
Z KALENDARZA HISTORYCZNEGO

Wiesław Jamrożek
(Poznań)

Praktyka i myśl edukacyjna Drugiej Rzeczypospolitej – w 90 rocznicę odzyskania niepodległości

Listopad 1918 r. był punktem zwrotnym w dziejach narodu polskiego. Po długoletniej niewoli narodowej (123 latach) na arenę światową weszła ponownie suwerenna Polska. Spełniło się marzenie wielu pokoleń Polaków, którzy zawsze wierzyli w odzyskanie niepodległości.

Uzyskanie niepodległości w listopadzie 1918 r. było jednak dopiero początkiem procesu budowy podstaw odrodzonego państwa – procesu dokonującego się w niezwykle złożonych warunkach ekonomicznych, politycznych i społecznych. Nadal nieuregulowany był kształt granic odrodzonego państwa, o które – jak pokazały kolejne miesiące, a nawet i lata – trzeba było walczyć nie tylko na kongresie pokojowym w Wersalu i przez działania dyplomatyczne, lecz także na licznych polach bitew z naszymi sąsiadami.

Trudna była również sytuacja odrodzonej Rzeczypospolitej w dziedzinie edukacji, mimo niewątpliwego dorobku społeczeństwa polskiego zarówno na płaszczyźnie praktycznych dokonań, jak i w sferze koncepcji i myśli pedagogicznej z okresu poprzedzającego odzyskanie niepodległości. W spadku po zaborach przypadł Drugiej Rzeczypospolitej stosunkowo wysoki wskaźnik analfabetyzmu. Z danych uzyskanych w spisie powszechnym w roku 1921 wynikało, że Polska miała wtedy ponad 6,5 mln analfabetów, co stanowiło około 33 % mieszkańców kraju powyżej 10 roku życia¹.

Wskutek odrębności w systemach ekonomicznych, politycznych, społecznych i prawnych państw zaborczych szkolnictwo na ziemiach polskich u progu niepodległości różniło się dość znacznie pod względem ilościowym, organizacyjnym, programowym i dydaktycznym. Przed odrodzonym państwem polskim stawało zatem ważne zadanie ujednoczenia ustroju i poziomu szkolnictwa. Jego realizację zapowiadano już w programie ogłoszonym – 18 grudnia 1918 r. – przez pierwszego ministra oświaty w niepodległej

¹ Zjawisko analfabetyzmu dotyczyło w szczególności starszego i najstarszego pokolenia (wśród obywateli w wieku powyżej 60 lat rejestrowano aż 54,2 % analfabetów, w grupie mieszkańców Polski w wieku 40–59 lat – 42,2%) i występowało przede wszystkim na wsi; zob. J. Sutyła, *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław 1982, s. 20. Charakterystyczna była również geografia tego zjawiska. Tak na przykład wieś wielkopolska miała tylko 4,3% analfabetów, lwowska – 33,9%, poleska – aż 78,1% (W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1914–1945*, Warszawa 2003, s.123).

Polsce – Ksawerego Praussa. Dyskutowano nad nim także podczas obrad Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycielskiego w dniach 14–17 kwietnia 1919 r., nazwanego – ze względu na rangę podejmowanych na nim problemów – Sejmem Nauczycielskim.

Uchwały i wnioski przyjęte na wspomnianym Sejmie Nauczycielskim wytyczały podstawę pod budowę demokratycznego systemu edukacji, opartego na zasadzie siedmioletniej nauki we wszystkich szkołach powszechnych i obowiązku szkolnym realizowanym od 7 roku życia.

Ważne znaczenie dla unifikacji i porządkowania szkolnictwa w początkowym okresie po odzyskaniu niepodległości posiadały: dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 r., dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych również z 7 lutego 1919 r., ustawa o tymczasowym ustroju władz szkolnych z 4 czerwca 1920 r., czy ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych z dnia 17 lutego 1922 roku, a w odniesieniu do szkolnictwa wyższego – ustawa o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 r.² Istotne były oczywiście także postanowienia Konstytucji marcowej z 1921 r. – rozstrzygające definitywnie sprawę obowiązkowej nauki w zakresie szkoły powszechnej, określające bezpłatność nauczania w szkołach państwowych i samorządowych, ustanawiające obowiązkowy charakter nauki religii we wszystkich szkołach publicznych, kształcących młodzież do 18 lat.

