

# W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej

pod redakcją naukową  
KRZYSZTOFA JAKUBIAKA  
TOMASZA MALISZEWSKIEGO



Seria:

SZKOŁA – PAŃSTWO – SPOŁECZEŃSTWO

II

© Copyright by Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego and authors

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

*prof. zw. dr hab. Antoni Smolański*

Redaktor naukowy serii:

*prof. UG dr hab. Romuald Grzybowski*

Komitety redakcyjne:

*Mariusz Brodnicki, Lidia Burzyńska-Wentland,  
Elżbieta Gorloff, Romuald Grzybowski (przewodniczący),  
Krzysztof Jakubiak, Andrzej Kołakowski,  
Tomasz Maliszewski, Lech Mokrzecki, Anna Paszkowska,  
Kazimierz Puchowski, Jacek Taraszkiewicz*

Redakcja wydawnicza:

*Radostaw Doboszewski*

Opracowanie typograficzne:

*Alicja Kuźma*

Projekt okładki:

*Magdalena Muszyńska  
Izabela Surdykowska-Jurek*

CZARTART

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Gdański

ISBN 978-83-7587-503-4

ISBN 978-83-7587-691-8

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

[www.impulsoficyna.com.pl](http://www.impulsoficyna.com.pl), e-mail: [impuls@impulsoficyna.com.pl](mailto:impuls@impulsoficyna.com.pl)

Wydanie I, Kraków 2011

## Spis treści

Wprowadzenie .....	9
--------------------	---

### Część I

#### WOKÓŁ EDUKACYJNYCH IDEI, KONCEPCJI I IDEOLOGII

*Wiesław Jamrożek*

Kongresy pedagogiczne w rozwoju myśli i praktyki edukacyjnej w II Rzeczypospolitej .....	15
---	----

*Krzysztof Jakubiak*

Dążenia do wzmocnienia funkcji wychowawczej szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej .....	29
--	----

*Łucja Kabzińska, Krzysztof Kabziński*

Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów pedagogicznych okresu międzywojennego .....	35
--	----

*Hanna Wójcik-Łagan*

Kult Józefa Piłsudskiego w szkolnej edukacji historycznej 1932–1939 .....	57
---	----

*Beata Topij-Stempińska*

Wychowanie państwowo-obywatelskie na łamach czasopisma „Młody Las” (1938–1939) .....	77
---	----

*Magdalena Lidia Boczoń*

Antynomia swobody i przymusu w wychowaniu w pedagogice kultury okresu II Rzeczypospolitej .....	85
--	----

### Część II

#### SZKOŁA I INSTYTUCJE WSPOMAGAJĄCE – W POSZUKIWANIU OPTIMALNYCH ROZWIĄZAŃ

*Teresa Gumuła*

Gimnazjum jako środowisko innowacji pedagogicznych (1905–1939) .....	95
--	----

*Stefania Walasek*

Kształcenie muzyczne w szkołach II Rzeczypospolitej ..... 109

*Marzena Pękowska*

Programy nauczania w polskich zakładach specjalnych do 1939 roku ..... 125

*Renata Olszowiec*

Szkolnictwo specjalne i opieka nad dziećmi niepełnosprawnymi  
 w II Rzeczypospolitej. Wybrane problemy ..... 139

*Iwonna Michalska*

Biblioteka szkoły powszechnej w Polsce międzywojennej –  
 organizacja, kierunki prac i problemy w działalności ..... 147

*Barbara Łuczyńska*

Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych  
 oraz jego wpływ na edukację w II Rzeczypospolitej ..... 161

*Grzegorz Michalski*

Stanowisko Związku Inspektorów Szkolnych w Rzeczypospolitej Polskiej  
 wobec problemów ustroju szkolnego w latach międzywojennych ..... 173

*Kinga Szymczak*

Działalność Oficyny Wydawniczej „Książnica-Atlas”  
 na rzecz szkoły i edukacji w latach 1924–1939 ..... 185

Część III

**POZASZKOLNE ŚRODOWISKA EDUKACYJNE –  
 WSPÓLNIE KU SPOŁECZEŃSTWU OBYWATELSKIEMU**

*Małgorzata Skotnicka*

Rodzina ziemiańska i inteligencka a wychowanie w dwudziestoleciu  
 międzywojennym w świetle pamiętników i wspomnień ..... 199

*Elżbieta Magiera*

Udział polskiego ruchu spółdzielczego w propagowaniu kształcenia  
 i wychowania spółdzielczego w II Rzeczypospolitej ..... 217

*Tomasz Maliszewski*

Kuźnia samodzielnej myśli chłopskiej: polskie uniwersytety ludowe  
 międzywojnia i ich słuchacze ..... 235

*Edyta Głowacka-Sobiech*

Edukacja obywatelska w harcerskim systemie wychowawczym  
 w okresie II Rzeczypospolitej ..... 253

*Lucyna Szypulska-Kamyk*

- Miejsce i rola wychowawcza Związku Harcerstwa Polskiego  
w szkolnictwie II Rzeczypospolitej ..... 263

*Teresa Jaroszuk*

- Obowiązkowe nauczanie w Wojsku Polskim w II Rzeczypospolitej  
wobec potrzeb społeczeństwa i odbudowy państwa ..... 271

Część IV

**PAŃSTWO A EDUKACJA: WŚRÓD MNIEJSZOŚCI I W REGIONIE**

*Eleonora Sapia-Drewniak*

- Społeczność lokalna wobec polskiego szkolnictwa mniejszościowego  
na Śląsku Opolskim w okresie międzywojennym ..... 281

*Urszula Wróblewska*

- Działalność oświatowa mniejszości tatarskiej  
wobec polityki II Rzeczypospolitej ..... 291

*Mirośław Łopot*

- Dzieje Domu Sierot Żydowskich w Krakowie (1846–1939) ..... 299

*Anna Glimos-Nadgórska*

- Podstawowe problemy szkolnictwa autonomicznego województwa  
śląskiego (1922–1939) ..... 317

*Jiří Mihola*

- Działalność edukacyjna żeńskich instytucji zakonnych na ziemiach czeskich  
w II połowie XIX i w XX wieku. Na przykładzie kongregacji w Brnie ..... 335

*Andrzej Gąsiorowski*

- Kierunki współpracy młodzieży polskiej z Wolnego Miasta Gdańska  
i Prus Wschodnich w latach 1918–1939 ..... 343

*Agnieszka Szarkowska*

- Szkoła prywatna w II Rzeczypospolitej – szansa czy konieczność?  
Na przykładzie uczniów szkół gimnazjalnych w województwie białostockim ..... 357

## Wprowadzenie

Oddajemy do rąk Czytelników kolejną monografię historyczno-oświatową, przygotowaną pod naszą naukową redakcją przez zespół 28 autorek i autorów z kilkunastu ośrodków naukowych. Całość, jako tom II, stanowi kontynuację serii wydawniczej „Szkoła – Państwo – Społeczeństwo” (redakcja naukowa serii: Romuald Grzybowski), rozpoczętej w 2010 roku i przygotowywanej we współpracy Zakładu Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego z Oficyną Wydawniczą „Impuls”. Tom I, zatytułowany *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, dotyczył wcześniejszych okresów historycznych. Tym razem poszczególni piszący zostali przez redaktorów poproszeni o przygotowanie – w kontekście tytułowej dla całej serii triady – szkiców i studiów odnoszących się do dorobku edukacyjnego dwudziestolecia międzywojennego.

Jedną z ważniejszych cech tendencji przemian cywilizacyjnych w Europie nowożytnej (także na ziemiach polskich), szczególnie w dziejach najnowszych, było permanentne postulowanie reform edukacyjnych i ich urzeczywistnianie w praktyce, dokonywane zazwyczaj z pewnym opóźnieniem. Reformom oświatowym, jak stwierdza w swoich pracach recenzent niniejszej monografii Antoni Smolański, często towarzyszyło nazbyt optymistyczne, niekiedy wręcz złudne przekonanie, że szkoła (wraz ze wspierającymi ją instytucjami okołoszkolnymi) ma ogromne możliwości sprawcze nie tylko w zakresie kształtowania losu pojedynczych ludzi, ale także całych społeczeństw. Ten swoisty szkołocentryzm widoczny jest również w niektórych opracowaniach składających się na niniejszą publikację. Widać z nich, że głównymi czynnikami stymulującymi i ukierunkowującymi przebieg reform edukacyjnych w Polsce – aczkolwiek warto zauważyć, że myśl ta ma zapewne szerszy wymiar i dotyczy całej nowożytnej Europy – były m.in. trendy przemian cywilizacyjnych, zmiany ideałów wychowawczych, demokratyzacja dostępu do oświaty i dążenia do wypracowania organizacji szkolnictwa optymalnej dla danego poziomu rozwoju cywilizacyjnego. Generalnie zatem można by sformułować opinię, że reformy szkolnictwa były (i są) wywoływane lub wymuszane przez procesy przemian społecznych i politycznych.

Bardzo ważnym czynnikiem europejskich reform edukacyjnych stało się zatem państwo, tak w sensie politycznej formy bytowania narodu, jak i systemu władzy. Od XIX wieku sprawy oświaty publicznej stopniowo przestawały być bowiem dziedziną kompetencji Kościoła i duchowieństwa lub efektem postanowień

urzędników państwowej administracji oświatowej, stając się kwestią społeczną. Powstające wówczas różnorodne organy samorządu szkolnego, poczynając od XIX-wiecznych dozorów szkolnych, zapoczątkowały trudny, trwający do dzisiaj proces odformalizowania zarządzania szkołą i oświatą, który widoczny był (i jest) także w Polsce, oraz doprowadziły do stopniowego nadawania im charakteru społecznego.

W Polsce niepodległej zasadniczą rolę w projektowaniu i realizacji reform oświatowych odgrywały organy władzy państwowej. Było bowiem oczywiste, że oświata i szkolnictwo będą odgrywać w odrodzonym państwie polskim zasadniczą rolę w odbudowie kraju, wzmacnianiu jego podstaw społeczno-ekonomicznych oraz utrwalaniu odzyskanej po latach zaborów niepodległości. Już w pierwszych latach po 1918 roku władze oświatowe wiele wysiłku włożyły w unifikację, integrację i repolonizację szkolnictwa wszystkich dzielnic Polski. Zręby ustrojowe i programowe polskiego systemu szkolnego ukształtowane w pierwszym okresie po odzyskaniu niepodległości nie satysfakcjonowały jednak wielu środowisk politycznych i pedagogicznych. Lata dwudzieste ubiegłego stulecia w Polsce charakteryzowały się więc swoistą eksplozją pomysłów na zmiany i reformy szkoły. Podobnie było, dodajmy, z oświatą pozaszkolną. W latach 30. XX wieku, mimo nadal widocznego utrzymywania się polaryzacji poglądów różnych środowisk w kwestii szkoły i jej społecznej roli, doszło zaś w praktyce do pewnego ugruntowania państwowo-obywatelskich wzorców zrodzonych w obozie sanacji.

Chociaż ważną rolę w projektowaniu i realizacji reform szkolnych w ówczesnej Polsce odgrywał dorobek nauk pedagogicznych, to jednak zastosowanie miał głównie w szczegółowych kwestiach i rozwiązaniach; często też ustępował pola czynnikom pozapedagogicznym, a więc względom politycznym, społecznym i ekonomicznym. Można zauważyć, że realizacja szeregu celów politycznych państwa wydawała się wielu ideologom i politykom II Rzeczypospolitej różnego autoramentu niemożliwa bez udziału szkoły. W konsekwencji takich przekonań pojawiły się różne ideologie wychowawcze, które różnie widziały m.in. takie problemy, jak: demokratyzacja życia społecznego, podniesienie kultury gospodarczej obywateli, ugruntowanie religii katolickiej wśród Polaków, zagwarantowanie funkcjonowania w obrębie jednego organizmu państwowego licznych mniejszości narodowych i etnicznych, zapewnienie Polsce znaczenia na arenie międzynarodowej oraz zbudowanie jej mocarstwowości w świecie. Konieczność budowy nowo powstałej Polski i jej umacniania zachęcała do poszukiwania najlepszych sposobów formowania prawych i twórczych obywateli. Stąd też przykładano dużą wagę do konstruowania nowych technik stricte wychowawczych, służących celowi podniesienia efektywności pracy szkolnej i innych podmiotów oświatowych oraz odpowiedniego jej ukierunkowania.

Scharakteryzowane pokrótce ogólne prawidłowości widoczne są szczególnie we wszystkich opracowaniach składających się na przekazywaną właśnie Czytelnikom monografię. W jej ramach ze względu na podjętą przez autorki i autorów tematykę wyodrębniliśmy cztery główne bloki zagadnień.

Część pierwsza poświęcona została wątkom ideowym, ideologicznym i koncepcyjnym w oświacie okresu międzywojnia. Składają się na nią opracowania na temat dorobku polskich kongresów pedagogicznych tamtego okresu, zagadnień wychowawczej funkcji szkoły oraz kilku interesujących, bardziej szczegółowych zagadnień ideologiczno-koncepcyjnych widocznych w obrębie ówczesnej edukacji.

W części drugiej znajdzie Czytelnik wiele szkiców dotyczących różnych aspektów funkcjonowania zarówno szkolnictwa, jak i podmiotów wspomagających szkołę i stan nauczycielski w okresie II Rzeczypospolitej.

Część trzecia poświęcona została pozaszkolnym środowiskom edukacyjnym i ich znaczeniu w poszukiwaniu odpowiedzi na główne wyzwania edukacyjne, pojawiające się w naszym kraju w dwudziestoleciu międzywojennym.

Kończowa, czwarta część publikacji zawiera zaś przegląd tytułowej problematyki w wybranych środowiskach mniejszościowych i regionalnych II Rzeczypospolitej.

Zachęcamy zatem do lektury, licząc, że poszczególne studia i szkice składające się na tom *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej* dostarczą Państwu wielu interesujących inspiracji do własnych przemyśleń nad układaniem się relacji między szkołą, państwem a społeczeństwem w czasach międzywojnia w Polsce.

