracownika, odznaczającego się aktywnością, samodzielnością myślenia, odwagą cywilną i wysokim poziomem uspołecznienia znajdującym wyraz w wewnętrznym zdyscyplinowaniu i ofiarnej pracy dla rodziny warstwy społecznej, dla swego narodu i państwa”<sup>184</sup>.

КАЛИНА БАРТНИЦКА

### ВОСПИТАНИЕ В ДУХЕ ИДЕОЛОГИИ ГОСУДАРСТВА

(К дискуссии относительно проблематики санационной идеологии в области воспитания)

#### С о д е р ж а н и е

Воспитание в духе идеологии государства — понятие широкое и вызывает много разногласий. Его можно понимать как форму воспитания в духе гражданского долга, после государственного переворота в 1926 г., и как систему воспитания, при помощи которой санация в годы 1930—1936 пыталась набросить польской общественности свою идеологию в области просвещения. Апогей последнего явления совпадает с годами 1932—1934, периодом после введения в жизнь санационного закона относительно просвещения, в котором требованиям идеологии воспитания был подчинен выбор соответствующих материалов для обучения, воспитания, а также методов работы в школе. Система воспитания в духе идеологии государства была, несмотря на многие заимствования, оригинальным достижением санации. К концепции образца, в отношении воспитания, которым являлся хороший гражданин санационного государства, были подобраны методы, чтобы этот идеал довести до сознания общественности и молодежи. Эти методы были подобраны целесообразно, умело и притом они создавали цельный, в логическом смысле, подход.

Система гражданского воспитания в духе государства стремилась к преобразованию всей польской общественности и охватывала различные средства воздействия (кроме работы в школе — публицистическую пропаганду, публикации, молодежные организации и т.п.). Настоящая работа является попыткой обратить внимание на некоторые явления, наблюдаемые внутри течения воспитательного воздействия в духе идеологии государства. Концепция этого течения в области воспитания появилась после прихода к власти санации. Направленность национального воспитания, актуальная во времена раздела Польши и подхваченная идеологами Национально-демократической партии (С. Прус-Щепановски, З. Балицкий), требовала пересмотра и приспособления к условиям возрожденного независимого государства. Попытки

<sup>184</sup> *Uchwały IV Kongresu Pedagogicznego*, „Głos Nauczycielski”, nr 37 z 11 VI 1939.

актуализировать основные положения воспитания в национальном духе (Л. Зажецки) и воплотить идеологию в систему воспитания продолжили эндековские деятели после восстановления независимости Польши. Из-за решительного противодействия общества и прогрессивных учительских кругов, эндековские концепции, в области воспитания и просвещения, официально не были введены в практику.

Санация, после прихода к власти, старалась сплотить вокруг себя самые широкие круги польской общественности. Особенно много внимания посвятила она привлечению учительских кругов. Применялись идеологические и административные нажимы. Был выдвинут лозунг воспитания в духе государства, для отмежевания от непопулярных эндековских концепций. Был сформулирован идеал санации в области воспитания, а также, около 1929 г., началась пропаганда этого идеала и санационной концепции гражданского воспитания в духе государства в обществе и в среде учителей, в официальных выступлениях (министр просвещения С. Червиньски), в прессе, на специальных курсах для учителей, директоров и школьных инспекторов. Был создан отдельный журнал «Зромб» („Зромб“), занимающийся исключительно проблемами воспитания в духе государства. При определении идеологии санационного воспитания были использованы достижения в области воспитания в национальном духе, причем значительному расширению подверглась проблема гражданственности, отношения к своему государству, сосуществования граждан в многонациональном польском государстве.

Около 1930 г. началась интенсивная работа над созданием интегральной системы воспитания, подчиненной санационной идеологии в области просвещения. К сотрудничеству были привлечены выдающиеся специалисты из многих областей, а также проведены психологические и социологические исследования. Сформулированной таким образом системе воспитания в духе государства были подчинены объем и методы обучения, которые были введены в польские школы после реформы 1932 г. Были также попытки определить воспитание в духе государства, используя философские категории. В этом отношении наметились два направления, в зависимости от концепции государства: одно из них пыталось рассматривать государство в категориях социологических ценностей (Ю. Халасиньски, Я. Быстрынь, К. Сосницки), второе считало государство иррациональным творением, самобытным и представляющим ценность само по себе, фетишем (Ю. Островски). В официальной пропаганде преобладало второе направление, что повлекло за собой большое количество поверхностных высказываний, злоупотребляющих напыщенными — фразами, недооценивающих интеллектуальных факторов в воспитании и т. п. Некоторую «недоработку» доктрины воспитания в духе государства, а также методов и средств реализации программы, санация пыталась возместить популяризацией личности маршала Юзефа Пилсудского и его деятельности, как идеала в области воспитания и сокровищницы воспитательных методов.