Pozostałości ustawodawstwa oświatowego państw zaborczych likwidowała ostatecznie ustawa o ustroju szkolnictwa, uchwalona przez Sejm 11 marca 1932 r. Ustawa ta (zwana powszechnie jędrzejewiczowską, od nazwiska ówczesnego ministra WRiOP – Janusza Jędrzejewicza) unifikowała zarazem – za wyjątkiem województwa śląskiego – szkolnictwo na terenie Polski.

Szczególnym przedmiotem troski władz szkolnych i środowisk oświatowych odrodzonego państwa było zapewnienie wzrostu powszechności nauczania na stopniu podstawowym. Odsetek dzieci objętych nauką szkolną w latach 20. stale zwiększał się, osiągając w roku szkolnym 1928/1929 – według danych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – poziom 96,4%³. W następnych latach – w okresie tzw. kryzysu szkolnego – nastąpił jednak spadek powszechności nauczania. W roku szkolnym 1935/1936 wskaźnik ten – według danych GUS – spadł do poziomu 88,3% dzieci zobowiązanych do uczęszczania do szkół⁴.

Zbyt wolno dokonywało się podwyższanie stopnia organizacyjnego szkół powszechnych. Na wsi przeważały szkoły najniżej zorganizowane (nierealizujące pełnego programu szkoły powszechnej). Sytuacji tej nie poprawiła w zasadzie realizacja postanowień wspomnianej ustawy z 1932 r., która nadal utrzymywała nierówność miejskich i wiejskich szkół powszechnych. Szkoła pierwszego stopnia była przeważającym typem szkoły

² Kolejnym aktem prawnym regulującym funkcjonowanie szkolnictwa wyższego była ustawa z 15 marca 1933 r., która – w porównaniu do ustawy z 1920 r. – rozszerzała m.in. uprawnienia Ministra WRiOP.

³ K. Trzebiatowski, *Problem powszechności nauczania w Polsce w latach 1918–1931*, Rozprawy z Dziejów Oświaty 1969, t. XII, s. 65, 77.

⁴ W opinii niektórych ówczesnych działaczy oświatowych wskaźnik ten był jeszcze niższy. Według nich liczba dzieci nieuczęszczających do szkoły miała wynosić wtedy ok. 1 mln (W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław 1976, s.151–153).

na wsi (jedno- i dwuklasówki stanowiły w roku szkolnym 1932/1933 – 74,6% ogółu szkół wiejskich i do których uczęszczało ponad 50% dzieci wiejskich⁵).

Ustawa jędrzejewiczowska – co należy ocenić pozytywnie – dokonywała zdecydowanej reformy szkolnictwa ponadpodstawowego. Wprowadzała (w miejsce dotychczasowego 8-letniego gimnazjum) 4-letnie gimnazjum ogólnokształcące (jednolite pod względem programowym) i 2-letnie liceum (o zróżnicowanym programie). Podnosiła rangę szkolnictwa zawodowego, wprowadzając także szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego i licealnego. Reformowała kształcenie nauczycieli, podnosząc zdecydowanie jego poziom.

W Polsce międzywojennej następował także rozwój tzw. oświaty pozaszkolnej. Swoją działalność na tym polu prowadziły stowarzyszenia społeczno-oświatowe, wśród których wymienić należy przede wszystkim: Towarzystwo Czytelni Ludowych, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Polską Macierz Szkolną, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego. Do nich dołączyły również takie np. instytucje, jak: Instytut Oświaty Dorosłych (powstały na bazie Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych), Instytut Oświaty i Kultury im. S. Staszica, Związek Teatrów Ludowych, a następnie Instytut Teatrów Ludowych. Ważne miejsce w pozaszkolnej działalności oświatowej zajmowały organizacje młodzieżowe, w tym m.in. związki młodzieży wiejskiej. Z tymi ostatnimi związany był ruch uniwersytetów ludowych, nawiązujący do założeń i doświadczeń wypracowanych jeszcze w XIX w. przez N.F.S. Grundtviga i Ch. Kolda, a funkcjonujący w Polsce szczególnie pod wpływem idei i koncepcji wychowawczych Ignacego Solarza.