Krzysztof Jakubiak  
Tomasz Maliszewski



## **Część I**

# **WOKÓŁ EDUKACYJNYCH IDEI, KONCEPCJI I IDEOLOGII**

Wiesław Jamrożek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Kongresy pedagogiczne w rozwoju myśli i praktyki edukacyjnej w II Rzeczypospolitej

Dużą rolę w rozwoju myśli i praktyki edukacyjnej w Polsce międzywojennej odegrały kongresy pedagogiczne zwoływane w tym czasie przez środowiska nauczycielskie i związanych z nimi teoretyków edukacji: Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Warszawie – urządzony w dniach 14–17.04.1919 r. (który ze względu na jego znaczenie w określeniu podstaw budowanego wówczas systemu edukacji narodowej przeszedł do historii pod nazwą Sejmu Nauczycielskiego); I Kongres Pedagogiczny – zorganizowany w Poznaniu w dniach 8–10.07.1929 r. (podczas trwania Powszechnej Wystawy Krajowej); II Kongres Pedagogiczny – odbyty w Wilnie w dniach 4–8.07.1931 r.; III Kongres Pedagogiczny – odbywający się we Lwowie w dniach 17–21.06.1933 r.; IV Kongres Pedagogiczny – obradujący w Warszawie w dniach 27–29.05.1939 r., w obliczu narastającego zagrożenia ze strony Niemiec hitlerowskich. Ten wykaz kongresów można uzupełnić jeszcze ze względu na jego rangę o Ogólnopolski Kongres Dziecka, który odbył się w Warszawie w dniach 2–4.10.1938 r.

Wspomniany Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Warszawie poprzedziły wcześniejsze zjazdy ogólnonauczycielskie zorganizowane w latach 1917–1919: w Krakowie w dniach 23–26.08.1917 r. oraz ponownie w dniach 6–9.01.1918 r., w Piotrkowie w dniach 23–25.08.1918 r., w Warszawie w dniach 2–3.01.1919 r. Podczas tych zjazdów, skupiających przedstawicieli poważniejszych organizacji nauczycielskich Galicji i byłej Kongresówki, z których trzy odbyły się jeszcze pod koniec pierwszej wojny światowej, próbowano wypracować koncepcję systemu edukacji narodowej w wolnej Polsce<sup>1</sup>. Zadanie to podjęto również na Ogólno-

---

<sup>1</sup> Zob.: *O szkołę polską. Protokół Zjazdu Delegatów Stowarzyszeń Nauczycieli z Królestwa, Poznańskiego i Galicji, odbytego w Krakowie w dniach 6, 7, 8, 9 stycznia MCMXVIII*, Lwów 1918; *O szkołę polską. Część II. Protokoły III-go i IV-go Zjazdu Delegatów Stowarzyszeń Nauczycielskich z Królestwa, Poznańskiego i Galicji, odbytych w dniach 25, 26 i 27 sierpnia r. 1918 w Piotrkowie oraz w dn. 3 i 4 stycznia roku 1919 w Warszawie*, Warszawa 1919.

polskim Zjeździe Oświatowym w kwietniu 1919 r., dla którego materiałem do prac były projekty Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (WRiOP). Zakładano, że po rozpatrzeniu ich przez delegatów Zjazdu zostaną później przedstawione w Sejmie Ustawodawczym.

W kwietniowym Zjeździe (nazywanym też Sejmem Nauczycielskim), zwołanym przez Związek Polskich Towarzystw Nauczycielskich (powołanym do życia na Zjeździe Nauczycielskim w Piotrkowie), uczestniczyło ponad 800 delegatów, reprezentujących także nauczycielskie stowarzyszenia ze Śląska i z Poznańskiego – z dzielnic, które pozostawały jeszcze formalnie poza granicami odrodzonej Rzeczypospolitej<sup>2</sup>. Zakres problematyki podejmowanej podczas obrad (zarówno plenarnych, jak i sekcyjnych) był rozległy. Obejmował zagadnienia dotyczące ustroju szkolnego i administracji szkolnej, wychowania przedszkolnego i kolejnych szczebli kształcenia (łącznie ze szkolnictwem wyższym, choć związana z nim sekcja nie ukonstytuowała się<sup>3</sup>), szkolnictwa zawodowego, kształcenia nauczycieli i pragmatyki nauczycielskiej, oświaty pozaszkolnej, higieny szkolnej i wychowania fizycznego. Oczywiście nie brakowało podczas Zjazdu kontrowersji i polemik. Najbardziej kontrowersyjną kwestią okazała się sprawa wyznaniowości szkoły, broniona szczególnie przez przedstawicieli z Wielkopolski. Ostatecznie przyjęto w tej sprawie dość ogólne i niejednoznaczne sformułowania, które można było – jak pisał Stanisław Mauersberg – „interpretować zarówno na korzyść przeciwników, jak i zwolenników szkoły wyznaniowej”<sup>4</sup>. Zgodzono się m.in., że „pierwiastek narodowy i religijno-moralny mieć winien należne sobie miejsce” i że „zwierzchności wyznaniowe kontrolują jedynie zgodność i metodę nauczania religii jako przedmiotu nauczania z zasadami wiary odpowiedniego wyznania”<sup>5</sup>.

Do najważniejszych postanowień Zjazdu należało m.in. uznanie, że szkoła powszechna powinna być siedmioletnia i jednolita. Przyjęto zarazem, że najmniej zorganizowana szkoła ma być szkołą o dwu klasach i mieć co najmniej dwóch nauczycieli. W tezach końcowych nie zaprezentowano wprawdzie uzgodnionego stanowiska w kwestii ustroju szkoły średniej, ale w dyskusji opowiadano się w większości za pięcioletnią szkołą średnią ogólnokształcącą. Dużo miejsca podczas obrad zajęła sprawa podstawy dydaktycznej (przedmiotów określających kierunek i cele wychowania w poszczególnych typach szkół). Podkreślano zgodnie, że wśród przedmiotów zaliczanych do tej podstawy pierwszoplanową rolę winny odegrać: język polski, historia i geografia. Opowiedziano się także za kształce-

<sup>2</sup> Por. S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski (14–17 kwietnia 1919 r.)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, t. XXIII, s. 139 i n.; H. Płocha, *Początki odrodzonego szkolnictwa polskiego – Sejm Nauczycielski 14–17.04.1919 r.* [w:] A. Kicowska (red.), *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, Toruń 2001, s. 21 i n.; S. Świdwiński, *Sejm Nauczycielski (14–17 kwietnia 1919 r.) w dziejach polskiej demokracji oświatowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1947, nr 3–4, s. 32 i n.

<sup>3</sup> S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski...*, dz. cyt., s. 143.

<sup>4</sup> Tamże, s. 149.

<sup>5</sup> Tamże.

niem nauczycieli szkół powszechnych na dwuletnich studiach pedagogicznych (o charakterze szkoły wyższej zawodowej), na podbudowie programu pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej, godząc się zarazem na formę przejściową – sześcioletnie seminarium nauczycielskie oparte na pełnej, siedmioklasowej szkole powszechnej, dające absolwentom uprawnienia do studiów uniwersyteckich.

Podczas Zjazdu podkreślono również rolę oświaty pozaszkolnej w systemie edukacji narodowej, opowiadając się za oparciem jej na szerokiej inicjatywie społecznej. Zgodzono się z opinią, że państwo winno przede wszystkim dopomagać instytucjom społecznym celem „wzniesienia pracy oświatowej na wyższy poziom techniki”<sup>6</sup>.

Uchwały i wnioski przyjęte na warszawskim Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w kwietniu 1919 r., będące w wielu sprawach kompromisem, nie miały rzecz jasna mocy obowiązującej. Wytyczały jednak podstawę dla prac nad budową demokratycznego systemu edukacji narodowej. Z dużymi trudnościami podnoszono poziom organizacyjny szkół powszechnych w środowisku wiejskim; w konsekwencji, do końca okresu międzywojennego duża część uczniów w tym środowisku nadal uczęszczała do szkoły, w której uczył tylko jeden nauczyciel. Konsekwentnie prowadzono przebudowę programową szkoły średniej według planu zarysowanego na Zjeździe przez Tadeusza Łopuszańskiego, ale aż do reformy Janusza Jędrzejewicza obowiązującym typem szkoły średniej ogólnokształcącej pozostawało ośmioklasowe gimnazjum<sup>7</sup>.

Nie wszystkie postulaty Sejmu Nauczycielskiego doczekały się urzeczywistnienia; wiele też z nich nie straciło na swojej aktualności do końca okresu międzywojennego. Uzupełniane i modyfikowane wyznaczały kierunek zmagania na płaszczyźnie edukacyjnej dla bardziej radykalnych demokratycznych środowisk społecznych i oświatowych, w tym również nauczycieli i teoretyków edukacji dążących do zasadniczych reform w dziedzinie oświaty.

Do wielu kwestii podejmowanych w trakcie obrad Sejmu Nauczycielskiego powracano podczas kolejnych, wspomnianych na wstępie zjazdów i kongresów pedagogicznych. Tak na przykład problem programu wychowawczego szkoły polskiej, poruszany także przez delegatów Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycielskiego z kwietnia 1919 r., był tematem przewodnim Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu. Kongres ten odbył się w dniach 8–10.07.1929 r., podczas trwania w Poznaniu Powszechnej Wystawy Krajowej (PWK), zorganizowanej w dziesiątą rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości.

Poznański Kongres Pedagogiczny zwołały dwie organizacje nauczycielskie: Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych oraz Związek Zawodowy

<sup>6</sup> J. Sutyła, *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław 1982, s. 37; „Sprawozdania i streszczenia” dotyczące przebiegu i postanowień Zjazdu [w:] *O szkołę polską. Pierwszy ogólnopolski wielki Zjazd nauczycielski w dniach 14, 15, 16, 17 kwietnia MCMXIX w Warszawie, Lwów – Warszawa 1920*.

<sup>7</sup> Zob. szerzej: S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski...*, dz. cyt., s. 154–155.

Nauczycieli Polskich Szkół Średnich. Na Kongres przybyło ok. 2000 osób<sup>8</sup>. Obok działaczy nauczycielskich i przedstawicieli obu związków uczestniczyli w nim przedstawiciele władz państwowych (wraz z ministrem WRiOP, Sławomirem Czerwińskim) i samorządowych, przedstawiciele świata nauki (w tym m.in. twórczyni polskiej pedagogiki społecznej Helena Radlińska), delegaci pokrewnych organizacji nauczycielskich z zagranicy. Kongres był jednym ze 140 kongresów i zjazdów (obok m.in. Wszechsłowaniańskiego Zjazdu Śpiewaków, Wszechsłowaniańskiego Zlotu Sokołów, Wszechsłowaniańskiego Zjazdu Medyków, Zjazdu Straży Pożarnych, Zjazdu Młodych Polek, Zlotu Harcerstwa, Kongresu Katolickiego) zorganizowanych przy okazji PWK<sup>9</sup>. Uczestnicy Kongresu Pedagogicznego mogli obejrzyć w kilku salach także ekspozycję oświatową będącą częścią PWK<sup>10</sup>.

Zasadnicze znaczenie dla merytorycznej części obrad poznańskiego kongresu miało przemówienie ministra WRiOP Sławomira Czerwińskiego *O ideał wychowawczy szkoły polskiej*. Wystąpienie to jakby zamykało dotychczasowy etap kształtowania się założeń i praktyki edukacji obywatelskiej w Polsce międzywojennej; edukacji, w której dokonywał się – po przewrocie majowym Józefa Piłsudskiego – charakterystyczny zwrot w kierunku wychowania państwowego<sup>11</sup>. To właśnie w tym przemówieniu została przedstawiona w głównych zarysach koncepcja wychowania państwowego ówczesnego obozu rządzącego, która była następnie rozwijana i upowszechniana m.in. przez następcę Czerwińskiego, Janusza Jędrzejewicza, a także Jerzego Ostrowskiego, Hannę Pohoską czy Adama Skwarczyńskiego. Czerwiński, przedstawiając w Poznaniu nowy ideał wychowawczy, określił typ psychiczny, który powinien być formowany w toku oddziaływań wychowawczych. Był nim wzór obywatela „bojownika-pracownika”: karnego, lojalnego, pracowitego, łączącego umiejętność pozytywistycznego działania i pracy z romantycznym entuzjazmem dla państwa i wykonywanych obowiązków obywatelskich<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> *Kongres Pedagogiczny w Poznaniu*, „Głos Nauczycielski” 1929, nr 26, s. 393; zob. także: U. Moska-lik, *Kongres poznański w cieniu Powszechnej Wystawy Krajowej w 1929 r.* [w:] A. Kicowska (red.), *Kongresy i zjazdy pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 72–79.

<sup>9</sup> Zob. S. Waschko, *Kongresy i zjazdy* [w:] S. Wachowiak (red.), *Powszechna Wystawa Krajowa w Poznaniu w roku 1929*, t. II, Poznań 1930, s. 337–355.

<sup>10</sup> Zob. J. Budzyńska, *Z wystawy poznańskiej. Dział organizacji szkolnictwa na PWK*, „Praca Szkolna” 1929, nr 8, s. 239–245.

<sup>11</sup> Szerzej na ten temat zob. F. W. Araszkiewicz, *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978; K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, t. XV; K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994; K. Jakubiak, W. Jamrożek, *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej nowożytnej myśli pedagogicznej do 1939 r.* [w:] A. Szerlag (red.), *Historyczne konteksty edukacji obywatelskiej w społeczeństwach wielokulturowych*, Kraków 2007.

<sup>12</sup> *Kongres Pedagogiczny w Poznaniu*, dz. cyt., s. 395–397; zob. także S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1932, s. 20–44.

Ideał wychowania nakreślony przez Czerwińskiego był konkretyzowany i tłumaczony na język praktyki edukacyjnej w kolejnych wystąpieniach uczestników Kongresu<sup>13</sup>. W ocenie łódzkiego teoretyka wychowania, Haliny Gajdamowicz, analiza dyskusji toczonej na poznańskim kongresie dowodzi, że oparta była na „solidnych podstawach naukowych”, wychodziła naprzeciw „ideologii państwa polskiego powstającego do samodzielnego bytu” i że

[...] naczelne idee przyświecające państwowości polskiej zostały uwzględnione w ideale wychowawczym szkoły, z niego następnie wyprowadzano cele bardziej konkretne, które we współczesnej teleologii pedagogicznej nazywane są celami operacyjnymi<sup>14</sup>.