Идеология санации в области воспитания вызвала сопротивление равным образом правых кругов общественности, Национально-демократической партии, как и кругов общественного мнения, примыкающих к левым группировкам. Исходными позициями критики, примыкающей к левым группировкам, была работа В. Спасовского *Освобождение человека*, изданная в 1933 г., представляющая совершенно другую идеологическую концепцию воспитания. Левые группировки критиковали подчинение вопросов воспитания молодежи идеологии буржуазного государства и политическим соображениям правящего лагеря.

В годы 1935—1936 наблюдается упадок санационной концепции воспитания в духе государственности и отход от нее в официальной политике властей в области

просвещения после 1937 г. До 1939 г. продолжались работы, связанные с поисками точного выражения для новых идеалов в области воспитания и уточнением изменений в системе просвещения. Введению их в жизнь помешала война.

*Перевела К. Клёша*

KALINA BARTNICKA

### STATE EDUCATION

(An Intervention in the Discussion on the Problems of the Educational Ideology of the „Sanacja” Regime)

#### Summary

State education is a very wide notion and evokes controversial views. It can be conceived as the form taken by citizen education in the years following the May 1926 coup and as the system of education by means of which the „sanacja” regime sought in the years 1930—1936 to impose its ideology on the Polish nation. The peak point of that phenomena falls on the years 1932—1934, the period following the introduction of the new Education Act, under which the content of education and methods of teaching were subjected to the requirements of ideology. That system of state education was — in spite of numerous borrowings from other systems — an original achievement of the „sanacja”. To the concept of the educational ideal — a good citizen of the „sanacja” state — were adapted methods of imparting that ideal to society and the youth. These methods were purposefully selected, effective in their arrangement and also logical, forming a coherent whole.

The system of state and citizen education aimed at the transformation of the entire Polish society and embraced various means to that end (in addition to school work, also political propaganda, publishing houses, youth organizations etc.). The present paper attempts to draw the reader's attention to certain phenomena occurring within the framework of the state education. The notion of that framework for education was born after the „sanacja” had come to power. The direction of national education, effective at the time of the partitions of Poland and then taken up by the ideologists of National Democracy (S. Prus-Szczepanowski, Z. Bałicki) required modernisation and adaptation to the conditions of an independent state. An attempt to bring up to date the premises of national education (L. Zarzecki) and the transformation of ideology into an educational system was undertaken by the National Democrats after Poland regained her independence. Vigorous resistance offered by society and the progressive teachers prevented the concepts of the National Democrats education from being put into practice.

The „sanacja”, after its assumption of power, sought to concentrate around itself the broadest circles of Polish society. Primary attention was devoted to the conversion of teachers. Ideological and administrative pressures were used. A slogan of „state education” was put forward, to detach the „sanacja” concepts from those sponsored by the National Democrats. An education ideal was created, and around 1929 propaganda for that ideal was launched alongside the „sanacja” concept of state and citizen education. This propaganda was aimed at society as a whole and teachers in particular by way of official speeches (the minister of Education,



S. Czerwiński), the press, special courses for teachers, heads of schools and school inspectors. A periodical „Zrąb”, devoted exclusively to problems of state education, was founded. The official ideology of the state made use of the achievements of national education, broadening the question of citizenship, the attitude to the state, and the co-existence of citizens in the multinational Polish state.

Around 1930, intensive work was started on the creation of an integral system of education, subordinated to the educational ideology of the „sanacja”. Many specialists from various fields were invited to co-operate and psychological and sociological researches were undertaken. Into the framework of state education thus formulated were introduced the contents and methods of teaching provided for the Polish educational system after the 1932 reform. The notion of state education was also discussed in philosophical terms. Two trends were here established, both dependent on a conception of the state: one of these tried to conceive the state in categories of sociological values (J. Chałasiński, J. Bystroń, K. Sośnicki), while the other regarded the state as an irrational formation, self-creating, of value only in its own terms—species of fetish (J. Ostrowski). In the official propaganda, the second trend prevailed with consequent emergence of superficial observations, operating with slogans, underestimating the intellectual factors in education etc. Certain „deficiencies” in the doctrine of the state education and the means and methods for the realization of the education programme were thus replaced by the cult and propaganda of the person of marshal Piłsudski as the educational ideal and the treasure house of educational methods.

The educational ideology of „sanacja” met with resistance alike among rightist circles, National Democracy, and left — wing public opinion. The point of departure leftist criticism was the work by W. Spasowski *Wyzwolenie człowieka (Liberation of Man)*, published in 1933, which outlined a completely different ideological concept of education. Leftist circles criticized the subjection of matters concerning the education of youth to the ideology of the bourgeois state and the political needs of the ruling elite.

In the years 1935—1936 there occurred a breakdown of the „sanacja” concepts of state education and after 1937 a departure from its principles in the official policy of the educational authorities. Work on shaping new ideals of education and changes in the system of education continued up to 1939. The outbreak of war removed all possibility of the realization of such ideals.

*Translated by Tadeusz Rybowski*