Dla polskiej oświaty pozaszkolnej okresu międzywojennego jest charakterystyczne, że choć dominowała w niej nadal funkcja kompensacyjna (będąca rezultatem określonych zaniedbań edukacyjnych, pochodzących jeszcze z okresu niewoli narodowej, jak i z braków ówczesnego szkolnictwa powszechnego), to coraz większą uwagę poświęcano właściwej funkcji tej edukacji – związanej ze stwarzaniem coraz większych możliwości kształcenia na poziomie wyższym niż elementarny i z przygotowaniem jej uczestników do aktywnego udziału w życiu kulturalnym i społecznym w najbliższym środowisku, jak i poza nim. Tę funkcję realizowały na wsi m.in. wspomniane wyżej uniwersytety ludowe, a w mieście – uniwersytety powszechne⁶.

Czasy Drugiej Rzeczypospolitej to także okres – i stwierdzenie to nie będzie przesadą – eksplozji myśli pedagogicznej. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości pojawiły się korzystniejsze – w porównaniu do poprzedniego okresu – warunki organizacyjne i kadrowe dla rozwoju refleksji i badań pedagogicznych. Rozwojowi temu sprzyjało także rosnące zapotrzebowanie na nową polską teorię pedagogiczną (w związku z budową nowego systemu edukacji narodowej oraz rolą wychowania w utrwalaniu niepodległego bytu państwowego).

W rozwoju myśli i badań pedagogicznych ważne miejsce zajęły ośrodki naukowe związane z uniwersytetami. Przypomnieć można, że pierwszą katedrę pedagogiki utworzono w 1919 r., w uruchomionym w tym samym czasie Uniwersytecie Poznańskim (ka-

⁵ Ibidem, s. 67.

⁶ Szerzej na temat dorobku polskiej oświaty pozaszkolnej m.in. w dwu publikacjach: J. Sutyły, *Miejsce kształcenia* i A. Stopińskiej-Pająk, *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 1994.

tedrą tą kierował początkowo Antoni Danysz, po jego śmierci Bogdan Nawroczyński, a następnie Ludwik Jaxa-Bykowski). Ważnym ośrodkiem badań pedagogicznych była Wolna Wszechnica Polska. Od początku jej istnienia funkcjonował w niej Wydział Pedagogiczny. Na Wydziale tym utworzono, w roku 1925, Studium Pracy Społeczno-Oświatowej pod kierownictwem Heleny Radlińskiej. Istotną rolę w rozwoju nauki i myśli pedagogicznej spełniał także, zwłaszcza w zakresie badań związanych z kształceniem specjalnym, Instytut Pedagogiki Specjalnej – utworzony w 1922 roku w Warszawie i kierowany przez Marię Grzegorzewską.

W Polsce międzywojennej wyłoniły się najważniejsze teoretyczne nurty w naukach o wychowaniu. Stefan Wołoszyn zaliczył do najważniejszych z nich m.in.: „nurt pedagogiki psychologicznej i związany z nim wielki ruch Nowego Wychowania (wychowania progresywnego)”, „nurt pedagogiki socjologicznej (pedagogiki społecznej)”, „nurt pedagogiki kultury (pedagogiki humanistycznej, personalistycznej)”⁷.

Na rozwój myśli i teorii pedagogicznej w Drugiej Rzeczypospolitej wpływały również osiągnięcia nauk pokrewnych, zwłaszcza psychologii oraz socjologii. Ten wpływ uzewnętrznia się już w sygnalizowanej wyżej klasyfikacji teoretycznych nurtów pedagogicznych. Wskazać w tym kontekście należy na dorobek z tego okresu najwybitniejszych przedstawicieli psychologii wychowawczej, m.in: Stefana Baleya, Józefy Joteyko, Stefana Szumana⁸, a z dziedziny socjologii: Floriana Znanickiego, Ludwika Krzywickiego, Jana Stanisława Bystronia i – najmłodszego z wymienianych tu socjologów – Józefa Chałasińskiego.

Duży wpływ na myśl i praktykę wychowawczą w Polsce międzywojennej wywarł wspomniany ruch Nowego Wychowania. Szczególną rolę w propagowaniu jego założeń i idei spełniało pismo – „Ruch Pedagogiczny”, ukazujące się pod redakcją (aż do 1933 r.) Henryka Rowida, twórcy jednej z polskich odmian „szkoły pracy” – koncepcji „szkoły twórczej”.