Charakterystyczne było, że problematyka teleologiczna ujmowana była w szerszym kontekście proponowanej na kongresie reformy oświaty (opartej na lansowanej przez oba związki nauczycielskie zasadzie szkoły jednolitej). Wspomniana tutaj badaczka zwraca zarazem uwagę, że takie nowe i szerokie spojrzenie na cele wychowania wyróżniające treść wystąpień na I Kongresie Pedagogicznym

[...] osiągnęło apogeum w nadesłanym referacie Floriana Znanieckiego – wybitnego socjologa polskiego, znanego i uznanego przez naukę w skali światowej. W referacie wskazał on na konieczność wyjścia poza ramy instytucji szkoły i przygotowania dzieci i młodzieży do pracy samokształceniowej, a dorosłych do permanentnej edukacji<sup>15</sup>.

Do przewodniej problematyki kongresu poznańskiego powrócono również podczas obrad kolejnego, II Kongresu Pedagogicznego, zorganizowanego przez zjednoczony już Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), w Wilnie w dniach 4–8.07.1931 r. Nie zabrakło na nim ówczesnych teoretyków pedagogiki (np. wspomnianej już wcześniej Radlińskiej<sup>16</sup>) i przedstawicieli nauk pokrewnych, przede wszystkim psychologii. Należy dodać, że Kongres został zwołany w trudnym wówczas okresie zaostrejającego się kryzysu ekonomicznego i zarazem dotykającego coraz bardziej Polskę kryzysu szkolnego<sup>17</sup>. Zdawali sobie z tego sprawę organizatorzy Kongresu. Na łamach organu prasowego ZNP „Głos Nauczycielski” pisano:

<sup>13</sup> H. Gajdamowicz, *Cele wychowania na kongresach i zjazdach pedagogicznych w II Rzeczypospolitej* [w:] A. Kicowska (red.), *Kongresy i zjazdy pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 32.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> H. Radlińska mówiła podczas obrad Kongresu o koniecznej łączności między teorią pedagogiczną a pracą dziecka i nauczyciela w szkole oraz czytelnictwie młodzieży.

<sup>17</sup> Można przypomnieć, że początek kryzysu szkolnego ujawnił się już w kolejnym roku szkolnym (po I Kongresie Pedagogicznym) – w 1929/1930, którego zewnętrznym i najbardziej widocznym przejawem był wzrost liczby dzieci pozostających poza szkołą powszechną. Należy zarazem przyznać, że szczególne nasilenie tego kryzysu wystąpiło w połowie lat 30. Zob. szerzej W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław 1976, s. 151–153.

[...] wbrew tej powszechnej depresji, jakkolwiek z pełnym zrozumieniem wyjątkowo ciężkiej sytuacji szkolnictwa, dotkniętego naraz dwoma kryzysami: ogólnym ekonomicznym i czysto szkolnym w postaci wzmózonego przyrostu dzieci szkolnych, ZNP podjął szeroko zakrojoną akcję naprawy i reformy w duchu współczesnej pedagogiki całego systemu nauczania i wychowania w Polsce, akcją odważnego stwierdzenia wszystkich jej braków, niedociągnięć, fałszywych założeń, zgubnych przeżytków, z drugiej strony istniejących już prądów odrodzieńczych, samorzutnie wynikłych z głębszego poznania rdzennych sił naturalnego podłoża szkoły polskiej<sup>18</sup>.

Do głównej problematyki I Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu nawiązywał wprost już pierwszy referat *Cele i zadania wychowania i nauczania w związku z postulatami Kongresu Poznańskiego*, wygłoszony przez Karola Makucha, przewodniczącego Wydziału Pedagogicznego ZNP. Problematyka teleologiczna przewijała się w innych licznych wystąpieniach, zwłaszcza w kontekście nauczania poszczególnych przedmiotów. Kongres wileński przyjął w efekcie za „postulat wielkiej wagi [...] postawienie wychowania państwowego jako bezwzględniego celu szkoły”. W kwestii ustroju szkolnego uznano jednomyślnie siedmioklasową szkołę powszechną za pierwszy i dla wszystkich obowiązkowy etap szkoły jednolitej. Zarazem jednak wyrażono opinię, że urzeczywistnienie tego postulatu w praktyce w ówczesnych złożonych warunkach będzie niezmiernie trudne<sup>19</sup>.

Szczególnym rysem obrad II Kongresu była dość szeroka obecność w nich zagadnień psychologicznych. Przeznaczono dla nich nawet odrębną komisję, która cieszyła się – obok komisji dotyczącej pierwszych czterech lat nauczania – największą frekwencją. W pierwszym dniu Kongresu Maria Lipska-Librachowska wygłosiła referat plenarny *Stan i wyniki nauk psychologicznych w zastosowaniu do potrzeb wychowania i nauczania*. W samej komisji wystąpienia dotyczyły opieki psychologicznej nad dzieckiem szkolnym; osobno opieki nad dzieckiem sprawiającym trudności w szkole i opieki psychologicznej nad młodzieżą opuszczającą szkołę powszechną. Podkreślić należy w tym kontekście wysunięcie postulatu tworzenia w szkołach stanowisk: psychologa szkolnego, psychologów-instruktorów przy władzach szkolnych czy też psychologów-doradców w poradniach wychowawczych i poradniach zawodowych, będących w bliskim związku ze szkołami<sup>20</sup>.

Dla historyka wychowania interesujące jest, że w obradach II Kongresu Pedagogicznego nie zabrakło miejsca dla problematyki związanej z historią i refleksją nad dziejami edukacji. Ta ostatnia znalazła odbicie przede wszystkim w wystąpieniu plenarnym Hanny Pohoskiej (jako drugim w merytorycznej części obrad pierwszego dnia Kongresu), zatytułowanym *Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w ciągu dziejów*. Referat ten nie ograniczał się tylko do prezentacji myśli, ale obej-

<sup>18</sup> *Drugi Kongres Pedagogiczny*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 1–2, s. 3–4.

<sup>19</sup> Tamże, s. 4.

<sup>20</sup> M. Grzywak-Kaczyńska, *Zagadnienia psychologiczne na II Kongresie Pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego*, „Polskie Archiwum Psychologii” 1931, t. IV, nr 4, s. 313–315.

mował również praktykę edukacyjną na ziemiach polskich, a zarazem był pełen odniesień do ideologii wychowawczej lansowanej podczas obrad Kongresu<sup>21</sup>.

Ideologia wychowania państwowego przyświecała także obradom III Kongresu Pedagogicznego, zorganizowanego przez ZNP we Lwowie w dniach 17–21.06.1933 r., choć wychowaniu państwowemu nie poświęcono odrębnego wystąpienia. Tak jak na wcześniejszych kongresach, także i na lwowskim reprezentowane były, obok działaczy i delegatów zawodowej organizacji nauczycielskiej, również władze państwowe, szkolne, samorządowe i świat nauki. Nie zabrakło także znanych wtedy przedstawicieli polskiej myśli pedagogicznej, z Henrykiem Rowidem na czele. Jeśli podczas poprzednich kongresów formułowano postulaty dotyczące przyszłej reformy, to obrady kongresu lwowskiego odbywały się już w pierwszym roku szkolnym związanym z realizacją reformy szkolnej opartej na ustawie z 11.03.1932 r. Toczyły się także przy świadomości trwającego nadal kryzysu szkolnego, a tak naprawdę coraz bardziej się zaostrzającego, i jego niekorzystnego wpływu na realizację reformy szkolnej. Pojawiła się także świadomość zagrożeń płynących dla państwa polskiego w związku ze zmianami politycznymi i społecznymi (również w dziedzinie wychowania) dokonującymi się w Niemczech po przejściu władzy przez Adolfa Hitlera. Owe okoliczności i zagrożenia, w których kontekście przebiegały obrady Kongresu lwowskiego, zostały wyartykułowane już w inauguracyjnym przemówieniu prezesa ZNP, Stanisława Nowaka<sup>22</sup>.

Podczas obrad Kongresu lwowskiego niewątpliwie centralne miejsce zajęła reforma szkolna. Przyjęta została, najogólniej rzecz biorąc, z dużą życzliwością, mimo że nie wychodziła w pełni naprzeciw dotychczasowym postulatom ZNP i wnioskom stawianym podczas wcześniejszych kongresów pedagogicznych. Zwracano zarazem uwagę, że reforma ustrojowa dokonująca się w szkolnictwie związana była z realizacją wychowania państwowego czy – jak można to wyrazić, używając słów wspomnianego prezesa ZNP – z dążeniem do „stworzenia nowego współczesnego obywatela państwowego”<sup>23</sup>. Potwierdził to zresztą w wystąpieniu sam współautor założeń reformy, ówczesny wiceminister oświaty Kazimierz Pieracki<sup>24</sup>. Charakterystyczne, że z ust prominentnych działaczy nauczycielskich (np. J. Smulikowskiego) padały zapewnienia dotyczące „współdziałania i współtworzenia z władzami w budowie nowego ustroju szkolnego”<sup>25</sup>. Na Kongresie dokonano także analizy nowych programów szkolnych. Wypowiedzi na ich temat – jak stwierdził jeden z autorów piszących o kongresach pedagogicznych w Polsce

<sup>21</sup> Teksty wystąpień H. Pohoskiej i innych referentów opublikowano w: *II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie od 4–8 lipca 1931 r.*, Warszawa 1932.

<sup>22</sup> *III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie*, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 2, s. 26–27.

<sup>23</sup> Tamże, s. 27.

<sup>24</sup> Tamże, s. 29.

<sup>25</sup> Tamże, s. 37.



międzywojennej – nie były krytyczne, lecz „miały [...] charakter informacyjno-interpretujący”<sup>26</sup>.

Z analizy treści wystąpień na III Kongresie Pedagogicznym wynika, jak słusznie zauważyła Gajdamowicz, że

[...] twórcy polskiej reformy szkolnej i nowych programów, odwołując się do haseł „stulecia dziecka”, próbowali połączyć wymogi życia społeczno-państwowego z postulatami psychologii rozwojowej. Zwracali też uwagę na konieczność przystosowania pracy w szkole do potrzeb życia praktycznego i obywatelskiego<sup>27</sup>.

Spśród różnych referatów wygłoszonych podczas obrad kongresu lwowskiego warto zatrzymać się nad wystąpieniem Jana Stanisława Bystronia, znanego etnologa i socjologa, który był łączony także z nurtem pedagogiki socjologicznie zorientowanej czy też z kształtującą się wówczas polską socjologią wychowania. W referacie *Szkoła wobec rzeczywistości* Bystron nakreślił interesujące go związki szkoły z życiem społecznym, akcentując przy tym, że „szkoła jest instytucją życia społecznego”. Zwracał również uwagę, że

[...] nowa szkoła, na innych podstawach społecznych oparta, ma wytworzyć większą łączność pomiędzy wszystkimi warstwami społecznymi, dać wszystkim minimum wykształcenia, które by umożliwiło wspólną podstawę porozumienia, a zarazem dać możliwość wybicia się zdolniejszym czy bardziej przedsiębiorczym jednostkom, bez względu na sytuację społeczną i materialną środowiska, z którego pochodzą<sup>28</sup>.

Podkreślał, że szkoła staje się „jednym z podstawowych czynników wielkiego planu przebudowy społecznej”. Odnotować można także wystąpienie Aleksandra Patkowskiego, eksponujące rolę oświaty pozaszkolnej i oświaty dorosłych<sup>29</sup>, czy referat – obecnej także i na tym Kongresie – Hanny Pohoskiej na temat polskich tradycji wychowawczych (przede wszystkim polskich ideologii wychowawczych i ich związków z odpowiadającą im rzeczywistością)<sup>30</sup>.

Należy również wspomnieć o prezentacji podczas Kongresu osiągnięć nowatorskich polskich nauczycieli mieszczących się w nurcie nowego wychowania, na przykład prac i dokonań Michała Sjudaka w szkole powszechnej w Turkowiczach na Wołyniu, opartych na stosowaniu w nauczaniu metody przypominającej metodę projektów, zrodzoną na gruncie pragmatyzmu pedagogicznego<sup>31</sup>. W tym

<sup>26</sup> W. Wojtyński, *Zjazdy oświatowe i kongresy pedagogiczne w okresie międzywojennym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1959, nr 2, s. 17.

<sup>27</sup> H. Gajdamowicz, *Cele wychowania...*, dz. cyt., s. 37.

<sup>28</sup> J.S. Bystron, *Szkoła wobec rzeczywistości* [w:] *III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie od 17–21 czerwca 1933 r.*, Warszawa 1934, s. 41–47.

<sup>29</sup> A. Patkowski, *Rola oświaty pozaszkolnej w ustroju szkolnictwa* [w:] *III Kongres...*, dz. cyt., s. 49–55.

<sup>30</sup> H. Pohoska, *Polskie tradycje w wychowaniu a rzeczywistość* [w:] *III Kongres...*, dz. cyt., s. 71–73.

<sup>31</sup> K. Mariański, *Eksperyment Sjudaka* [w:] *III Kongres...*, dz. cyt., s. 347–386.

kontekście warto przypomnieć opinię wyrażaną w polskiej historiografii pedagogicznej, że

[...] poczynania Sjudaka były oryginalne, gdyż nie znał on amerykańskiej metody projektów. Swą pracę w szkole w oparciu o projekty organizował w tym czasie, gdy w Ameryce wychodziła drukiem praca J.A. Stevensona<sup>32</sup>.

Kongres lwowski już przez sam fakt wyodrębnienia w podejmowanej problematyce działu „Z doświadczeń pedagogicznych”, promującego wartościowe eksperymentalne formy i metody w praktyce edukacyjnej, wsparł ówczesny szeroki nurt nowatorstwa pedagogicznego.

Kolejnym kongresem zorganizowanym przez ZNP był IV Kongres Pedagogiczny w Warszawie w dniach 27–29.05.1939 r. Wcześniej jednak, w dniach 2–4.10.1938 r., odbył się I Ogólnopolski Kongres Dziecka. Kongres ten był – jak słusznie zauważył Marian Balcerek – punktem kulminacyjnym ówczesnych działań podejmowanych dla „zmobilizowania całego społeczeństwa do walki o prawa dziecka oraz przyspieszenia prac ustawodawczych i budowy nowoczesnego systemu opieki nad dzieckiem”<sup>33</sup>. Przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego Kongresu Dziecka (skupiającego przedstawicieli władz rządowych i organizacji społecznych) był Stanisław Marian Dobrowolski, znany w Polsce międzywojennej teoretyk i praktyk wychowania, związany własną twórczą działalnością wychowawczą z pedagogicznym nowatorstwem II Rzeczypospolitej<sup>34</sup>. Brało w nim udział ok. 1500 przedstawicieli świata nauki, nauczycielstwa, działaczy społecznych, samorządowych i państwowych, reprezentantów ok. 60 organizacji i instytucji społecznych<sup>35</sup>.

Zasadnicze referaty podczas Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka wygłosili: Stanisław Dobrowolski (*Dziecko i człowiek dorosły*), Wanda Szuman i Józef Czesław Babicki (noszące ten sam tytuł *Dziecko w rodzinie*). Przedstawili oni uczestnikom Kongresu

[...] podstawowe potrzeby dzieci i młodzieży i wskazywali konieczność zapewnienia każdemu dziecku opieki najpierw w rodzinie, a dopiero później przez rozwój różnorodnych form pomocy i opieki nad dzieckiem<sup>36</sup>.

W toku dyskusji i obrad Kongresu podkreślano, że wychowanie dziecka powinno przebiegać w zdrowej fizycznie moralnie rodzinie, a sama rodzina winna

<sup>32</sup> S. Michalski, *Praca naukowo-badawcza nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej*, Poznań 1994, s. 43; F. Bereźnicki, *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918–1939)*, Szczecin 1978, s. 148.

<sup>33</sup> M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978, s. 278.

<sup>34</sup> Zob. m.in.: T. Jałmużna, *Dobrowolski Stanisław Marian* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 712–715; *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, wstęp B. Suchodolski, Warszawa 1963, s. V–VI i n.

<sup>35</sup> M. Balcerek, *Rozwój opieki...*, dz. cyt., s. 279.

<sup>36</sup> Tamże, s. 279.

być otoczona opieką władz i społeczeństwa (postulowano zarazem ułatwienie odbierania władzy rodzicielskiej rodzicom dopuszczającym się wobec dziecka czynów lub zaniedbań zagrażających jego dobru fizycznemu czy moralnemu). Zwrócono również uwagę na sytuację matki pracującej, jej przeciążenie obowiązkami i potrzebę tworzenia instytucji pomocniczych (żłobków, przedszkoli). Żądano odpowiedniej, powszechnej opieki higieniczno-lekarskiej nad macierzyństwem i małym dzieckiem. Występowano przeciwko upośledzeniu w dotychczasowym ustawodawstwie dzieci zrodzonych poza małżeństwem, domagając się zrównania prawnego dzieci nieślubnych ze ślubnymi. Proponowano wprowadzenie uproszczeń proceduralnych przy egzekwowaniu alimentów dla matek i dzieci porzuconych przez ojca oraz utworzenie specjalnego funduszu macierzyńskiego, ułatwiającego opiekę nad matką i dzieckiem w pierwszych latach jego życia<sup>37</sup>.

Interesujący referat *Prawo dziecka do szkoły* przygotowała Helena Radlińska (ze względu na chorobę autorki referat odczytał J.C. Babicki). Autorka podkreśliła, że obowiązek szkolny nałożony na wszystkie dzieci „nadaje im właściwe stanowisko jako obywatelom w społeczeństwie”. Jednocześnie wskazała, że w czasie, kiedy obradował Kongres, nadal duża część dzieci pozostawała poza szkołą. Jej zdaniem wiele dzieci nie uczęszczało do szkoły ze względu na brak butów; część z nich w środowisku wiejskim zmuszona była pracować od najmłodszych lat, a wiele dzieci było poza szkołą, bo tej w ogóle nie było<sup>38</sup>. W wystąpieniach i dyskusji podkreślano, że aby to prawo mogło być realizowane, niezbędne jest dostarczanie ubogim uczniom pomocy w zakresie odzieży i dożywiania. Na tym Kongresie ZNP wysunął m.in. żądanie szerokiego udostępnienia szkoły średniej wszystkim dzieciom przez uruchomienie specjalnego funduszu stypendialnego oraz przygotowanie i realizację planu budowy internatów i burs szkolnych<sup>39</sup>.

Podczas obrad pojawiały się także znane już postulaty dotyczące zapewnienia dzieciom w wieku szkolnym właściwej opieki higieniczno-lekarskiej i psychologicznej przez tworzenie sieci lekarzy szkolnych i poradni, organizacji wczasów dziecięcych i kolonii letnich. Domagano się również zwiększenia sieci szkół specjalnych (szczególnie na wsi) oraz zwracano uwagę na problemy opieki nad dziećmi przewlekle chorymi lub długo chorującymi. Zajmowano się też opieką nad dzieckiem opuszczonym i moralnie zaniedbanym. W przyjętych wnioskach domagano się jako „zadania wymagającego jak najszybszego załatwienia” zakładania domów wychowawczych, „szukania rodzin zastępczych, ale pozostających na odpowiednim poziomie moralnym

<sup>37</sup> *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Przegląd Społeczny” 1938, nr X–XI, s. 263–267, nr XII, s. 288 i n.; *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka* (Warszawa 2–4 IX 1938 r.), „Praca i Opieka Społeczna” 1938, nr 4, s. 470 i n.; *Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Życie Młodych” 1938, nr 11, s. 353–359, nr 12, s. 393 i n.

<sup>38</sup> *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Praca i Opieka Społeczna” 1938, nr 4, s. 470–471.

<sup>39</sup> *Wnioski ZNP zgłoszone na Kongres Dziecka*, „Głos Nauczycielski” 1938, nr 7, s. 112.

i etycznym”<sup>40</sup>. Charakterystyczne, że jeśli chodzi o wskazanie optymalnego modelu instytucji opiekuńczej dla dzieci opuszczonych – co jest zgodne ze współczesną tendencją w zakresie opieki całkowitej nad dzieckiem, preferowano instytucję rodziny zastępczej.

W szczególnych okolicznościach toczyły się obrady wspomnianego IV Kongresu Pedagogicznego w Warszawie. Była to pierwsza połowa 1939 r., w której już poczucie zagrożenia ze strony Niemiec hitlerowskich w społeczeństwie polskim, w tym także w szeregach nauczycielskich, osiągało apogeum. Znalazło to odbicie także w inauguracyjnym przemówieniu prezesa ZNP, Zygmunta Nowickiego, który mówił:

Zwołany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego Kongres Pedagogiczny wyraża gorącą solidarność z całym narodem w sprawach dotyczących obrony granic Polski i podejmuje za Ministrem Beckiem okrzyk: „Nie damy odepchnąć się od morza”.

Po tych słowach zebrani wstali z miejsc, powtarzając ów okrzyk, a następnie zaczęli śpiewać *Rotę*<sup>41</sup>. Należy również podkreślić, że Kongres odbywał się w czasie wzrostu krytycznych nastrojów wśród nauczycielstwa, również w szeregach ZNP, niezadowolonego z realizowanej w Polsce polityki oświatowej. To także znalazło odzwierciedlenie w wystąpieniu Nowickiego:

Wykonaliśmy wiele. Ale tu należy otwarcie stwierdzić, że to, czego dokonaliśmy, działo się poza zakresem normalnych sił ludzkich, poza granicami, w których zawód nasz obowiązany jest i może funkcjonować, bez doskonałego warsztatu pracy, na wąskiej krawędzi nowoczesnej szkoły. Bo reforma szkolna w Polsce została przeprowadzona, ale nie dokonana! Szkoły siedmioklasowej, powszechnej, podbudowy jednolitego ustroju szkolnego nie mamy [...]. Sieć szkolna, słabo rozwinięta, nie wmontowana socjologicznie w organizm kraju, prowadzi do mechaniki selekcyjnej, broniącej interesów oświatowych elitarnych grup, ale w stosunku do warstw niższych, zwłaszcza do chłopskiej, stwarza taką formę polityki oświatowej, jaką się stosuje do obywateli drugiej klasy – formę zamykającą biedniejszą ludność w kręgu jej niskiej kultury!<sup>42</sup>.

W czasie trzydniowych obrad (w których uczestniczyło 1500 osób) wygłoszono w sumie 30 referatów, z czego połowę przygotowali – jak stwierdził Stanisław Michalski – „pracownicy nauki oraz wybitni znawcy problematyki pedagogicznej” związani z ówczesną lewicą społeczną i radykalną pod względem społecznym inteligencją. Według niego główną rolę odegrały referaty: Józefa Chałasińskiego *Wychowanie a struktura społeczna Polski*, Heleny Radlińskiej *Rola wychowania w przebudowie społecznej*, Antoniego Bolesława Dobrowolskiego *Wytyczne demokratycznego ustroju oświaty*, Zygmunta Mysłakowskiego *Współudział nauczycielstwa w tworzeniu systemu*

<sup>40</sup> Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka, „Przegląd Społeczny” 1938, nr XII, s. 290–291; Ogólnopolski Kongres Dziecka, „Życie Młodych” 1938, nr 11, s. 355.

<sup>41</sup> Program ideowy Kongresu, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 36, s. 809.

<sup>42</sup> Tamże, s. 810–811.

wychowawczego w państwie, Jana Kolanki *Rola zrzeszeniowego ruchu nauczycieli w rozwoju szkolnictwa*, Stefana Baleya *Czynnik psychologiczny w budowie programów* oraz Stanisława Kalinowskiego *Rola społeczna nauki*<sup>43</sup>. Michalski konkludował:

Chociaż referaty programowe oraz dyskusje plenarne nie były wolne od kontrowersji, to jednak uchwały Kongresu stanowiły wyraz zwycięstwa demokracji oświatowej<sup>44</sup>.

Uchwały IV Kongresu Pedagogicznego rozpoczynały się od stwierdzenia, że „naczelnym celem w wychowaniu musi być stwarzanie postawy pełnej gotowości do obrony państwa i pomnażania jego dorobku we wszystkich dziedzinach”. Charakterystyczna atmosfera towarzysząca obradom i wynikająca z poczucia narastającego zagrożenia ze strony Niemiec hitlerowskich przewijała się w innych fragmentach przyjętych uchwał. Podkreślano w nich na przykład, że

[...] ze względu na obecną sytuację międzynarodową, która może wcześniej czy później grozić wybuchem wojny [...] dziecko polskie stanowiące przyszłość i bogactwo Narodu powinno być w każdej sytuacji otaczane troskliwą opieką.

Kongres wzywał zatem

[...] ogół nauczycielstwa wszelkich typów szkół do odpowiedniego przygotowania się w celu należytego zorganizowania opieki nad dzieckiem w czasie wojny<sup>45</sup>.

W uchwałach warszawskiego Kongresu wiele miejsca poświęcono celom wychowania. Pod tym względem treści w tym zakresie nadal nawiązywały do ideału wychowawczego promowanego na poprzednich kongresach, zarazem jednak uzupełniane były – zapewne pod wpływem charakterystycznej dla ówczesnej największej organizacji nauczycielskiej ewolucji ideowej – wyraźnymi akcentami społecznymi. Stwierdzano w nich m.in.:

IV Kongres Pedagogiczny stoi na stanowisku, że praca wychowawcza winna zmierzać 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 rodzimej warstwy społecznej, dla swojego narodu i państwa. [...] [Dlatego] drogą do skutecznej realizacji ideałów wychowawczych jest przede wszystkim upowszechnienie zdobyczy kultury i dopuszczenie jak najszerszych warstw społeczeństwa do udziału w jej tworzeniu<sup>46</sup>.

<sup>43</sup> S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 122–123.

<sup>44</sup> Tamże, s. 123.

<sup>45</sup> *Uchwały IV Kongresu Pedagogicznego*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 37, s. 851.

<sup>46</sup> Tamże, s. 851.

Na kongresie – nie bez wpływu entuzjastycznie przyjętego przez uczestników wystąpienia Chałasińskiego<sup>47</sup>, znanego już wówczas socjologa, zbliżonego ideowo do ruchu ludowego – domagano się zmiany społeczno-kulturalnej treści szkoły. W konsekwencji żądano – jak określono to w uchwałach – „szerszego uwzględnienia roli warstw pracujących, ich potrzeb i interesów w wychowaniu”, m.in. przez konieczne

[...] przekształcenie programów szkół wszystkich stopni oraz rewizję podręczników w kierunku uwzględnienia historii pracy i dorobku warstw chłopskiej i robotniczej w rozwoju narodu polskiego i jego kultury<sup>48</sup>.

Uchwały IV Kongresu zawierały program demokratycznych przeobrażeń systemu edukacji narodowej. Program ten w wielu sprawach cechował się nawet wyraźnym radykalizmem społecznym. Poza wspomnianą kwestią zmiany treści społeczno-kulturalnej szkoły domagano się, aby podstawą całego systemu szkolnego była „przynajmniej siedmioletnia szkoła powszechna poprzedzona upowszechnionym przedszkolem”. Ponadto żądano „przeprowadzenia racjonalnej decentralizacji sieci szkół wszystkich typów i stopni z uwzględnieniem właściwości regionalnych i środowiskowych”, likwidacji szkół niżej zorganizowanych, zwiększenia ilości państwowych szkół średnich, stworzenia funduszu stypendialnego dla wybitnie uzdolnionych niezamożnych uczniów szkół średnich i wyższych, rozwoju poradnictwa zawodowego w systemie szkolnym, „utrzymania koedukacyjnego charakteru szkół powszechnych”, szerszego udostępnienia szkół wyższych dla młodzieży chłopskiej i robotniczej, rozwoju szkolnictwa specjalnego i przedłużenia obowiązkowego szkolnego dla dzieci niewidomych, głuchych upośledzonych umysłowo oraz „zaniedbanych moralnie”, rozwoju oświaty dorosłych, realizacji kształcenia nauczycieli szkół powszechnych tylko na poziomie szkoły wyższej<sup>49</sup>.