Ważne miejsce wśród polskich pedagogów Nowego Wychowania zajął z pewnością Janusz Korczak (Henryk Goldszmit), jednocześnie pisarz i lekarz, a przede wszystkim wychowawca dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej, nazwany – ze względu na swoją postawę, zwłaszcza w „latach próby”, podczas okupacji hitlerowskiej – Sokratesem XX w.⁹ Janusz Korczak, na podstawie wieloletnich studiów i doświadczeń w prowadzonym przez siebie „Domu Sierot” (dla dzieci żydowskich) oraz w bliźniaczym „Naszym Domu” (dla dzieci polskich), stworzył oryginalny system wychowawczy w zakładzie opiekuńczym. Oparł swoją koncepcję na idei samowychowania i związanym z nią projekcie „społeczeństwa dziecięcego, organizowanego i rządzonego przez same dzieci”. Janusz Korczak zginął w komorach gazowych obozu zagłady w Treblince, wraz z dwiema setkami wychowanków i personelem „Domu Sierot”.

⁷ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998, s. 31.

⁸ Zob. np. *Osiągnięcia polskiej psychologii w okresie międzywojennym*, pod red. K. Czarnieckiego, Katowice 1981, s. 107–116, 140–144 i in.

⁹ Zob. S. Wołoszyn, *Korczak*, Warszawa 1982, s.7 i n.

W Polsce międzywojennej „*idee pedagogiki naukowej, opartej na podstawach społecznych*”¹⁰ (socjologicznych) rozwijali m.in.: Helena Radlińska i Marian Falski. Z pedagogiką kultury w tym czasie związani byli: wspomniany już Bogdan Nawroczyński, rosyjski emigrant Sergiusz Hessen, Bogdan Suchodolski, w części też Zygmunt Mysłakowski. Wśród polskich twórców pedagogiki nurtu personalistycznego wymienić należy również przedstawiciela polskiej katolickiej myśli pedagogicznej – Karola Górskiego. W okresie Drugiej Rzeczypospolitej można mówić również o pedagogice uprawianej w „*klimacie marksizmu*”¹¹. Jej reprezentantami byli przede wszystkim Władysław Spasowski i Stefan Rudniański.

W okresie międzywojennym rozwijane były badania w zakresie poszczególnych dyscyplin pedagogicznych, również na gruncie związanej z nimi historii wychowania. Badania nad dziejami edukacji prowadzili w tym czasie: Stanisław Kot, Stanisław Lempicki, Zygmunt Kukulski, Helena Radlińska, Henryk Barycz, Jan Hulewicz, Stefan Truchim, Wiktor Wąsik, Józef Lewicki, Bogdan Nawroczyński, Hanna Pohoska, Karol Mazurkiewicz i inni¹².

Szczególnym problemem refleksji nad wychowaniem w Drugiej Rzeczypospolitej i kontrowersji w pedagogice dwudziestolecia międzywojennego była kwestia celów wychowania. W okresie do 1926 r. dominującym kierunkiem w teleologii wychowawczej i najbardziej oddziałującym na praktykę edukacyjną było tzw. wychowanie narodowe, w latach późniejszych przewagę zyskiwało wychowanie państwowe. Próbę sformułowania podstaw naukowych wychowania narodowego podjął w Polsce międzywojennej przede wszystkim Lucjan Zarzecki. Natomiast koncepcję wychowania państwowego współtworzyli m. in. Sławomir Czerwiński, Adam Skwarczyński, Hanna Pohoska. W dyskusję nad węzłowymi problemami wychowania państwowego znaczący wkład wniósł także Kazimierz Sośnicki¹³.

Na rozwój zarówno teorii, jak i praktyki pedagogicznej w dwudziestoleciu międzywojennym wpływała również „*nowatorska działalność szerokiego grona nauczycieli różnych typów szkół*”¹⁴. Stanisław Michalski charakteryzując najbardziej typowe formy uczestnictwa nauczycieli w rozwoju teorii pedagogicznej w II RP, wskazuje, że część nauczycieli – inspirując, organizując i prowadząc proces dydaktyczno-wychowawczy – dostarczała określonego materiału empirycznego, będącego później przedmiotem badań,

¹⁰ Cyt. za S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu*, s. 52.

¹¹ *Ibidem*, s. 88.

¹² Szerzej na temat historii wychowania w okresie międzywojennym m.in. w pracach: H. Barycz, *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*, Kraków 1949; J. Hellwig, *Dzieje historii wychowania w Polsce i jej twórcy*, Poznań 2001; *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*, pod red. T. Gumuły i in., Kielce 1998; *Historycy wychowania II Rzeczypospolitej*, pod red. W. Szulakiewicz, Warszawa 2000.