IV Kongres Pedagogiczny, nawiązując do programu oświatowego Sejmu Nauczycielskiego sprzed 20 lat, stanowił swoistą klamrę, zamykającą długi okres zmagania nauczycieli i związanych z nimi teoretyków zajmujących się problematyką edukacyjną o demokratyczne przemiany oświaty w Polsce międzywojennej. Wybuch wojny, a następnie lata okupacji niemieckiej i sowieckiej uniemożliwiły potencjalną weryfikację i próby realizacji jego postulatów i żądań dotyczących reformy edukacji narodowej.

Należy podkreślić, że rezultaty obrad i dyskusji toczonych podczas wymienionych wszystkich kongresów pedagogicznych wpływały w mniejszym czy większym stopniu na kształtowanie się ustroju szkolnego II Rzeczypospolitej oraz koncepcji jego reformowania, na kształt i treści programów wychowawczych i programów

<sup>47</sup> *Wychowanie a struktura społeczna Polski*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 36, s. 814–815.

<sup>48</sup> *Uchwały IV Kongresu...*, dz. cyt., s. 851.

<sup>49</sup> Tamże, s. 851–854.

nauczania obowiązujących w praktyce edukacyjnej, na kreowanie określonych wizji poszczególnych dziedzin szeroko rozumianej oświaty (np. oświaty pozaszkolnej i edukacji dorosłych) oraz rozwiązań konkretnych kwestii edukacyjnych (na przykład dotyczących kształcenia nauczycieli czy opieki nad dzieckiem). Należy również zauważyć, że rezultaty te, z jednej strony, wytyczały określone kierunki zainteresowań badawczych i naukowych przedstawicieli polskiej międzywojennej pedagogiki i nauk z nią współpracujących, z drugiej zaś stanowiły ważne forum prezentacji osiągnięć i dokonań ówczesnej myśli i nauki, których przedmiotem była szeroko rozumiana problematyka wychowawcza.

Krzysztof Jakubiak

Uniwersytet Gdański

## Dążenia do wzmocnienia funkcji wychowawczej szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej

Kiedy po stu kilkudziesięciu latach niewoli narodowej rodziła się II Rzeczypospolita, na nowo żywa, podobnie jak u schyłku I Rzeczypospolitej, stawiała się wiara w rolę oświaty w poszukiwaniu najlepszych sposobów formowania obywateli. Uważano, że oświata pozwoli nie tylko scalić rozbity w wyniku zaborów naród, ale pomoże również nadgonić wiekowe opóźnienie w dziejowym rozwoju Polski.

W przededniu odzyskania przez Polskę niepodległości m.in. Stanisław Prus-Szczepanowski i Stanisław Karpowicz wyrażali wiarę w moc wychowania jako najlepszą z dróg zdążania ku lepszej przyszłości, „doganiania i prześcigania innych narodów europejskich”<sup>1</sup>. Podobne, symptomatyczne dla czasów II Rzeczypospolitej przekonanie przebijało w wypowiedzi wybitnego polskiego socjologa Floriana Znanieckiego. Tylko pedagogia, pisał, jest „jedynym środkiem społecznej przebudowy w kierunku twórczego, konstruktywnego demokratyzmu i jedynym ratunkiem przed ruiną naszej cywilizacji”<sup>2</sup>.

W konsekwencji przekonania o społecznych zadaniach wychowania rozwijała się pedeutologia, wypracowująca m.in. wzorce idealnych nauczycieli.

Wraz z demokratyzacją życia społecznego i stale poszerzającym się na przełomie XIX i XX wieku dostępem dzieci i młodzieży do szkoły, zarówno elementarnej, jak i średniej, kształtowało się przekonanie, że wystarczy właściwie i skutecznie zorganizować pracę wychowawczą szkoły, by przebudować moralnie całe społeczeństwo, zmienić życie, a zwłaszcza współżycie ludzi.

Jednym z pierwszych pedagogów, który wykazał ścisły związek edukacji i szkoły z ustrojem życia społecznego i w ogóle organizacją społeczeństwa w danym miejscu i czasie, był Edmund Demolins, autor głośnej wówczas książki *Nowe wychowanie* (1900).

---

<sup>1</sup> S. Karpowicz, *Szkice pedagogiczne* [w:] tegoż, *Pisma pedagogiczne*, wybór, wstęp i oprac. R. Wroczyński, Wrocław 1965, s. 54.

<sup>2</sup> F. Znaniecki, *Szkice z socjologii wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1924, nr 1–2, s. 13.



Właśnie te dążenia i postulaty w Polsce niepodległej były znacząco wzmacniane przez ruch nowego wychowania, będący swoistą gorączką reform wychowawczych i wrzeniem w ówczesnej pedagogice, oraz dominujące, z różnym natężeniem i w różnym czasie, dwie ideologie wychowawcze: narodową i państwową, które akcentowały w swych teleologiach wychowanie obywatelskie młodzieży.

Nowe wychowanie, zakładające zbliżenie szkoły do życia, przyniosło z sobą postulaty współdziałania szkoły ze środowiskiem społecznym, w którym dziecko przebywa. W tym właśnie kierunku, zdeterminowana przemianami społecznymi, następowała ewolucja charakteru i funkcji szkoły. Coraz powszechniej, również w polskiej literaturze pedagogicznej, choćby w pracach Anieli Szycówny, Zygmunta Mysłakowskiego, Bogdana Nawroczyńskiego i Lucjana Zarzeckiego, wyrażane było przekonanie o potrzebie przezwycięzania jej dotychczasowego charakteru – dziewiętnastowiecznego modelu – jako instytucji nauczającej. Diagnozowane niedostatki i braki ówczesnego wychowania młodzieży w okolicznościach, jak wówczas pisano, „rozprzęgu kultury i rozkładu pierwotnych grup społecznych”<sup>3</sup>, wymienieni teoretycy pedagogiki postulowali przezwyciężyć przejęciem przez szkołę funkcji opiekuńczych i wychowawczych.

W trosce o dobro i zaspokojenie koniecznych potrzeb dziecka stawiano przed szkołą nowe wymagania. Miała ona stać się instytucją kształtującą „całe dziecko” i wypracować różne działania, które w razie konieczności mogłyby zostać zastosowane w rodzinach<sup>4</sup>.

Konieczność zajęcia się przez szkołę wychowaniem postulowało wielu ówczesnych pedagogów. Na przykład Stefania Sempołowska na Sejmie Nauczycielskim w kwietniu 1919 r. stwierdziła, że szkoła nie może ograniczać się tylko do oświecania. Uczestnicy I Polskiego Zjazdu Wychowania Moralnego, zwołanego w 1926 r., zgodnie postulowali: „zadaniem szkoły obok kształcenia umysłu winno być wychowanie moralne młodzieży”<sup>5</sup>. Postulat ten został również potwierdzony i wszechstronnie uzasadniony w trakcie kolejnych Międzynarodowych Kongresów Wychowania Moralnego: w Paryżu (1930) i Krakowie (1934).

Jednocześnie formułowano postulaty harmonizowania wpływów na dziecko-ucznia głównych czynników wychowawczych: państwa, Kościoła, szkoły i rodziny. Zdaniem Ireny Pannenkowej „Żaden z tych czynników nie może ponosić wyłącznej i pełnej odpowiedzialności za wychowanie. Ale brak harmonii między nimi mści się na dziecku”<sup>6</sup>.

Ku stworzeniu takich harmonijnych struktur wychowawczych zmierzała w swych projektach Józefa Joteyko. Szkołę chciała widzieć jako „harmonijny

<sup>3</sup> J. Mirski, *Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy*, „Ruch Pedagogiczny” 1930, nr 8–9, s. 390; tegoż, *Wychowanie i wychowawca*, Warszawa 1936, s. 218–238, 268 i n.

<sup>4</sup> J. Mirski, *Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły*, Lwów – Warszawa 1935, s. 7–10.

<sup>5</sup> *Polski Zjazd Wychowania Moralnego*, „Ruch Pedagogiczny” 1926, nr 4, s. 118.

<sup>6</sup> I. Pannenkowa, *Współpraca domu ze szkołą w Ameryce Północnej*, Lwów – Warszawa 1931, s. 4.

zespół dzieci, nauczycieli i rodziców, jako wielką strukturę ogarniającą całość warunków życia i pracy człowieka, wreszcie, wyraz związku z życiem i społeczeństwem”<sup>7</sup>.

Zgodnie z ideami nowego wychowania konstatowano wzajemną zależność między wychowaniem a środowiskiem społecznym. Wyrażano bowiem wówczas przekonanie, że wychowanie zależy od środowiska, a jednocześnie postulowano przekształcenie tego środowiska przez wychowanie. Zasada ta najpełniej została wyrażona w wypracowanej wówczas przez Helenę Radlińską dialektyce środowiska, „która prowadziła zarówno do ujawnienia jego wpływów na jednostkę, jak i sposobów przekształcenia środowiska siłami jednostek i grup społecznych”<sup>8</sup>. Twórczyni polskiej pedagogiki społecznej wielokrotnie wskazywała na szerokie uwarunkowania procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły<sup>9</sup>. Z kolei zdaniem Henryka Rowida szkoła miała stawać się również „środowiskiem kulturalnym rodziców dzieci szkolnych”<sup>10</sup>. Stąd też formułowane i uzasadniane były postulaty wciągania rodziców uczniów w obręb zabiegów wychowawczych szkoły. Tylko bowiem na drodze współpracy rodziców ze szkołą dostrzegano jedyną możliwość głębszego poznania dziecka, pozyskania zaufania rodziców i usunięcia w zarodku wielu możliwych i rzeczywistych nieporozumień. Owo współdziałanie widziało jeszcze szerzej, bardzo nowocześnie, trójpodmiotowo: nauczycieli, samych wychowanków i ich rodziców. Współpracując z sobą w samorządnym działaniu i współgospodarzeniu szkołą, stawali się oni tym samym podmiotami procesu jej uspołecznienia<sup>11</sup>. Uzasadniając te idee, odwoływano się wówczas zarówno do dzieł niemieckich koncepcji gminy szkolnej Karola Magera i Fryderyka Wilhelma Dörpfelda, pojmowanej jako placówka wspólnej pracy szkoły i domu, jak i do popularnego w okresie międzywojennym planu jenańskiego – szkoły wspólnoty Petera Petersena<sup>12</sup>. We wszystkich chodziło o to, aby szkoły przestały być zakładami o charakterze dydaktycznym, a stały się miejscami „prawdziwego wychowania”<sup>13</sup>.

<sup>7</sup> J. Joteyko, *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych* [b.m.] 1927, s. 34.

<sup>8</sup> A. Kamiński, *Rozważania wstępne* [w:] H. Radlińska, *Pisma pedagogiczne*, t. I: *Pedagogika społeczna*, wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński, oprac. W. Wyrobkowska-Delawska, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961, s. XXXIV.

<sup>9</sup> H. Radlińska (red.), *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa – Kraków 1937.

<sup>10</sup> H. Rowid, *Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki*, Warszawa 1936, s. 45.

<sup>11</sup> Współczesne rozumienie tego terminu i zjawiska pedagogicznego podali np. A. Smołalski, *Koncepcja szkoły samorządowej i samoregulującej się*, „Edukacja” 1987, nr 1; J. Radziejewicz, *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*, Warszawa 1989, s. 20–31.

<sup>12</sup> Szerzej na ten temat pisze w: K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997, s. 68–75.

<sup>13</sup> P. Petersen, *Szkoła wspólnoty życia. Plan Jenański Wolnej Powszechnej Szkoły Ludowej*, Warszawa 1934, s. 14.

Tradycyjnie, zresztą już od czasów Johanna Friedricha Herbart, ważną rolę wychowawczą w szkole przypisywano dydaktyce. Nadal bowiem żywa była idea pedagogiki Herbart, która wyrażała się w uznaniu nauczania za jedną z dróg wychowania, czyli kształcenia charakteru. Propagatorami tego przekonania w polskiej pedagogice byli Antoni Danysz i Lucjan Zarzecki. Danysz w pracy poświęconej kształceniu używał pojęcia „szkoła wychowawcza”<sup>14</sup>, a Zarzecki twierdził, że „każdy przedmiot nauczania ma swe znaczenia dla wychowania moralnego i tym samym dla kształcenia charakteru człowieka”<sup>15</sup>.

Z kolei polscy propagatorzy „nowego wychowania” jako najskuteczniejsze techniki czynnego nauczania, a właściwie uczenia się uczniów, sprzyjające pracy wychowawczej szkoły, uznawali głównie: metodę projektów, ośrodków zainteresowań i plan daltoński oraz samorządność szkolną i spółdzielczość uczniowską<sup>16</sup>. W kwestii tej Rowid twierdził, że zasada działania w nauczaniu stanowi główną treść szkoły nowoczesnej<sup>17</sup>. Sformułowany został również postulat przyznania uczniom prawa do współdecydowania o sprawach szkoły<sup>18</sup>.

Obok zasygnalizowanych przemyśleń rodzimych pedagogów na temat rozszerzenia funkcji spełnianych przez szkołę, inspirowanych ideami nowego wychowania, bardzo ważnym na gruncie polskim czynnikiem, który prowokował do dawania wychowaniu szkolnemu priorytetu przed nauczaniem, była, jak wówczas uważano, konieczność reedukacji społeczeństwa posiadającego – jak diagnozowano – na skutek specyficznych i tragicznych losów szereg przywar i braków z punktu widzenia pożądanych postaw społeczno-moralnych. Podnoszenie rangi funkcji wychowawczej szkoły traktowane było bez względu na optykę ideową ówczesnych teoretyków pedagogiki jako „obowiązek narodowy, którego zaniedbanie czyniłoby dzisiejsze pokolenie odpowiedzialnym przed sądem historii”<sup>19</sup>, a samo wychowanie miało rozbudzić „najwyższą pełnię świadomości narodowej”<sup>20</sup>. Szycówna w 1920 r. stwierdzała:

Ogólne nasze dążenie odrodzenia narodu przez szkołę najwyższy znajduje wyraz w pragnieniu, aby działalność szkoły nie polegała wyłącznie na udzielaniu wiadomości, lecz na istotnym wychowaniu człowieka<sup>21</sup>.

<sup>14</sup> A. Danysz, *O kształceniu*, Lwów 1918.

<sup>15</sup> L. Zarzecki, *Dydaktyka ogólna*, Lwów 1920, s. 70.

<sup>16</sup> J. Mirski, *Współdziałanie młodzieży...*, dz. cyt., s. 51.

<sup>17</sup> H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Warszawa 1929.

<sup>18</sup> S. Sempołowska, *O udziale młodzieży w radach pedagogicznych* [w:] tejże, *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, wybór i wstęp M. Falski, Warszawa 1962, s. 75–79; J. Chałasiński, *Nauka obywatelska na poziomie szkoły powszechnej i niższego gimnazjum*, Poznań 1929, s. 7 i n.

<sup>19</sup> J.J. Bzowski, *Szkoła i rodzina. Ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Lwów – Warszawa 1930, s. 5.

<sup>20</sup> I. Moszczeńska, *Szkolnictwo polskie wobec nowych zadań*, Warszawa 1917, s. 89.

<sup>21</sup> A. Szycówna, *Spółeczność szkolna*, „Szkoła Powszechna” 1920, R. I, z. 1.

W ówczesnych projektach i eksperymentach pedagogicznych charakterystyczny i wręcz przełomowy był zwrot, jaki dokonał się w myśleniu ich twórców o wychowaniu. W nowożytnej pedagogice tworzone bowiem zazwyczaj systemy wychowawcze z punktu widzenia szkoły. Natomiast prekursorzy „nowego wychowania” oraz projektodawcy „gmin i wspólnot szkolnych” w swych ofertach pedagogicznych wychodzili od diagnozy rzeczywistości wychowawczej, aby w końcu dojść do tworzenia mikrosystemu wychowawczego szkoły, której nie traktowali jednak jako instytucji zasadniczej i decydującej w wychowaniu dziecka, lecz jako jeden z kilku czynników – środowisk wychowawczych. W idei wspólnot szkolnych swój najpełniejszy wyraz znalazły współczesne, wspólnotowe postulaty i dążenia edukacyjne urzeczywistnienia trójpodmiotowej, partnerskiej relacji (rodzice, dzieci-uczniowie, nauczyciele), w której ich współpraca przebiega wspólnie z dzieckiem, a nie tylko dla dobra dziecka czy też za pośrednictwem dziecka, z poczuciem powinności wobec wszystkich jej współuczestników, a także wobec siebie samych<sup>22</sup>. Tym samym ówcześni autorzy koncepcji oraz twórcy rzeczywiście funkcjonujących wspólnot w praktyce realizowali idee demokratyzacji szkoły i jej uspołecznienia oraz kreatywności i partycypacji wszystkich podmiotów procesu wychowawczego.

---

<sup>22</sup> A.W. Janke, *Przesłanki kształtowania humanistycznej relacji rodzina – szkoła*, „Edukacja” 1994, nr 4, s. 54.

Łucja Kabzińska

Krzysztof Kabziński

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów pedagogicznych okresu międzywojennego

Przełom XIX i XX wieku, a także 1. poł. XX wieku charakteryzowały się dominacją poglądów, które można ująć jako krytyka dotychczasowej szkoły i edukacji. Krytyka ta źródło miała w intensywnym rozwoju nauk społecznych, takich jak: psychologia, socjologia, pedagogika, oraz wynikała z coraz powszechniejszych dążeń do podniesienia i unowocześnienia poziomu pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły. Jak stwierdził Antoni Smołalski, krytyka szkoły w Polsce po 1918 r. była

[...] nie tylko wynikiem słabości szkolnictwa, ale także następstwem szybkiego i raczej nieskrępowanego rozwoju myśli pedagogicznej. Była ona różnorodna, oparta na rozmaitych motywach i tendencjach, wyrażała nierzadko odmienne aspiracje różnych ugrupowań społecznych. Ale w swym ogólnym wydźwięku można ją oceniać jako wyraz dążeń do rzeczywistego doskonalenia szkoły, a przez nią doskonalenia człowieka, narodu, państwa, a nawet ludzkości<sup>1</sup>.

W dwudziestoleciu międzywojennym wśród przyczyn składających się na braki szkoły bardzo często wskazywano na wysoki stopień formalizacji kształcenia przy jednoczesnej niskiej wydajności szkoły jako podstawowej instytucji w systemie oświaty. Krytyka ta łączyła się z różnymi koncepcjami naprawczymi, które miały polegać na wykorzystaniu myśli i rozwiązań praktycznych pedagogów zachodnioeuropejskich i amerykańskich oraz postępowych tradycji rodzimych. Stąd też w rozwoju ówczesnej myśli pedagogicznej wyodrębniano kierunki i nurty, którym przyświecały idee, dobra i wartości ważne zarówno z punktu widzenia indywidualnego rozwoju człowieka, jak i szerszych wartości społecznych, kulturowych, narodowych czy państwowych.

---

<sup>1</sup> A. Smołalski, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. I: *Zagadnienia polityki edukacyjnej*, Kraków 1999, s. 160.

Z punktu widzenia praktyki oświatowej (szkolnej) można również mówić o pewnych ważnych zdobyczach okresu międzywojennego w zakresie modernizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wizję szkoły o rozszerzonych funkcjach edukacyjnych konstruowali nie tylko pedagodzy teoretycy ale również nauczyciele praktycy, działacze oświatowi i reprezentanci różnych orientacji społeczno-politycznych. W czasopiśmiennictwie pedagogicznym głoszone były poglądy dotyczące potrzeby przezwyciężania izolacji szkoły od środowiska, przy czym przeplatały się one ze zgłaszanymi propozycjami konkretnych rozwiązań projektów dotyczących zmiany życia wewnętrznego szkoły w kierunku rozszerzenia jej funkcji społecznej i wychowawczej.

Funkcje szkoły w każdej epoce historycznej wyznacza zawsze cały splot czynników, jednak jakiś element zawsze bierze górę nad innymi, nadając szkole swoisty wyraz. Według Wincentego Okonia:

Najczęściej takimi czynnikami bywał program szkolny jako emanacja potrzeb pewnej klasy czy grupy społecznej: inne programy realizowała szkoła ludowa, inne szkoła dla dzieci z warstw uprzywilejowanych czy dla elity<sup>2</sup>.

Dla Okonia najważniejsze funkcje szkoły to te, „które wiążą ją z życiem jej wychowanków w społeczeństwie, z ich życiem osobistym, kulturą, szeroko pojętym środowiskiem i życiem w zawodzie”<sup>3</sup>. Szkoła staje się zatem tym bardziej atrakcyjna dla uczniów (odbiorców), im bliżej jest życia w sferach przygotowujących ich do życia w społeczeństwie – także w kontekście życia indywidualnego, do uczestnictwa w kulturze, funkcjonowania w środowisku i życia zawodowego<sup>4</sup>.

Należy również zwrócić uwagę, że funkcje szkoły niekoniecznie były postrzegane w ścisłym związku z funkcjami systemu oświaty, na który przecież – obok szkoły – składa się wiele podsystemów, takich choćby jak podsystemy: wychowania rodzinnego, wychowania równoległego czy kształcenia ustawicznego. Jednak już w okresie międzywojennym zauważyć można ten kierunek myślenia, w którym występowało przyznawanie istotnej, niekiedy wiodącej roli szkoły w zakresie funkcji wypełnianych przez system oświaty. Odwoływano się wówczas w szczególności do takich idei, jak: naród, państwo, Bóg, ojczyzna, kultura, społeczeństwo, klasy, warstwy społeczne. Idee te, a w szczególności idea dobra oraz system wartości, stanowiły nawet – jak pisał Feliks Araszkiewicz – podstawę do nadawania nazw profilów badawczych i kierunków w myśli pedagogicznej oraz implikowały cele i zadania wychowania w obrębie tych kierunków<sup>5</sup>.

W polskiej pedagogice omawianego okresu dążenia do uspołecznienia szkoły były inspirowane ideami nowego wychowania oraz motywami politycznymi

<sup>2</sup> W. Okoń, *Funkcje szkoły i ich przemiany*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 1, s. 61.

<sup>3</sup> Tamże, s. 68.

<sup>4</sup> Tamże, s. 68–73.

<sup>5</sup> F. Araszkiewicz, *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 7–8.

wskazującymi na niebezpieczeństwa związane z władaniem szkołą przez państwo. Zwolennicy nowego wychowania, jak również przedstawiciele amerykańskiego progresywizmu i niemieckiej pedagogiki reform mimo dzielących ich różnic podstawową funkcję szkoły (szczególnie szkoły podstawowej) odnosili do dziecka, jego zdolności, potrzeb i zainteresowań. Właściwości psychiczne dziecka wyjaśniano na gruncie psychologii dziecka i psychologii wychowawczej i na tej podstawie tworzono wizję szkoły na miarę dziecka. Zaczęto tak opracowywać treści programowe i metody pracy, aby wzbogacić świat doświadczeń dziecka, rozwijać jego dociekliwość poznawczą i badawczą, tworzyć warunki do aktywności, twórczości i rozwoju zdolności.

Polscy zwolennicy nowego wychowania przyznawali prawo współdziałania z nauczycielami w pracy wychowawczej szkoły nie tylko rodzicom uczniów, ale także młodzieży. Jako szczególnie sprzyjające owemu współdziałaniu uznawano popularne wówczas techniki czynnego uczenia się, głównie metodą projektów, ośrodków zainteresowań, według planu daltońskiego, oraz preferowano samorządność szkolną i spółdzielczość uczniowską.

Nowe wychowanie i szkoła pracy jako jeden z jego głównych nurtów zmierzały do reformy wychowania i organizacji szkolnictwa według nowych idei i zasad organizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego. Do tych idei należy zaliczyć racjonalne wychowanie fizyczne młodzieży, zasadę świadomego i celowego działania w nauczaniu i wychowaniu, wychowanie społeczne i obywatelskie młodzieży, rozwijanie idei samorządu szkolnego lub uczniowskiego, ściślejszego powiązania szkoły z życiem społecznym itp. Stąd w nowych propozycjach teoretycznych pedagogiki okresu międzywojennego pojawiały się w czasopiśmiennictwie pedagogicznym takie koncepcje, jak „szkoły aktywnej”, „szkoły żywej”, „szkoły twórczej”, „szkoły pracy”, „szkoły samorozwojowej” i „szkoły wychowawczej”.

Nowa wizja szkoły na gruncie polskim związana była głównie z recepcją rozwiązań nowego wychowania w pedagogice innych krajów. Pojawiło się wówczas wiele opracowań monograficznych i dzieł syntetyzujących ten dorobek, a jednocześnie przybliżających Polakom istotę owych idei. Nie wdając się w szczegółową analizę tej problematyki, przede wszystkim chodziło wówczas o przybliżenie rozumienia głównego przesłania, a także ukazanie rozwiązań techniczno-organizacyjnych istotnych z punktu widzenia w sferze działań wychowawczo-dydaktycznych. W okresie międzywojennym na przykład idea wychowania przez pracę i do pracy korespondowała z wychowaniem obywatelskim. Szkoła pracy biernej postawie nabywanej przez uczniów przeciwstawiała postawę czynną, kształtując pozytywny stosunek do pracy. Szkoły zatem powinny mieć pracownie, warsztaty szkolne, biblioteki, ogród szkolny, teatr szkolny, samorząd uczniowski, redakcje pism szkolnych. Klasy szkolne miały być inaczej zorganizowane, tak aby sprzyjały pracy grupowej uczniów.

John Dewey nadał pojęciu wychowania nową funkcję i społeczne znaczenie. Według niego wychowanie powinno stawiać dziecko w warunkach, w których

będzie aktywne i twórcze. Wychowanie ma być społeczne i demokratyczne, a szkoła musi być żywą instytucją społeczną zbliżoną w znacznym stopniu do życia społecznego, aby mogła wprowadzić dziecko stopniowo w doświadczenia typowe dla jego wieku.

Nowoczesna szkoła miała wychować człowieka-obywatela, zdolnego do wytwarzania dóbr materialnych lub duchowych, który w swoim życiu i działaniu kierowałby się najwyższymi i powszechnie pożądanymi zasadami etycznymi i społecznymi.

Nieco inne podejście do funkcji szkoły prezentowali pedagodzy kultury. Traktując dobra kultury jako jedną z nadrzędnych wartości, wychodzili z założenia, że jeśli wychowanek zetknie się z dobrami kultury, jeśli je odkryje i przeżyje, to tym samym wartości w nich zawarte zespolą się z jego indywidualnością. Zadanie wychowania pojmowali raczej jako przygotowywanie młodzieży do przyswajania, przeżywania i tworzenia dóbr kultury. Sprzyjać to miało kształtowaniu systemu wartości poszczególnych jednostek, jak również potęgować ich potencjał rozwojowy. Poglądy tego typu, ujęte w „podstawowym aksjomacie kształcenia ogólnego” Georga Kerschensteinera, znalazły swoje odzwierciedlenie w poglądach polskich reprezentantów tego kierunku, takich jak Bogdan Nawroczyński czy Sergiusz Hessen.