¹³ Szerzej m.in. w pracach: F.W. Araszkiwicz, *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978; K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe*, „*Rozprawy z Dziejów Oświaty*” 1972, t. XV; K. Jakubiak i W. Jamrożek, *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej nowożytnej myśli pedagogicznej do 1939 r.*, w: *Historyczne konteksty edukacji obywatelskiej w społeczeństwach wielokulturowych*, pod red. A. Szerląg, Kraków 2007.

¹⁴ Cyt. za S. Michalski, *Praca naukowo-badawcza nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej*, Poznań 1994, s. 5.

prowadzonych jakby „z zewnątrz”, inna z kolei część nauczycieli pełniła „funkcje badaczy – dostrzegając teoretyczne problemy pracy zawodowej”¹⁵. Ten teoretyczny i badawczy dorobek nauczycieli był prezentowany w różnych publikacjach (zamieszczanych m.in. w ówczesnych czasopismach pedagogicznych), jak i podczas kongresów oraz zjazdów pedagogicznych, wśród których wymienić należy przede wszystkim wspomniany już Sejm Nauczycielski, a następnie cztery kongresy: poznański (w 1929 r.), wileński (w 1931 r.), lwowski (w 1933 r.) i warszawski (w 1939 r.).

Druga Rzeczpospolita, mimo wielu trudności i ograniczeń, błędów i braków w realizowanej w niej polityce oświatowej, odnotowała jednak wiele osiągnięć – zarówno w praktyce, jak i teorii oraz refleksji pedagogicznej. Praktyka edukacyjna i związane z nią nauki o wychowaniu z jednej strony przyswajały doświadczenia i nowatorskie koncepcje pedagogiki zachodniej, z drugiej – dopracowywały się własnych, oryginalnych rozwiązań i propozycji. Ogólny bilans edukacyjny Polski międzywojennej jest z pewnością dodatni. Jej niewątpliwym, największym osiągnięciem było zbudowanie – niemal od podstaw – polskiego systemu edukacji. Jego rezultaty wychowawcze zweryfikowały pozytywnie lata II wojny światowej i okupacji hitlerowskiej. O ich wartości świadczyła przede wszystkim postawa przeważającej części społeczeństwa polskiego wobec agresorów i okupantów, jej zaangażowanie w organizowanie i funkcjonowanie podziemnego państwa oraz związanego z nim podziemnego wojska, jak również liczny udział jego przedstawicieli w różnych innych formacjach zbrojnych poza granicami kraju.

Wiesław Jamrożek

Practice and Educational Thought of the Second Republic of Poland at the 90th Anniversary of Regaining Independence

The situation of the Republic of Poland, which was revived in 1918, in the educational field was dramatically difficult. As a consequence of partitions, the Second Republic of Poland inherited a relatively high rate of illiteracy (over 6.5 million illiterates, which constituted approximately 33% of the entire population of the country older than 10 years). As a result of individual differences in the economic, political, social and legal systems of the states occupying Poland, the educational system on the Polish territories at the threshold of independence was largely different with regard to the number of schools, the organization, program and didactic assumptions. The reborn Polish state was confronted with an important task of unifying the system and the level of education. It must be emphasised that this task was actually accomplished. In this regard, an especially important role was fulfilled by the Act on the Educational System passed by the Sejm on March 11, 1932 (the act conclusively dissolved the remains of the educational legislation of the states which partitioned Poland).

¹⁵ Ibidem. Szerzej na temat nowatorskiej i badawczej działalności nauczycieli II RP w cytowanej książce S. Michalskiego i w wielu innych, m.in. w pracach F. Bereźnickiego (*Innowacje pedagogiczne w Polsce 1918–1939*, Szczecin 1984; *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń 1998) i J. Sobczaka (*Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojnia*, Bydgoszcz 1978–1979).

In the interwar Poland, not only the school system but also the so-called extraschool education developed. The period of the Second Republic of Poland was also the time of explosion of pedagogic thought. The most important theoretical trends in the educational sciences emerged at that time, primarily: “psychological pedagogy and the related great movement of New Education (progressive education)”, “sociological pedagogics (social pedagogy)”, “cultural pedagogy (humanistic, personalistic pedagogy)”.

A special object of reflection on education in the Second Republic of Poland and of controversy in the pedagogics of the twenty years between the First and the Second World War in Poland was the question of the educational aims. In the period until 1926 the dominant trend influencing the educational practice to the largest extent was the so-called patriotic education, whereas in the subsequent years citizenship education prevailed.