Aby szkoła mogła spełniać swoje wychowawcze zadania kształtowania w młodzieży właściwej postawy życiowej, musi posiadać stosowny program i środki nauczania, które wprowadzałyby uczniów w zagadnienia społeczno-gospodarcze. Niezbędne są także właściwe cele społeczne, dzięki którym młodzież będzie mogła nauczyć się rozumieć wytwórczość jako funkcję społeczną. Analizując tego rodzaju konteksty, Stefan Frycz postawił interesujące, ważne także współcześnie pytanie: „Co szkoła może uczynić, by znaleźć w swych murach miejsce dla wychowania uczestniczącego?”<sup>6</sup>. Rozwiązaniem sugerowanym przez autora jest myśl Bogdana Suchodolskiego, że „kultura przyszłości musi zespolać jednostkę i zbiorowość na gruncie wspólnych prac i zadań”, młodzież powinna być wychowywana w duchu humanistycznego i wartościującego pojmowania kultury, powinna czuć się powołaną do organizowania nowych form współżycia, „bez zawiści, konkurencji i gwałtu”. Suchodolski jako pedagog kultury skoncentrował się na relacjach człowiek – kultura, próbował określić trwałe cechy postawy kulturalnej i wiążące się z tym kulturalne zadania dla współczesności, szczególnie domu i szkoły.

Zdaniem innego reprezentanta pedagogiki kultury, Sergiusza Hessena, nauczanie wychowuje tylko wtedy, gdy każdy uczeń, wykonując swoją pracę, czuje się członkiem zespołu pracy mającego wspólne zainteresowania i cel urzeczywistniany we współdziałaniu z innymi. Hessen powoływał się przy tym na myśl Kerschensteinera, który cenił rolę samorządu uczniowskiego ze względu na jego wartości wychowawcze, dające możliwość kształtowania postaw obywatelskich.

---

<sup>6</sup> S. Frycz, *Nowe książki*, „Przyjaciel Szkoły” 1935, R. XIV, s. 550–551.



Wychowanie obywatelskie realizowane w szkole Hessena, zbliżając się do pierwowzoru państwa<sup>7</sup>, stanowić mogło pomost między wychowaniem państwowym a pedagogiką kultury.

Recepcja twórczości naukowej Kerschensteinera na gruncie polskim w dwudziestoleciu międzywojennym dotyczyła zarówno jego koncepcji wychowania państwowego, jak i pedagogiki kultury. W przeświadczeniu Kerschensteinera wiedza ma charakter wychowawczy tylko o tyle, o ile staje się wartością istotną dla jednostki i zarazem formułuje jej życie. Natomiast centralnym laboratorium umysłowym powinna stać się klasa szkolna, zespół uczniowski współpracujący ze sobą, wykonujący prace ręczne. Praca ręczna jako cel i środek wychowawczy uczyć miała cierpliwości, staranności, dokładności i dbałości o jakość pracy w poczuciu odpowiedzialności. Kerschensteiner opowiadał się za silnym zaangażowaniem społecznym nauczyciela, którego w większym stopniu powinno się przygotowywać do działalności opiekuńczej, w mniejszym zaś wyposażać w kwalifikacje akademickie<sup>8</sup>.

Ta właśnie kombinacja prawdziwej etyki pracy i obywatelskiej odpowiedzialności, w połączeniu ze wzajemnym oddziaływaniem na siebie jednostki i grupy w dążeniu do osiągnięcia wyższego poziomu dojrzałości moralnej, uzasadniała tezę J. Kerschensteinera, iż końcowym celem procesu wychowania powinno być ustanowienie równowagi opartej na kulturze i rządach prawa<sup>9</sup>.

Koncepcję wychowawczą szkoły w okresie międzywojennym w istotny sposób uzupełniała wersja działania tej instytucji zaprezentowana przez Józefa Mirskiego. Wychodził on z założenia, że szkoła musi ukształtować u młodzieży właściwy stosunek jednostki do grup społecznych (rodziny, społeczeństwa, grupy zawodowej, narodu, współobywateli, państwa, ludzkości), poszanowania prawa i władzy, wpoić umiłowanie ideałów społecznych i wdrażać do ich realizowania w życiu, wszczepić przywiązanie do narodu i państwa oraz przekonać młodzież o doniosłości roli Polaków na arenie międzynarodowej:

Życie szkolne musi rozwijać uczucia społeczne młodzieży, współczucie i czynną pomoc potrzebującym, musi wyrabiać aktywność społeczną, umiejętność współpracy i współdziałania, wreszcie, musi zaprawiać młodzież do twórczej pracy społeczno-państwowej<sup>10</sup>.

Tak pojęte wychowanie młodego pokolenia było przygotowaniem do uczestnictwa w rozumnych i odpowiedzialnych działaniach na rzecz innych oraz do-

<sup>7</sup> S. Hessen, *Filozofia – kultura – wychowanie*, Wrocław 1973, s. 415.

<sup>8</sup> H. Rohrs, *Georg Kerschensteiner (1854–1932)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 3–4, s. 34–36.

<sup>9</sup> Tamże, s. 39.

<sup>10</sup> J. Mirski, *Wychowanie a zawód [w:] tegoż, Wychowanie i wychowawca*, Warszawa 1936, s. 333.

skonalenia siebie. Miało prowadzić do kształtowania osobowości samodzielnej, twórczej, umiejącej współżyć i współdziałać z innymi.

Ten określony ideał wychowania miał być realizowany przez nową szkołę. Jej istotne cele i zadania odnosiły się do strony intelektualnej, emocjonalnej, wolicjonalnej i społecznej jednostki. W szkole wychowawczej Mirskiego szczególnie ważny był stosunek twórczy każdego człowieka do życia, podnoszący godność każdego człowieka, samoświadomość i przekonanie o tym, że jakość i kształt życia zależą od niego. Stąd z wychowawczego punktu widzenia ważny stawał się postulat bezwzględного równouprawnienia uczniów oraz zasada indywidualności. Metodyczne zalecenia natomiast dotyczą uwzględniania takich metod pracy, jakie by odpowiednio pobudzały, motywowały ucznia i rozwijały jego zdolności umysłowe, fizyczne i estetyczne, a przede wszystkim kształciły wolę decydującą o postawie jednostki wobec życia<sup>11</sup>.

Kolejną cechą jego szkoły była „współtwórczość w dziele kultury ludzkiej i odpowiedzialność za nią”. Zadaniem wychowania jest zatem powiązanie (integracja) jednostki z całością kultury, z jej różnymi formami bytu i przejawami życia zbiorowego, takimi jak rodzina, społeczeństwo, naród, państwo i ludzkość, oraz systemami wartości ujętymi w religii, etyce, sztuce i nauce<sup>12</sup>. Wyrażona przez Mirskiego swego rodzaju filozofia wychowania zbliża go do pedagogiki kultury:

[...] nie może wychowanie [...] ograniczać się lub na czoło wysuwać uprawy umysłu lub pewnych zręczności, lecz raczej główne swe działanie i troskę przenieść na te dziedziny ludzkiej duszy, w których najgłębiej funduje się istota człowieka, jako osobowości, charakteru, jednostki, czynnej i twórczej, a więc na sferę uczuć i woli<sup>13</sup>.

Szkoła powinna otwierać przed dzieckiem coraz to bogatszy wachlarz możliwości i perspektyw życiowych nie tylko w zakresie dążeń ekonomicznych i społecznych, ale przede wszystkim kulturalnych i duchowych. Środowisko i rozumne wychowanie przygotowuje grunt pod właściwą autokreację osobowości i jednocześnie doprowadza do podejmowania trudów i umiejętności borykania się z nimi. Kształci w dziecku jak najwięcej społecznie wartościowych i charakterologicznie cennych przyzwyczajeń<sup>14</sup>.

Szczególnym zadaniem szkoły powinno być doprowadzenie do równowagi między procesem kształcenia a wychowaniem – przywrócenie należytego miejsca wychowaniu społecznemu, moralnemu i obywatelskiemu. Konieczność ta uwarunkowana była zarówno niekorzystnymi zjawiskami patologicznymi występującymi w życiu społecznym, jak i przewartościowaniami dokonującymi się w naukach społecznych, takich jak: psychologia doświadczalna, pedologia, antropologia, so-

<sup>11</sup> J. Kretz-Mirski, *Szkoła wychowawcza*, „Ruch Pedagogiczny” 1921, nr 4–5, s. 7.

<sup>12</sup> Tamże, s. 8.

<sup>13</sup> Tamże, s. 9.

<sup>14</sup> S. Szuman, *Natura, osobowość i charakter człowieka*, Kraków 1995, s. 96.

cjologia, etyka czy religia. W związku z tym Mirski określał możliwości szkoły do wprowadzenia zmian w trzech zakresach: nauce, karności szkolnej i zbiorowym charakterze szkoły<sup>15</sup>. Jednocześnie dodawał:

Nie sądzimy też, by szkoła jako taka, choćby najidealniejsza, mogła sama jedna sprostać zadaniu moralnego odrodzenia, wszystkim anomaliom wychowawczym życia społecznego. Współdziałać tu muszą ze szkołą wszystkie czynniki kulturalne, w pierwszym rzędzie Państwo, potem Kościół, samo społeczeństwo w lepszej swej części, jednostki wreszcie, by wytworzyć w ten sposób potężny i sprawny system organizacji wychowawczych<sup>16</sup>.

Wypowiedź ta sugeruje, iż Mirski był świadomy, że państwo winno decydować o ważnych kwestiach oświatowych, m.in. wyznaczać główne cele, kierunki rozwoju edukacji, zabezpieczać środki na ich realizację, opracowywać system edukacji równoległej wspierającej działalność szkoły. Wiele pozaszkolnych instytucji i zbiorowości przekazuje bowiem jednostkom wiedzę i wartości, kształtuje ich umysł, osobowość i sposoby postępowania. One też wpływają na społeczny sens szkolnictwa i jego miejsce w społeczeństwie. Chodzi tylko o to, aby ten wpływ był ukierunkowany na pożądane z punktu widzenia społecznego przeobrażenia.

W strukturze organizacyjnych założeń szkoły można wykorzystać wiele jej właściwości, które mogą być pomocne w formowaniu etycznym uczniów. Otóż według Mirskiego najodpowiedniejszą formą realizującą zadania społeczno-moralne jest samorząd uczniowski. To on

[...] wyraża najogólniejszą tylko zasadę wychowawczą organizacji zbiorowej, zasadę opartą na wolności i płynącym z niej poczuciu odpowiedzialności, wstępujących w miejsce dotychczasowych instancji przymusu i płynącego zeń stanu bezodpowiedzialności<sup>17</sup>.

Mirski największą zaletę samorządu szkolnego upatruje w tym, że jest wrogi wszelkim szablonom oraz stwarza możliwość różnicowania form organizacyjnych pracy wychowawczej w zależności od wieku ucznia, jego rozwoju i „indywidualności klasy” oraz inicjatywy wychowawcy. Mirski dokonał przeglądu form i typów organizacji samorządów szkolnych, uwzględniając doświadczenia amerykańskie, szwajcarskie, niemieckie, austriackie i polskie. Podkreślał, że idea samorządu ma swoich zwolenników dzięki temu, że stwarza możliwość wdrażania tej formy pracy z dziećmi i młodzieżą w różnych warunkach i okolicznościach. Stanowi otwarte pole do samodzielnych, oryginalnych rozwiązań innowacyjnych w pracy wychowawczej. Pisał:

<sup>15</sup> J. Kretz-Mirski, *Szkoła wychowawcza...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>16</sup> Tamże, s. 11.

<sup>17</sup> Tamże, s. 13.

Osobiście [...] wierzę w to, iż w idei „samorządu szkolnego” tkwi istotnie bardzo poważne i żywotne źródło nowych oddziaływań wychowawczych<sup>18</sup>.

Do podstawowych zalet samorządu Mirski zaliczał kształtowanie takich cech, jak wiara, dobra wola, takt pedagogiczny i umiejętność współpracy z rówieśnikami i nauczycielami, unikanie szablonowego postępowania<sup>19</sup>. Cechy te koresponowały z metodycznymi postulatami pracy wychowawczej, które pedagog wiązał z podstawami teleologicznymi. Skuteczność pracy wychowawczej miała być potwierdzana osiągniętymi celami:

Cel wychowania nowoczesnego stanowi osobowość uspołeczniona, tj. człowiek zindywidualizowany, samodzielny, a zarazem związany głęboko z poszczególnymi grupami bezpośrednio oraz ze społeczeństwem, narodem, państwem, ludzkością, tudzież ze światem najwyższych wartości i idei kulturalnych<sup>20</sup>.

Do głównych postulatów teleologicznych Mirskiego zaliczyć można kształcenie charakteru, budzenie, rozwój idei twórczych (tj. kompleksów uczuciowo-wolicjonalnych), które determinują kierunek dążeń i postępowania ludzkiego (jednostki). Za istotną uważał także treść tych idei twórczych, które mają uwzględniać główne założenia religijno-moralne, konkretyzowane w postaci ideału wychowania obywatelskiego.

Z punktu widzenia zadań kulturalnych szkoły traktowała też wychowanie Ludwika Jeleńska. Pisała:

Dziecko przygotowuje się dobrze do życia, żyjąc w pełni swym życiem dziecięcym. Jeśli szkoła odpowiada potrzebom dziecka i doprowadza do pełnego, bogatego życia na każdym stopniu rozwoju – to przez to samo przygotowuje dobrze do życia w przyszłości. Tylko chwila obecna, którą dziecko przeżywa, a nie perspektywa przyszłości, może być wyzyskana dla wpływów wychowawczych<sup>21</sup>.

Jeleńska zwracała też uwagę na stawiane ówczesnej szkole dwojakie wymagania: społeczno-polityczne i psychologiczno-pedagogiczne. Szkoła, jej zdaniem, nie może już tylko uczyć czytania, pisania, rachowania, ale musi uczyć dzieci „myśleć – mówić – chcieć”, przy czym dokona tego przez realizowanie zadań wychowawczo-kulturalnych. Do realizacji tego rodzaju zadań potrzebna jest zmiana zapatrywań na obowiązki szkoły, mające polegać na wznoszeniu, wzbogacaniu i dyscyplinowaniu natury przez świadomą pracę kulturalną<sup>22</sup>. Praca nad kulturą osobistą każdego dziecka, jak również

<sup>18</sup> J. Mirski, *Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów*, „Ruch Pedagogiczny” 1922, nr 1–3, s. 71.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> J. Mirski, *Postulaty szkoły współczesnej* [w:] tegoż, *Wychowanie i wychowawca*, Warszawa 1936, s. 277.

<sup>21</sup> L. Jeleńska, *Przygotowanie do życia przez szkołę*, Poznań – Warszawa – Wilno – Lublin 1939, s. 27.

<sup>22</sup> L. Jeleńska, *Zadania kulturalne szkoły powszechnej*, Poznań – Warszawa – Wilno – Lublin 1939, s. 10–13.

[...] praca nad kulturą życia całej grupy społecznej miała być realizowana w odwoływaniu się do wszelakich dóbr kultury, a przede wszystkim sztuki, muzyki, literatury, nauki itp.<sup>23</sup>

Na potrzebę kształtowania uczuć społecznych młodzieży przez wychowanie obywatelskie oraz rozwój poczucia estetycznego dzięki udziałowi młodzieży w uroczystościach narodowych, obchodach doniosłych świąt (takich jak Konstytucja 3 maja, powstanie KEN), a także imprez okolicznościowych organizowanych wewnątrz szkoły, wskazywało wielu autorów<sup>24</sup>. Droga do tego rodzaju celów wychowawczych miały być odpowiednie treści (repertuar) realizowane za pomocą szkolnych przedstawień teatralnych, śpiewu i muzyki. Ich doniosłe znaczenie wychowawcze i estetyczne umożliwiało lepsze poznanie młodzieży przez nauczyciela w kontaktach mniej sformalizowanych. Stella Szczepkowska pisała:

Przedstawienia szkolne urząda się po to, aby: 1) lepiej poznać dzieci w pracy poza klasą; 2) dać dzieciom teren wspólnego zbliżenia się, na które w normalnym dniu szkolnym brak czasu; 3) uczyć wykonywać prace zbiorowe, propagować idee zrzeszania się dla wspólnych celów; 4) uczyć wreszcie przywiązania się do szkoły, która pragnie być dla dzieci serdeczną bliską rodziną, myślącą o wszystkim, nawet o zabawie dla nich. Ponadto pierwszorzędne motywy stanowią: 1) kultywowanie piękna żywego słowa, 2) budzenie i rozwijanie świata fantazji i wyobraźni, 3) uczenie wczuwania się w cudze stany psychiczne poprzez analizę własnych<sup>25</sup>.

Interesującym kierunkiem, który w sposób istotny wpłynął na przeorientowanie poglądów pedagogicznych na funkcję szkoły tego okresu, był socjologizm, opowiadający się w swych argumentacjach za społeczną funkcją szkoły, preferujący ideę wychowującego społeczeństwa. Reprezentowany był przez socjologów wychowania czy pedagogów społecznych. Stosunek szkoły do społeczeństwa określali przedstawiciele różnych nauk społecznych. Przykładem może być stanowisko Ignacego Chrzanowskiego, który przekonywał, że wszyscy obywatele powinni zabierać głos na temat wychowania, tworząc szerszą platformę do dyskusji<sup>26</sup>.

Wpisując się w ten kierunek badań, również Helena Radlińska w pracy *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego* (wydanej w Warszawie w 1933 r.) koncentrowała się na czynnikach środowiskowych mających największy wpływ na wychowanie. Stąd, jej zdaniem, uwaga wychowawców powinna być skierowana

<sup>23</sup> Tamże, s. 29–41.

<sup>24</sup> Por. K. Zbierski, *W sprawie wychowania społecznego młodzieży*, „Sprawy Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych” 1924, R. XLIII, nr 26, s. 411–412; tegoż, *Podstawa wychowawcza szkoły średniej*, „Sprawy Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych” 1924, R. XLIII, nr 29, s. 460–462; J. Kozłowski, *Wychowawca a samorząd szkolny*, „Sprawy Towarzystwa Szkół Średnich i Wyższych” 1925, R. XLIV, nr 29, s. 422–423; K. Zbierski, *Teatr w szkole średniej (Trochę refleksji w aktualnej sprawie)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1926, R. XLV, nr 9, s. 241–242.

<sup>25</sup> S. Szczepkowska, *Muzyka w szkole*, „Przegląd Pedagogiczny” 1930, R. XLIX, nr 30, s. 684–686.

<sup>26</sup> I. Chrzanowski, *Około wychowania narodowego. Trzy odczyty*, Warszawa 1932, s. 8.

na tworzenie i przekształcanie środowiska społecznego szkoły w kierunku otwarcia się na potrzeby najbliższego środowiska lokalnego i szczegółowych środowisk wychowawczych, takich jak rodzina, grupy rówieśnicze, organizacje społeczne oraz placówki opiekuńcze i kulturalne. Otoczenie zewnętrzne szkoły powinno być zatem terenem działania nauczycieli. W ujęciu Radlińskiej szkoła miała być głównym łącznikiem społeczności lokalnej ze światem i kulturą ogólnoludzką, a wychowawcze wartości płynące z najbliższego otoczenia lokalnego mają, według niej, fundamentalne znaczenie dla jednostki, społeczeństwa i narodu.

Wielu badaczy i praktyków tego okresu poszukiwało odpowiedzi na pytanie, jakiego wychowania potrzebuje społeczeństwo: uspołeczniającego czy zindywidualizowanego, oraz w jakich zależnościach powinny pozostawać powyższe założenia. Przełomowym zwrotem w myśleniu o reformie szkoły były oferty pedagogiczne prekursorów nowego wychowania, którzy wychodzili od diagnozy rzeczywistości wychowawczej i na tej podstawie podejmowali próby tworzenia mikrosystemu wychowawczego szkoły. Szkoła była najczęściej traktowana jako instytucja zasadnicza i decydująca w wychowaniu dziecka, ale nie jedyna. Szkoła w kontekście szerszych uwarunkowań społecznych i innych środowisk wychowawczych miała być zbliżona do różnych form życia zbiorowego i bardziej związana z naturalnym środowiskiem wychowawczym, jakim jest rodzina<sup>27</sup>.

Araszkiewicz w pracy *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej* uwzględnił ideologiczno-polityczne i społeczno-ekonomiczne wyznaczniki ideałów wychowania oraz proces kształtowania się naukowych podstaw ideałów, celów i zadań wychowania. Pomiął natomiast problematykę obejmującą proces i technologie wychowania stosowane w praktyce oświatowo-wychowawczej. Przedmiotem pogłębionej analizy uczynił te kierunki myśli pedagogicznej, które odzwierciedlały ideologie wychowawcze władz państwowych II Rzeczypospolitej, bo bezpośrednio rzutowały na praktykę oświatowo-wychowawczą. Dał obraz teleologii wychowawczej wówczas obowiązującej.

W czasopiśmiennictwie pedagogicznym były przedstawiane również koncepcje i poglądy dążące do ulepszania owej rządowej teleologii wychowawczej. Można przyjąć, że profil i kierunki pracy wychowawczej szkoły okresu międzywojennego były zdeterminowane również warunkami społeczno-politycznymi, stanem nauk pedagogicznych, realiami oświatowymi wraz z obowiązującymi przypisami i ustawodawstwem, a także kompetencjami i świadomością pedagogiczną nauczycielstwa.

Przyjmując założenie, że wychowanie instytucjonalne ma zawsze charakter celowy, opiera się bowiem na ściśle określonych przesłankach, przekonaniach i ideach będących podstawą do konstruowania wizji i zadań pożądanых i w sposób planowy urzeczywistnianych, można postawić następujące pytania: Jak ten ideał

<sup>27</sup> K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997, s. 74 i n.

był realizowany w ówczesnej szkole? Jakie treści, formy i metody wychowania były postulowane i stosowane? Jaki profil pracy wychowawczej dominował i czym był uzasadniany? Drugim biegunem będzie tu zawsze poziom i zakres świadomości pedagogicznej nauczycielstwa w zakresie realizowania celów pracy wychowawczej szkoły. (O rzeczywistych zadaniach i sposobach ich realizacji świadczą przykłady wybranych propozycji planów pracy wychowawczej zamieszczane w ówczesnych periodykach pedagogicznych).

Na przełomie XIX i XX wieku miały miejsce, jak pisał Araszkiewicz, trzy znaczące kierunki w polskiej pedagogice: pedagogika narodowa, pedagogika społeczna i pedagogika tradycyjna<sup>28</sup>. W ujęciu Stefana Wołoszyna w dwudziestoleciu międzywojennym można mówić o wielkich nurtach teoretycznych w pedagogice, takich jak: pedagogika psychologiczna, pedagogika socjologiczna (w tym odmiana pedagogiki społecznej), pedagogika kultury, pedagogika materialistyczna (marksistowska)<sup>29</sup>.

Materialistyczne spojrzenie na istotę człowieka i rozwoju społecznego prezentowała pedagogika o orientacji marksistowskiej, która w imię sprawiedliwości społecznej głosiła ideał rozwoju osobowości człowieka żyjącego i działającego w realnej rzeczywistości społeczno-politycznej i ekonomicznej, człowieka świadomie dążącego do poprawy bytu mas pracujących, walczącego o lepsze jutro. Idee sprawiedliwości społecznej wymagały nowego światopoglądu i nowych dyrektyw preferujących wychowanie jednostek twórczych, oryginalnych i samodzielnych w bezklasowym ustroju społecznym opartym na zasadach demokratycznych.

Reprezentantem i teoretykiem pedagogiki o proweniencji lewicowej osadzonej na filozofii społecznej marksizmu był Władysław Spasowski, który w swojej wizji szkoły przyszłości (obowiązkowej, bezpłatnej, jednolitej i demokratycznej) rozwijał koncepcję człowieka wyzwolonego, o światopoglądzie naukowym, umiającego przezwyciężyć wszelkie irracjonalne sposoby myślenia, a także klerykalizm. Szkoła miała kreować człowieka światłego, wolnego od przesądów, twórczego o postawie życiowej demokratycznego inteligenta, rozwijającego swe zdolności intelektualne i moralne. Spasowski żądał autonomii procesu wychowania w szkole, preferował nowatorstwo pedagogiczne oraz twórczą aktywność ucznia i nauczyciela. Postulował rozluźnienie nacisku ideologicznego i organizacyjnego w szkole, utrudniającego wychowanie w duchu wolności<sup>30</sup>.

Spasowski widział sens i zadanie wychowania szkolnego w samowychowaniu i samokształceniu. Praca dziecka w szkole miała się rozwijać w atmosferze swobody, radości i stopniowym odchodzeniu od heteronomii pedagogicznej, przy

<sup>28</sup> F. Araszkiewicz, *Ideale wychowawcze...*, dz. cyt., s. 51–52.

<sup>29</sup> S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce*, Kielce 1998, s. 50 i n.

<sup>30</sup> S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Warszawa 1992, s. 57 i n.; W. Spasowski, *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości*, Warszawa 1933, s. 628.

jednoczesnym oparciu procesu nauczania i wychowania na samopomocy koleżeńskej w zespołach samokształceniowych<sup>31</sup>. Był przekonany, że o wartości wychowania i wykształcenia decydują nie urządzenia szkolne, pomoce naukowe i programy, „lecz duch, jaki wnosi do szkoły nauczyciel, jego zapał, przygotowanie i świadomość roli kierowniczej”<sup>32</sup>.

Walkę o demokratyczną szkołę i sprawiedliwość społeczną prowadziła także Stefania Sempołowska, która podczas Sejmu Nauczycielskiego z 1919 r. wniosła wkład w wypracowanie założeń ustawowych i programowych systemu szkolnego. Domagała się szkoły jednolitej, obowiązkowej i siedmioletniej, w której wszyscy na równych zasadach mieliby możliwość zdobycia godnego wykształcenia. Powszechna, dobrze zorganizowana szkoła miała stanowić fundament dalszej edukacji na poziomie średnim. Sempołowska domagała się oddzielenia spraw wyznań od edukacji narodowej i utworzenia Ministerstwa Oświecenia Publicznego, które gwarantowałoby nauczycielstwu swobodę przekonań światopoglądowych i społeczno-politycznych<sup>33</sup>.

Na profil i kierunki pracy wychowawczej szkoły rzutowały niewątpliwie wymienione orientacje pedagogiczne, i to tak naprawdę niezależnie od przyporządkowanej im nazwy. W największym jednak stopniu na rozszerzony profil pracy wychowawczej miały wówczas wpływ nurty pedagogiczne odwołujące się do pedagogiki społecznej, socjologii wychowania, pedagogiki kultury, pedagogika szkoły pracy oraz takie ideologie wychowawcze, jak pedagogika narodowa, państwowa oraz katolicka doktryna wychowawcza.

Katolicka doktryna wychowawcza ujmowała istotę człowieczeństwa w kategoriach metafizycznych, jako „byt natury duchowej, obdarzony samoświadomością i wolą, twórczy, wolny i odpowiedzialny moralnie”<sup>34</sup>. Kościół domagał się nie tylko nauczania religii w szkole, ale także szkoły wyznaniowej i integralnego wpływu na wychowanie. Konkordat zawarty 10.02.1925 r. między Stolicą Apostolską a państwem polskim zagwarantował Kościołowi wpływ na całość wychowania. Ustrój szkolny, program nauczania, podręczniki i plan pracy wychowawczej miał być przepełniony wartościami chrześcijańskimi, a religia stanowić podstawę całego wychowania. Odzwierciedleniem tych dążeń były m.in. listy pasterskie kardynała Augusta Hłonda oraz *Podręcznik pedagogiczny* ks. Stanisława Podolańskiego, który przestrzegał rodziców i nauczycieli przed niebezpieczeństwami szkoły międzywyznaniowej z jej ateistycznym i protestanckim duchem<sup>35</sup>.

<sup>31</sup> W. Spasowski, *Zasady samokształcenia*, Warszawa 1923, s. 13.

<sup>32</sup> W. Ozga, *Przedmowa* [w:] W. Spasowski, *Wybór pism*, red. W. Ozga, Warszawa 1949, s. 19–20; por. W. Wojtyński, *Mysł pedagogiczna Władysława Spasowskiego na tle analizy pism i działalności*, Warszawa 1962.

<sup>33</sup> S. Michalski, *Społeczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej*, Warszawa 1973, s. 186–192.

<sup>34</sup> S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu...*, dz. cyt., s. 84.

<sup>35</sup> Tamże, s. 86.